

**INSPE Académie de Limoges**  
**Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Second degré**  
**Histoire-Géographie**

2024/2025

**Les écrits intermédiaires et l'enjeu de l'oral en  
Histoire pour construire  
la pensée historienne des élèves**

**Quentin COUTY**

Stage effectué du 6 au 24 novembre 2025

**Lycée Raymond Loewy, La Souterraine**

Stage encadré par Frédéric Alonzo, professeur certifié d'Histoire-Géographie

Stage effectué du 2 septembre au 17 janvier 2025

**Lycée Raoul Dautry, Limoges**

Stage encadré par Karine Perez-Ferrer, professeure certifiée d'Histoire-Géographie



## Remerciements

---

Mes premiers remerciements s'adressent à ma directrice de mémoire, Lucie Gomes, qui s'est toujours rendue disponible pour m'orienter dans cette recherche. Ses conseils et remarques ont été l'essence de ce travail.

Je tiens également à remercier l'INSPE de Limoges, tant pour la bienveillance que la qualité de la formation. Les outils didactiques que j'ai reçu au cours de ces deux années de master m'ont renforcé, pour affronter la réalité future du monde de l'enseignement.

Bien sûr, je remercie également l'ensemble de mes tuteurs terrains, qui ont eu la gentillesse de bien vouloir m'accueillir durant mes stages de pratique accompagnée. C'est grâce à eux que j'ai pu commencer à me construire en tant qu'enseignant. Merci beaucoup.

Enfin, je tiens à remercier très sincèrement mes proches, qui m'ont toujours soutenu, encouragé et accompagné durant ces années de formation.

## Droits d'auteurs

---

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



## Table des matières

---

Introduction .....	8
1. Histoire, Histoire scolaire et écrit .....	11
1.1. L'Histoire scolaire : une tentative d'obéir aux règles scientifiques .....	11
1.1.1. La récente mise en avant de la didactique de l'Histoire .....	11
1.1.2. L'Histoire scolaire : une transposition de l'Histoire scientifique ? .....	12
1.1.3. Des outils et méthodes scientifiques à transmettre aux élèves .....	13
1.2. L'Histoire scolaire est en réalité déconnectée de l'Histoire scientifique .....	13
1.2.1. L'Histoire scolaire n'est que mémorisation et catégorisation de savoirs .....	15
1.2.2. Une faible activité réflexive et intellectuelle.....	17
1.2.3. L'Histoire scolaire conforme au modèle des "4R".....	18
1.2.4. ...malgré de nouvelles évolutions .....	18
1.3. Histoire et écrit: entre pratiques scientifiques et scolaires.....	19
1.3.1. La place de l'écriture en Histoire et en classe d'Histoire reflète l'importance de l'écriture dans nos sociétés .....	19
1.3.2. L'écriture a une fonction cognitive essentielle au travail en Histoire et en classe d'Histoire .....	20
1.3.3. L'écriture pour lier savoirs et savoir-faire historiques .....	22
1.3.4. Ecrire pour mieux s'exprimer à l'oral.....	23
2. Les écrits intermédiaires en Histoire, des outils essentiels à la construction d'une pensée historique.....	25
2.1. Les écrits intermédiaires en classe d'Histoire: entre importance et difficultés .....	25
2.1.1. « Ecrits intermédiaires » : un essai de définition .....	25
2.1.2. Quels écrits intermédiaires en classe d'Histoire? Quelles finalités ? .....	27
2.1.3. Des difficultés à instaurer ces écrits intermédiaires dans les classes.....	27
2.2. Les écrits intermédiaires : fondateurs de la discipline historique et finalités multiples en classe d'Histoire .....	29
2.2.1. Les écrits intermédiaires à l'origine de la pensée historique ? .....	29
2.2.2. Les écrits intermédiaires pour permettre de construire le temps comme un historien .....	31
2.2.3. Les écrits intermédiaires forment les élèves en « citoyens » : une finalité de la classe d'Histoire .....	32
3. Les écrits intermédiaires en classe d'Histoire, Géographie, Géopolitique et Sciences politiques.....	34
3.1. Contextualisation .....	34
3.1.1. Présentation de l'établissement.....	34
3.1.2. Présentation de la classe enregistrée .....	34
3.2. Le plan de dissertation en HGGSP : un puissant écrit intermédiaire ? .....	35
3.2.1. Un outil permettant de faire des liens de causalité.....	38
3.2.2. Une efficacité remarquable dans l'acquisition de la conceptualisation .....	40
3.2.3. Finalement, des écrits intermédiaires répondant aux enjeux de l'HGGSP .....	42
3.2.4. Les élèves ont-ils utilisé tout le potentiel réflexif du plan de dissertation ? .....	42
4. Les écrits intermédiaires en Histoire en classe de Seconde générale et technologique pour construire l'oralité .....	47
4.1. Contextualisation .....	47

4.1.1. Présentation de l'établissement .....	47
4.1.2. Présentation de la classe enregistrée .....	48
4.2. Le tableau, un écrit intermédiaire induisant à une forte réflexivité .....	53
4.2.1. Une opération de décontextualisation-recontextualisation .....	53
4.2.2. Le rôle du tableau dans la conceptualisation .....	55
4.2.3. Le rôle du tableau dans la critique de la source .....	57
4.2.4. Utiliser le tableau permet l'acquisition d'une lecture indiciaire des documents en histoire .....	58
4.2.5. Quelles conclusions sur le rôle du tableau dans l'oralité ? .....	60
Conclusion .....	65
Références bibliographiques .....	67
Annexes .....	70

## Table des illustrations

---

Figure 1 : Extrait du Bulletin officiel spécial n°8 du 25 juillet 2019.....	35
Figure 2 : Extrait du Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019. ....	48

## Table des tableaux

---

Tableau 1 : La pluralité des temps.....	38
Tableau 2 : La conceptualisation .....	41
Tableau 3 : Effectuer le travail demandé .....	43
Tableau 4 : Détailler ses propos, un travail complexe.....	44
Tableau 5 : La persistance d'une lecture chronologique de l'Histoire.....	45
Tableau 6 : Se passer des analogies « sauvages » est impossible .....	45
Tableau 7 : La difficulté à définir le rôle du Pape .....	54
Tableau 8 : Définir un « chef ».....	56
Tableau 9 : Les hypothèses sur l'auteur anonyme.....	57
Tableau 10 : Une lecture indiciaire des documents .....	58
Tableau 11 : Une absence de critique de document dans la restitution orale .....	61
Tableau 12 : Le manque de maîtrise du vocabulaire à l'oral .....	63

## Introduction

---

« Écrivez ! Noircir le papier est idéal pour s'éclaircir l'esprit ». Cette célèbre citation d'Aldous Huxley (1894-1963), écrivain et philosophe britannique du XXe siècle, n'est que partiellement appliquée dans le domaine scolaire. L'image que nous nous faisons tous de l'École n'est autre que celle d'un monde où l'écrit est omniprésent : écrire lors d'une évaluation, écrire le cours affiché au tableau, écrire la correction d'un exercice... En clair, « écriture » et « école » sont deux mots en parfaite symbiose, puisque l'École est censée nous former à la maîtrise de l'écriture, et de ce fait nous intégrer à la « société civilisée de l'écrit » (Olson, 1998). Or, les élèves ont de plus en plus de mal avec l'écriture : ils rechignent à écrire, quand ils ne laissent pas des pages vierges en attendant la correction de l'exercice... Paradoxalement, l'Éducation nationale a fortement insisté ces dernières années sur l'importance de l'écriture, notamment en 2024. Gabriel Attal, ancien ministre de l'Éducation nationale, a réaffirmé sa croyance « aux forces de l'écrit », ces dernières étant selon lui urgentes à améliorer pour l'École Républicaine. Cette priorité, accordée à l'écrit, passe d'une part par la multiplication de textes à écrire depuis la rentrée de septembre 2024 du côté des élèves, mais surtout par la création de groupes de besoins en français pendant tout le collège. À première vue donc, par ses multiples projets, l'École se fixe comme mission première de favoriser la culture écrite à l'ensemble des élèves : or, deux faits majeurs sont à souligner. Premièrement, l'écriture est malheureusement, encore aujourd'hui, cantonnée à la discipline du français. En effet, Dominique Bucheton a soulevé ce problème persistant dans la sphère scolaire. Beaucoup de professeurs estiment qu'il revient à leur collègue de Français d'inculquer aux élèves un apprentissage complet de l'écriture (de la langue française en général). Mais, peut-on réellement laisser le professeur de français seul face à cet immense enjeu ? Le deuxième point porte la focale sur les finalités de la maîtrise de l'écriture, telles qu'elles sont stipulées dans les textes officiels de l'Éducation nationale : deux conceptions coexistent. D'une part, la maîtrise de la « langue française » (domaine 1 du socle commun) implique tout simplement de faire bon usage des règles de grammaire, d'orthographe ou plus généralement de la syntaxe. Ici, l'idée est simplement de maîtriser la langue française dans sa forme « esthétique ». Malgré la nécessité de faire acquérir aux élèves la maîtrise de l'écriture, c'est ici qu'il faut souligner l'enjeu majeur de ce travail de recherche : la dimension réflexive de l'écriture. En effet, il est nécessaire aujourd'hui de dépasser la simple vision de l'écriture dans son aspect littéral. Pour reprendre la citation d'Aldous Huxley, l'écriture contient une forte dimension cognitive et réflexive, que l'on retrouve en classe d'Histoire dans ce que certains didacticiens ont nommé « écrits intermédiaires » ou « écrits réflexifs » (Bucheton et Chabanne, 2002). Ces derniers, difficiles à définir comme nous le verrons par la suite, sont le socle même de la réflexion de l'historien : ils permettent d'isoler, de décortiquer pour ensuite

recontextualiser un événement historique à la manière d'un historien de métier. Bien plus que la compréhension d'un fait historique, les écrits réflexifs permettent de faire évoluer une pensée et de la faire mûrir pour qu'elle atteigne un haut degré intellectuel. Comment un certain Jacques le Goff s'est retrouvé à défendre l'idée d'un « long Moyen Age » ? Comment a-t-il été conduit à bousculer tout un champ historiographique médiéval ? Disons les choses, Jacques le Goff n'a pas utilisé une « technique personnelle » : il a eu recours à une méthode prenant naissance dès l'apparition de l'Histoire en tant que science. Parmi cette méthode, la compilation, le listage, le classement, ou bien encore la comparaison de divers facteurs historiques en sont plusieurs composantes. En somme, le travail de l'historien est avant tout un travail d'archivage, un travail consistant à réunir par écrit une série d'éléments et de problèmes historiques pour en proposer une solution ou à défaut une explicitation. Sans avoir la volonté de former les élèves en tant que futurs historiens, il est tout de même intéressant de les plonger dans cet univers fondateur des écrits intermédiaires du métier d'historien. Ces derniers rassemblent l'ensemble des éléments qu' Antoine Prost dans ses *Douze leçons sur l'Histoire* évoque : la critique de documents en histoire, la démarche et les questionnements de l'historien, la temporalité, la conceptualisation... En somme, ces écrits intermédiaires sont intéressants parce qu'ils s'inscrivent pleinement dans l'épistémologie de l'Histoire. En optant pour ces écrits, les élèves se construisent eux-mêmes tout en se forgeant une pensée scientifique. En tant qu'acteurs historiques manipulant des savoirs, concepts et personnages historiques dans ces écrits intermédiaires, les élèves font le lien entre ces trois matériaux de base de l'Histoire. Pourtant centraux dans les processus d'apprentissages en Histoire, ces écrits réflexifs semblent absents des programmes d'Histoire du secondaire. En effet, les quelques mentions conjointes « d'écriture » et « réflexion » ne sont présentes seulement dans la partie explicitant les programmes d'enseignement du français, preuve que l'écriture est souvent cantonnée à cette matière.

Le cœur de ce travail repose donc sur la problématique suivante : étudier ce « visage oublié » de l'écriture que sont les écrits intermédiaires tout en démontrant, à partir d'enregistrements, que ceux-ci sont essentiels en classe d'Histoire pour permettre aux élèves de s'initier au raisonnement historique (ce dernier étant complexe et impossible à maîtriser totalement pour des élèves du secondaire). Choisir ces écrits me semble judicieux, puisqu'ils illustrent à la fois la capacité réflexive de l'écriture, tout en étant les moins usités dans le domaine scolaire. Toute cette démonstration sera fondée sur un contenu théorique, nécessaire pour saisir les enjeux de l'écrit et des écrits intermédiaires dans les classes d'Histoire du secondaire. Par l'étude croisée de références en didactique de l'Histoire, de textes institutionnels ou encore des enjeux de l'Histoire dans les classes du secondaire, ce cadre théorique permet de présenter au lecteur les différents enjeux retenus pour ce mémoire. Bien sûr, tout travail de recherche ne doit pas

s'arrêter à un travail théorique : il faut, sur le terrain, mener des expérimentations qui confirment ou infirment les différentes hypothèses avancées. Pour cela, je m'appuierai sur mon expérience personnelle d'étudiant en master. La première expérimentation fut menée dans le cadre d'un stage de pratique accompagnée en novembre 2023 dans une classe de Terminale spécialité HGGSP. La seconde fut menée en novembre 2024 dans une classe de Seconde générale et technologique. Ainsi, il convient de souligner dès à présent la différence de ces deux contextes d'expérimentation, tant dans le niveau de classe que dans les matières enseignées en elles-mêmes. Néanmoins, il convient de ne pas dissocier trop rapidement ces deux expérimentations : au contraire, celles-ci ont été envisagées dans une logique de complémentarité. En effet, si l'expérimentation menée en novembre 2023 visait à étudier les écrits intermédiaires *stricto sensu*, celle réalisée un an plus tard souhaitait prolonger le raisonnement en déplaçant la focale sur le rôle de ces écrits intermédiaires dans la construction de l'oralité. En somme, ce mémoire tend à démontrer l'efficacité de ces types d'écrits en classe d'Histoire, même si cette efficacité n'est pas sans faille et présente quelques lacunes. Pour cela, il conviendra premièrement, de montrer le lien intime entre écriture et Histoire, qu'elle soit scolaire ou scientifique (I). La suite logique de ce travail, après avoir montré l'apport de l'écrit en Histoire, sera d'étudier le rôle essentiel des écrits intermédiaires pour permettre aux élèves de se construire en « apprentis-historiens » (II). Ce cadre théorique sera confronté enfin aux résultats de mes expérimentations menées lors de mes deux stages qui mettront en exergue à la fois les apports de l'usage des écrits intermédiaires dans l'acquisition de la méthode historique mais aussi les limites (III et IV).

## 1. Histoire, Histoire scolaire et écrit

---

### 1.1. L'Histoire scolaire : une tentative d'obéir aux règles scientifiques

#### 1.1.1. La récente mise en avant de la didactique de l'Histoire

La didactique de l'Histoire est assez récente dans le domaine de la recherche. Nadine Fink et Sylvain Doussot nous rappellent qu'elle n'est réellement active que depuis une quarantaine d'années. Sylvie Lalagüe-Dulac, Patricia Legris et Charles Mercier, dans *Didactique et histoire : des synergies complexes*, interpellent sur l'idée que les programmes scolaires actuels n'accordent aucune place à la didactique mais seulement aux savoirs, malgré quatre décennies après l'apparition de la didactique de l'Histoire. Cette absence dans les programmes d'Histoire selon les trois auteurs serait due à deux causes majeures : la forte présence de professeurs agrégés lors de la création des programmes, et la non prise au sérieux des didacticiens par l'ensemble du professorat. Effectivement, les didacticiens sont, pour la plupart des professeurs, les moins qualifiés pour « améliorer » la qualité de transmission des savoirs en Histoire : ils n'apportent qu'une théorie non-applicable à la réalité d'une salle de classe. Plusieurs tentatives ont émergé à la fin du XXe siècle afin de mettre au centre des cours d'Histoire de la didactique. Les années 1970 ont vu l'émergence d'enseignants-chercheurs motivés par l'idée de trouver d'autres moyens d'enseigner l'Histoire que d'une manière euro-péo-centrée. C'est le cas de Suzanne Citron qui, au sein de *l'Institut pédagogique national*, eut la réelle volonté de proposer de nouvelles formes d'enseigner l'Histoire à l'École. En outre, certains établissements scolaires, dans ces mêmes années, tentent des expérimentations sous l'impulsion d'enseignants-didacticiens tels que Lucile Marbreau : l'idée est de s'inspirer des théories plus « didactiques » de Piaget et Bruner, pour les transposer dans les programmes d'Histoire du secondaire. Ces établissements suivant ce dispositif proposent une Histoire plus culturelle et thématique, moins euro-péo-centrée. La réforme Haby en 1975 n'intègre finalement pas ces volontés didactiques, les personnalités politiques poussant à ne pas « changer » la manière d'apprendre l'Histoire à l'École. Une autre tentative d'implanter plus de didactique dans les programmes scolaires d'Histoire apparaît dans les années 1990, avec l'historien Jean-Clément Martin. Ce dernier, à la tête du *groupe technique disciplinaire historique*, propose une refondation plus « didactique » des programmes d'Histoire du secondaire : tronc commun de la 6e à la 2nde permettant d'étudier l'histoire de l'Antiquité à la période contemporaine, volonté de faire réfléchir les élèves de 1ère et Terminale sur des concepts historiques... Mais, comme la tentative de 1970, celle de 1990 n'est pas parvenue à « didactiser » les programmes d'Histoire du secondaire. Aujourd'hui encore, les programmes scolaires en classe d'Histoire pointent la priorité d'inculquer des savoirs disciplinaires, même si quelques innovations didactiques ont pu émerger.

### 1.1.2. L'Histoire scolaire : une transposition de l'Histoire scientifique ?

L'enseignement de l'Histoire est présent dans le milieu scolaire depuis la fin du XIXe siècle, avec la volonté de faire émerger un esprit critique chez le futur citoyen tout en voulant diffuser les valeurs de la République. L'esprit critique se découpe en plusieurs critères : prise de recul vis-à-vis de l'information, argumentation, importance de la vérification des sources, capacité argumentative... Bien sûr, ces différentes aspirations découlent directement de l'épistémologie de l'Histoire, matière très critique sur le monde et les événements historiques passés.

Concernant sa mission républicaine, l'Histoire scolaire a toujours eu pour vocation de transmettre des valeurs, ces dernières changeant fortement d'un régime à l'autre. L'Histoire scolaire de la IIIe République porta en grande partie sur l'inculcation du patriotisme et de l'amour de la France chez les jeunes élèves, par l'étude très approfondie de manuels scolaires tels que *L'Histoire de France* d'Ernest Lavisse. Bien évidemment, les valeurs portées par les programmes d'Histoire actuels se tournent bien plus vers le respect, l'égalité ou encore la tolérance qu'une dimension patriotique. L'Histoire est présente depuis plus d'un siècle à l'École, mais peu de travaux présentant les moyens d'enseigner l'Histoire ont réussi à s'imposer dans le milieu scolaire. Alors, une question légitime émerge : l'Histoire scolaire est-elle seulement une copie conforme de l'Histoire scientifique ? Le mot est peut-être fort, mais il est vrai que l'Histoire scolaire vise avant tout à respecter au mieux les normes et méthodes des historiens de métier : par conséquent, Histoire et Histoire scolaire se ressemblent. Cette ressemblance doit son existence à l'idée de « transposition didactique », notion théorisée par Yves Chevallard concernant les didactiques des mathématiques. Mais, que veut donc dire ce concept ? Chevallard désigne la transposition didactique comme « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » (Reuters, 2013). Chevallard s'est inspiré du sociologue Michel Verret, qui avait étudié avant lui la difficulté à enseigner des savoirs disciplinaires à l'École. La transposition didactique consiste à transformer des savoirs savants en objets d'enseignement, à « rendre enseignable les savoirs » (Reuters, 2013). Pour rendre ceci possible, l'idée est dans un premier temps de mettre par écrit des savoirs, pour ensuite segmenter chaque événement afin de le « décontextualiser » de son origine. L'enjeu n'est plus le même, puisque chaque savoir n'est plus soumis à des débats scientifiques : il devient une vérité d'enseignement. Surtout, la transposition didactique vise à « dépersonnaliser » le savoir, ce qui là encore change beaucoup par rapport à la sphère scientifique. En Histoire, la transposition didactique est évidemment centrale. En effet, beaucoup de faits historiques sont adaptés au public scolaire :

par exemple, il est plus facile de faire comprendre à un élève la société médiévale en parlant de modèle tripartite que d'entrer dans les nuances et évoquer l'existence de seigneurs laïcs, locaux, vicomtes, comtes, ducs... De plus, le savoir historique à l'École est également dépersonnalisé : un professeur dit-il à ses élèves que Timothy Tackett a mis en avant la rupture fondamentale que fut la fuite de Varennes dans le processus de la Révolution française ? Nous sommes évidemment d'accord pour dire qu'à aucun moment, en classe de Quatrième comme de Première, il n'est fait mention de Timothy Tackett sur le sujet de la fuite de Varennes. Cette dernière est considérée comme une vérité, un fait communément admis : elle n'est pas reconnue en classe d'Histoire comme le produit d'un débat et de recherche entre historiens. En clair, l'idée de transposition est essentielle : l'Histoire scolaire a toujours voulu « transposer » ses savoirs aux jeunes générations. Mais concrètement, quelles sont les méthodes et outils des historiens que les programmes scolaires cherchent à transmettre ?

### **1.1.3. Des outils et méthodes scientifiques à transmettre aux élèves**

Histoire et Histoire scolaire se rapprochent dans un premier temps, car « Histoire scolaire et scientifique manipulent des savoirs, critiquent » (Allieu-Mary et Lautier, 2008). Dans cette histoire enseignée à l'école, l'idée est « d'articuler savoirs et savoir-faire », comme l'affirme Sylvain Doussot dans *Didactique de l'Histoire*. En réalité, l'histoire scolaire permet de mettre en lien chez les élèves l'ensemble des pratiques historiennes. Épistémologiquement, l'Histoire scolaire a toujours travaillé plusieurs compétences spécifiques propres à l'Histoire scientifique : recherche des causes d'un événement, explications concernant le lien entre le présent et le passé, relation entre histoire et mémoire... Ces compétences, rattachées à l'Histoire scientifique, se sont accrues au XIXe siècle, lorsque l'Histoire devient une réelle science : l'École des Méthodiques fait de l'Histoire une matière indépendante, avec sa propre méthode et ses propres règles. Mais, alors, comment doit-on enseigner l'Histoire en classe pour qu'elle se rapproche au plus près de l'Histoire scientifique ? Que doivent « transposer » les enseignements d'Histoire dans les classes du secondaire ?

### **1.2. L'Histoire scolaire est en réalité déconnectée de l'Histoire scientifique**

Tout d'abord, et c'est à mon sens l'activité sur laquelle l'Histoire scolaire insiste le plus, la transmission de savoirs historiques est l'activité principale en classe d'Histoire. L'idée est, par cet apprentissage de savoirs, de permettre aux élèves d'éclaircir les causes d'un événement et de pouvoir faire le lien « présent de l'expérience et passé des traces » (Doussot, 2011). En somme, les savoirs scolaires rejoignent directement les savoirs historiques scientifiques, puisqu'ils permettent de faire le lien entre le présent et le passé à la manière d'un historien. Ces savoirs historiques se doublent évidemment de la nécessité de périodisation, autre élément du travail d'historien que les élèves doivent également intérioriser.

En outre, la critique de document est l'exercice par excellence en classe d'Histoire, calqué sur l'Histoire scientifique. La méthode du commentaire de document, telle que nous la connaissons aujourd'hui (critique interne et externe), naît à la fin du XIXe siècle sous la plume de Langlois et Seignobos (Ecole méthodique). Le commentaire de document est encore aujourd'hui la base de l'exercice en classe d'Histoire, impliquant donc deux conséquences. D'une part, cela signifie que l'Histoire scolaire insiste beaucoup sur l'idée que le matériau de base de l'historien n'est autre que le document ; d'autre part, cela implique également la nécessité d'enseigner aux élèves la notion de contextualisation. Ainsi, pour se rapprocher au plus près de la scientificité, l'Histoire scolaire doit donc former les élèves au commentaire de document. Cet exercice rejoint d'ailleurs l'idée de lier présent et passé, puisqu'établir le sens d'un texte permet de mettre en mot un passé oublié, mais qui a laissé des traces. Surtout, proposer un exercice de commentaire de document aux élèves, c'est rappeler que l'Histoire scolaire n'a pas qu'une simple visée de mémorisation... Cependant, il n'est pas tout à fait convenable de penser que l'histoire scolaire est en parfaite adéquation avec l'Histoire en tant que science, simplement parce qu'elle enseigne des savoirs et le commentaire de document. Effectivement, l'histoire scolaire tente plus généralement d'apporter des outils de réflexion proprement historiques aux élèves. L'instauration dans les classes d'Histoire de l' « histoire-problème » dès les années 1980 montre là encore la volonté de l'Histoire scolaire à se rapprocher de l'histoire scientifique. Du côté de l'Histoire scientifique, l'Histoire problème vise à remettre constamment en cause les méthodes et résultats de l'Histoire, afin que celle-ci ne soit pas immobile et fermée au monde. Ce courant est considéré comme essentiel pour enseigner l'Histoire à l'École, plaçant les élèves devant un problème qui ne semble pas pouvoir être résolu par leurs simples connaissances, mais qui les intéresse suffisamment pour vouloir le résoudre (Doussot, 2011). L'histoire-problème a donc une forte vocation réflexive chez les élèves, puisqu'elle incite ces derniers à croiser les sources afin de trouver la solution au problème, et donc de ne pas rester inactifs. L'instauration de la problématisation dans les années 1990 au sein des cours d'Histoire a aussi eu pour volonté de rapprocher à nouveau l'Histoire scolaire de l'Histoire scientifique. L'idée était, là encore, d'obliger les élèves à construire et à justifier leur raisonnement, à la manière d'un historien. Aujourd'hui encore, chaque cours d'Histoire est problématisé, permettant ainsi aux élèves de structurer leur démarche et de cadrer leur réflexion. La question de l'analogie est essentielle lorsque nous parlons du rapport intime entre Histoire et Histoire scolaire. L'analogie en Histoire (scientifique) est essentielle, comme nous le rappelle Prost dans ses *Douze leçons sur l'Histoire* : « L'historien raisonne par analogie avec le présent, il transfère au passé des modes d'explication qui ont fait leurs preuves dans l'expérience sociale de tout un chacun ». Ce raisonnement par analogie est donc la base du travail de l'historien, et l'Histoire scolaire en a repris les usages. Les élèves, par l'analogie, apprennent à créer des liens entre deux concepts

historiques nouveaux, et ce grâce à différents types d'analogies. Premièrement, l'analogie de « substitution » est certainement celle qui est la plus pratiquée par les élèves : l'idée est de comparer quelque chose à une autre que l'on connaît. En outre, les analogies de « scénario » peuvent être utilisées : elles permettent de développer des scénarios plus ou moins plausibles en fonction du contexte économique, social et politique d'un événement. Enfin, les analogies de « simulation » consistent à simuler un événement pour aider à comprendre des conditions de vie à une époque donnée. Là encore, le raisonnement par l'analogie, propre à l'historien, est complété par des « opérations d'historicisation » (Cariou, 2004) qui permettent une mise à distance de ce raisonnement naturel par analogie pour adopter un raisonnement historien (critique des sources, périodisation...). Ici encore, l'Histoire scolaire a calqué ses pratiques sur celles des historiens pour les transmettre aux élèves. Enfin, il est logique de s'attarder sur la question de la relation entre Histoire et mémoire. Nadine Fink dans *Histoire et Mémoire, de l'approche théorique à la perspective didactique* attire l'attention sur la non-compatibilité entre historiens et mémoire : « La mémoire étant une reconstruction rétroactive, subjective et sélective, avec ses oublis, ses erreurs et ses déformations inconscientes ou intentionnelles, comment pourrait-elle constituer une source fiable pour l'historien ? ». L'Histoire scientifique entretient donc une certaine animosité avec la mémoire, et ce, depuis des décennies. L'Histoire scolaire tente de reprendre à son compte cette défiance vis-à-vis de la mémoire, en attirant les élèves sur la non-véracité de la mémoire. Nadine Fink dans la même note de synthèse (Fink, 2008), montre bien que les élèves ont tendance à prendre comme véridique des témoignages de personnes ayant vécu un événement tragique. L'objectif est donc conséquent pour l'Histoire scolaire, puisqu'elle doit transmettre aux élèves cette méfiance en la Mémoire en prouvant que cette dernière ne dit pas toujours vrai et que l'historien (ou l'« apprenti-historien ») se doit d'être impartial dans sa méthode. Finalement, Histoire et Histoire scolaire sont similaires, ou plutôt l'Histoire scolaire tente de reprendre à son compte les méthodes et outils des historiens de métier. La question de l'articulation des savoirs, de la problématisation, la critique des sources ou encore le raisonnement par analogie sont des éléments scientifiques transposés au modèle scolaire de l'Histoire. Mais, l'Histoire scientifique est-elle complètement transposable au modèle scolaire ?

### **1.2.1. L'Histoire scolaire n'est que mémorisation et catégorisation de savoirs**

Si nous avons souligné les similitudes entre Histoire scientifique et Histoire scolaire, il convient néanmoins de démontrer qu'en réalité, l'Histoire scolaire s'éloigne malgré tout de la discipline scientifique. L'idée première soutenue par nombre de didacticiens est celle affirmant que l'Histoire enseignée aux élèves n'a pour vocation la seule mémorisation des savoirs. En effet, les cours d'Histoire du secondaire s'attachent en priorité à créer une culture historique solide à l'élève. Pour cela, il semble nécessaire de passer par une phase de « bachotage »

des savoirs historiques. Comment connaître la naissance de l'Empire romain, la Révolution Française ou encore la Première Guerre mondiale si nous n'apprenons pas, à un moment donné, les dates et événements de ces périodes historiques ? Du moins, ce sont les arguments de « l'enseignement traditionnel ». Les programmes allant de la 6<sup>e</sup> à la classe de Terminale sont spirales et cycliques. L'objectif est clair : faire intérioriser à chaque élève une culture historique allant de l'Antiquité à nos jours, culture impliquant l'apprentissage de dates, personnages et événements clés (par exemple, la bataille de Verdun durant la Première Guerre mondiale, ou l'importance de Jules Ferry dans la colonisation). Néanmoins, l'organisation cyclique des programmes va à l'encontre même de l'Histoire en tant que science. En effet, cette matière doit permettre au futur citoyen de questionner le monde qui l'entoure et les événements passés. L'Histoire scientifique n'a pas vocation à donner une information comme « vérité absolue », alors que l'Histoire scolaire si. Cette dernière laisse donc à voir qu'il s'agit seulement d'acquérir nombre de connaissances historiques, pour être un historien. Or, la mémorisation de faits historiques n'est pas le seul objectif assigné à l'Histoire scolaire : la catégorisation est l'activité principale de l'Histoire à l'École. Cette catégorisation intervient au quotidien dans les salles de classe, l'idée étant de simplifier au plus les objets d'enseignement. Il est si facile de distinguer seigneurs d'un côté, rois de l'autre au Moyen Age, pour mieux faire comprendre aux élèves les compétences et le statut de l'un et des autres, et l'organisation de la société médiévale en général. Pourtant, les recherches historiques ont bien démontré d'une part, la supériorité des seigneurs sur le roi entre les Xe et XIIe siècles, d'autre part l'hétérogénéité massive au sein de la catégorie des seigneurs. Ce problème central de catégorisation, propre à l'Histoire scolaire, peut être parfois intimement lié à une autre finalité de celle-ci : savoir repérer un événement. En effet, les programmes d'Histoire dans l'enseignement secondaire insistent également sur la capacité des élèves à repérer dans le temps un événement historique. Cette capacité de repérage s'évalue en permanence, en particulier lors des évaluations de fin de chapitre au collège : un chapitre sur la Révolution française peut très bien donner lieu à une évaluation ou un des exercices demandés n'est autre que distinguer (ou plutôt catégoriser) les différents régimes politiques se succédant sur une frise chronologique. Un exemple concret donc, qui rejoint les propos de Nicole Allieu-Mary et Nicole Lautier : « Une discipline qui privilégie la transmission de savoirs disant la réalité du passé et attachée à la neutralité du texte enseigné ; une discipline qui peine à mettre en cohérence des finalités intellectuelles ambitieuses (outiller le citoyen actif dans la cité de demain) et des activités dans la classe souvent cantonnées à la mémorisation, au repérage et à la catégorisation ».

### 1.2.2. Une faible activité réflexive et intellectuelle

L'Histoire scolaire s'éloigne donc de la scientificité, puisqu'elle prime la mémorisation, la catégorisation et le repérage. Ceci nous entraîne donc à poser une autre limite de l'Histoire scolaire, à savoir la faible présence d'activités réflexives et complexes couplée à une absence de débats. Effectivement, un point essentiel à souligner concerne le manque de réflexivité dans l'enseignement de l'Histoire durant la scolarité dans le second degré. Le « bachotage » imposé pour acquérir une culture historique ne permet pas aux élèves d'exercer des opérations complexes : le savoir est déversé à l'élève sans qu'il ne puisse opérer lui-même les liens avec d'autres savoirs. La mise en rapport et la hiérarchisation des savoirs devaient être de mise avec l'instauration de la problématisation depuis les années 1990. Or, la problématique est devenue un élément « mécanique » (Allieu-Mary, Lautier, 2008) dans les classes d'Histoire, ce qui a fait perdre l'intérêt même de cet élément à savoir la structuration et la hiérarchisation des idées. Si l'on reprend l'exemple de la Révolution française, l'Histoire scolaire va inculquer aux élèves les événements séparément : il y a d'un côté la fuite de Varennes, de l'autre la Terreur un peu plus tard. Or, ces deux éléments étant transmis l'un après l'autre, les élèves ne peuvent pas établir de liens entre les deux, alors que l'Histoire scientifique a depuis très longtemps fait la passerelle entre ces événements. L'Histoire scolaire en primant sur l'incorporation de savoirs historiques met de côté les opérations intellectuelles chez les élèves. Ces derniers, en apprenant des faits isolés, ne peuvent pas ou ne réussissent que partiellement à réaliser des opérations historiques à la manière des historiens. Bien évidemment, tout ceci est dû à la primauté du « cours dialogué » dans les classes d'Histoire, que Tutiaux-Guillon a décrit comme « centré sur l'enseignant qui cherche surtout à obtenir des réponses convergentes avec son projet » (Doussot et Fink, 2023). Cette forme d'enseignement laisse non seulement peu la parole à l'élève (l'enseignant étaye fortement les élèves pour les guider sur la réponse qu'il attend), mais par conséquent ne lui permet pas d'affirmer sa pensée et de réaliser des opérations historiques complexes telles que la comparaison ou encore la hiérarchisation. Néanmoins, une autre lacune de l'Histoire scolaire contribue à éloigner encore plus celle-ci de l'Histoire scientifique : l'absence du débat. Effectivement, si l'Histoire scientifique est nourrie de débats internes (sur la périodisation, sur des concepts ou des dates concernant des événements), l'Histoire scolaire tente justement de se distancer au plus des débats. Deux causes centrales peuvent expliquer cette volonté. Premièrement, l'École a repris cette idée que l'historien est forcément neutre, ce qui bien sûr est absolument faux au vu des nombreuses querelles historiographiques sur l'ensemble des périodes dans le domaine scientifique. L'autre facteur consiste à affirmer que l'Histoire scolaire n'a pas vocation à susciter le débat, mais, comme nous l'avons dit, à transmettre une culture historique comme le soulignent implicitement Doussot et Fink : «Néanmoins le premier terme

(la construction des savoirs) est exploré sous l'angle de savoirs scolaires constitués à distance des débats historiographiques et de l'épistémologie propre aux savoirs de référence. La force de ce premier groupe de travaux est d'autonomiser l'histoire scolaire en tant que champ exclusif de la didactique ». Ainsi, la faible activité intellectuelle et l'absence de débats creusent encore l'écart entre Histoire scientifique et Histoire scolaire.

### **1.2.3. L'Histoire scolaire conforme au modèle des "4R"...**

Nous avons souligné tout au long de cette réflexion les différences notoires entre l'Histoire scolaire et scientifique. Pour tenter de résumer tout ceci, il convient de présenter ici le modèle des « 4R », théorisé par Audigier au début des années 1990, qui selon Doussot fait apparaître la « contradiction de l'Histoire à l'Ecole qui vise à construire des citoyens autonomes qui ont un regard scientifique, des références communes pour renforcer l'unification de la Nation » (Doussot, 2011). Cette théorie présente les affirmations suivantes. Premièrement, l'Histoire scolaire est « Réelle » : tout ce qu'elle enseigne dit la vérité sur le monde et met en retrait la pluralité d'interprétations. Ensuite, l'Histoire scolaire est marquée par des « Résultats », ne transmettant que les faits et concepts historiques acquis. Troisièmement, l'Histoire scolaire est synonyme de « Refus du politique » : aucun débat politique n'est toléré dans les classes d'Histoire. Enfin, l'Histoire scolaire est « Référent consensuel » : elle ignore les débats historiographiques. Cette théorie des « 4R » résume assez brièvement toutes les limites de l'Histoire scolaire rencontrées, dans sa volonté de se rapprocher au mieux de l'Histoire scientifique. Ce que laisse entendre Audigier, c'est l'idée que l'Histoire telle qu'elle est enseignée dans les classes du secondaire se présente non pas comme une matière à réflexion et problématique, mais plutôt comme une « réalité historique » (dans l'idée que les faits enseignés sont vrais et non contestés), qui n'enseigne que des faits avérés « uniques » et non pourvus de débats.

### **1.2.4. ...malgré de nouvelles évolutions**

L'Histoire scolaire obéit donc très classiquement au schéma des « 4R » que nous venons d'explicitier. Néanmoins, il convient de nuancer le propos en donnant quelques exemples de nouvelles activités en classe d'Histoire qui tentent d'atteindre le même niveau de complexité intellectuelle que les pratiques historiennes. Plusieurs chercheurs en sciences sociales et didacticiens de l'Histoire ont montré comment certains enseignants innovaient dans leur pratique de l'Histoire en classe. Alain Dalongeville affirme que beaucoup d'enseignants d'Histoire dans le secondaire ont mis en place des activités où l'histoire problème en est le centre. Il présente d'ailleurs une activité en classe de 6<sup>e</sup> sur la vision des peuples barbares dans l'Empire romain, que beaucoup de professeurs ont instauré dans leur classe. Ces enseignants ont organisé le travail de la manière suivante : un groupe a travaillé sur des

documents avec une vision romaine envers les barbares (pour renforcer les préjugés), l'autre a étudié des documents avec une vision favorable aux barbares. Par cette activité, les enseignants rapprochent les élèves du raisonnement historien, et ce par deux éléments : le parti-pris des sources et le manque de sources des peuples « minoritaires ». A ce moment donc, les élèves agissent en historien puisqu'ils prennent du recul face aux sources et se demandent pourquoi les sources « pro-barbares » sont-elles moins nombreuses (culture de l'écrit, perte de ces documents ?) : c'est le concept de « point de vue historique ». L'activité réflexive est donc plus intense. Cependant, Seixas et Morton attirent l'attention sur l'importance dans les cours d'Histoire de l'instauration des questions contrefactuelles (Seixas et Morton, 2013). Cette technique, de plus en plus présente dans les cours d'Histoire, se détache du modèle des « 4R » puisque le débat est incité tout en ignorant les débats historiographiques. La méthode de la question contrefactuelle oblige les élèves à adopter des modes de pensées complexes, sachant que chacun est invité à échanger avec les autres sur ses arguments, ce qui implique donc un débat. L'objectif est, bien évidemment, de faire comprendre aux élèves que l'Histoire n'est pas qu'une simple succession de causes et conséquences écrites dans le marbre. En outre, la méthode des questions contrefactuelles est assez simple à mettre en place puisqu'elle peut intervenir dans n'importe quel chapitre. Finalement, il faut bien reconnaître que l'Histoire scolaire a intégré de nouvelles activités qui permettent aux élèves de mieux penser en « historien ». Le travail des sources par exemple, peut-être effectué sous la forme d'un jeu ou d'un débat qui complexifie le mode de pensée des élèves. Ainsi, beaucoup d'enseignants tentent de s'éloigner de ce modèle très scolaire des « 4R », pour ne pas se limiter à la transmission brute de savoirs : ils tentent de favoriser le débat et de construire l'esprit critique, ce qui dans une certaine mesure répond à l'objectif de « former le futur citoyen » présent dans le socle commun de compétences de 2013.

### **1.3. Histoire et écrit: entre pratiques scientifiques et scolaires**

#### **1.3.1. La place de l'écriture en Histoire et en classe d'Histoire reflète l'importance de l'écriture dans nos sociétés**

Si nous devons trouver un mot commun entre Histoire et Histoire scolaire, celui d' « écrit » conviendrait parfaitement. Effectivement, l'Histoire en tant que science est fondée sur l'écrit, comme toute autre science : « Le penser par l'intermédiaire de l'écrit, c'est lui retirer l'évidence qui naît de l'observation pour entrer dans le domaine de la science » (Doussot, 2011). Cette pensée que toute science est créée à partir de l'écrit nous invite justement à nous questionner sur la « valeur » en général de l'écrit. Les études concernant l'écrit sont apparues bien tardivement : ce n'est que durant les années 1970 que l'écrit est étudié sous toutes ses facettes. Jusqu'aux années 1970, l'écrit n'était étudié que dans ses dimensions littéraires et

artistiques : or, les *seventies* marquent justement une césure dans l'étude de l'écrit, puisque le lien entre écriture et pensée devient prédominant. David Olson a écrit un livre mettant justement en concordance écrit et pensée. L'auteur affirme que l'écrit est omniprésent dans nos sociétés actuelles et en particulier à l'École, car l'Occident a toujours fondé sa « légitime » supériorité sur les autres justement parce qu'il maîtrisait l'écrit (Olson, 1998). Cette croyance en la supériorité de l'écrit fut toujours justifiée, par plusieurs raisons. Premièrement, l'écrit permet de conserver toute information, toute Histoire d'un peuple, d'une région ou d'un pays : l'information, grâce à l'écrit devient « intemporelle » (Doussot, 2011). En outre, ce « dogme » de la supériorité de l'écrit s'est aussi également fondé sur la capacité de l'écrit à pouvoir distinguer le mythe de la réalité. Ces deux arguments ont été les principaux dans cette défense de la « supériorité de l'écrit », et par extension des sociétés l'ayant adopté. Olson, dans son même ouvrage de 1998, explique que l'écrit a depuis ses origines été considéré comme supérieur à l'oral, pour des raisons que nous exposerons plus loin. En partant de ce postulat, nous comprenons donc que l'Histoire est devenue une science parce que l'écrit est au centre de ses activités. En somme, l'écriture est à l'origine de la scientificité de l'Histoire. Cette idée de la scientificité de l'Histoire par l'écrit est encore omniprésente, et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, l'écrit permet de prendre plus de distance que l'oral : concernant la pratique de l'Histoire, l'écrit est important pour la problématisation par exemple. Mais surtout, l'Histoire est attachée à l'écrit parce que c'est une discipline littéraire dans sa forme : les explications historiques sont mises en mots puis en phrases lors d'une dissertation ou d'un commentaire de documents. D'ailleurs, cette littéralité de l'Histoire a parfois provoqué de nombreux débats lors du *linguistic turn*, ou Hayden White en France a défendu l'idée que l'Histoire n'était qu'un récit parmi tant d'autres. Néanmoins, l'écrit a fait de l'Histoire une véritable science, et c'est pour cela qu'il a été promu dans le domaine scolaire. Mais, que permet concrètement l'écriture ?

### **1.3.2. L'écriture a une fonction cognitive essentielle au travail en Histoire et en classe d'Histoire**

Si l'écriture est essentielle au travail en classe d'Histoire, c'est parce que l'écriture contient en elle-même une fonction cognitive essentielle. Cette dernière a été mise en avant depuis de nombreuses années, et Vygotski en est certainement l'initiateur (Bronckart, 1985). Ce psychologue soviétique affirme l'idée que l'écriture permet une « planification et mise à distance des capacités de réflexion consciente » (Bronckart, 1985), soit la possibilité d'exercer une réflexion plus aboutie d'une idée qu'à l'oral. Cette capacité de l'écrit est d'autant plus essentielle que ce langage ne nous met pas face à un interlocuteur physique : l'écrit doit être clair (dans sa forme et sa réflexion) pour faire comprendre nos idées, alors que le langage oral n'impose pas une réflexion puisqu'il s'agit d'un langage immédiat porté sur les émotions. De

plus, Vygotski affirmait déjà l'importance de l'écriture pour la mémorisation : écrire au sens de *Graphien* (ciblant le geste) implique une meilleure mémorisation, puisque la concentration que l'on a pour former des caractères graphiques permet inconsciemment de retenir une grande quantité d'informations. Cet argument, avancé par Vygotski concernant l'importance du « geste » dans l'écriture, a été récemment repris par de jeunes chercheurs, tels que Sirine Bouriga. Cette dernière a démontré que l'écriture papier était propice à la fois à une meilleure mémorisation, mais aussi à une meilleure qualité de la langue. Ceci s'explique parce que « le crayon et le papier partagent le même espace, ainsi l'espace moteur et l'espace visuel se confondent » (Bouriga, 2020) : concrètement, l'espace « moteur » (le stylo et la main) partage le même champ que l'espace visuel (la feuille). Goody reprend en majorité les idées de Vygotski, en affirmant que « l'écrit permet, quelles que soient les formes d'écrits, de développer sa pensée et de réorganiser l'appréhension du monde » (Doussot, 2011). Néanmoins, Goody insiste peut-être plus sur l'aspect pratico-pratique de l'écriture, qui permet justement de développer notre propre réflexion, à savoir la spatialisation des mots sur un support. Pour Goody dans sa *Raison graphique*, c'est bien cette spatialisation qui fait de l'écriture une activité cognitive pour la pensée. Doussot reprend bien cette logique, en affirmant que l'écrit permet la décomposition d'une information mot par mot, impliquant donc une compréhension et une analyse plus fine d'un événement. Olson aussi a clairement repris cette conception : « Lorsque nous écrivons, nous ne nous souvenons pas seulement de ce que nous avons pensé ou dit à un moment ou à un autre : nous regardons ce que nous avons pensé ou dit d'un œil nouveau » (Olson, 1998). Ainsi, nous remarquons donc que l'écrit a cette capacité d'être critique envers une pensée : en passant par l'écrit, nous sommes en mesure de mettre à distance des idées et, à l'inverse, d'enrichir notre analyse en partant d'un mot ou d'une idée qui à l'oral était peut-être mis en retrait. L'écrit n'est donc plus la simple retranscription graphique de l'oral, comme il en était la coutume depuis Aristote (Olson, 1998) : l'écrit devient un moyen de construire des savoirs et de « se construire soi-même » (Bucheton, 2014). Néanmoins, l'écrit a aussi cette capacité d'établir la vérité, ou plutôt de se rapprocher de celle-ci en croisant les sources. En effet, en comparant plusieurs textes écrits, il est plus facile de voir les convergences ou au contraire les différences entre les auteurs sur différents sujets. Par exemple, plusieurs écrits sur le récit de la fondation de Rome ont permis de distinguer d'une part le mythe (transmis par l'oralité), d'autre part la réalité de la fondation de l'*Urbs*. Finalement, ces différents aspects de l'écrit sont-ils utiles en classe d'Histoire ? La réponse est bien évidemment affirmative. Dans le cadre scientifique, l'activité essentielle de l'historien est de se rapprocher au plus près de la vérité : il ne dit pas la vérité, mais cherche à s'en rapprocher par l'exploitation de traces passées. Pour atteindre ce but ultime, l'historien doit obligatoirement fixer ces idées par l'écrit, pour qu'il puisse à la fois accroître son analyse et remodeler progressivement sa pensée sur un fait historique. Bien évidemment, cette

pratique obligatoire de l'écrit pour l'historien lui permet en retour de se construire lui-même : en écrivant, l'historien développe de nouvelles idées et les intériorise. Mais, l'écrit doit également être présent en classe d'Histoire, et ce, pour des objectifs plus ou moins similaires à ceux de l'Histoire scientifique. L'Histoire scolaire promeut l'écrit, certes pour formater les élèves à prendre du recul sur leurs propres pratiques et donc se construire eux-mêmes : mais, elle permet également d'acquérir un langage historien et ses pratiques (problématisation, conceptualisation). Malheureusement, aujourd'hui encore, l'écriture en classe d'Histoire est majoritairement utilisée à des fins de mémorisation ou de transmission de savoirs : les professeurs d'Histoire portent parfois plus attention à la stylistique de l'écrit (règles grammaticales par exemple) qu'à sa capacité réflexive.

### **1.3.3. L'écriture pour lier savoirs et savoir-faire historiques**

Nous l'avons déjà évoqué, l'Histoire est une discipline fondée sur l'écriture. Certes, le raisonnement historique est plutôt scientifique (au sens des sciences, telles que les mathématiques) : or, l'Histoire a une forme littéraire. Cette littéralité de l'Histoire est néanmoins essentielle, en particulier pour un des aspects de la discipline : l'argumentation. En effet, cette dernière est au cœur de la discipline historique : tous les historiens cherchent à convaincre à la fois les autres chercheurs, et en même temps le grand public. Les médiévistes défendant l'idée que la réforme grégorienne a bouleversé l'ensemble de la société n'ont-ils pas recours à l'argumentation ? Bien évidemment. L'écrit est indissociable du récit de l'historien, les compétences évaluées en classe d'Histoire dans le secondaire en témoignent : « 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 travail sur le passé et sa narration sont donc indissolublement liés. L'Histoire ne peut que se raconter » (Eduscol, 2017). L'argumentation est essentielle pour faire de l'Histoire, et l'écrit est central dans ce processus car il permet « d'articuler savoirs et savoir-faire » (Doussot, 2011). Pour lier ces savoirs et savoir-faire historiques, il faut acquérir les méthodes de mise à l'écrit de ceux-ci. Cet apprentissage passe bien évidemment par la maîtrise de la langue française, mais surtout du langage historien: il est essentiel de différencier « Eglise » et « église », ou encore « réforme » et « Réforme ». Néanmoins, le lexique historien n'est qu'une partie du langage historien. La citation ci-dessus d'Eduscol montre bien également l'importance de l'écrit en Histoire, puisque ce dernier est l'élément qui relie méthode historique et connaissances historiques. Comment faire une dissertation sur la Seconde Guerre mondiale sans en connaître les faits, la chronologie et les grands personnages ? C'est tout simplement impossible. Mais à l'inverse, comment réaliser ce même travail en ayant toutes les connaissances historiques, sans

respecter les normes de la dissertation historique ou plus généralement sans maîtriser les conventions écrites de la méthode historique ? Ici, le travail serait incomplet puisque l'aspect problématisé de la dissertation ne serait pas maîtrisé, et au-delà même la forme stylistique et pratico-pratique (plusieurs parties, sous-parties, absence de liens entre les différents arguments). Finalement, l'écrit en Histoire et au sein de l'Histoire scolaire est l'élément qui fait le lien entre les savoirs historiques et la méthode historique : l'écrit relie les savoirs aux outils historiques, permettant ainsi d'avoir une importante culture historique tout en sachant la mettre en forme.

#### **1.3.4. Ecrire pour mieux s'exprimer à l'oral**

Comme évoqué précédemment, l'importance accordée à l'écriture en histoire relève finalement d'un consensus dans nos sociétés actuelles. En effet, dans ces dernières, seul l'écrit est considéré comme une forme aboutie de la communication. Néanmoins, il est très facile de nuancer le poids si considérable de l'écriture, au moins sur un point. Rappelons que si l'ensemble de l'Occident a souhaité se différencier par l'écrit, ce fut avant tout pour conserver les traces de son passé, de son histoire. Or, cet argument est facilement contestable : de l'Antiquité grecque à l'époque moderne (voir contemporaine dans certains cas), l'oral n'a-t-il pas été le seul moyen de conservation et de transmission de l'Histoire de chaque société ? Bien que, comme l'explique Jean Derive (Derive, 2007), la pratique orale induise parfois à plusieurs versions d'un même événement, il n'empêche que l'oral fut pendant des siècles le seul moyen de consigner l'histoire des sociétés. Finalement, l'argument de la nécessité de recourir à l'écrit pour conserver la culture d'une société est aisément nuancable. En réalité, le sujet clivant concernant l'oral réside dans la réflexivité, ou plutôt dans le manque de réflexivité qu'il propose comparativement à l'écrit. Quelques lignes auparavant, la présentation de travaux réalisés par David Olson, Jack Goody ou Sylvain Doussot a montré la capacité réflexive que possédait l'écrit. En somme, c'est en écrivant que nous parvenons à une pensée complexe. En réalité, cette conclusion est le fruit de cette « culture de l'écrit » si chère à nos sociétés contemporaines : pourtant, doit-on pour autant négliger l'oral et le cantonner à l'idée d'une communication « spontanée » ? C'est justement le fil conducteur des études menées par Elisabeth Nonnon (Nonnon, 2002), qui dès le résumé de son article change de focale : « [...] l'écrit n'est pas toujours aboutissement et dépassement de l'oral, mais point de départ d'une pratique orale, qui elle-même peut questionner l'écrit ». Oral et écrit sont encore aujourd'hui présentés comme deux contraires, deux opposés : en clair, ils sont tous deux placés dans une situation dichotomique, à tel point que nous distinguons « langue écrite » et « langue orale ». Cette dernière est présentée comme « primitive », fruit de la spontanéité et, disons-le, d'un langage courant voire familier. Cependant, quand ce discours dépréciatif est absent, c'est l'utilisation en elle-même de l'oral qui pose un problème. Du côté des élèves, lors

d'un exposé oral, seul l'écrit compte, ce dernier étant perçu comme un « stock de connaissances » (Nonnon, 2002) : l'aspect cognitif de la dynamique orale n'est pas envisagé. Chez les enseignants, l'oral est conçu comme un prélude à la trace écrite, à mobiliser les connaissances pour faire comprendre une idée. Mais comme le souligne Elisabeth Nonnon, il faut plutôt envisager une relation de complémentarité entre écrit et oral. Par exemple, l'écrit est un réel « outil de la prise de parole », de par sa capacité à hiérarchiser et catégoriser les idées : « Cet apprentissage peut également amener à questionner l'écrit, son organisation, ses formes de hiérarchisation, au nom de son efficacité comme outil de la prise de parole » (Nonnon, 2002). Cette relation symbiotique entre oral et écrit est plus présente que nous le pensons, en particulier dans le cadre scolaire. En effet, l'enseignant est sans cesse confronter à écrire au tableau tout en parlant devant la classe : l'oral complète l'écrit et ce dernier complète le premier, cette relation induisant également un phénomène de « décontextualisation-recontextualisation » si important en Histoire. Néanmoins, l'idée va plus loin : en passant de l'écrit à l'oral, n'est-ce pas tout aussi complexe que de passer de l'oral à l'écrit ? La réponse est bien évidemment positive, puisque tout changement de langage induit de passer par une réorganisation de ses propres idées mais aussi de ce que l'on souhaite évoquer. Elisabeth Nonnon évoque l'exemple du découpage d'un écrit qui vise à être présenté à l'oral, découpage variant fortement en fonction des individus. Mais malgré ces variantes, présenter un texte entièrement rédigé à l'oral relève de la complexité : « Ceux qui exposent efficacement à partir d'un texte écrit rédigé mettent en œuvre une compétence complexe d'écriture, de lecture et d'oralisation à la fois » (Nonnon, 2002). Finalement, l'argument le plus important à retenir est certainement le suivant : le passage de l'écrit à l'oral est aussi complexe que le passage de l'oral à l'écrit. En effet, cela suppose un remodelage de ses idées écrites sur un temps donné, tout en procédant à une « théâtralisation » de celles-ci. Tout ceci induit à plusieurs opérations, plus nombreuses que lors du passage de l'oral à l'écrit.

## 2. Les écrits intermédiaires en Histoire, des outils essentiels à la construction d'une pensée historique.

---

Jusqu'ici, nous nous sommes attachés à mettre en lien l'écriture, l'Histoire scientifique et l'Histoire scolaire. Mais l'écriture est un vaste champ de recherches, qui ne serait pas possible d'étudier entièrement. De plus, rappelons que ce mémoire doit porter sur les aspects didactiques de l'Histoire. Ainsi, pour tenter de concilier l'importance de l'écriture et la didactique de l'Histoire, il est essentiel de se focaliser sur un type d'écrit bien précis : les écrits intermédiaires. Ces derniers sont à la fois essentiels dans la construction de l'esprit historien des élèves, mais en même temps très peu utilisés ou mal utilisés dans les classes d'Histoire. Peu d'études ont été réalisées au XXe siècle. Ce n'est qu'au tournant des années 2000 qu'en France, deux spécialistes étudient en profondeur ces écrits : Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne. Ces derniers ont été les fers de lance des études sur ces écrits si peu considérés. Bien sûr, d'autres spécialistes de l'écrit ont suivi les traces de Bucheton et Chabanne, comme Martine Alcorta et plus récemment, Claire Doquet-Lacoste. Néanmoins, peu d'études se sont centrées sur les écrits intermédiaires en Histoire, hormis quelques grands noms de la didactique de l'Histoire comme Didier Cariou ou Sylvain Doussot.

Nous allons le voir, définir ces types d'écrits n'est pas une mince affaire, d'autant plus que ces écrits peuvent revêtir des formes diverses et variées. Néanmoins, leur capacité réflexive est indissociable de la pensée historique, même si malheureusement les professeurs d'Histoire dans leur globalité n'ont pas assez valorisé ces écrits intermédiaires dans leurs classes.

### 2.1. Les écrits intermédiaires en classe d'Histoire: entre importance et difficultés

#### 2.1.1. « Ecrits intermédiaires » : un essai de définition

« Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement ». Cette citation de Nicolas Boileau, du Chant I de son *Art poétique*, est justement à contre-courant même de la finalité des écrits intermédiaires. Il n'existe pas une définition claire de ces types d'écrits : cette appellation est large, comme l'indiquent Bucheton et Chabanne dans une note de bas de page de l'un de leur article : « *Intermédiaire* peut être pris dans de nombreux sens : intermédiaire entre deux états d'un écrit à mettre en forme, entre deux états de pensée, entre les membres d'un groupe de travail, entre des écrits et des oraux, etc. » (Bucheton et Chabannes, 2002). Par cette citation, nous comprenons donc que les écrits intermédiaires touchent plusieurs domaines, à commencer par la forme même du travail. En effet, un écrit intermédiaire peut désigner l'écrit intervenant entre le « brouillon » et le rendu final, soit l'écrit se situant entre la phase de mise à l'écrit de ses idées sur un support non destiné à être lu, et le travail rédigé complètement qui

lui est destiné à être rendu (au professeur). Nous l'avons compris, il ne faut donc pas réduire l'écrit intermédiaire à un simple « brouillon » : ces écrits, témoins d'une pensée en cours d'élaboration, ne sont pas « les ombres » d'un travail final. À l'inverse du brouillon, ces écrits ont vocation à être « réutilisés » (Chabanne, 2011). Néanmoins, cet état transitoire de la forme en elle-même du travail n'est pas suffisant pour définir l'écrit intermédiaire. Une deuxième grande idée est à retenir : les écrits intermédiaires sont avant tout des écrits « réflexifs », intervenant entre deux états de pensée. Ils permettent à chacun de faire mûrir ses idées, de les changer ou de les compléter. Cette caractéristique permet donc de faire le lien entre deux états de pensée, de passer d'une pensée incomplète à une pensée complexe et fournie. En somme, ces écrits intermédiaires sont accolés à des situations d'expérimentations et d'élaborations de pensées et de savoirs. Ils permettent d'observer et de consigner une pensée qui est en cours de développement et de réflexion chez son auteur, et de fait s'intéresser particulièrement au processus et non au rendu final (Dupin, 2014). Mais, si les écrits intermédiaires ne sont pas de simples brouillons, mais la consignation d'une pensée en évolution d'un individu, ces écrits sont-ils destinés malgré tout à être partagés ? Nous l'avons évoqué, ces écrits intermédiaires sont dans la majorité des cas les supports d'une réflexion personnelle. Néanmoins, il peut être possible d'instaurer ces formes d'écrit au sein de travaux de groupes. Les élèves, à cette occasion, n'échangent-ils pas leurs idées ? Les élèves ne consignent-ils pas toutes leurs idées sur une feuille afin d'échanger, de débattre et de faire mûrir la réflexion ? Bien évidemment. Cependant, s'il est possible que ces écrits interviennent lors de travaux de groupes, le résultat est souvent le même : ces écrits ne sortent pas du groupe. Nous pourrions prendre l'exemple d'un travail de groupe sur la Révolution Française, ou les élèves seraient invités à réfléchir sur les causes du durcissement des révolutionnaires après la fuite de Varennes à l'été 1791. Certains groupes diront que c'est à cause de la trahison du roi, d'autres parce que l'arrivée de Robespierre a tout changé. Or, beaucoup de groupes oseraient-ils présenter leur réflexion ? Certains pourraient-ils expliciter leur pensée en s'appuyant sur les arguments qu'ils ont écrits sur leur feuille ? La réponse est bien sûre négative. La majorité des groupes n'oserait pas exposer ses idées, de peur qu'elles ne soient pas assez abouties et qu'elles ne conviennent pas au professeur. L'autre grande tendance serait, pour bon nombre de groupes, d'avoir réalisé le travail « pour répondre » aux questions : familièrement, nous appelons cela « faire pour faire », sans vouloir développer sa pensée. Par cet exemple, nous comprenons que, malgré les travaux de groupe, les écrits intermédiaires n'ont pas vocation à être partagés, exposés : ils n'ont pas vocation à être « socialisés en l'état » (Doquet, 2011). Pourtant, l'intérêt d'avoir recours à ces écrits est multiple, d'une part parce qu'il existe une multitude d'écrits intermédiaires, d'autre part parce que cette pluralité d'écrits réflexifs contient en elle-même nombre de finalités.

### **2.1.2. Quels écrits intermédiaires en classe d'Histoire? Quelles finalités ?**

S'il fut compliqué de mettre les mots pour définir la notion d' « écrit intermédiaire », il n'est pas plus simple d'englober la totalité des exemples d'écrits intermédiaires. Ces derniers peuvent prendre des formes diverses et variées : listes, tableaux, cartes mentales, schémas, carnets de notes... Les tableaux et listes sont les plus utilisés, car ils sont plus simples à mettre en place et permettent facilement de répondre au premier objectif fixé en classe d'Histoire : collecter des « objets » (Chabanne et Bucheton, 2002), soit réunir tout fait historique. Mais listes et tableaux permettent surtout de créer des liens entre les différentes informations historiques relevées, créant ainsi chez l'élève une complexité dans son raisonnement à la manière des historiens. Cette pensée, construite à la manière historienne, est permise parce que listes et tableaux permettent de trier, catégoriser et hiérarchiser tous les savoirs réunis sur le papier. Nous détaillerons plus loin les finalités spécifiques des écrits intermédiaires en classe d'Histoire (en particulier les listes et tableaux). Pour l'instant, il est question de dégager les visées des écrits intermédiaires dans les grandes lignes. Pour Bucheton et Chabanne, « ces productions intermédiaires ne sont pas des étapes dont on aurait pu se passer » (Bucheton et Chabanne, 2000). Ceci est vrai, et ce, parce que les écrits intermédiaires permettent de penser et d'apprendre. Effectivement, la pensée se construit par la pratique de ces écrits : dans une culture comme la nôtre où l'écrit domine, la pensée se construit par le maniement des mots et des concepts par l'écrit. En clair, ils permettent « d'observer, décrire, trier, classer, étiqueter, faire des hypothèses, des synthèses provisoires, discuter, formaliser, modéliser, construire une règle, des cas particuliers [etc.] » (Bucheton et Chabanne, 2000). Mais les écrits intermédiaires ont le pouvoir de nous « faire apprendre », de nous faire prendre conscience que les pensées que nous avons sont sources d'intérêts et qu'elles doivent être complétées par un élément externe (professeur, groupe de pairs, lectures personnelles...). Intérioriser l'idée que l'écrit permet de croiser et d'échanger les idées relève également de la mission de ces écrits intermédiaires, ces derniers facilitant une recréation et une réappropriation des idées d'autres personnes. Finalement, apprentissage et pensée sont les maîtres-mots des écrits intermédiaires.

### **2.1.3. Des difficultés à instaurer ces écrits intermédiaires dans les classes**

L'importance des écrits intermédiaires est donc primordiale dans la construction d'une pensée : alors, comment se fait-il que ceux-ci ne se soient pas institutionnalisés dans les classes ? Plusieurs faits expliquent cette absence, à la fois du côté du corps enseignant, mais aussi des élèves eux-mêmes.

Le Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020 modifiant les programmes du collège stipule bien que le domaine deux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture peut

s'acquérir par la pratique des écrits intermédiaires. Ces derniers sont mentionnés, certes : or, aucune directive n'est donnée pour mettre en place la pratique de ces écrits au sein des classes. D'ailleurs, soulignons que les mentions « d'écrits intermédiaires » concernent seulement le programme de Français, renforçant ainsi l'idée que toutes les pratiques touchant à l'écrit (y compris les écrits intermédiaires) relèvent du strict domaine du professeur de français. Ainsi, les programmes régissant les enseignements du secondaire aujourd'hui laissent de côté les écrits intermédiaires. Bien sûr, ceci n'est pas une nouveauté : quelques innovations ont tenté d'intégrer le domaine scolaire, à l'image du cahier d'expérimentation en sciences (promu par la fondation *Main à la pâte* dans les années 2000) ou encore du cahier d'« écrivain » défendu par Chabanne, Bucheton, Dunas et Seweryn au début des années 2000. Mais ces tentatives ont échoué, si bien que, comme nous l'avons dit, le terme même d'« écrits intermédiaires » se fait de plus en plus rare dans les programmes. Mais, alors pourquoi une si faible présence ? Il faut tout d'abord se tourner vers les pratiques des enseignants, et ce, pour plusieurs raisons. Le corps professoral a d'abord posé la question de l'évaluation de ces écrits intermédiaires : ces derniers, entre deux états (de forme et de pensée), doivent-ils faire l'objet d'une correction ? La question divise, puisque l'écrit intermédiaire se fonde sur le développement progressif d'une pensée, ce qui peut impliquer une complexité matérielle pour corriger. Un autre questionnement découle : comment juger de la pertinence d'un écrit réflexif qui, d'une part est personnel et d'autre part vise à tisser les liens entre différents faits ? Un élève, par le biais de ces écrits, peut tout à fait développer une idée qui n'est pas présente dans la correction du professeur, mais qui est pertinente et parfaitement recevable. Nous comprenons bien que le premier souci des enseignants est de porter un jugement sur ces écrits intermédiaires, à qui l'on ne peut appliquer une « correction type ». L'autre « argument » des enseignants justifiant la non-présence de ces écrits dans leurs classes, c'est tout simplement la quantité de travail que ceux-ci leur apporteraient par la nécessité de les corriger. Les enseignants croulant sous les copies, il est tout à fait recevable que ces derniers ne souhaitent pas systématiser la pratique d'écrits intermédiaires. L'autre inquiétude des enseignants concernant les écrits intermédiaires est à mettre en lien avec la « norme » (Bucheton et Chabanne, 2000). Nous l'avons vu, les écrits intermédiaires ont pour vocation d'apprendre à penser : ils permettent de manipuler les savoirs, de les apprendre et de les hiérarchiser. En se concentrant donc sur cet objectif réflexif, les élèves sont incités à ne plus prêter attention à la norme, cette dernière désignant implicitement l'ensemble des normes linguistiques (grammaire, orthographe, morphologie, syntaxe...). Le dilemme est donc immense pour les enseignants, tiraillés entre l'aspect réflexif des écrits intermédiaires et le potentiel danger de s'écarter de la norme linguistique par la pratique de ceux-ci. Alors, beaucoup préfèrent ne pas instaurer la pratique régulière des écrits intermédiaires dans leurs classes, quitte à se cantonner à l'enseignement de la « norme » ... Cependant, la faible

diffusion de ces écrits s'explique aussi par les pratiques des élèves. Effectivement, ces derniers ne sont pas favorables à la pratique des écrits intermédiaires et ce pour plusieurs raisons. D'abord, les élèves n'acceptent pas que ces écrits soient diffusés, puisque ceux-ci regroupent des ébauches de leurs idées. De ce fait, aucun collégien et lycéen ne souhaite partager ses écrits intermédiaires : ces derniers apparaissent « honteux » pour eux, inaboutis et complètement hors champ de ce qui est attendu par le professeur. En clair, les élèves craignent de dévoiler leurs premières idées qu'ils ont griffonnées sur leur feuille. En outre, l'autre problème majeur concernant la pratique des écrits intermédiaires réside dans l'utilisation de ces derniers. Concrètement, les adolescents ne conçoivent pas toujours l'importance de ces écrits dans la formation de leur esprit : comme nous l'avons dit précédemment, beaucoup cherchent à faire l'exercice pour « contenter » le professeur. Ainsi, nombre de causes expliquent la timide présence des écrits intermédiaires dans les classes du secondaire, explications venant à la fois du corps enseignant et des élèves.

## **2.2. Les écrits intermédiaires : fondateurs de la discipline historique et finalités multiples en classe d'Histoire**

### **2.2.1. Les écrits intermédiaires à l'origine de la pensée historique ?**

Après s'être focalisé sur la place des écrits intermédiaires de manière générale dans le milieu scolaire, il convient à présent de démontrer pourquoi ces écrits sont essentiels pour les élèves en classe d'Histoire. Pour comprendre l'importance des écrits intermédiaires dans le processus de formation d'une pensée historienne, il faut étudier les travaux de Goody (Goody, 1979). Ce dernier a fait le lien entre la naissance de l'Histoire scientifique et les écrits intermédiaires : il est donc revenu en quelque sorte sur l'épistémologie de la discipline historique. Pour Goody, les listes, tableaux et autres écrits intermédiaires sont à l'origine même de l'Histoire scientifique. (Doussot, 2011). Il défend la théorie selon laquelle les listes des rois (ou souverains plus largement) et les généalogies ont permis de sélectionner l'information. Cette sélection a permis de décontextualiser les faits, pour ensuite les recontextualiser et les mettre en lien avec d'autres événements : ceci a donc permis de développer une pensée plus complexe (Doussot, 2011). Mais comment les listes et tableaux parviennent-ils à « faire penser » en historien ? Tout d'abord, la question de la disposition spatiale est essentielle pour comprendre le rôle des écrits intermédiaires en Histoire. En effet, la disposition spatiale des mots et informations que permettent la liste et le tableau induit à réaliser une « opération intellectuelle complexe » (Doussot, 2011). Néanmoins, la question de la spatialité de l'information doit être couplée bien évidemment au support même que sont la liste et le tableau : la matérialité même de ces derniers permet de plus se concentrer sur la fonction même de l'écrit intermédiaire, soit construire une pensée et non s'attarder sur la « beauté »

du travail à accomplir (syntaxe, grammaire, calligraphie...). En clair, les écrits intermédiaires sont au fondement même de l'Histoire scientifique, puisqu'ils permettent d'isoler des faits pour ensuite les relier à d'autres selon le contexte. Or, il ne faut pas penser que les écrits intermédiaires ne sont importants seulement pour les véritables historiens : tableaux et listes sont les outils privilégiés dans la formation de « l'esprit historien » des élèves du secondaire. Sylvain Doussot explique très clairement comment les écrits intermédiaires permettent aux élèves de faire naître dans leurs esprits des questions permettant de produire une « explication historique complexe » (Doussot, 2011). L'activité principale des élèves en classe d'Histoire est bien sûr l'étude de documents, étude se basant souvent sur des sources de l'époque ou de l'événement travaillé, réadaptées pour la bonne compréhension des élèves. A partir de ces documents, les élèves doivent lister l'ensemble des événements présentés dans le ou les documents, l'idée étant à la fin d'être capable de présenter une explication historique complexe. Dans ce travail de listage, nous comprenons donc parfaitement que la liste et le tableau sont les éléments incontournables à ce travail. La liste, en présentant visuellement les informations ne permet-elle pas de relier des événements qui parfois n'ont pas de lien de causalité pour les élèves ? Imaginons par exemple un travail en classe de 5<sup>e</sup> sur l'essor du pouvoir royal en France. Plusieurs documents utilisés feraient mention de la guerre de 100 ans, de la naissance des impôts (Taille, Gabelle...) et de l'essor du pouvoir royal. À première vue, un élève de 5<sup>e</sup> ne percevrait peut-être pas l'importance de la fiscalité dans la quête d'autorité du pouvoir royal. À l'inverse, il pourrait également ne pas comprendre comment une guerre permet à un roi de s'imposer. Néanmoins, en effectuant un relevé de ces trois événements par une liste et en travaillant chacun d'entre-deux, les élèves arriveraient certainement à mieux comprendre comment la fiscalité a permis au pouvoir royal de s'imposer sur l'ensemble du royaume, et que l'argent perçu des impôts n'a pas seulement été un moyen de financer la guerre. En clair, « l'écriture transforme la liste et la liste à son tour transforme la série et la classe » (Doussot, 2011). Bien sûr, c'est ici que la pensée de Goody ne doit pas être oubliée : la capacité réflexive de la liste permettant de créer ces liens de causalité entre les événements induit néanmoins d'avoir acquis auparavant des savoirs sur les faits historiques étudiés. Dans le cas contraire, la liste ne saurait avoir un pouvoir réflexif.

Concernant l'usage du tableau, quel professeur d'Histoire n'a jamais donné à ses élèves un tableau à remplir ? À mon sens, la grande majorité des enseignants en Histoire a déjà donné un tableau à remplir, car cet écrit intermédiaire permet réellement la construction d'une pensée historique. En effet, les différentes catégories présentes matérialisées par des cases permettent là encore d'isoler les événements pour finalement reconstituer toute une série de causes/conséquences et produire une explication historique complexe. Prenons l'exemple de la guerre froide. Imaginons que le professeur donne plusieurs documents présentant les deux blocs et leurs composantes, ainsi que d'autres documents comme la crise du canal de Suez

ou l'arrivée d'Allende au pouvoir au Chili. Avec ces documents, l'exercice serait de compléter un tableau récapitulatif des différents protagonistes de la Guerre Froide. C'est avec le tableau que l'exercice peut devenir intéressant : les élèves seraient entraînés à distinguer d'une part le bloc de l'Est, de l'autre le bloc de l'Ouest. Mais ils pourraient très bien placer certains pays entre deux catégories, à l'image de la France pendant la crise du canal de Suez ou encore du Chili qui sous Allende se rapproche plus du bloc communiste (alors qu'il était plus proche du bloc occidental sous Pinochet). Là encore, le tableau est essentiel en classe d'Histoire parce qu'il permet, comme la liste, de décontextualiser les faits historiques pour mieux en reconstruire leur sens et causalité et d'étendre l'espace de réflexion des élèves (en supposant que les élèves placent un fait entre deux catégories). Pour Sylvain Doussot, un exercice sollicitant l'utilisation d'un tableau permet aux élèves d'acquérir la notion de conceptualisation, cette dernière induisant la manipulation des catégories fabriquées par les historiens pour faire saisir le sens des faits historiques et leurs liens. Finalement, les écrits intermédiaires sont à l'origine de la pensée scientifique historique. Nonobstant, ceux-ci sont essentiels en classe d'Histoire, puisqu'ils permettent aux élèves de construire une pensée d'historien en apprenant à isoler, manipuler et lier des faits historiques pour mieux en reconstituer le sens.

### **2.2.2. Les écrits intermédiaires pour permettre de construire le temps comme un historien**

Les écrits intermédiaires, nous venons de l'évoquer, « forment » l'élève à penser à la manière d'un historien, à savoir isoler et recontextualiser des faits. Cette capacité de ces écrits à « déconstruire/reconstruire » permet en outre à l'historien d'aboutir à l'une des finalités de son métier : construire le temps en établissant un rapport entre des faits passés et le présent. L'Histoire scolaire a une conception linéaire de l'enseignement de l'Histoire, comme l'a montré Nicole Lautier. En effet, cette dernière affirme que l'Histoire est enseignée de manière chronologique aux élèves : il y a eu cet événement-là parce qu'il y en a eu un autre avant l'ayant provoqué. Le lien chronologie/causalité chez les élèves est donc très réducteur (Doussot, 2011), à l'image des innombrables frises chronologiques présentes dans les salles de classe ou les cahiers des élèves (Lautier, 1997). En somme, les élèves ont tendance à apprendre des faits chronologiques, sans pour autant distinguer à l'intérieur même de ces faits plusieurs temps : ils ne parviennent donc pas à percevoir la pluralité des temps (Doussot, 2011). Mais alors, comment dépasser cette conception chronologique de l'Histoire scolaire ? Par quels moyens les élèves peuvent-ils apprendre à distinguer cette « pluralité des temps » en classe d'Histoire ? Là encore, les écrits intermédiaires sont extrêmement précieux. Tableaux et listes favorisent la périodisation, et ce, à plusieurs égards. D'abord, ils permettent de travailler ensemble chronologie et auteurs des faits (Doussot, 2011). L'association de ces deux éléments induit donc à distinguer une pluralité des temps, cette dernière incitant donc

les élèves d'une part à choisir la temporalité correspondant le plus à la question posée (temps long ou court selon la théorie de Braudel), et surtout de vérifier la fiabilité de leur réponse en l'inscrivant dans une temporalité. La deuxième finalité de l'utilisation des écrits intermédiaires dans la construction de la périodisation historique, c'est d'éviter la systématisme des élèves à expliquer les faits historiques par l'analogie (Lautier, 1997). L'analogie est, en effet, très utilisée dans les classes d'Histoire, et Didier Cariou en a distingué différents types : l'« analogie sauvage » qui établit un lien entre pensée sociale de l'élève, l'« analogie savante » qui elle a pour but chez l'élève de rapprocher un fait historique inconnu d'un autre connu et enfin « l'analogie conceptuelle » qui procède à une comparaison de faits passés pour aboutir à la généralité de ces faits (processus de conceptualisation).

Cependant, l'apprentissage par l'analogie ne permet pas forcément aux élèves de percevoir la multiplicité des temps historiques : alors, les écrits intermédiaires sont là encore nécessaires. En effet, les écrits intermédiaires permettent de structurer différents événements en liant chronologie et causalité. Supposons là encore un travail sur la Révolution française, en ciblant particulièrement Louis XVI de sa fuite à Varennes en juin 1791 à sa mort en 1793. A priori, n'importe quel élève est tenté de lier directement les deux événements : Louis XVI est mort car il a fui. Néanmoins, l'utilisation d'une liste ou d'un tableau permet de démultiplier les temporalités de cette période : fuite de Varennes, Testament politique de Louis XVI (qui explique que Louis XVI a trahi l'Assemblée depuis le début de la Révolution), contexte de guerre européenne, Manifeste de Brunswick... Ces quelques exemples d'événements démontrent finalement comment, en listant l'ensemble des faits intervenant entre la fuite de Varennes et la mort de Louis XVI, les écrits intermédiaires permettent aux élèves de distinguer plusieurs temporalités : la fuite du roi n'est pas un enchaînement de faits, mais un complot. Cela permet donc d'échapper à la logique strictement chronologique de l'Histoire scolaire et de se rapprocher au plus près de la pensée historique. Dans l'exemple de la Révolution française, les élèves comprennent donc que le temps en Histoire n'est pas linéaire, et qu'il ne faut immédiatement lier deux événements, d'où l'importance des listes et tableaux pour « décontextualiser/recontextualiser » et surtout faire des mouvements dans le temps (Doussot, 2011).

### **2.2.3. Les écrits intermédiaires forment les élèves en « citoyens » : une finalité de la classe d'Histoire**

Les écrits intermédiaires sont essentiels dans la construction de la pensée historique chez les élèves. Néanmoins, le « pouvoir » de ces écrits va plus loin : il contribue à former le « citoyen » (Bucheton et Chabanne, 2002), et ce, par de multiples éléments. Nous l'avons démontré, les finalités de ces écrits sont multiples en classe d'Histoire : acquisition de savoirs historiques, périodisation, « décontextualisation/recontextualisation » ... De manière plus

globale, ces écrits intermédiaires permettent aux élèves de façonner leur pensée. Or, il ne faut pas que cette pensée soit essentiellement scolaire. Au contraire, les écrits intermédiaires en classe d'Histoire permettent de se construire en tant qu'individus (Bucheton et Chabanne, 2002) : « La réflexivité telle que nous l'entendons implique la construction du sujet par la conquête d'un *point de vue singulier*. Ce que renvoie le discours au sujet, c'est d'abord sa propre existence, sa propre place dans l'échange. Parler, et plus encore écrire, c'est projeter une image de soi. C'est donc *prendre le risque* de se constituer en personne, d'où la mise en danger que constitue toute prise de parole; mais c'est aussi faire exister, entre moi et les autres, une *différence* qui me construit » (Bucheton et Chabanne, 2002). Cette citation de Bucheton et Chabanne montre bien que les écrits intermédiaires, en permettant un retour constant sur ses propres pratiques, entraînent l'affirmation progressive de ses propres idées et points de vue. L'élève peut, en classe d'Histoire, remettre en cause de manière constante ses opinions et points de vue sur les faits, auteurs ou événements auxquels il est confronté. Les écrits intermédiaires s'inscrivent donc parfaitement dans les normes en vigueur de l'Éducation Nationale, cette dernière ayant particulièrement insisté sur la formation du citoyen dans le troisième domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2013. Ce domaine du socle commun insiste sur la mission de l'École à faire acquérir à l'élève « la capacité à juger par lui-même », à inciter l'élève à « fonder et défendre ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation » ou encore à « vérifier la validité d'une information et distinguer ce qui est objectif et ce qui est subjectif » tout en apprenant à « justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres » (Bulletin officiel N°17 du 23 avril 2015). Ainsi, pour atteindre cet objectif de construction du citoyen, l'Histoire est l'une des matières la plus propice à cette mission : l'Histoire est fondée sur l'esprit critique et l'argumentation. Néanmoins, coupler Histoire et écrits intermédiaires dans l'enseignement secondaire permet réellement d'accélérer ce processus de formation du citoyen et plus encore, de le consolider.

### **3. Les écrits intermédiaires en classe d'Histoire, Géographie, Géopolitique et Sciences politiques.**

---

En didactique, quelle que soit la matière, il ne faut pas s'arrêter à des études scientifiques : il faut mettre à l'épreuve celles-ci, les tester concrètement. Dans cette partie, il est donc question de vérifier toutes les hypothèses émises sur les écrits intermédiaires dans le cadre théorique, en s'appuyant sur l'expérience de stage que j'ai eu au cours du mois de novembre 2023.

#### **3.1. Contextualisation**

##### **3.1.1. Présentation de l'établissement**

Le premier établissement dans lequel j'ai mené mon expérimentation est un lycée public situé dans une petite ville au Nord-ouest de la Creuse. Effectivement, il faut bien employer le terme de « petite ville », puisque celle-ci ne compte qu'environ 6 000 habitants et fait partie de ces petites entités territoriales rurales qui à la fois sont en déprise démographique et en perte d'attractivité (baisse des emplois, peu de tourisme...). Paradoxalement, le lycée dispose pourtant d'atouts considérables, notamment ses enseignements d'arts appliqués qui font de cette cité scolaire un "Pôle de Design" et attirent des élèves de toute l'académie (la cité étant le seul établissement de l'académie à dispenser une formation en Arts appliqués). Outre les enseignements dispensés en eux-mêmes, les « conditions de travail » sont idéales, puisqu'il n'y a que quatre classes de secondes et seulement deux classes par niveau les années suivantes. En clair, il y a peu d'élèves dans l'ensemble du lycée (à peine 500, dont plus de la moitié en filière arts appliqués), facilitant ainsi le suivi de ces derniers pour mieux les accompagner. Enfin, le lycée n'est pas classé en REP ou REP+, même si la majorité des catégories socio-professionnelles est moyenne voire populaire.

##### **3.1.2. Présentation de la classe enregistrée**

L'enregistrement sur lequel je vais m'appuyer dans cette partie concerne la seule classe de Terminale d'Histoire, Géographie, Géopolitique et Sciences politiques (HGGSP) du lycée. Dans celle-ci, les conditions de travail étaient plus qu'optimales : seulement 11 élèves ont rejoint cette spécialité, ce qui permet un accompagnement personnalisé toute l'année et donc une meilleure préparation au baccalauréat. La séance en question portait sur le deuxième jalon de l'Axe 1 du thème 1 « Faire la guerre, faire la paix : formes de conflits et modes de résolution », à savoir « Le modèle de Clausewitz à l'épreuve des « guerres irrégulières » : d'Al Qaïda à Daech ».

## Axe 1

La dimension politique de la guerre : des conflits interétatiques aux enjeux transnationaux.

## Jalons

- La guerre, « continuation de la politique par d'autres moyens » (Clausewitz) : de la guerre de 7 ans aux guerres napoléoniennes.
- Le modèle de Clausewitz à l'épreuve des « guerres irrégulières » : d'Al Qaïda à Daech.

Figure 1 : Extrait du Bulletin officiel spécial n°8 du 25 juillet 2019

Source : ministère de l'Éducation nationale

L'objectif de la séance (de 2h) fut simple, et rythmé par plusieurs temps. La première quinzaine de minutes fut consacrée en un cours dialogué sur la notion de « guerre irrégulière », à partir d'un texte vidéo-projeté d'Ellie Tenenbaum : l'idée était d'avoir une définition de « guerre irrégulière ». Le deuxième temps consista à répartir la classe en deux groupes (1 groupe de 6 et un groupe de 5). Chaque groupe reçut un corpus de documents portant sur un des deux groupes terroristes, Al-Qaïda ou Daech, avec des questions associées. Ce temps d'une vingtaine de minutes eut pour but de faire découvrir aux élèves le fonctionnement et la répartition de ces deux groupes terroristes à l'échelle mondiale. Enfin, le dernier temps pris tout le restant du créneau horaire. Ce dernier fut réellement le cœur de l'objectif fixé, puisqu'il s'agissait de faire créer aux élèves un plan de dissertation sur le sujet suivant : « Le modèle de Clausewitz s'applique-t-il à Al-Qaïda et Daech ? ». Ce plan de dissertation, toujours par groupe (car il s'agit d'une tâche complexe), avait pour ambition de montrer aux élèves comment un historien raisonne et établit son argumentaire, comment sa pensée évolue et s'étaye au fur et à mesure de sa réflexion. En clair, le fondement même de la séance était d'obliger les élèves à utiliser un écrit intermédiaire, ici un plan de dissertation (qui n'est finalement qu'une « liste hiérarchisée »), pour leur apprendre à raisonner en termes d'argumentaire et de temporalité comme un historien scientifique.

### 3.2. Le plan de dissertation en HGGSP : un puissant écrit intermédiaire ?

Dans cette sous-partie, il est question de s'interroger sur les différents travaux des élèves pendant la séance. Pour cela, il convient de prendre connaissance des documents et questions des corpus « Al-Qaïda » et « Daech », ainsi que le plan proposé par les deux groupes et la proposition de correction. La problématique, pour rappel, fut la suivante : « Le modèle de Clausewitz s'applique-t-il à Al-Qaïda et Daech ? »

Questions posées (transversales aux deux corpus de documents) :

- 1) Quels sont les objectifs de l'organisation en question ? A quelle échelle ?
- 2) Proposez à l'aide des documents une définition de terrorisme islamiste.
- 3) Quels éléments technologiques ont permis d'unifier le mouvement ?
- 4) Montrez que l'organisation terroriste est une organisation transnationale.
- 5) Est-ce que l'on peut parler de « guerre » ?

Plan proposé par les élèves du groupe Al-Qaida :

- I) Guerre irrégulière
  - A) Contexte : guerre absolue, échappe au politique
  - B) Conditions : montée aux extrêmes
  
- II) Phénomènes mondiaux
  - A) Objectifs : pourquoi ?
  - B) Moyens : comment ?

Plan proposé par les élèves du groupe Daech :

- I) Une guerre politique ?
  - A) La création d'un Califat : un Etat donc une guerre à la Clausewitz
  - B) Une guerre absolue ?
  
- II) Une guerre idéologique
  - A) Attentats : quels buts ?
  - B) L'importance de la religion

Plan de correction proposé aux élèves :

- I) Les groupes terroristes : une guerre à la Clausewitz ?
  - A) Une guerre absolue ?
  - B) Un projet politique : conquérir le monde, ambition territoriale
  - C) Une guerre « régulière » : le cas de Daech
  
- II) Les guerres irrégulières des groupes terroristes : une réelle rupture avec Clausewitz
  - A) L'utilisation de la guérilla et des attentats
  - B) Absence de « droit à la guerre » et de « code de guerre »
  - C) Une victoire non nécessaire : le triomphe de la guerre « idéologique » ?

### 3.2.1. Un outil permettant de faire des liens de causalité

L'extrait ci-dessous provient de la transcription du groupe travaillant sur Al-Qaida. Dans cette sous-partie, il est question de comprendre le rôle de l'écrit intermédiaire pour comprendre les liens de causalité en Histoire. Dans ce passage relevé, il est question de déterminer l'ordre de deux sous-parties, à savoir les moyens mis en place par Al-Qaida aboutissant à de nouveaux types de guerres.

Tableau 1 : La pluralité des temps

121	E	Et alors en sous-partie on met quoi ?
122	A et Y	Bah petit a, les objectifs.
123	A	Comment ils y arrivent, comment ils s'en servent grâce au cyber enfin tout ce qui est réseaux sociaux et recrutement.
124	Y	Et bah...
125	A	L'international
126	Y	Un truc transnational.
127	A	Ouais.
128	E	Ça irait pas dans le...
129	H	Attendez j'ai pas compris...
130	E	Bah comment le truc c'est ce que tu expliques dans comment
131	A	Bah oui, le comment c'est les moyens, c'est objectifs et moyens.
132	Tout le groupe	Inaudible
133	Y	J'ai mis comment dans objectif.
134	A	Ah bon ? Ça serait bizarre de mettre les objectifs après les moyens. Fin tu dis comment ils le font et après tu dis ce qu'ils font.
135	E	Oui mais à la limite c'est pas grave, on expliquera.
136	Y	Oui mais il faut le mettre dans le grand II moyens et objectifs.
137	A	Pourquoi on a mis moyens dans le premier.
138	E	Contexte moyens et conditions.
139	A	Fin pour moi dans le I les moyens c'est comment ils mettent en place la guerre et dans le II c'est comment ils font leurs objectifs grâce à certains moyens qui sont le cyber.

Dans cet extrait, nous remarquons qu'il y a un sérieux désaccord dans la volonté d'organiser le lien entre objectifs et moyens mis à disposition d'Al-Qaida. Au début, « A », « E » et Y semblent tous trois d'accord sur la volonté de faire une sous-partie consacrée aux objectifs fixés par Al-Qaida. Très vite, il y a désaccord entre les tours de parole 133 et 139. « A » est l'élève qui semble avoir le mieux compris l'intérêt de l'exercice : apprendre à observer la multiplicité des temps d'un événement historique. En effet, « A » se rapproche le plus de l'affirmation de Sylvain Doussot, ce dernier affirmant la capacité des écrits intermédiaires à pouvoir démultiplier la temporalité, dans l'idée de ne pas avoir une lecture trop

« chronologique » des événements. « Y » affirme vouloir mettre « comment dans objectif », soit lier les causes d'un événement à un objectif final. Dans le cadre d'Al-Qaida, « Y » tente donc de démontrer que ce groupe terroriste atteint ses finalités parce qu'il y a autre chose avant : Al-Qaida réussirait ses attentats seulement parce qu'il a eu recours à des stratagèmes qu'il a mis en place auparavant. En clair, « Y » s'inscrit clairement dans ce que Nicole Lautier appelle la « conception linéaire du temps » : il y a eu cet événement parce qu'il a été conditionné par un autre auparavant. À l'inverse, « A » au tour de parole 139 semble ne pas articuler de la même manière le lien de causalité. Tout d'abord, dans ce dernier tour de parole, l'élève ne semble pas dissocier événement et auteur de ce dernier : il associe objectifs et moyens utilisés par Al-Qaida, et ne dissocie pas objectifs et moyens de ce même groupe. Bien qu'il semble vouloir ne pas mettre objectifs et moyens dans la même partie, « A » ne sépare pas catégoriquement objectifs et moyens : les seconds sont la continuité des premiers, et une sorte de fil conducteur semble s'organiser dans la pensée de « A ». Finalement, ce dernier ne réagit pas dans une relation de cause historique/conséquence historique, et par conséquent ne tombe pas dans une histoire chronologique. Nous pouvons donc affirmer que ce plan de dissertation, faisant office d'écrit intermédiaire, a permis à au moins un élève de ne pas tomber dans une vision chronologique des événements liés à Al-Qaida. Mais finalement, en regardant de près le plan proposé par le groupe « Al-Qaida », nous remarquons un « entre-deux », entre l'explication de « A » et de « Y ». En effet, il y a tout de même une dérive chronologique en dissociant objectifs et moyens. Néanmoins, il y a peut-être une nuance qui selon moi se rapproche des arguments de « A ». Le groupe a d'abord choisi de présenter les objectifs avant les moyens, signifiant donc bien qu'Al-Qaida ne conditionne pas ses objectifs par des moyens matériels. En clair Al-Qaida, pour ce groupe, ne commet pas des attentats parce qu'ils ont les moyens de le faire : ces terroristes islamistes adaptent les moyens qu'ils ont pour commettre leurs attentats. Nuance subtile, mais qui mérite d'être soulignée dans ce plan.

Concernant le plan du groupe travaillant sur Daech, la deuxième partie de ce plan est intéressante. En effet, il n'y a ici aucune approche chronologique, puisqu'il est question d'abord de traiter les buts de l'attentat pour ensuite questionner l'aspect religieux dans ceux-ci. Là encore, l'écrit intermédiaire qu'est le plan de dissertation permet donc de dissocier le lien de causalité, pour ne pas tomber dans une lecture chronologique de l'Histoire. La correction proposée aux élèves certes n'est pas un modèle, mais présente une réelle réflexion en termes de temporalité. Effectivement, elle présente par exemple dans la dernière sous-partie l'idée que les guerres irrégulières menées par les groupes terroristes visent la victoire militaire, mais surtout la victoire idéologique : la pluralité des temporalités est donc bien mise en avant.

Mais comme nous allons le voir, cette séance autour de la création d'un plan de dissertation a également permis aux élèves de différencier clairement deux concepts historiques différents.

### 3.2.2. Une efficacité remarquable dans l'acquisition de la conceptualisation

L'extrait qui suit intervient au début du travail de groupe. Ici, il est question de la maîtrise des concepts historiques, en particulier ceux de « guerre » et d'« attentats ». Nous remarquons, avec cette partie de transcription, que les élèves ont été incité à réfléchir sur les différentes catégories de concepts historiques, parvenant ainsi à différencier « guerre » et « attentats ». Il est tout de même bon de souligner que ces deux concepts historiques ne sont pas aisés à définir pour les historiens. Clausewitz définissait la guerre comme « la continuation de la politique par d'autres moyens » : mais il s'agit d'une définition qui ne correspond qu'à la guerre diplomatique et occidental-centrée. John Keegan, dans son *Histoire de la Guerre*, réfute bien volontiers cette définition restrictive donnée par Clausewitz. Pour Keegan, la guerre est avant tout « culturelle », au cœur même de la construction identitaire de peuples comme ceux ayant habité sur l'Île de Pâques ou encore les Mamelouks. Bien évidemment, l'aspect culturel de la guerre est, pour des élèves de lycée, complexe à trouver. Le concept historique « d'attentats » est peut-être plus simple à définir, car lié pleinement à celui de terrorisme. Ce dernier est défini comme « tout autre acte destiné à tuer ou blesser grièvement un civil, ou toute autre personne qui ne participe pas directement aux hostilités dans une situation de conflit armé, lorsque, par sa nature ou son contexte, cet acte vise à intimider une population ou à contraindre un gouvernement ou une organisation internationale à accomplir ou à s'abstenir d'accomplir un acte quelconque » (Dubuisson, 2017). Jenny Raflik, spécialiste du terrorisme en France, a bien montré, dans un de ses ouvrages, la différence fondamentale entre la guerre selon Clausewitz et les attentats terroristes : « Si, pour Carl von Clausewitz, la guerre constituait l'ultime recours et la continuation tragique des relations entre les nations, le terrorisme contemporain pose, au contraire – et par définition –, l'acte violent comme condition première et nécessaire du rapport de force politique » (Lopez, 2016). Cette spécialiste affirme également dans ce même ouvrage que le terrorisme islamiste actuel prend directement sa source dans la guerre froide, moment où il se serait chargé de sa forte idéologie religieuse. Pour Cyrille Bret, géopoliticien, le terrorisme est à l'origine une notion « impure » et va bien plus loin que la volonté de « terroriser ». Depuis le XVIIIe siècle et l'apparition du mot « terroriste » (le mot « terrorisme » serait né avec Robespierre, qui avec la Terreur veut décourager par avance toute idée dissidente ennemie de la République en la terrorisant), il y a une dimension assez négative. En effet, le « terroriste » est celui qui n'est pas vu comme un rival, mais comme un « autre violent cherchant à paralyser le politique » (Bret, 2021) et donc à susciter un sentiment de vulnérabilité générale. Pour illustrer son propos, Cyrille Bret prend l'exemple de l'attentat du Bataclan en 2015 : dans ce contexte, l'objectif n'est pas de tuer simplement des personnes, mais de les tuer pour rendre vulnérable la République française. Or, quelle que soit la définition de chacun de ces deux concepts historiques, nous remarquons dans l'extrait qui suit l'intérêt porté par le groupe sur la différence entre ces deux termes.

Tableau 2 : La conceptualisation

1	A	Pour le document, on voit que c'est une affiche de propagande qui montre qu'Oussama Ben Laden est le chef de guerre.
2	E	Et bah c'est un génie !
3	A	De quoi ?
4	E	C'est pas un génie ?
5	Tout le groupe	Mais non !
6	Y	On avait dit quoi déjà ...
7	B	C'était la Prusse qui avait un génie, c'est Frédéric II qui remporte des batailles...
8	A	Mais là c'est pas des batailles, c'est des attentats, c'est pas des batailles...ça aurait été un génie...
9	Y	Mais c'est plus un génie...
10	E	Mais la guerre elle est finie, c'est pas pour autant qu'on va (inaudible)...
11	A	Mais ça peut pas être un génie militaire car y'a pas de guerre, c'est des attentats, c'est quelque chose de pas préparé enfin si c'est préparé mais les pays en face ne se préparent pas à faire la guerre.
12	B	Oui, ils font ça en mode secret genre.
13	A	En soit, il peut pas perdre ou gagner, enfin voilà donc bon. Euh le document 2...

Entre les tours de parole 1 et 7, il est question de définir un « génie militaire ». « E » affirme qu'Oussama Ben Laden est un « génie militaire ». Cette question de « génie militaire » est à relier aux tours de paroles 7 à 13. Dans ces derniers, l'élève « A » s'active particulièrement à différencier « batailles » et « attentats », en particulier au tour de parole 11 : l'élève définit la « bataille » comme quelque chose de préparé, alors que « l'attentat » est vu comme non préparé. Mais alors, comment analyser cette description ? En réalité, dans ce résumé qui a priori semble lacunaire, l'élève « A » distingue clairement « guerre régulière » et « guerre irrégulière ». Le premier type correspond au modèle de Clausewitz, définissant une guerre interétatique soit entre deux armées régulières conventionnelles. La « guerre irrégulière » est une guerre qui n'oppose pas deux états égaux : c'est une guerre où la « guérilla » est largement utilisée, soit des attaques rapides qui n'engagent pas seulement des armées professionnelles. « A » a parfaitement compris cette distinction : mais comment ? En réalité, par la constitution de cet écrit intermédiaire qu'est le plan de dissertation, l'élève « A » a très vite circulé entre deux concepts historiques fondamentaux de la guerre régulière et la guerre irrégulière définie par Elie Tenenbaum comme « des actions clandestines ou subversives destinées à surprendre ou contourner un adversaire plus puissant en s'attaquant à ses arrières logistiques ou politiques ». Ainsi, preuve que les écrits intermédiaires sont essentiels dans l'acquisition de concepts historiques, comme en témoigne surtout le plan réalisé par le groupe

travaillant sur Daech. En effet, ce dernier reprend clairement la conception de Clausewitz, en plaçant dans sa première partie la notion de guerre comme une « continuation politique ». Surtout, le groupe choisi de mentionner le terme d' « attentats » seulement dans la deuxième partie, ce qui démontre clairement que les élèves ont bien compris la différence entre une guerre politique et réglée définie par Clausewitz, et un attentat terroriste à dimension idéologique (et non plus seulement politique) non réglé.

### **3.2.3. Finalement, des écrits intermédiaires répondant aux enjeux de l'HGGSP**

Les écrits intermédiaires sont essentiels à l'acquisition de la méthode historique, en particulier concernant les liens de causalité et la conceptualisation. En outre, ce raisonnement historique est particulièrement important dans cette expérimentation, puisqu'il s'agit rappelons-le d'une classe de spécialité HGGSP. Dès lors, il convient donc d'interroger la relation symbiotique entre écrits intermédiaires et objectifs didactiques de l'HGGSP. Les bulletins officiels n°1 du 22 janvier 2019 (programme d'HGGSP de 1<sup>ère</sup>) et n°8 du 25 juillet 2019 (programme d'HGGSP de Terminale) insistent bien sur la nécessité de travailler sur les capacités suivantes : « Analyser, interroger, adopter une démarche réflexive », « se documenter », « Travailler de manière autonome ». Avec ces capacités, l'idée est de former le « futur étudiant » en Histoire : ce dernier doit maîtriser les codes du futur « historien » (méthodologie de la dissertation et du commentaire de documents, exposés oraux...), et doit être capable « d'analyser » et de défendre une argumentation. La « documentation » est également au cœur des pratiques de l'HGGSP, ce qui finalement relève de la matière première de l'historien. Ainsi, les écrits intermédiaires répondent totalement aux objectifs didactiques de la spécialité Histoire, géographie, géopolitique et sciences politiques, car comme nous l'avons vu, ces types d'écrits permettent de se défaire de la vision scolaire d'une histoire chronologique et neutre. De manière générale, les écrits intermédiaires permettent également de structurer sa pensée, ce qui finalement est au cœur de l'HGGSP (qui tend à former aux études supérieures en Histoire).

### **3.2.4. Les élèves ont-ils utilisé tout le potentiel réflexif du plan de dissertation ?**

Il a été démontré précédemment l'importance durant cette séance du plan de dissertation dans la construction de la temporalité et de la conceptualisation en HGGSP chez les élèves. Si mon postulat de base affirmait l'essentialité de cet outil réflexif, la transcription réalisée durant cette séance avec les Terminales HGGSP démontre néanmoins la « mauvaise » utilisation de l'écrit intermédiaire par les élèves en classe d'Histoire, et ce, à plusieurs reprises. Etudions tout d'abord l'extrait suivant.

Tableau 3 : Effectuer le travail demandé

58	Y	Il y a tellement de choses à dire avec le document 2.
59	A	On peut dire aussi pour les conditions, j pense que sur les montées aux extrêmes ça peut être pas mal. On peut en faire soit une partie soit une sous-partie. Ouais, les moyens de comment ils en arrivent là.
60	H	Les attentats c'est peut-être plus simple que les guerres directes parce que plus, ça vise plus facilement une cible.
61	A	Mais s'ils avaient autant de pouvoirs qu'un pays...
62	H	Les guerres directes c'est plus long à mettre que les attentats.
63	A	Mais bon c'est pas le sujet... Fin si c'est un peu le sujet mais faut qu'on fasse notre plan

Entre les tours 58 à 62, il y a une discussion intéressante autour du concept d' « attentats ». Les trois élèves en question semblent faire mûrir leur raisonnement, en tentant de définir et de différencier clairement « guerre » et « attentat ». En regardant ceci, nous constatons bien que l'écrit réflexif est ici utile pour les élèves, puisqu'il permet entre autres aux élèves de s'engager dans une réflexion intéressante qui, si elle avait été menée jusqu'au bout, aurait peut-être pu permettre au groupe de produire un plan plus abouti. Justement, ce qui met un terme à la réflexion, c'est l'intervention de « A » au tour de parole 63. « A » est l'archétype de l'élève qui n'exploite pas pleinement la dimension réflexive de l'écrit intermédiaire : la nécessité de « faire le plan » rappelle ce que Sylvain Doussot (Doussot, 2011) évoque concernant les élèves qui souhaitent avant tout « contenter le professeur ». D'ailleurs, en examinant le plan produit par le groupe ayant travaillé sur Al-Qaida, il est indéniable que ce fait n'est pas contestable. En effet, les élèves se sont juste attelés à noter les titres des parties et sous-parties, sans détailler les idées à l'intérieur de celles-ci, ce qui pourtant est nécessaire dans la construction logique des arguments en classe d'Histoire. D'ailleurs, le professeur tente justement de mener la réflexion, de façon que le groupe détaille un peu plus ses propos et surtout soit incité à réfléchir plus abondamment sur le lien entre Clausewitz et les guerres irrégulières terroristes.

Tableau 4 : Détailler ses propos, un travail complexe

161	Y	Le Grand II : phénomène mondial
162	A	Et là on met les objectifs, ce qu'ils veulent faire, on passe aux réseaux sociaux et pourquoi.
163	Prof	Oui alors du coup justement est-ce que les réseaux, on ne pourrait pas l'argumenter dans le sens où c'est une nouvelle façon de faire la guerre aussi, de recruter des soldats et aussi il ne faut pas oublier que des groupes comme Daech ont fait des attaques internet à l'Occident. Est-ce que ça n'inclurait pas aussi une nouvelle forme de guerre, cyberguerre ou des choses comme ça. Cyberattaques, je pense que ça pourrait rentrer là-dedans et ça met une différence en plus avec Clausewitz.
164	A	Oui...
165	Prof	Parce qu'en fait y'aurait un peu des, des éléments qui se rapprochent de Clausewitz avec la montée aux extrêmes, la violence, des choses comme ça qui se rapprochent de Clausewitz on est d'accord. Ce qui se différencie avec Clausewitz euhh... quels moyens d'actions : la guérilla, pas d'armées conventionnelles et aussi comment on va... enfin est-ce qu'il y a eu des négociations qui ont été organisées ou pas. Non parce que les terroristes... comment on règle ces conflits, est-ce que ces conflits sont réglables ?
166	Y	Ahhh oui !

Dans cet extrait, il est clair que le professeur incite réellement les élèves à détailler plus leur propos, notamment aux tours de paroles 163 et 165. En effet, le professeur souhaite montrer aux élèves comment se servir de cet écrit intermédiaire qu'est le plan de dissertation. Le tour de parole 163 rebondit et développe le tour 162 de « A », en affirmant qu'il ne faut pas simplement parler des réseaux sociaux en tant que tels dans la stratégie d'Al-Qaida, mais le tourner de manière à en faire une nouvelle forme de guerre différente de celle définie par Clausewitz. Au tour de parole 165, le professeur va même jusqu'à donner une ébauche de plan aux élèves, en partant des différences et points communs entre la guerre conventionnelle de Clausewitz et la guerre pratiquée par les groupes terroristes. Finalement, les deux extraits utilisés confirment bien le fait que les élèves n'utilisent pas à bon escient ces écrits intermédiaires : ils souhaitent construire un plan de dissertation « pour le construire », sans s'en servir pour développer leur pensée. Ce premier point nuance donc le rôle des écrits intermédiaires dans la construction d'une pensée historique. Cependant, un deuxième point est contestable dans l'utilisation de l'écrit intermédiaire en classe d'Histoire : l'inévitabilité de la lecture chronologique de l'Histoire chez les élèves.

Tableau 5 : La persistance d'une lecture chronologique de l'Histoire

133	Y	J'ai mis comment dans objectif.
134	A	Ah bon ? Ça serait bizarre de mettre les objectifs après les moyens. Fin tu dis comment ils le font et après tu dis ce qu'ils font.
135	E	Oui mais à la limite c'est pas grave, on expliquera.
136	Y	Oui mais il faut le mettre dans le grand II moyens et objectifs.
137	A	Pourquoi on a mis moyens dans le premier.
138	E	Contexte moyens et conditions.
139	A	Fin pour moi dans le I les moyens c'est comment ils mettent en place la guerre et dans le II c'est comment ils font leurs objectifs grâce à certains moyens qui sont le cyber.

Si nous avons utilisé cet extrait précédemment pour parler de la temporalité, il est tout de même important de se concentrer sur le tour de parole 139. En effet, ce dernier s'inscrit malgré tout dans cette conception chronologique de l'Histoire : ici, « A » conditionne les objectifs par rapport à des moyens. Al-Qaida fait « ceci » parce qu'il y a eu avant « cela ». Preuve donc que, malgré l'utilisation d'un écrit intermédiaire tel que le plan de dissertation, il est difficile de faire sortir les élèves de cette conception scolaire de l'Histoire.

Enfin, il y a bien un dernier point à évoquer concernant les lacunes constatées lors de cette séance d'HGGSP dans l'utilisation d'un écrit intermédiaire : la difficulté à abandonner un raisonnement analogique.

Tableau 6 : Se passer des analogies « sauvages » est impossible

1	A	Pour le document, on voit que c'est une affiche de propagande qui montre qu'Oussama Ben Laden est le chef de guerre.
2	E	Et bah c'est un génie !
3	A	De quoi ?
4	E	C'est pas un génie ?
5	Tout le groupe	Mais non !
6	Y	On avait dit quoi déjà ...
7	B	C'était la Prusse qui avait un génie, c'est Frédéric II qui remporte des batailles...

Ce passage, intervenant au tout début de l'enregistrement, témoigne déjà bien de l'utilisation de l'analogie malgré l'aspect réflexif de l'écrit intermédiaire. « E » affirme qu'Oussama Ben Laden est un chef de guerre. Cette réaction découle d'un concept vu au début de la séquence sur Clausewitz : celui de « génie militaire ». Ce terme, définissant l'ensemble des tactiques de combat, de défense ou de constructions d'infrastructures, est l'archétype d'une guerre conventionnelle, parfaitement réglée et disposant d'un « code de guerre ». En regardant l'affiche de propagande de Ben Laden, « E » tente de rapprocher celui-ci au roi Frédéric II de

Prusse, ce dernier étant un réel « génie militaire ». Ce que l'on constate donc, c'est qu' « E » tente d'introduire le sujet en se raccrochant à un thème qui a été vu précédemment, bien qu'il ne corresponde pas du tout au personnage ciblé. En clair, pratiquer un plan de dissertation en Histoire ne permet pas d'émanciper totalement les élèves de la pratique de l'analogie, que l'on pourrait qualifier dans cet extrait d'à la fois « sauvage » (car liée à la pensée d'un élève) et « savante » (car liée à un savoir savant, ici « génie militaire »). Enfin, pour juger la bonne ou mauvaise utilisation de ce plan de dissertation par les élèves, il convient de comparer l'ensemble des résultats de la transcription à la correction proposée par le professeur. La correction proposée par le professeur a été pensée comme un écrit intermédiaire. Comparativement aux plans des élèves, il y a une logique beaucoup plus thématique et moins chronologique (conception chronologique très présente dans le plan du groupe travaillant sur Al-Qaida). Mais surtout, la démarche adoptée pour aboutir à ce plan fut la suivante. La première étape fut de lister d'abord toutes les caractéristiques de la guerre irrégulière à partir des documents portant sur les deux groupes terroristes. Parallèlement, l'autre tâche consista cette fois-ci en un listage des caractéristiques de la guerre conventionnelle définie par Clausewitz. Avec ces deux étapes, la définition des termes était réalisée, avec d'un côté la guerre irrégulière et de l'autre la guerre conventionnelle. Mais, à ce stade, il n'y eut pas encore de plan bien défini : cette étape a permis de pointer les ressemblances et à l'inverse les dissemblances de chacun des deux types de guerre étudiés. C'est bien dans cet esprit que se fonde la correction, en mettant l'accent sur l'idée qu'il n'y a pas une totale rupture entre la théorie de Clausewitz et le type de guerre pratiqué par les groupes terroristes. En comparant cette proposition de correction aux plans produits par les élèves, nous pouvons affirmer que le plan réalisé par le groupe travaillant sur Al-Qaida n'a pas été conçu comme un écrit intermédiaire. En effet, ce plan rompt totalement avec la vision de Clausewitz ou plutôt n'exploite pas assez cette dimension. La première partie de ce plan, peut explicite, semble faire le lien avec la guerre absolue de Clausewitz : mais, aucun indice supplémentaire montre clairement les points communs avec celle-ci. La deuxième partie de ce plan est d'autant plus claire qu'il n'y a ni continuité avec Clausewitz, ni raisonnement thématique : une logique basée sur le principe de « Causes/conséquences » prédomine, vision chronologique de l'Histoire scolaire (Lautier, 1997). À l'opposé, le plan du groupe travaillant sur Daech se rapproche plus directement de la correction. Ce groupe semble avoir pleinement conçu leur plan comme un écrit intermédiaire : le raisonnement chronologique est moins présent. Mais surtout, les différentes caractéristiques communes à la théorie de Clausewitz sont mentionnées : il est donc fort probable que ce groupe est procédé, comme le professeur, à une liste d'idées concernant la guerre régulière et irrégulière.

## **4. Les écrits intermédiaires en Histoire en classe de Seconde générale et technologique pour construire l'oralité**

---

En didactique de l'Histoire, il ne faut jamais s'arrêter à une expérience. Au contraire, il faut multiplier les expérimentations dans l'idée de comparer et d'approfondir l'analyse du sujet en question. Ainsi, pour compléter mon expérimentation menée en première année de master en classe de spécialité HGGSP, je souhaite ici me focaliser sur l'utilisation des écrits intermédiaires en classe de Seconde générale et technologique. Pour prolonger la réflexion, plusieurs éléments changent. D'une part, il ne sera question ici de n'utiliser que le tableau. Ce choix s'explique par plusieurs facteurs. D'une part, le tableau est pour une majorité de didacticiens un des outils permettant la plus grande réflexivité chez les élèves (Doussot, 2011). En manipulant les différents concepts, acteurs ou dates, les élèves aboutissent à une réflexion progressive et structurée nécessaire à tout travail en Histoire. En outre, l'utilisation du tableau est pour le professeur moins « contraignante » : la préparation en amont n'est que très peu chronophage. Dans le but de prolonger la réflexion de ce mémoire, il convient de s'intéresser à la manière dont l'écrit intermédiaire permet de construire l'oralité, ou du moins tente de la construire (nous mettrons en exergue quelques limites à l'utilisation des écrits intermédiaires pour construire l'oral). En effet, l'oral est souvent perçu comme le résultat d'un écrit préalable. Qui est capable de présenter un exposé sans avoir auparavant élaboré une trame écrite de son propos ? Ainsi, l'articulation écrit/oral est donc au cœur de l'étude de cette quatrième partie. Pendant la séance durant laquelle l'expérimentation a été menée, l'objectif était pour les élèves de remplir un tableau à partir des éléments tirés des documents. Ce travail était essentiel pour mener à bien la synthèse écrite finale, cette dernière devant être exposée par la suite à l'oral devant la classe. Bien sûr, par manque de temps, cette réponse argumentée a été terminée à la maison. Pour dégager quelques tendances sur l'usage du tableau comme outil permettant la construction de la pensée historique à l'oral, je me suis appuyé sur le travail de deux binômes.

### **4.1. Contextualisation**

#### **4.1.1. Présentation de l'établissement**

Le lycée dans lequel j'ai mené ma recherche est un établissement public situé au nord de Limoges, accueillant plus de 1300 élèves. Cet établissement public local d'enseignement dispose de nombreux atouts. En effet, des filières générales et technologiques (STI2D, STL) cohabitent, sans compter bien évidemment les cursus possibles en post-bac (BTS). Du côté du lycée général, les spécialités sont nombreuses : Histoire, géographie, géopolitique et sciences politiques, anglais monde contemporain, sciences économiques et sociales,

numérique et sciences de l'informatique, mathématiques, physique-chimie... A cela, rajoutons les sections sport-études, européenne et section Arts. En somme, ce lycée offre une grande diversité d'enseignements, ce qui explique donc ses forts effectifs. En moyenne, les classes de Seconde oscillent entre 30 et 35 élèves, quand celles de Première et Terminale comptabilisent environ 30 élèves par classe. Avec cette courte présentation, nous comprenons que ce lycée est radicalement différent de l'établissement dans lequel j'ai procédé à mes expérimentations lors de ma première année de recherche en didactique.

#### 4.1.2. Présentation de la classe enregistrée

L'analyse présentée ci-dessous s'appuie sur une classe de Secondes, classe dans laquelle je suis intervenu chaque semaine dans le cadre de mon stage de pratique accompagnée du semestre 3. Cette classe comptait 34 élèves, ayant cours avec moi-même le mardi de 16h à 17h en semaine A. En semaine B, la classe était divisée en demi-groupes : un avait cours le matin de 11h à 12h, l'autre de 16h à 17h. Pour préciser les choses dès à présent, mon expérimentation est intervenue lorsque la classe était en demi-groupes. Ce choix fut volontaire, et ce pour plusieurs raisons. D'abord, le passage à l'oral semble plus simple à réaliser en demi-groupes, tout comme le travail en binôme. De plus, cette classe étant assez « dynamique », il me semblait difficile de réaliser le travail en classe entière (surtout de 16h à 17h). La séance retenue pour mon expérimentation portait sur la thématique suivante.

### Thème 1 : Le monde méditerranéen : empreintes de l'Antiquité et du Moyen Âge (10-12 heures)

#### Chapitre 2. La Méditerranée médiévale : espace d'échanges et de conflits à la croisée de trois civilisations

<b>Objectifs du chapitre</b>	Ce chapitre vise à montrer comment des civilisations entrent en contact, nouent des relations et connaissent des conflits dans un espace marqué par les monothéismes juif, chrétien et musulman. On peut mettre en avant : <ul style="list-style-type: none"> <li>– l'émergence de grands ensembles de civilisation ;</li> <li>– les contacts et les heurts entre Chrétienté et Islam ;</li> <li>– l'hétérogénéité religieuse et politique entre Rome et Byzance et au sein du monde musulman ;</li> <li>– la persistance de la circulation de biens, d'hommes et d'idées dans cet espace méditerranéen relié à l'Europe du Nord, à l'Asie et l'Afrique.</li> </ul>
<b>Points de passage et d'ouverture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bernard de Clairvaux et la deuxième croisade.</li> <li>▪ Venise, grande puissance maritime et commerciale.</li> </ul>

Figure 2 : Extrait du Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

La séance (1h) s'est déroulée de la manière suivante (rappelons qu'en réalité, il y a eu deux séances, soit une heure avec chaque demi-groupe). Tout d'abord, durant les dix premières minutes, l'accueil des élèves, l'appel réglementaire et un rappel des éléments vus la séance précédente a été effectué. En outre, entre aussi dans cette première dizaine de minutes l'inscription par les élèves du titre du I-B du chapitre (« Occident latin et Orient byzantin : de profondes différences religieuses et politiques ») et l'explication collective de l'activité du jour. Cette dernière consistait à étudier les divergences religieuses et politiques entre l'Occident latin et l'Empire byzantin entre les XIe et XIIIe siècles, et les conséquences en découlant. Pour cela, les élèves avaient à disposition la fiche d'activité suivante.

**Occident latin et Orient byzantin, deux civilisations en tensions**

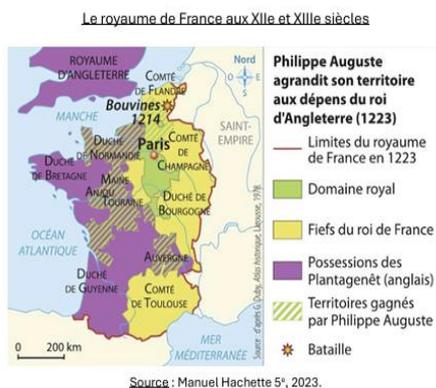
A l'aide du corpus de documents, vous montrerez les **différences** entre l'Occident latin et l'Empire Byzantin et expliquerez les **relations qui en découlent, entre le XIe et le XIIIe siècles**. Vous complétez **d'abord le tableau, avant de rédiger une synthèse écrite**. Cette dernière comportera une introduction présentant les documents (nature, date, auteur), suivi de deux ou trois parties présentant les arguments (en vous servant des éléments que vous avez indiqué en introduction).

Vous exposerez votre synthèse écrite à l'oral.

**Documents du manuel à utiliser :**

- Documents 1 et 3 page 68
- Document 4 et 5 page 75

**Document supplémentaire :**



Documents	Éléments religieux (en jaune)	Éléments politiques (en bleu)
1 (Document 3 page 68)		
2 (Document 1 page 68 + carte du royaume de France aux XII-XIIIe siècles)		
3 (Document 4 page 75 + Document 5 page 75)		

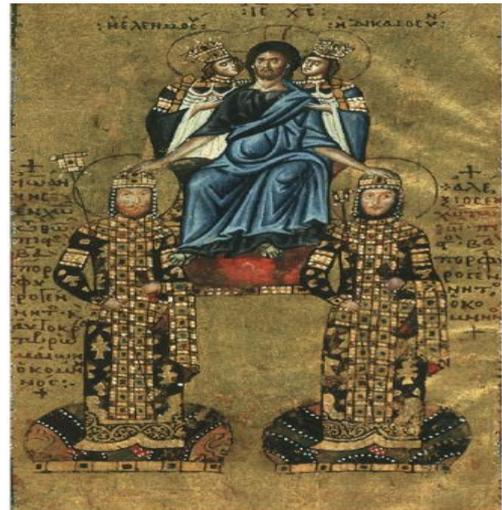
Les documents du manuel étaient les suivants :

### 3 Deux chrétiens face à face

L'historien Alain Ducellier énumère les différences entre les pratiques religieuses au Moyen Âge en Occident et dans l'Empire byzantin.

« L'Orient et l'Occident chrétiens vivent leur religion d'une manière divergente. Certaines fêtes ne sont pas célébrées le même jour, beaucoup de saints ne sont pas vénérés à la même date. Pendant le Carême, alors que les Latins célèbrent tous les jours la messe, les orthodoxes la réservent au samedi et au dimanche. L'Occident n'immerge qu'une fois le baptisé, les Orientaux conservent la pratique de la triple immersion. Fidèle à la tradition, l'Église d'Orient use du pain fermenté, et les Latins communient aux azymes. Plus gravement, les Latins sont choqués de voir le clergé orthodoxe porter la barbe et se marier, mais les Orientaux ont horreur de ces clercs romains imberbes qui se vouent au célibat. »

Alain Ducellier, *Byzance et le monde orthodoxe*, A. Colin, 3<sup>e</sup> édition, 2006.



1 Le Christ investissant Jean II Comnène et son fils Alexis (Miniature du 1122, bibliothèque vaticane, Rome.) L'empereur et son fils reçoivent la justice et la clémence, personnifiées de part et d'autre du Christ.

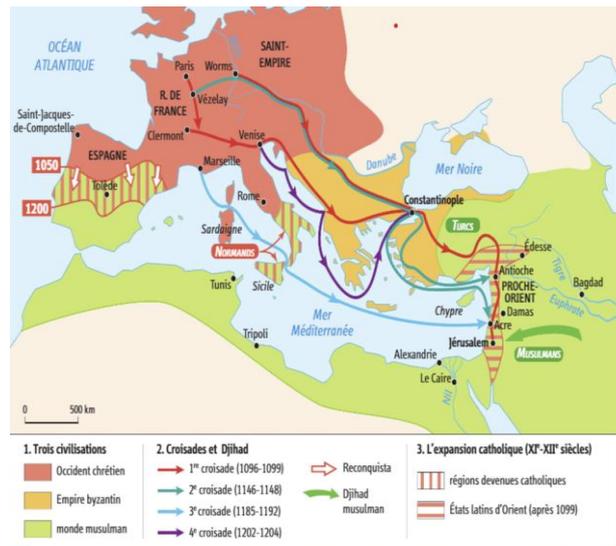
### 5 Le sac de Constantinople par les croisés (1204)

Afin de payer aux Vénitiens la traversée de la Méditerranée, les croisés pillent la capitale de l'Empire byzantin.

« Tenant leurs chevaux qui étaient accoutumés au tumulte de la guerre, au son de la trompette et de l'épée dressée, les ennemis se mirent à piller les maisons et les églises [...]. Hélas ! Ils brisaient scandaleusement les saintes images ! Hélas ! Ils jetaient dans des lieux maudits les reliques<sup>1</sup> des martyrs du Christ ! [...] Ces précurseurs de l'Antéchrist s'emparaient des vases sacrés pour en arracher les pierreries et les autres ornements, et ils en faisaient des coupes à boire ! [...] Quant à la profanation de la grande église Sainte Sophie, comment en parler sans frémir ? Ils fracassèrent la table de l'autel qui était faite de diverses matières précieuses, et ils se les partagèrent avec tous les autres trésors nombreux et splendides de l'église [...]. C'étaient là les hommes qui avaient pris la croix sur leurs épaules et juré sur elle et sur les saintes écritures de traverser les terres des chrétiens sans verser le sang [...], de ne lever leurs armes que contre les Musulmans [...]. Il est bien clair que sous couvert de défendre le Saint-Sépulcre<sup>2</sup>, c'était des enragés contre le Christ. »

Nicétas Choniates (1155-1215), (témoin et historien byzantin), *Histoire*, début XIII<sup>e</sup> siècle.

1. Parties du corps ou objets ayant appartenu à un saint.
2. Le tombeau du Christ.



4 Les affrontements en Méditerranée (jusqu'en 1204)

Doc interactif

Ainsi, l'objectif de la séance était le suivant : décortiquer les documents pour classer les informations dans le tableau. En alliant critique interne (nature, date, auteur, contexte, intérêt) et compréhension des différentes thématiques présentes dans chacun des documents, les élèves étaient capables à l'issue de cette séance de répartir les informations dans le tableau. Cette étape fut essentielle pour le travail final : soit la rédaction d'une synthèse exposée à l'oral. Cependant, il est à noter que la synthèse écrite a été terminée à la maison (même si à l'origine, elle devait être continuée l'heure suivante en classe. Mais une annulation de cours a eu lieu...). En clair, la séance n'avait pas seulement pour objectif de découvrir les documents

et de comprendre ceux-ci : les élèves devaient être capables de dégager les thématiques de chacun des arguments des documents.

Néanmoins, il conviendra de comparer le travail en classe à la captation orale de la synthèse réalisée à la maison, pour montrer comment le travail en classe avec le tableau a permis de préparer cette synthèse finale. L'objectif était clair : imposer aux élèves l'utilisation d'un tableau, pour voir comment ce dernier permettait de construire un oral en Histoire. La méthode historique a aussi été par extension travaillée.

La correction du tableau fut la suivante :

Documents	Arguments religieux (en jaune)	Arguments politiques (en bleu)
1 (= Deux chrétiens face à face », A. Ducetier)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Les saints ne sont pas fêtés le même jour.</li> <li>-Les fêtes ne sont pas célébrées de la même manière. Exemple du Carême, (soit les 40 jours avant Pâques, en référence aux 40 jours que Jésus passa dans le désert), ou les occidentaux font la messe tous les jours et les orientaux seulement le samedi ou dimanche.</li> <li>-Différence dans le baptême (triple immersion).</li> <li>-Conflit autour du pain azyme (pain non levé et fermenté).</li> <li>-Différence autour du célibat entre Orient/Occident chez les clercs.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>→ Tout cela abouti au schisme de 1054.</b></p>	
2 (miniature + carte Occident)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'empereur en Orient tient son pouvoir de Dieu : il est quasi divin, ce qui renforce son pouvoir.</li> <li>-Couleur dorée= reflet de la lumière divine.</li> <li>-Empereur et fils de l'empereur présents= Empire sacré et dynastique. Père et fils reçoivent la justice et la clémence (2 vertus de la tradition chrétienne)</li> <li>-Nimbos = reflètent la sacro-sainteté de l'empereur.</li> </ul>	<p><b>Miniature</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-L'empereur, seul chef politique (sceptre) en Orient.</li> <li>-En Orient, l'empereur est chargé des conquêtes militaires (casque).</li> <li>-L'empereur, source de prestige (costume d'or et de pourpre).</li> <li>-Question de la dynastie.</li> </ul> <p><b>Carte du royaume de France :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Occident= organisation en seigneuries (féodalité). Le roi n'a quasiment aucun pouvoir, sauf sur le domaine royal (expansion sous Philippe Auguste). Une bonne moitié de la France est anglaise (duché d'Aquitaine).</li> </ul>
3 (Sac de Constantinople + carte des croisades)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Constantinople= ville sainte pour l'Empire Byzantin (et non Rome).</li> <li>-église Sainte-Sophie = église du Patriarche de Constantinople (le plus important des Patriarches).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sac de Constantinople en 1204 (IVe croisade) : des chrétiens attaquent d'autres chrétiens. L'origine du sac vient en parti d'un désaccord entre l'Orient et l'Occident latin sur l'héritage de l'Empire.</li> <li>-Un Occident médiéval qualifié de « violent ».</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pillage des reliques par les croisés latins = les croisés vus comme « l'Antéchrist ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « La » capitale pour l'Orient= Constantinople.</li> <li>- « La » capitale pour l'Occident = Rome.</li> </ul>

La proposition de correction concernant la synthèse finale fut la suivante :

## Correction de la synthèse

### Accroche :

Durant tout le Haut Moyen Age, Occident latin et Empire byzantin entretiennent des relations plutôt cordiales.

### Contexte :

Ceci s'explique par le partage de la même religion : le christianisme. A l'inverse, les deux civilisations, n'ont pas les mêmes références culturelles. L'Empire byzantin, de culture grecque, est l'héritier direct de l'ancien Empire romain. L'Occident, de culture latine, est le symbole d'un Empire romain perdu sur lequel se sont bâtis une multitude de royaumes « barbares ». Ainsi, à partir du XIe siècle, chacune des deux civilisations veut affirmer sa supériorité culturelle, religieuse et politique sur l'autre, aboutissant à des tensions voire à des conflits.

### Présentation des documents :

Les documents ici présentés en témoignent, à commencer par les deux textes. Le premier est un extrait de l'historien Alain Ducellier, exposant les différences dans la pratique du christianisme entre Orient byzantin et Occident latin. Le second est un extrait de Nicétas Choniates, historien byzantin du XIIe-XIIIe siècles qui explique le déroulé du sac de Constantinople en 1204 organisé par l'Occident latin. Il convient de manier avec prudence cette source, l'auteur ayant un parti pris pour l'Empire byzantin. Outre ces deux textes, deux cartes sont à notre disposition : la première illustre le découpage territorial du royaume de France au moment du règne de Philippe Auguste (1180-1223), la seconde donne un aperçu des différents conflits entre les trois civilisations de la Méditerranée médiévale (en particulier les croisades).

### Problématique :

Ce corpus de documents expose plusieurs thématiques, nous amenant à la question suivante : Comment les différences politiques et religieuses entre l'Empire byzantin et l'Occident latin ont-elles conduit à des tensions, et dans certains cas à des conflits ?

### Annonce du plan :

Pour cela, nous étudierons d'abord les divergences politiques, avant de nous pencher dans un second temps sur les tensions religieuses.

#### **I) Deux systèmes politiques et des conflits**

Empire byzantin : cf. miniature (document 1 page 68)

Occident latin : cf. carte du royaume de France

Conflits armés : cf. sac de Constantinople en 1204 (document 5 page 75)

## **II) Des divergences religieuses, aboutissant à un schisme**

Divergences religieuses : cf. Texte A. Ducellier (document 3 page 68)

Empire byzantin : cf. sac de Constantinople en 1204 (document 5 page 75) + miniature (document 1 page 68)

Occident latin (informations supplémentaires):

-Un Clergé hiérarchisé, avec à sa tête le Pape qui dirige la chrétienté latine depuis Rome (capitale religieuse). Ce dernier renforce son pouvoir à partir du XIe siècle, avec la réforme Grégorienne : au XIIIe siècle, le pape s'est totalement imposé à la tête de l'Eglise en Occident.

-Non-reconnaissance des Patriarches : seul le Pape est considéré comme chef religieux

Cette correction fut construite en amont. Ce choix s'explique avant tout par la difficulté du travail demandé, d'autant plus que les élèves n'avaient pas encore réalisés une tâche aussi complexe en ce début d'année scolaire. Dès lors, cette correction construite entièrement par le professeur avait pour ambition d'être un « modèle » pour les élèves, un guide leur permettant de comprendre le raisonnement de l'historien face à un corpus documentaire. Avec cette correction, l'objectif fut de leur donner les clés de l'étude de documents en Histoire au lycée pour la suite de l'année scolaire.

### **4.2. Le tableau, un écrit intermédiaire induisant à une forte réflexivité**

#### **4.2.1. Une opération de décontextualisation-recontextualisation**

Pour commencer, il convient d'analyser le binôme nommé « R et A ». Au cours de leur réflexion, ce binôme a pu largement se saisir de la réflexivité qu'offrait le tableau. Celle-ci intervient au moment où il faut classer le Pape et les Patriarches dans une des deux cases : soit dans éléments religieux, soit dans éléments politiques. Cela donne un échange assez intéressant, dans la mesure où « R » propose de classer le Pape et les Patriarches dans la colonne politique. Pour « A », toute fonction se rapportant à l'Eglise est forcément à classer dans les éléments religieux. Pourtant, « R » soulève un fait important : l'Eglise au Moyen Âge est avant tout une force politique majeure, dont les fonctions d'encadrement dépassent l'aspect pastoral en lui-même.

Tableau 7 : La difficulté à définir le rôle du Pape

31.	R	Oui voilà. Et puis peut-être rajouter la différence entre Pape et Patriarche.
32.	A	T'as vu ça où dans le document ?
33.	R	C'est pas dans le document, c'est ce qu'on a vu la dernière fois en cours avec le prof, tu sais sur la naissance des deux civilisations.
34.	A	Ahhh ouais mais j'ai pas relu, j'avais trop la flemme... Mais j'aime bien l'idée, on peut garder ça. Bon du coup, on marque quoi dans quelle colonne dans son tableau ?
35.	R	Bah tout ce qui est différences entre fêtes religieuses et Clergé ça va forcément dans le religieux.
36.	A	Oui je suis d'accord, je le note ( <i>note dans la colonne éléments religieux</i> ).
37.	R	Nickel. Et du coup le Pape et Patriarche on le met dans les éléments politiques...
38.	A	Bah pourquoi tu veux le mettre dans les éléments politiques ? Le Pape c'est le chef de l'Eglise d'Occident si je me souviens bien, et le Patriarche de l'Eglise d'Orient. Donc c'est des chefs mais des chefs religieux.
39.	R	Bah un chef c'est forcément politique, surtout au Moyen Age non ?
40.	A	Bah pas forcément. Moi je pense qu'un chef c'est plus un <i>leader</i> . Ça va dans tous les domaines pour moi.
41.	R	Oui mais au Moyen Age, vu que l'Eglise est très puissante, on peut pas considérer qu'elle avait aussi une influence politique ?
42.	A	Bah en vrai je suis d'accord, mais on peut pas le mettre dans deux colonnes...
43.	R	Bon on le met dans les éléments religieux ( <i>note dans le tableau</i> ). Bon ça c'est fait, on passe aux documents 2.

Ces tours de parole 31 à 43 sont révélateurs de la réflexivité permise par le tableau, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le tableau permet la réactivation de connaissances acquises au préalable : c'est ce qu'affirme R, en rappelant à son camarade qu'ils ont étudié le cours précédant « la naissance des deux civilisations ». Cette affirmation rappelle à nouveau la capacité des écrits intermédiaires à agir en historien. En effet, en ayant vu dans les documents Pape et Patriarches, R est capable de recontextualiser ces éléments dans le cadre de la naissance des civilisations (chrétienté latine et Empire byzantin). En clair, un processus de décontextualisation/recontextualisation a été opéré par R, opération nécessaire à toute pensée historique selon Sylvain Doussot (Doussot, 2011). Cette opération est aussi visible au tour de parole 41. En effet, R fait le lien entre la place de l'Eglise aux XIe-XIIIe siècles et son influence dans la société : il y a donc ici association entre sphère religieuse et sphère politique, qui pour les élèves n'est pourtant pas toujours simple à mettre en exergue. R, grâce

au tableau, entrevoit donc la possibilité de placer Pape et Patriarches à la fois dans la colonne « arguments religieux » mais aussi dans « arguments politiques ». Cette question du placement des informations revient également chez le binôme B et S.

37.	S	Oui oui je vois, c'est super ça faudra le mettre dans l'intro de la synthèse ça, pour expliquer le point de vue de l'auteur. Tu gères. Mais du coup on met quoi dans les colonnes, que du politique que du religieux ou les deux ?
38.	B	Bah on a rien mis dans le politique avec le doc d'avant, mais avec la miniature y'a moyen de mettre du politique. En vrai, j'pense qu'avec ce doc, on peut dire que l'empereur c'est le chef de l'Empire donc c'est un chef politique. Et puis, on peut rajouter le côté familial avec son fils qui va le remplacer quand il sera mort.

Avec ces deux tours de parole, B et S sont confrontés au même problème que A et R : savoir dans quelle colonne mettre les informations provenant de la miniature représentant l'empereur et son fils recevant des vertus chrétiennes de la part de Jésus. Finalement, en permettant de manipuler spatialement les informations, le tableau induit donc à hiérarchiser et dissocier les idées à la manière d'un historien. La décontextualisation-recontextualisation a été nécessaire : les deux binômes ont repris des éléments étudiés auparavant, afin de les replacer dans le sujet les intéressant.

#### 4.2.2. Le rôle du tableau dans la conceptualisation

Dans sa capacité à travailler la méthode historique, le tableau est d'une grande aide dans l'acquisition de concepts. La conceptualisation est essentielle en Histoire, car « à la différence des sciences de la nature hypothético-déductives qui expliquent le monde par des lois générales, l'histoire ne construit pas des généralités universelles et invariantes. L'historien mobilise plutôt la compétence du raisonnement naturel consistant à comparer sans cesse et à établir des typologies empiriques sur la base de raisonnements analogiques. Il dégage par généralisations successives les propriétés communes à plusieurs objets singuliers que l'on ne saurait penser indépendamment les uns des autres. Ces propriétés définissent un concept pour catégoriser et penser ces faits singuliers » (Cariou, 2011). Ce passage cité de l'ouvrage de Didier Cariou rappelle que l'Histoire n'est pas une science visant à produire un savoir par une démarche hypothético-déductive. Au contraire, une démarche inductive est nécessaire en Histoire afin de produire un savoir se rapprochant au mieux de la réalité. Dès lors, dans la transcription nous intéressant, la question de la conceptualisation est visible à plusieurs reprises dans nos deux binômes. Comme effectué précédemment, intéressons-nous d'abord à A et R.

Tableau 8 : Définir un « chef »

35.	R	Bah tout ce qui est différences entre fêtes religieuses et Clergé ça va forcément dans le religieux.
36.	A	Oui je suis d'accord, je le note ( <i>note dans la colonne éléments religieux</i> ).
37.	R	Nickel. Et du coup le Pape et Patriarche on le met dans les éléments politiques...
38.	A	Bah pourquoi tu veux le mettre dans les éléments politiques ? Le Pape c'est le chef de l'Eglise d'Occident si je me souviens bien, et le Patriarche de l'Eglise d'Orient. Donc c'est des chefs mais des chefs religieux.
39.	R	Bah un chef c'est forcément politique, surtout au Moyen Age non ?
40.	A	Bah pas forcément. Moi je pense qu'un chef c'est plus un <i>leader</i> . Ça va dans tous les domaines pour moi.
41.	R	Oui mais au Moyen Age, vu que l'Eglise est très puissante, on peut pas considérer qu'elle avait aussi une influence politique ?
42.	A	Bah en vrai je suis d'accord, mais on peut pas le mettre dans deux colonnes...
43.	R	Bon on le met dans les éléments religieux ( <i>note dans le tableau</i> ). Bon ça c'est fait, on passe aux documents 2.

Dans ce passage, A et R discutent à propos du document d'Alain Ducellier, un extrait de l'ouvrage de ce dernier présentant les différences entre Occident et Orient dans la pratique du christianisme. Le sujet du débat entre les deux élèves consiste au classement, et par extension à la définition des termes « Pape » et « Patriarches ». Pour R, ces personnalités du Clergé occidental et oriental doivent figurer dans la colonne « éléments politiques ». Pour A, c'est l'inverse, jusqu'au tour 40 où il admet que « ça va dans tous les domaines ». Alors, que tirer de cet extrait ? Ici, la question de la conceptualisation (Doussot, 2011) est au centre. L'objectif, pour A comme pour R, c'est de qualifier le terme de « chef » pour ensuite l'appliquer au « Pape » et aux « Patriarches ». A définit le chef comme un « leader » : pour lui, le sens de chef correspond plutôt à une personne exerçant un contrôle ou influence dans un domaine. Dès lors, pour A, tout individu est un chef à partir du moment où il endosse l'autorité dans n'importe quel cas de figure. Or, ceci pose un problème à R, qui au tour 41 rappelle le poids politique de l'Eglise entre les XI<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles. Dès lors, nous voyons ici comment le tableau induit le binôme à réfléchir aux concepts de Pape, Patriarches et d'Eglise. Le Pape, aux XI<sup>e</sup> - XIII<sup>e</sup> siècles est certes le chef spirituel de la Chrétienté latine : en tant qu'évêque de Rome, c'est bien lui qui endosse la responsabilité religieuse de l'ensemble des Etats reconnaissant son autorité. Néanmoins, dans un contexte d'affirmation de la papauté, le premier des évêques n'est pas qu'un simple chef spirituel. En effet, la réforme grégorienne visant à placer le pape au-dessus de tout pouvoir laïc est doublée d'une volonté de mettre en place une véritable

théocratie pontificale. Et pour cela, quoi de mieux pour l'Eglise de s'affirmer également comme un chef temporel en s'attelant à reconquérir à partir du milieu du XIIe siècle des territoires italiens. En somme, l'aspect « politique » que R donne à l'Eglise d'Occident à l'époque médiévale n'est pas complètement dénué de sens : au moment où elle se constitue en une véritable institution, l'Eglise de la Chrétienté latine réaffirme tant son autorité spirituelle que temporelle. Concernant les « Patriarches », leurs prérogatives politiques sont plus limitées : l'empereur byzantin, en tant qu'héritier de l'ancien Empire romain, contrôle à la fois religion et politique. Ainsi, le passage de cette transcription montre comment le tableau, écrit intermédiaire, permet aux élèves de s'interroger sur le sens des concepts historiques.

#### 4.2.3. Le rôle du tableau dans la critique de la source

Outre le travail permis sur la conceptualisation, le tableau permet également aux élèves d'acquérir rapidement la méthode de l'étude de documents. Bien évidemment, il ne faut pas pour autant occulter le fait que le questionnement sur un document se travaille dès l'école primaire, parfois même en prenant le tableau comme support.

Tableau 9 : Les hypothèses sur l'auteur anonyme

32.	B	T'emballes pas, le prof il nous a dit la dernière fois de présenter le document avant d'analyser. D'ailleurs, on l'a pas fait pour le premier...
33.	S	Bah le premier c'est simple, c'est un historien d'aujourd'hui donc tu veux dire quoi de plus...
34.	B	Ouais pas faux... Bon du coup le doc 2 c'est quoi déjà ?
35.	S	Bah c'est une miniature qui date de 1122, où y'a le Christ et l'empereur...et son fils. Et y'a pas d'auteur.
36.	B	Mais attends, ça serait pas l'empereur l'auteur ? Tu sais c'est un peu de la propagande, genre il diffuse un truc pour faire voir que c'est lui qui commande, comme Louis XIV avec son portrait tu vois...
37.	S	Oui oui je vois, c'est super ça faudra le mettre dans l'intro de la synthèse ça, pour expliquer le point de vue de l'auteur. Tu gères. Mais du coup on met quoi dans les colonnes, que du politique que du religieux ou les deux ?

Ce passage est fort intéressant : il permet à B et S de travailler la méthodologie du commentaire de documents. Dans cet extrait, les deux élèves rappellent un point important de l'étude de document en histoire : la présentation des documents. C'est B qui au tour de parole 32 en rappelle l'obligation. Ce qui est essentiel ici, ce sont les tours de parole 35-36 : la question ici est de savoir qui est l'auteur. Or, ce dernier est anonyme. Alors, en tant qu'« apprentis historiens », les deux élèves doivent procéder à la traditionnelle critique externe de la source sur la base d'hypothèses. Très vite, B fait le lien entre le contenu de la miniature et son potentiel auteur : pour B, l'auteur est « l'empereur », même si ce n'est pas lui-

même qui a réalisé cette œuvre. Il n'empêche que B a raison : cette commande provient du cercle impérial, et vise à renforcer et magnifier la figure impériale. En effet, rappelons simplement que Jean II Comnène (1092-1143) fait partie des empereurs byzantin à diriger l'Empire dans ses dernières années d'expansion et de prestige. En 1122, date de la miniature, l'empereur vient tout juste de réaffirmer l'autorité impériale sur l'Asie Mineure en chassant les Turcs Seldjoukides de la région. Ainsi, l'hypothèse formulée par B est très intéressante, si l'on replace l'œuvre dans son contexte. Il tente d'expliquer à son camarade son hypothèse, en ayant recours à une analogie de substitution (Cariou, 2003) visant à comparer cette miniature de 1122 à la propagande opérée par Louis XIV au XVIIIe siècle. Ainsi, ce premier passage montre bien que l'écrit réflexif qu'est le tableau permet aux élèves de travailler la méthode de l'étude de documents et par extension de construire la méthode historique en ayant recours à l'analogie (Lautier, 1997).

#### 4.2.4. Utiliser le tableau permet l'acquisition d'une lecture indiciaire des documents en histoire

Si, en tant qu'écrit intermédiaire, le tableau permet aux élèves de critiquer une source historique, il convient de s'attarder sur son impact concernant la lecture indiciaire des documents (Cariou, 2022). Pour cela, des extraits provenant de chacun des deux binômes seront analysés.

Tableau 10 : Une lecture indiciaire des documents

38.	B	Bah on a rien mis dans le politique avec le doc d'avant, mais avec la miniature y'a moyen de mettre du politique. En vrai, j'pense qu'avec ce doc, on peut dire que l'empereur c'est le chef de l'Empire donc c'est un chef politique. Et puis, on peut rajouter le côté familial avec son fils qui va le remplacer quand il sera mort.
39.	S	Ah ouais super ça, je le note ( <i>note dans le tableau</i> ). Moi je rajouterai bien aussi dans le politique le fait que l'empereur il a une armure et un genre de bâton. Son fils aussi d'ailleurs. Tu vois ça montre que l'empereur c'est un chef de guerre quoi...
40.	B	Ouais, je voulais le mettre aussi... Nickel ! ( <i>note dans le tableau</i> ). Par contre, je pense qu'avec cette miniature, y'a forcément un côté hyper religieux avec Jésus. Genre il met ses mains sur la tête du père et du fils comme si c'était un peu ses protégés... enfin pas protégés mais genre comme s'ils avaient un pouvoir un peu divin.
41.	S	Oui je vois, genre comme si c'était Jésus qui les avait choisis. C'est important ça ( <i>note dans le tableau</i> ). Bon ça c'est réglé, du coup maintenant la carte de l'Occident latin là.

Cet extrait provenant de la transcription du binôme B et S est intéressant. Toujours en travaillant sur la miniature, les deux élèves semblent procéder à une lecture indiciaire pour

tenter de trouver des éléments religieux et politiques. B relève la présence au tour de parole 38 d'un « côté familial ». En effet, sur la miniature, l'empereur et son fils sont tous deux présents : cela renvoie donc au caractère dynastique du pouvoir impérial en Orient. Le cercle impérial, en ayant représenté père et fils, a souhaité mettre en avant la légitimité du fils à succéder à son père à la mort de ce dernier. Pour B, l'aspect dynastique du pouvoir impérial relève forcément du domaine politique. Mais S présente d'autres indices, qui pour lui insistent bien sur la dimension temporelle de la fonction impériale. Pour S, l'empereur est un « chef de guerre » : ceci se prouve parce que l'empereur et son fils portent une armure et un « genre de bâton », ce dernier s'apparentant certainement à un bâton de commandement qui incarne le pouvoir militaire. En outre, le binôme procède à la même opération dans la recherche d'éléments religieux : tous deux sont à la recherche d'indices qui permettront de prouver le pouvoir religieux de l'empereur. Ainsi, aux tours de parole 40 et 41, tous deux s'accordent pour montrer que Jésus, en posant ses mains sur la tête de l'empereur et de son fils, semble déléguer son pouvoir et sa protection à la famille impériale. En clair, les deux élèves comprennent parfaitement le lien entre Jésus et le pouvoir spirituel de l'empereur. Ainsi, nous pouvons donc affirmer sans ambiguïté que l'usage du tableau permet de procéder à une lecture indiciaire. Par cela, les élèves sont donc capables de proposer une explication historique intéressante, en ne restant pas dans le simple prélèvement d'informations. Néanmoins, n'oublions pas notre autre binôme, A et R : eux aussi se livrent à une lecture indiciaire dans leur réflexion.

90.	A	Ok donc j'ai compris l'idée du dernier document. Dans religieux on a tout ce qui fracassement de l'autel et destruction de l'église, et pour le politique on a les croisades.
91.	R	Pour le religieux, on peut rajouter l'Antéchrist aussi.
92.	A	Oui mais ça va tout ensemble.
93.	R	Ah oui d'accord. Et pour le politique du coup on peut dire que les deux branches chrétiennes se battent entre elles et que les croisades c'est aussi du politique.
94.	A	Bah oui et non, car les croisades c'est pour combattre les musulmans à la base.
95.	R	Oui, mais ils s'arrêtent en chemin pour piller Constantinople.
96.	A	Ah oui j'avoue que tu as pas tort. Par contre les croisades, c'est pas politique, c'est religieux je pense.
97.	R	Pour moi non, enfin si mais non... En fait, au départ c'est un prétexte religieux mais ça tourne en règlement de compte politique parce que les Occidentaux attaquent les byzantins.

A et R procèdent dans cet extrait à une lecture indiciaire à partir du dernier document sur le Sac de Constantinople par les croisés en 1204. Pour A, les aspects religieux et politiques sont

distincts franchement au tour de parole 90. Mais, entre les tours de parole 93 et 97, s'engage une réflexion autour de la croisade dans le cadre du Sac de Constantinople. A, au tour de parole 94, perçoit l'objectif initial des croisés : reconquérir les Etats latins d'Orient aux mains des musulmans. Or, A ne semble pas faire le lien avec le Sac de la capitale orientale. Pour R, au tour de parole 93, la croisade est directement perçue comme un acte politique : le Sac de Constantinople était clairement l'objectif. Mais il parvient à une synthèse au tour 97 : la croisade, au départ motivée par un objectif religieux, est également souhaitée pour piller la capitale de l'Empire Byzantin. En clair, par le tableau, R et A ont cherché plusieurs indices afin d'expliquer le véritable objectif de la IV<sup>e</sup> croisade. Par une lecture indiciaire, une explication historique a donc pu émerger.

#### 4.2.5. Quelles conclusions sur le rôle du tableau dans l'oralité ?

Si jusqu'à présent l'objectif fut de décortiquer le travail des élèves concernant le remplissage du tableau, il convient à présent de le comparer à la synthèse orale. Pour cela, il sera question de comparer le travail réalisé sur le tableau et la restitution orale de chacun des deux binômes. Dans le cas de B et S, la structure de la synthèse orale est déjà pensée au moment du travail sur le tableau.

65.	S	Bon du coup on a tout là ?
66.	B	Ouais je pense. Mais on fait comment pour la synthèse ? On fait combien de parties ?
67.	S	Euh bah je sais pas... Au pire on en reparle quand on travaillera chez nous, il reste 5mn avant que ça sonne. Mais je pense qu'on peut faire une partie sur les différences religieuses, une partie sur les différences politiques et une autre sur les conflits en se servant du dernier doc.

Les deux élèves ont compris que le tableau était la base de la future synthèse destinée à être présentée à l'oral. Trois parties semblent se dégager : la première portant sur les différences dans la pratique du christianisme, la seconde concernant les différents systèmes politiques et la dernière sur les conflits se déroulant entre l'Occident latin et l'Empire Byzantin entre les XI<sup>e</sup>-XIII<sup>e</sup> siècles. Or, il semble que cette organisation de la synthèse orale fixée durant la séance n'a pas été reprise dans l'oral de la semaine suivante.

3.	S	Ok. Les cartes données nous ont permis de savoir que les différences religieuses, culturelles politiques et économiques. Pour commencer, nous allons vous expliquer les différences des deux civilisations, puis je vous décrirai leurs relations.
----	---	--

Ce tour de parole issu de la transcription du passage à l'oral montre bien qu'en réalité, le binôme a choisi une organisation de la synthèse orale en deux parties. Dès lors, une première limite apparaît : le tableau, en tant qu'écrit réflexif, ne permet pas forcément aux élèves d'organiser successivement leurs idées. En effet, sachant que deux colonnes étaient présentes dans le tableau, le professeur s'attendait à ce que les élèves reprennent celles-ci pour en faire deux parties dans la synthèse finale. Il s'avère que non.

Concernant le binôme B et S, un autre décalage est visible entre le travail en classe sur le tableau et la synthèse orale : il concerne la question de la critique de document dans l'introduction.

Tableau 11 : Une absence de critique de document dans la restitution orale

1.	S	Entre le IXe et XIIIe siècles... euh non... Entre le XIe siècle et le XIIIe siècle, deux civilisations se rencontrent : l'Empire byzantin et l'Empire d'Occident latin... euh non, l'Occident latin. Grâce au corpus qui se compose de lettres de dignitaires religieux, de chroniques et autres qui sont des documents rédigés par des auteurs occidentaux comme Alain Ducellier. Ces documents...
2.	Professeur	(le professeur chuchote). Tu peux parler un peu plus fort s'il te plaît ?
3.	S	Ok. Les cartes données nous ont permis de savoir que les différences religieuses, culturelles politiques et économiques. Pour commencer, nous allons vous expliquer les différences des deux civilisations, puis je vous décrirai leurs relations.

Si B et S respectent la consigne en effectuant une petite introduction dans leur synthèse orale, le problème réside dans la présentation des documents. Nous constatons ici que les documents sont très brièvement présentés : seule la nature de chacun d'entre eux est présentée. Pourtant, rappelons tout à l'heure que, durant la séance, B et S se sont longuement questionnés sur l'auteur ayant réalisé la miniature de 1122. En effet, tous deux étaient arrivés lors du remplissage du tableau à la conclusion que ce fut le cercle impérial qui avait commandé cette miniature, dans le but de conforter la notoriété de l'empereur. Là encore, un décalage est visible entre le travail sur le tableau et la synthèse orale finale. Dès lors, nous pouvons affirmer que l'écrit intermédiaire qu'est le tableau ne permet pas forcément de faire le lien entre travail écrit et oral en Histoire. Néanmoins, nuanceons cette limite en rappelant que B et S ne se sont posés la question de l'auteur seulement pour la miniature. Ainsi, le tableau n'a pas forcément induit les élèves à se questionner sur la fiabilité de la source dès son utilisation en classe. Il n'est donc pas surprenant que, lors de l'oral, aucune mention ne soit faite à ce sujet. Cependant, A et R sont aussi concernés par ce manque de critique de source dans leur présentation finale.

1	R	L'Occident latin et l'Empire byzantin présentent plusieurs différences notables tant que sur le plan culturel que politique et religieux. L'Empire latin, qui comprend les religions comme la France, l'Italie, l'Espagne a été fortement influencé par la culture romaine et le latin. En revanche, l'Empire byzantin, centré autour de Constantin...
---	---	--

Le binôme, qui a pourtant décortiqué un à un tous les documents lors de la séance en classe, ne présente même pas les documents (nature, auteur...). Là encore, le tableau ne parvient pas à faire le lien entre l'écrit et l'oral, du moins à faire restituer à l'oral ce qui a été trouvé à l'écrit.

Autre fait surprenant de la part des deux binômes: la mention d'éléments qui n'ont à aucun moment été évoqués lors du remplissage pendant la séance du tableau.

4.	B	Tout d'abord, le schisme marque une rupture entre l'Eglise d'Orient et celle d'Occident. De plus, les byzantins par le grec ... ( <i>demande à son camarade</i> ) et quoi ?... Ah oui et sont influencés par les sciences antiques, tandis que les latins utilisent leur langue et survivent une tradition intellectuelle différente marquée par une approche plus dynamique. Aussi, d'après les documents, il y a beaucoup de différences entre les traditions artistiques.
----	---	--

8.	A	De plus, l'Occident latin a connu une fragmentation politique après la chute de l'Empire romain d'Occident avec de royaumes féodaux. L'Empire byzantin en revanche a maintenu une structure impériale centralisée et a duré plus longtemps jusqu'à la chute de Constantinople en 1453. Pour finir, les styles artistiques différents également. L'Occident latin a vu l'émergence de l'art romain puis gothique tandis que l'Empire byzantin est célèbre par ses mosaïques, ses icônes et son architecture comme... la basilique Sainte-Sophie.
----	---	---

B, lors de l'exposition orale de la synthèse, évoque la question des « sciences antiques » et des « traditions artistiques » qui n'apparaissent pourtant pas du tout lors du travail en classe et dans les documents. Les thèmes des sciences et des arts n'étaient pas attendus par le professeur. Justement, ce dernier en proposant aux élèves un tableau ne comportant que des éléments religieux ou politiques souhaitait aider les binômes en balisant les éléments attendus. Ainsi, B et S sont hors-sujet en évoquant ces éléments, ce que le tableau souhaitait pourtant éviter. La même problématique se pose pour A et R, A évoquant lors de la restitution orale « l'émergence de l'art romain et gothique », thème totalement hors-sujet par rapport à la consigne. En somme, le tableau n'a donc pas empêché les élèves de rester focalisés sur les

documents : nous pouvons même affirmer que le tableau a été totalement oublié par les élèves au moment de la présentation orale, alors qu'il fut conçu comme la base de cette dernière. Concernant le fond même de la synthèse orale, il y a là encore quelques éléments divergents par rapport à ce qui a été réalisé par les deux binômes lors du travail sur le tableau. Cela concerne tant l'emploi de certaines notions que de la qualité même de la démonstration.

Tableau 12 : Le manque de maîtrise du vocabulaire à l'oral

3	R	...Ah euh Constantinople a hérité de la culture grecque et a utilisé la langue grecque comme langue principale. Ensuite, l'Occident latin a été marqué par... le catholicisme romain
4	Professeur	Le catholicisme romain !
5	R	Le catholicisme romain avec le pape comme figure principale et centrale de l'autorité religieux. L'Empire byzantin quant à lui a... Patriarché de Constantinople à sa tête.
6	Professeur	Patriarche !
7	R	Et a souvent eu des tensions avec l'Eglise catholique.

Dans cet extrait, R semble ne pas savoir maîtriser le terme « catholicisme » au tour de parole 3 et celui de Patriarche au tour de parole 4. Pourtant, ces deux termes ont été largement évoqués avec le tableau, au moment du fameux débat qui visait à déterminer si le Pape et les Patriarches détenaient un pouvoir religieux ou politique. D'ailleurs, ces quelques tours de parole résument à eux seuls l'ensemble de la thématique religieuse : aucune mention du texte d'Alain Ducellier n'apparaît, alors que le binôme a pourtant décortiqué dans le tableau l'ensemble des divergences religieuses (différences dans la liturgie, les pratiques de chacun des deux Clergé...). Du côté du binôme B et S, la problématique est similaire.

4.	B	Tout d'abord, le schisme marque une rupture entre l'Eglise d'Orient et celle d'Occident. De plus, les byzantins par le grec ... ( <i>demande à son camarade</i> ) et quoi ?... Ah oui et sont influencés par les sciences antiques, tandis que les latins utilisent leur langue et survivent une tradition intellectuelle différente marquée par une approche plus dynamique. Aussi, d'après les documents, il y a beaucoup de différences entre les traditions artistiques.
----	---	--

Sur douze tours de paroles comptabilisés lors de la restitution orale, seul le tour de parole n°4 mentionne la question des divergences religieuses entre l'Occident et l'Empire Byzantin. En effet, la seule mention du schisme suffit pour ce binôme à traiter des tensions spirituelles entre les deux civilisations. Comme le premier binôme, aucun exemple concret n'est cité, comme si le schisme de 1054 était apparu subitement.

Au terme de ces quelques analyses, il convient donc de nuancer l'usage du tableau en classe d'Histoire. Certes, cet écrit intermédiaire permet aux élèves de procéder à plusieurs opérations

historiques : conceptualisation, critique de documents, lecture indiciaire... Mais en ce qui concerne l'oral en classe d'Histoire, l'usage du tableau pose question. Conçu comme un prélude à la synthèse finale, le tableau durant cette activité n'a pas été saisi pleinement par les élèves. Pour ces derniers, il n'a pas été question de reprendre tous les éléments analysés dans le tableau, entraînant donc à des explications lacunaires et peu fournies. Le manque d'exemples concrets dans les productions finales en est la preuve. Ainsi, l'usage du tableau dans le cadre d'un oral en classe d'Histoire ne permet peut-être pas une structuration aussi nette de la pensée historienne que lors de travaux écrits. Les quelques limites de l'usage du tableau dans la construction de l'oralité en histoire sont donc bien visibles. Ce résultat rejoint ceux rencontrés par des didacticiens de l'Histoire à commencer par Lucie Gomes, qui dans son travail sur la problématisation en Histoire à partir d'une étude sur la guerre de Vendée souligne le manque de coordination chez les élèves entre les différentes échelles d'analyse (Gomes, 2019). Pour ma part, les limites principales concernent le manque d'articulation entre le travail écrit (complet avec de bonnes interrogations et une méthode historienne) et le rendu oral (incomplet et fragile).

## Conclusion

---

Arrivé au terme de ce travail, il convient de dresser un bilan. L'hypothèse initiale visait à démontrer ô combien les écrits intermédiaires étaient nécessaires en classe pour que les élèves accaparent la méthode historienne, tant à l'écrit qu'à l'oral. Les analyses des deux transcriptions ont prouvé les effets bénéfiques de ces écrits intermédiaires. En effet, ces derniers permettent d'abord aux élèves de s'extirper d'un raisonnement historique chronologique, modèle par excellence de l'Histoire scolaire. Quelle que soit la forme de l'écrit intermédiaire (listes, tableaux...), un certain pouvoir réflexif incite l'élève à percevoir la pluralité des temps pour un même événement historique. Cette réflexivité est poussée à l'extrême, puisque les écrits intermédiaires aident les élèves à s'approprier tout un ensemble de concepts historiques. Néanmoins, si les deux séances réalisées ont renforcé l'idée que les écrits intermédiaires étaient essentiels dans la construction de la pensée historienne chez les élèves, elle en a également révélé les limites. Effectivement, comme l'ont démontré plusieurs didacticiens tels que Bucheton et Chabanne, les écrits intermédiaires sont peu présents dans les classes. Nos séances prouvent bien ce manque, puisque les élèves ne savent pas vraiment utiliser ce type d'écrit afin de construire leur pensée écrite et orale : ils restent coincés dans une lecture très chronologique de l'Histoire. Nonobstant, il ne faut pas croire que la timide présence des écrits intermédiaires dans les classes d'Histoire ne relève simplement de l'inaction du corps enseignant. La preuve étant, la transcription ici analysée montre bien que les élèves eux-mêmes ne prennent pas au sérieux ce type d'écrit, au regard de la faible réflexion portée sur les plans (il y a seulement quelques mots en guise de titre, pas de détails). Finalement, ce travail de recherche nuance, ou plutôt complète les dires de Bucheton, cette dernière affirmant que les professeurs sont plus réticents à instaurer ce type d'écrits que les élèves : or, force est de constater que les élèves ne voient pas d'intérêt à utiliser ce type d'écrit quand ils en ont l'occasion. Ainsi, ce travail de recherche m'a fortement conforté dans l'idée d'utiliser ces écrits intermédiaires en classe d'Histoire. Dans une logique de construction professionnelle, il me semble essentiel d'instaurer à l'avenir plus massivement ces écrits en classe pour permettre aux élèves d'être plus sereins dans la construction de leur argumentaire historique, tant à l'écrit que lors d'un passage à l'oral.

Or, plusieurs interrogations restent malgré tout en suspens au terme de cette étude. En effet, il est question de savoir s'il ne s'agit que du problème des écrits intermédiaires ou de l'écrit en général : en clair, les élèves ne rechignent-ils pas à utiliser des écrits intermédiaires simplement parce qu'ils n'ont pas l'envie d'écrire ? Pour nombre d'individus dans la société, l'abandon progressif de l'écrit est certainement une réponse. Or, la « corvée » qu'est l'écriture pour les élèves n'est pas la source du reniement à l'utilisation des écrits intermédiaires. En effet, ces derniers, pour être utilisés par les élèves en classe d'Histoire doivent être le résultat

d'une habitude de travail en classe. En clair, c'est bien au professeur d'Histoire que revient la tâche d'instaurer ces écrits intermédiaires aux élèves, par exemple en obligeant les élèves à passer par ce type d'écrit à chaque exercice. Cette incitation peut également passer par le ramassage régulier des écrits intermédiaires produits par les élèves, le professeur pouvant alors apposer des remarques et par conséquent montrer aux élèves l'utilité et la réflexivité que permettent ces écrits. Nonobstant, l'utilisation massive des écrits réflexifs en classe d'Histoire peut également se « réinventer », et s'éloigner progressivement du modèle papier-crayon à l'heure où le numérique atteint son apogée. Et si les élèves, utilisateurs précoces des nouvelles technologies, maniaient plus facilement les écrits intermédiaires avec des outils numériques ? La question semble simple, mais en même temps pertinente, en particulier dans le milieu scolaire où les programmes soulignent de plus en plus la nécessité de faire travailler les élèves sur des compétences numériques. Dès lors, une carrière d'enseignant en Histoire-Géographie implique d'expérimenter plus facilement et régulièrement l'usage des écrits intermédiaires par l'intermédiaire des nouvelles technologies.

## Références bibliographiques

---

### 1) Histoire

Prost, A. (1996). Douze leçons sur l'Histoire. Paris : éditions du Seuil.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). Les six concepts de la pensée historique. Toronto : Nelson Education.

White, H. (2010). The Fiction of Narrative: Essays on History, Literature, and Theory, 1957-2007. Baltimore : The Johns Hopkins University Press.

### 2) Didactique de l'Histoire

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*, 147, 57-67.

Cariou, D. (2022). Le document et l'indice : apprendre l'histoire de l'école au lycée. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Doussot, S. (2011). Didactique de l'Histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Doussot, S. & Fink, N. (2023). La didactique de l'histoire dans l'espace francophone. *Education et didactique*, 16, 115-135.

Fink, N. (2008). Histoire et Mémoire, de l'approche théorique à la perspective didactique, Lyon : ENS Lyon.

Gomes, L. (2019). La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée. *Éducation et didactique* 13-3, 109-125.

Lalagüe-Dulac, S., Legris, P. & Mercier, C. (2016). Didactique et histoire des synergies complexes. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lautier, N. (1997). A la rencontre de l'histoire. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Lautier, N. & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162(1), 95-131.

Reuters, Y. (2013). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

### 3) **Ecriture et fonction cognitive**

Bouriga, S. (2020). Papier-crayon vs. écran-clavier : effets sur le coût cognitif et sur la dynamique de la production de textes, Université de Poitiers.

Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture, Paris : éditions Retz.

De Meyer, T. (2018). Jack Goody, la logique de l'écriture. *Les comptes rendus*, 2018.

Goody, J. (1979). La Raison graphique, Paris : les éditions de minuit.

Olson, David. (1998). L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée. Paris : éditions Retz.

Schneuwly, B. & Bronckart, J-P. (1985). Vygotsky aujourd'hui. Lonay : Delachaux et Niestlé éditions.

### 4) **Les écrits intermédiaires**

Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, *Revue française de pédagogie*, 137, 95-103.

Alcorta, M (2002). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire. *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotkienne*, 123-151.

Bucheton, D & Chabanne, J-C. (2000). Les écrits "intermédiaires". *La lettre de la DLFM*, 26, 23-27.

Bucheton, D & Chabanne, J-C. (2002). Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs, Paris : PUF.

Cariou, D. (2012). Écrire l'histoire scolaire : quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire. Rennes : PUR.

Chabanne, J-C. (2011). Les écrits « intermédiaires » : au-delà du brouillon. *Recherches*, 55.

Doquet-Lacoste, C. (2009). Écrits intermédiaires, écritures intermittentes : carnets, notes, bribes de science. *Langage et société*, 127, 7 à 22.

Doquet, C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Le français aujourd'hui*, 174, 57-68.

Dupin, C. (2014). Ecrits intermédiaires et commentaire au lycée : écrire et réécrire pour bien commencer. *Recherches*, 61, 131-148.

### **5) Ecrits intermédiaires et oralité**

Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115-116, 73-92.

### **6) Guerre, guerre irrégulière et terrorisme**

Bret, C. (2021). Qu'est-ce que le terrorisme ? *Terrorisme*, France culture.

Dubuisson, F. (2017). La définition du « terrorisme » : débats, enjeux et fonctions dans le discours juridique. *Confluences Méditerranée*, 102, 29-45.

Keegan, J. (2019). Histoire de la guerre. Paris : Perrin.

Tenenbaum, E. (2020). Qu'est-ce que la guerre irrégulière. *EHNE*, Paris : Sorbonne université.

Lopez, L. (2016). Jenny Raflik, *Terrorisme et mondialisation : approches historiques*. *Lectures*.

Von Clausewitz, C. (2006). De la guerre. Paris : Payot et Rivages.

## Annexes

---

Annexe 1. Transcription du groupe travaillant sur Al-Qaida .....	71
Annexe 2. Transcriptions de la classe de Seconde Générale et technologique .....	77
Annexe 2.1. Transcription du groupe R et A (pendant le travail en groupe) .....	77
Annexe 2.2. Transcription du groupe R et A (restitution orale) .....	81
Annexe 2.3. Transcription du groupe B et S (pendant le travail en groupe) .....	82
Annexe 2.4. Transcription du groupe B et S (restitution orale).....	86

## Annexe 1. Transcription du groupe travaillant sur Al-Qaida

1.	A	Pour le document, on voit que c'est une affiche de propagande qui montre qu'Oussama Ben Laden est le chef de guerre.
2.	E	Et bah c'est un génie !
3.	A	De quoi ?
4.	E	C'est pas un génie ?
5.	Tout le groupe	Mais non !
6.	Y	On avait dit quoi déjà ...
7.	B	C'était la Prusse qui avait un génie, c'est Frédéric II qui remporte des batailles...
8.	A	Mais là c'est pas des batailles, c'est des attentats, c'est pas des batailles...ça aurait été un génie...
9.	Y	Mais c'est plus un génie...
10.	E	Mais la guerre elle est finie, c'est pas pour autant qu'on va (inaudible)...
11.	A	Mais ça peut pas être un génie militaire car y'a pas de guerre, c'est des attentats, c'est quelque chose de pas préparé enfin si c'est préparé mais les pays en face ne se préparent pas à faire la guerre.
12.	B	Oui, ils font ça en mode secret genre.
13.	A	En soit, il peut pas perdre ou gagner, enfin voilà donc bon. Euh le document 2...
14.	Y	Alors du coup le document 2 bah ça parle des groupes islamistes qui veulent faire la guerre à l'Occident, et du coup pour ça ils veulent tuer avec des attentats.
15.	A	Pour libérer les terres saintes non ?
16.	Y	Si, fin les trucs saints, les lieux saints comme par exemple les mosquées.
17.	A	Oui, du coup le document 3 c'est quoi ?
18.	B	Euh le document 3 il explique que les groupes terroristes utilisent les réseaux sociaux afin d'unifier leurs branches et de recruter les gens en faisant de la propagande
19.	Y	Et le doc 4 ça montre que, attends c'est quoi la question... euh que c'est une organisation transnationale.
20.	A	Oui, c'est l'exemple de... c'est euh...
21.	E	Le AQMI ?
22.	Tout le groupe	Oui, c'est Al Qaida pour le Maghreb islamique
23.	Y	Et ce qui est important, c'est que c'est centré au Pakistan d'ailleurs.
24.	A	Ouais c'est là-bas son...
25.	Prof	Si vous voulez, je peux vous laisser faire une petite pause (à toute la classe).

26.	Y	Oui donc, pour la théorie de euh...
27.	A	Non mais, le rapport avec Clausewitz
28.	Y	Alors oui, je trouve que y'a un rapport avec la théorie de Clausewitz pour la guerre absolue...
29.	A	Il dit quoi pour la guerre absolue ?
30.	Y	Bah la guerre absolue c'est euhh ...
31.	A	Euh le contexte, la guerre échappe au contrôle des politiques
32.	Y	Bah c'est que y'a pas de limite.
33.	A	Oui, c'est le but de vaincre à tout prix et que le pays en face abandonne
34.	Y	De Ben Laden ?
35.	A	Oui mais aussi pour le contrôle des pouvoirs politiques, c'est des groupes terroristes c'est pas politique. En soit, ça échappe à la politique du pays. Euh dans les conditions.
36.	Y	Ah mais attendez faut noter là ?
37.	A	Fin tu notes oui...
38.	A	Euh, montée vers les extrêmes, dans les conditions montée vers les extrêmes là ils sont extrémistes c'est islamiste extrémiste pour les conditions. Là c'est une montée vers les extrêmes c'est sur.
39.	Y	Les conditions c'est ça, après on a vu les objectifs.
40.	Y	Les objectifs oui, c'est de vaincre à tout prix. Et la paix, bah la paix y'en a pas, fin pour l'instant.
41.	E	Faut prendre note ?
42.	A	T'es perdue.
43.	Y	Euh, les objectifs on les a vu du coup.
44.	A	Oui, ils veulent anéantir jusqu'à ce que l'Occident abandonne.
45.	E	Bah du coup ça à aucun rapport avec ...
46.	A	Bah si, c'est la guerre absolue du coup.
47.	E	Oui mais Clausewitz c'est pas la guerre absolue si ?
48.	Tout le groupe	Bah si ! (rires)
49.	Y	Et on peut dire par contre que y'a pas de paix car faut absolument que les américains...
50.	H	C'est surtout que c'est des armées irrégulières.
51.	A	Oui c'est des armées irrégulières oui parce que les groupes terroristes soit moins forts ou plus forts que les Etats ?
52.	E	Bah ils sont pas mal...
53.	A	S'ils étaient plus forts, ils feraient des guerres directes et pas des attentats.
54.	H	Mais ils ont quand même du pouvoir les groupes terroristes
55.	A	Ouais mais j'pense que si ils avaient autant de pouvoir que les pays ils feraient pas des attentats ils feraient des guerres directes. Ils déclareraient la guerre aux pays.

56.	Y	J'pense dans le plan, on peut déjà mettre absolument une grande partie sur les objectifs.
57.	A	Ouais !
58.	Y	Il y a tellement de choses à dire avec le document 2.
59.	A	On peut dire aussi pour les conditions, j'pense que sur les montées aux extrêmes ça peut être pas mal. On peut en faire soit une partie soit une sous-partie. Ouais, les moyens de comment ils en arrivent là.
60.	H	Les attentats c'est peut-être plus simple que les guerres directes parce que plus, ça vise plus facilement une cible.
61.	A	Mais s'ils avaient autant de pouvoirs qu'un pays...
62.	H	Les guerres directes c'est plus long à mettre que les attentats.
63.	A	Mais bon c'est pas le sujet... Fin si c'est un peu le sujet mais faut qu'on fasse notre plan
64.	Y	Moi j'pense déjà y'a les objectifs et j'pense on peut mettre dedans la définition de djihad.
65.	A	Ouais
66.	Y	Après les moyens je sais pas si y'a tant à développer
67.	A	Fin c'est important de dire comment ils le font grâce aux réseaux sociaux. Ca peut être une sous-partie j'pense.
68.	Y	Objectifs et moyens c'est deux sous parties.
69.	A	Ahhh c'est galère...
70.	E	Objectifs, vous mettriez quoi ?
71.	Y	Objectif petit b, ça serait une sous-partie. C'est ça en fait.
72.	H	Faudrait juste trouver en grande partie. Une grande partie qui relie objectifs et quoi et comment ils font.
73.	E	Et moyens
74.	A	Euh comment la guerre entre les pays d'occident et Al-Qaida peut-être... Ah non, ça c'est une problématique.
75.	Tout le groupe	<i>Rires</i>
76.	A	Oui, j'ai trouvé une problématique mais j'ai pas les sous-parties
77.	H	Dans le grand I, on peut dire que c'est une guerre...
78.	Y	Une guerre irrégulière...
79.	E	Dans quoi dans quoi ?
80.	Y	Dans le grand I. Tu mets grand I guerre irrégulière et du coup tu mets pourquoi et comment. Comment t'as les moyens et pourquoi t'as les objectifs.
81.	E	Bahhhh...
82.	Tout le groupe	Bah si, c'est des objectifs.
83.	Y	Du coup petit a les objectifs, petit b les moyens.
84.	A	En II, on peut mettre comment ça se développe au niveau international
85.	H	Oui, c'est un phénomène transnational.
86.	A	Ouais, mais on aurait qu'une sous-partie. En fait je mettrai contexte et conditions et objectifs et le international ensemble parce que l'international pourra les aider à atteindre leurs objectifs.

87.	Y	Oui mais (inaudible).
88.	A	Oui mais je le mettrai dans le I le contexte.
89.	Y	Oui donc on a trois sous parties.
90.	A	Non ! On a deux parties avec deux sous parties et deux sous parties.
91.	Y	Objectif faut le mettre avec...
92.	A	Pas avec (inaudible) mais avec le fait que ce soit international.
93.	Y	Ahh, objectifs on le met pas dans le grand I ?
94.	A	Bah je l'aurais mis dans le 2...
95.	Y	Donc alors faut que t'enlèves objectifs
96.	E	Dans le grand I j'enlève objectifs ?
97.	A	Ouais j'aurai remplacé objectifs par contexte fin on fait contexte conditions grand II on fait objectifs et l'international.
98.	Tout le groupe	Ouais en vrai.
99.	Y	Et du coup le grand II c'est quoi le titre
100.	A	Euh comment leurs objectifs peuvent être aidés par l'international non ?
101.	Tout le groupe	Impactent-ils ?
102.	Tout le groupe	Inaudible
103.	A	Moi j'ai vraiment la problématique c'est comment la guerre d'Al-Qaida peut-elle être définie comme une guerre absolue.
104.	Y	Dans le grand I, vous avez dit que (inaudible) c'est les moyens, pas les conditions.
105.	H	Conditions c'est plus dans le grand II pour dire que c'est le truc pour toute (inaudible) quoi, ils s'étalent partout.
106.	A	Bah les conditions c'est euh
107.	H	La guerre est soumise au politique... non...
108.	A	Pour moi la montée des extrêmes ça définit directement plus ce que c'est. On peut mettre les moyens après, fin...
109.	Y	Ah non les moyens c'est dans le A.
110.	A	Oui les moyens c'est dans le A, mais genre on fait contexte, conditions, moyens au pire.
111.	Y	Contexte tu penses que ça va dans le A.
112.	A	Bah oui parce que ça pose les bases de...
113.	Y	De la guerre irrégulière.
114.	A	Ouais de la guerre irrégulière, de la montée aux extrêmes et tout ça.
115.	Y	Alors contexte en A, petit b conditions, petit c moyens. Et le grand II...
116.	A	On fait les objectifs, comment ils y arrivent grâce à l'international.
117.	E	Truc transnational là.
118.	A	Fin comment ils y arrivent grâce aux réseaux sociaux et euh...
119.	E	Jmets ça là ?
120.	A	Oui oui vas-y.
121.	E	Et alors en sous-partie on met quoi ?
122.	A et Y	Bah petit a, les objectifs.

123.	A	Comment ils y arrivent, comment ils s'en servent grâce au cyber enfin tout ce qui est réseaux sociaux et recrutement.
124.	Y	Et bah...
125.	A	L'international
126.	Y	Un truc transnational.
127.	A	Ouais.
128.	E	Ca irait pas dans le...
129.	H	Attendez j'ai pas compris...
130.	E	Bah comment le truc c'est ce que tu expliques dans comment
131.	A	Bah oui, le comment c'est les moyens, c'est objectifs et moyens.
132.	Tout le groupe	Inaudible
133.	Y	J'ai mis comment dans objectif.
134.	A	Ah bon ? Ca serait bizarre de mettre les objectifs après les moyens. Fin tu dis comment ils le font et après tu dis ce qu'ils font.
135.	E	Oui mais à la limite c'est pas grave, on expliquera.
136.	Y	Oui mais il faut le mettre dans le grand II moyens et objectifs.
137.	A	Pourquoi on a mis moyens dans le premier.
138.	E	Contexte moyens et conditions.
139.	A	Fin pour moi dans le I les moyens c'est comment ils mettent en place la guerre et dans le II c'est comment ils font leurs objectifs grâce à certains moyens qui sont le cyber.
140.	Y	Enlèves moyens du grand I et tu le mets dans le grand II
141.	A	Comme ça on égalise un peu les deux parties.
142.	Prof	Alors ça donne quoi?
143.	Tout le groupe	Euh oui.
144.	Y	Alors, c'est pas détaillé.
145.	Prof	Tant que vous avez les grandes idées c'est bon.
146.	Tout le groupe	Ah bah c'est bon !
147.	E	Maintenant, faut réussir à me lire.
148.	Prof	Alors dans contexte ? Qu'est ce que vous voulez mettre ?
149.	A	Dans contexte on voulait mettre...
150.	Y	Déjà que c'est une guerre absolue.
151.	A	Oui, que c'est une guerre absolue et que ça échappe au politique.
152.	Prof	Ok
153.	A	Vu que les groupes terroristes sont...
154.	Y	Ils sont pas préparés aux attaques.
155.	A	Et c'est des civils qui sont dans ces groupes terroristes.
156.	Prof	Non mais quand je vois contexte, j'avais compris dans le sens de la création des groupes terroristes.
157.	Tout le groupe	Inaudible.

158.	Prof	Non mais justement c'est bien. Non mais c'est bien parce qu'à la limite je vous aurais dit la création d'organisations ça répond pas à la manière de comment ils font la guerre. Justement je trouve que c'est bien. Ok alors après. Conditions : c'est-à-dire ?
159.	A	Euh, montée vers les extrêmes avec la radicalisation et l'interprétation des écrits religieux.
160.	Prof	Et puis la violence aussi dans les moyens d'actions, les attentats, les crashes d'avion...Ok, pour moi c'est sûr qu'il faut en parler. Et après ?
161.	Y	Le Grand II : phénomène mondial
162.	A	Et là on met les objectifs, ce qu'ils veulent faire, on passe aux réseaux sociaux et pourquoi.
163.	Prof	Oui alors du coup justement est-ce que les réseaux, on ne pourrait pas l'argumenter dans le sens où c'est une nouvelle façon de faire la guerre aussi, de recruter des soldats et aussi il ne faut pas oublier que des groupes comme Daech ont fait des attaques internet à l'Occident. Est-ce que ça n'inclurait pas aussi une nouvelle forme de guerre, cyberguerre ou des choses comme ça. Cyberattaques, je pense que ça pourrait rentrer là-dedans et ça met une différence en plus avec Clausewitz.
164.	A	Oui...
165.	Prof	Parce qu'en fait y'aurait un peu des, des éléments qui se rapprochent de Clausewitz avec la montée aux extrêmes, la violence, des choses comme ça qui se rapprochent de Clausewitz on est d'accord. Ce qui se différencie avec Clausewitz euhh... quels moyens d'actions : la guérilla, pas d'armées conventionnelles et aussi comment on va... enfin est-ce qu'il y a eu des négociations qui ont été organisées ou pas. Non parce que les terroristes...comment on règle ces conflits, est-ce que ces conflits sont réglables ?
166.	Y	Ahhh oui !
167.	Prof	Voilà, c'est dans ces manières là de... Mais vous êtes bien partis !
168.	Y	Mais on avait aussi les moyens en petit b.
169.	Prof	Là ?
170.	Y	Oui c'était petit a objectifs petit b les moyens qu'ils utilisent.
171.	Prof	Oui ça peut ! Oui oui ça peut, après faudrait voir en écrivant ce que ça fait, voir si c'est bien équilibré ou quoi que ce soit. Mais comme ça les idées sont là. Après c'est difficile de faire un plan de dissert sur un sujet aussi restreint. Non mais c'est bon, vous avez les idées.
172.	E	Ok, bah on fait quoi maintenant ?
173.	Prof	Et bah on va mettre en commun.

## Annexe 2. Transcriptions de la classe de Seconde Générale et technologique

### Annexe 2.1. Transcription du groupe R et A (pendant le travail en groupe)

Tour de parole	Personnes	Transcription lors du travail en binôme
1.	Professeur	<i>(Distribution des documents avant le début de l'enregistrement)</i> . Bien, je viens de vous distribuer la fiche d'activité sur laquelle vous allez travailler cette séance. Elle servira de support pour le devoir maison que vous devez me rendre la semaine prochaine. Quelqu'un veut bien lire la consigne à l'ensemble de la classe ?
2.	E	Moi je veux bien !
3.	Professeur	On t'écoute !
4.	E	A l'aide du corpus de documents, vous montrerez les différences entre l'Occident latin et l'Empire Byzantin et expliquerez les relations qui en découlent, entre le XIe et le XIIIe siècles. Vous complétez d'abord le tableau, avant de rédiger une synthèse écrite. Cette dernière comportera une introduction présentant les documents (nature, date, auteur), suivi de deux ou trois parties présentant les arguments (en vous servant des éléments que vous avez indiqué en introduction). Vous exposerez votre synthèse écrite à l'oral.
5.	Professeur	Merci beaucoup. Bon vous voyez, il y a deux étapes dans votre travail. Aujourd'hui, vous ne vous attachez qu'au décorticage des documents, afin de remplir le tableau. La synthèse finale est à réaliser à la maison pour la semaine prochaine. C'est bon pour vous ?
6.	La classe	Oui !
7.	Professeur	Parfait, maintenant vous vous mettez au travail avec votre voisin de table. C'est parti pour 45mn de travail ! N'hésitez si vous avez des questions
<i>Le professeur déplace le micro vers un binôme spécifique : R et A.</i>		
8.	Professeur	Les garçons, ça ne vous dérange pas que je vous enregistre ? C'est pour un travail de recherche que je dois rendre...
9.	R et A	Pas de soucis monsieur, grâce à nous vous allez avoir une super note parce qu'on est super sérieux ( <i>rires</i> ).
10.	Professeur	<i>(Rires)</i> . Allez au boulot, concentration absolue les gars.
11.	R	<i>(le professeur part)</i> . Bon on relit parce que j'ai rien capté à ce qu'il fallait faire.
12.	A	Vas-y je t'explique, tu sers à rien de toute façon ( <i>rire des deux</i> ). Bon en gros il faut qu'on lise tous les docs pour classer les différents éléments dans le tableau. Et ensuite, à partir du tableau faudra qu'on fasse à la maison une synthèse organisée, avec une intro et des parties. C'est comme on devait faire pour le brevet.
13.	R	Ahhh ouais chaud, j'ai capté. Mais il abuse le prof à nous donner des devoirs à la maison...

14.	A	( <i>chuchote</i> ) Parle bien, ça enregistre...
15.	R	Bon du coup, on commence par le doc 1. On lit le doc chacun de notre côté et on voit ce qu'on a compris.
16.	A	Vas-y chaud ça me va.
<i>Les deux élèves lisent chacun de leur côté pendant 2mn.</i>		
17.	A	Bon du coup t'as compris quoi ?
18.	R	Bah perso j'ai compris que l'Occident latin et l'Orient byzantin célèbrent pas pareil la religion. Par exemple, ils célèbrent pas pareil les saints et la messe.
19.	A	Oui j'ai compris la même chose. Mais on peut préciser en citant par exemple le Carême.
20.	R	Mais c'est quoi le Carême ?
21.	A	Aucune idée. On va demander au prof ( <i>les deux lèvent la main</i> ).
22.	Professeur	( <i>le professeur se déplace vers le binôme</i> ) Un problème les garçons ?
23.	A	Oui, on sait pas ce que c'est le Carême.
24.	Professeur	Et bien le Carême, ce sont les 40 jours célébrés avant Pâques. C'est une période importante pour les chrétiens, considérée comme « sacrée » si l'on peut dire.
25.	A	Ah c'est un peu comme le Ramadan chez les musulmans non ?
26.	Professeur	C'est un peu dans le même esprit. C'est la période précédant une grande fête religieuse. C'est plus clair ?
27.	R et A	Oui merci monsieur ( <i>le professeur repart</i> ).
28.	A	Bon du coup on peut dire qu'ils fêtent pas pareil le Carême ?
29.	R	Oui mais il faut pas oublier de préciser que le Clergé de l'Orient n'est pas pareil que celui d'Occident...
30.	A	Ah oui par rapport au célibat ?
31.	R	Oui voilà. Et puis peut-être rajouter la différence entre Pape et Patriarche.
32.	A	T'as vu ça où dans le document ?
33.	R	C'est pas dans le document, c'est ce qu'on a vu la dernière fois en cours avec le prof, tu sais sur la naissance des deux civilisations.
34.	A	Ahhh ouais mais j'ai pas relu, j'avais trop la flemme... Mais j'aime bien l'idée, on peut garder ça. Bon du coup, on marque quoi dans quelle colonne dans son tableau ?
35.	R	Bah tout ce qui est différences entre fêtes religieuses et Clergé ça va forcément dans le religieux.
36.	A	Oui je suis d'accord, je le note ( <i>note dans la colonne éléments religieux</i> ).
37.	R	Nickel. Et du coup le Pape et Patriarche on le met dans les éléments politiques...
38.	A	Bah pourquoi tu veux le mettre dans les éléments politiques ? Le Pape c'est le chef de l'Eglise d'Occident si je me souviens bien, et le Patriarche de l'Eglise d'Orient. Donc c'est des chefs mais des chefs religieux.
39.	R	Bah un chef c'est forcément politique, surtout au Moyen Age non ?
40.	A	Bah pas forcément. Moi je pense qu'un chef c'est plus un <i>leader</i> . Ça va dans tous les domaines pour moi.

41.	R	Oui mais au Moyen Age, vu que l'Eglise est très puissante, on peut pas considérer qu'elle avait aussi une influence politique ?
42.	A	Bah en vrai je suis d'accord, mais on peut pas le mettre dans deux colonnes...
43.	R	Bon on le met dans les éléments religieux ( <i>note dans le tableau</i> ). Bon ça c'est fait, on passe aux documents 2.
44.	A	Bon, on a une miniature et une carte.
45.	R	Mais c'est quoi une miniature ?
46.	A	Bah c'est genre une œuvre mais en petit, pour pouvoir la diffuser plus.
47.	R	Ah d'accord je vois.
48.	A	Déjà, comme ça, on peut dire que c'est religieux parce que y'a Jésus.
49.	R	Oui mais lit le texte en dessous, ça parle de l'empereur et son fils. A mon avis il faut plus parler d'eux.
50.	A	Ouais mais Jésus on en fait quoi ?
51.	R	Bah on va s'en servir... Si on regarde bien, on voit que Jésus il pose la main sur l'empereur et son fils comme s'ils étaient potes...
52.	A	Bah on dit qu'ils sont tous religieux au pire.
53.	R	Je le note ( <i>note dans le tableau</i> ). Bon la carte maintenant.
54.	A	Bah c'est le royaume de France sous Philippe Auguste.
55.	R	Ouais, et on voit que y'a une grosse partie qui est aux anglais.
56.	A	Et bah c'est là où on note les éléments politiques dans le tableau : on dit que y'a des guerres entre les anglais Plantagenêts... euh non Plantagenêts plutôt avec Philippe Auguste.
57.	R	T'es trop fort mec, tu vas faire historien toi ( <i>rires</i> ).
58.	A	Bon le dernier document maintenant. On fait comme tout à l'heure, on lit d'abord chacun de notre côté et on voit après ?
59.	R	Ça marche.
<i>Les deux élèves lisent chacun le texte pendant 2 mn environ.</i>		
60.	A	Bon t'as compris quoi ? Il est dur ce texte...
61.	R	Bah déjà c'est quoi un sac ? Parce que pour moi c'est un truc pour aller faire tes courses...
62.	A	Mais non ! Un sac c'est genre un pillage. Dans le texte, ils disent qu'ils ont tout cassé et tout. Tu captes rien...
63.	R	Et bah excuse moi de pas comprendre monsieur jsuis historien là...
64.	A	Par contre, j'ai pas trop compris tumulte, saintes images, martyrs et Antechrist...
65.	R	Oui pareil, mais j'ai pas compris aussi ornements et profanation. Et autel et saintes écritures aussi.
66.	A	On va demander au prof ( <i>les deux élèves lèvent la main</i> ).
67.	Professeur	( <i>le professeur se déplace</i> ). Alors, c'est quoi le problème les garçons ?
68.	A	Bah on comprend pas plusieurs mots du dernier document.
69.	Professeur	Ah oui sur celui du Sac de Constantinople. C'est vrai qu'il est dur. Dites-moi.
70.	R	C'est quoi tumulte, saintes images, martyrs...

71.	Professeur	Doucement, doucement. Redis-moi s'il te plaît ?
72.	R	Tumulte.
73.	Professeur	Bah tumulte c'est tout simple. Ça veut dire que c'est l'agitation, le désordre.
74.	R	Ah d'accord. Et saintes images ?
75.	Professeur	Ce sont des images représentant des scènes religieuses, souvent bibliques. On représente par exemple des saints.
76.	R et A	Ahhh oui d'accord c'est plus clair.
77.	R	Et martyrs et Antéchrist ?
78.	Professeur	Alors un martyr, c'est une personne qui a souffert à sa mort, souvent parce qu'il n'a pas voulu renoncer à sa foi même sous la contrainte. L'Antéchrist, c'est une figure de la Bible. Il vient au moment de la fin des temps pour prêcher une religion contraire au christianisme. En clair, c'est une sorte de « faux Christ » en opposition au christianisme.
79.	A	D'accord, j'ai compris.
80.	Professeur	Vous avez d'autres questions ?
81.	R	Oui, ça veut dire quoi ornements et profanation ?
82.	Professeur	Les ornements, ce sont les décorations. Profaner, ça veut dire qu'on « désacralise » un lieu, ici l'église Sainte-Sophie.
83.	A	D'accord merci. Une dernière question et promis on ne vous embête plus. C'est quoi l'autel et les saintes écritures ?
84.	Professeur	L'autel, c'est l'endroit le plus sacré de l'église. Vous savez, c'est ce qu'il ressemble à une sorte de table...
85.	A	Ah oui, la table en dur là.
86.	Professeur	Oui voilà si tu veux. Quant aux saintes écritures, ce sont tout simplement les paroles prononcées par les saints chrétiens, et que l'on retrouve dans la Bible.
87.	A et R	Ok super merci monsieur.
88.	Professeur	Vous avez d'autres questions ?
89.	A et R	Non c'est bon, merci beaucoup ( <i>le professeur s'en va</i> ).
90.	A	Ok donc j'ai compris l'idée du dernier document. Dans religieux on a tout ce qui fracassement de l'autel et destruction de l'église, et pour le politique on a les croisades.
91.	R	Pour le religieux, on peut rajouter l'Antéchrist aussi.
92.	A	Oui mais ça va tout ensemble.
93.	R	Ah oui d'accord. Et pour le politique du coup on peut dire que les deux branches chrétiennes se battent entre elles et que les croisades c'est aussi du politique.
94.	A	Bah oui et non, car les croisades c'est pour combattre les musulmans à la base.
95.	R	Oui, mais ils s'arrêtent en chemin pour piller Constantinople.
96.	A	Ah oui j'avoue que tu as pas tort. Par contre les croisades, c'est pas politique, c'est religieux je pense.
97.	R	Pour moi non, enfin si mais non... En fait, au départ c'est un prétexte religieux mais ça tourne en règlement de compte politique parce que les Occidentaux attaquent les byzantins.

98.	A	C'est un peu risqué de le mettre dans les deux. Encore une fois, y'a une colonne religieux et une colonne pour le politique. On peut pas mettre les croisades dans les deux parties du tableau...
99.	R	T'as raison. Bon on le met que dans le religieux alors. Ça te va ?
100.	A	Allez on fait ça ( <i>note dans le tableau, colonne religieux</i> ). Bon bah nickel on a fini. Du coup le tableau est complété. On se dit par insta comment on fait pour se répartir la rédaction à la maison.
101.	R	Ca me va.
<i>Le professeur arrête l'enregistrement, car il reste moins de 5mn avant la fin de séance. C'est le moment de refaire un dernier point sur le travail à faire pour la semaine suivante (et de le noter dans les agendas).</i>		

## Annexe 2.2. Transcription du groupe R et A (restitution orale)

Tour de parole	Personnes	Transcription lors de la restitution à l'oral la semaine suivante
1	R	L'Occident latin et l'Empire byzantin présentent plusieurs différences notables tant que sur le plan culturel que politique et religieux. L'Empire latin, qui comprend les religions comme la France, l'Italie, l'Espagne a été fortement influencé par la culture romaine et le latin. En revanche, l'Empire byzantin, centré autour de Constantin...
2	Professeur	Constantinople !
3	R	...Ah euh Constantinople a hérité de la culture grecque et a utilisé la langue grecque comme langue principale. Ensuite, l'Occident latin a été marqué par... le catholicisme romain
4	Professeur	Le catholicisme romain !
5	R	Le catholicisme romain avec le pape comme figure principale et centrale de l'autorité religieux. L'Empire byzantin quant à lui a... Patriarché de Constantinople à sa tête.
6	Professeur	Patriarche !
7	R	Et a souvent eu des tensions avec l'Eglise catholique.
8	A	De plus, l'Occident latin a connu une fragmentation politique après la chute de l'Empire romain d'Occident avec de royaumes féodaux. L'Empire byzantin en revanche a maintenu une structure impériale centralisée et a duré plus longtemps jusqu'à la chute de Constantinople en 1453. Pour finir, les styles artistiques différents également. L'Occident latin a vu l'émergence de l'art romain puis gothique tandis que l'Empire byzantin est célèbre par ses mosaïques, ses icônes et son architecture comme... la basilique Sainte-Sophie.
8	Professeur	Merci les garçons.

### Annexe 2.3. Transcription du groupe B et S (pendant le travail en groupe)

Tours de parole	Personnes	Transcription lors du travail en binôme
1.	Professeur	<i>(Distribution des documents avant le début de l'enregistrement).</i> Bien, je viens de vous distribuer la fiche d'activité sur laquelle vous allez travailler cette séance. Elle servira de support pour le devoir maison que vous devez me rendre la semaine prochaine. Quelqu'un veut bien lire la consigne à l'ensemble de la classe ?
2.	E	Moi je veux bien !
3.	Professeur	On t'écoute !
4.	E	A l'aide du corpus de documents, vous montrerez les différences entre l'Occident latin et l'Empire Byzantin et expliquerez les relations qui en découlent, entre le XIe et le XIIIe siècles. Vous complétez d'abord le tableau, avant de rédiger une synthèse écrite. Cette dernière comportera une introduction présentant les documents (nature, date, auteur), suivi de deux ou trois parties présentant les arguments (en vous servant des éléments que vous avez indiqué en introduction). Vous exposerez votre synthèse écrite à l'oral.
5.	Professeur	Merci beaucoup. Bon vous voyez, il y a deux étapes dans votre travail. Aujourd'hui, vous ne vous attachez qu'au décorticage des documents, afin de remplir le tableau. La synthèse finale est à réaliser à la maison pour la semaine prochaine. C'est bon pour vous ?
6.	La classe	Oui !
7.	Professeur	Parfait, maintenant vous vous mettez au travail avec votre voisin de table. C'est parti pour 45mn de travail ! N'hésitez si vous avez des questions.
<i>Le professeur déplace le deuxième micro vers un deuxième binôme</i>		
8.	Professeur	Bon les gars, je vous demande la même chose que vos camarades. Ça ne vous dérange pas que je vous enregistre ? Il n'y a que moi qui vous écouterai, c'est pour le travail de recherche dont je vous ai parlé la semaine dernière.
9.	B et S	Non monsieur pas de soucis... Mais du coup on doit faire quoi ?
10.	Professeur	Vous travaillez normalement, comme si de rien n'était.
11.	B et S	D'accord pas de soucis.
12.	B	<i>(Le professeur s'en va).</i> C'est quand même chelou le travail qu'il doit faire le prof...
13.	S	Chut, ça enregistre... Bon on s'y met là.
14.	B	Bon la consigne t'as compris quoi ? Perso, j'ai compris qu'on faisait que le tableau aujourd'hui et qu'on fait le paragraphe argumenté à la maison.
15.	S	Oui c'est ça, il faut qu'on trouve dans tous les docs des éléments à mettre soit dans le politique, soit dans le religieux ou les deux.
16.	B	Bon nickel, déjà on est d'accord. On commence. Le doc 1, tu veux je le lise pour nous deux, comme ça on suit en même temps ?

17.	S	Vas-y.
18.	B	<i>(Lit le texte en intégralité à voix haute)</i> . Bon en vrai ça va c'est pas trop dur...
19.	S	Oui c'est simple. Ici, y'a que des éléments religieux : différences dans les fêtes religieuses et la manière de faire la messe...
20.	B	Ouais c'est ça... Mais y'a aussi la différence dans les deux Clergé.
21.	S	Ah oui, tu veux dire la différence entre le Pape et Patriarche, ce qu'on a vu la semaine dernière avec le prof ?
22.	B	Oui voilà. Même si c'est pas vraiment précisé dans le texte, faudra qu'on le mette quand même. Ça montre qu'on a appris notre cours, et le prof sera content <i>(rires)</i> .
23.	S	Ok, donc dans le tableau, je note dans la colonne des éléments religieux la différence dans la manière de faire la messe, de célébrer les saints et les différents Clergé <i>(note dans le tableau)</i> .
24.	B	Attends, regarde en haut de la page <i>(lit le paratexte en haut de la page du manuel)</i> ... Rajoute l'histoire du schisme.
25.	S	Le quoi ?
26.	B	<i>(pointe la définition avec son doigt)</i> . Le schisme, la séparation entre les deux Clergé ! On pourra dire dans la synthèse que ce schisme est causé par toutes ces différences religieuses entre l'Orient et l'Occident.
27.	S	Ah oui tu gères ! Bon le document je pense qu'on est bon...
28.	B	Oui on a tout. Après faudra faire gaffe à pas recopier le texte dans la synthèse écrite, sinon le prof il va dire qu'on recopie sans comprendre.
29.	S	Oui t'inquiètes, on expliquera. Mais en gros faut vraiment insister sur le schisme.
30.	B	Bon du coup, le deuxième groupe de documents <i>(regarde les documents)</i> ... Ah ouais c'est chaud là...
31.	S	Attends, déjà on va regarder le premier document <i>(silence)</i> ... Ah mais attends j'ai capté l'idée !
32.	B	T'emballes pas, le prof il nous a dit la dernière fois de présenter le document avant d'analyser. D'ailleurs, on l'a pas fait pour le premier...
33.	S	Bah le premier c'est simple, c'est un historien d'aujourd'hui donc tu veux dire quoi de plus...
34.	B	Ouais pas faux... Bon du coup le doc 2 c'est quoi déjà ?
35.	S	Bah c'est une miniature qui date de 1122, où y'a le Christ et l'empereur...et son fils. Et y'a pas d'auteur.
36.	B	Mais attends, ça serait pas l'empereur l'auteur ? Tu sais c'est un peu de la propagande, genre il diffuse un truc pour faire voir que c'est lui qui commande, comme Louis XIV avec son portrait tu vois...
37.	S	Oui oui je vois, c'est super ça faudra le mettre dans l'intro de la synthèse ça, pour expliquer le point de vue de l'auteur. Tu gères. Mais du coup on met quoi dans les colonnes, que du politique que du religieux ou les deux ?

38.	B	Bah on a rien mis dans le politique avec le doc d'avant, mais avec la miniature y'a moyen de mettre du politique. En vrai, j'pense qu'avec ce doc, on peut dire que l'empereur c'est le chef de l'Empire donc c'est un chef politique. Et puis, on peut rajouter le côté familial avec son fils qui va le remplacer quand il sera mort.
39.	S	Ah ouais super ça, je le note ( <i>note dans le tableau</i> ). Moi je rajouterai bien aussi dans le politique le fait que l'empereur il a une armure et un genre de bâton. Son fils aussi d'ailleurs. Tu vois ça montre que l'empereur c'est un chef de guerre quoi...
40.	B	Ouais, je voulais le mettre aussi... Nickel ! ( <i>note dans le tableau</i> ). Par contre, je pense qu'avec cette miniature, y'a forcément un côté hyper religieux avec Jésus. Genre il met ses mains sur la tête du père et du fils comme si c'était un peu ses protégés... enfin pas protégés mais genre comme s'ils avaient un pouvoir un peu divin.
41.	S	Oui je vois, genre comme si c'était Jésus qui les avait choisis. C'est important ça ( <i>note dans le tableau</i> ). Bon ça c'est réglé, du coup maintenant la carte de l'Occident latin là.
42.	B	Bah c'est une carte du manuel, l'auteur c'est manuel Hachette.
43.	S	Non mais j'pense on s'en fou que l'auteur c'est le manuel, ça nous aucune info en plus.
44.	B	Mais le prof il a dit qu'il fallait toujours présenter les docs...
45.	S	Oui mais il a dit pas les cartes du manuel, parce qu'on sait bien que c'est les auteurs du manuel qui l'ont fait.
46.	B	Ah ouais bah j'ai pas dû écouter à ce moment là ( <i>rires</i> ). Bon sérieux... Moi j'pense qu'il faut parler du conflit entre le roi Philippe Auguste et les Anglais, parce que tu vois y'a une grosse partie qui est anglaise en vrai... Et mais c'est chaud Limoges c'était aux anglais ( <i>rires</i> ).
47.	S	Attends je cherche domaine royal et fiefs car je sais pas c'est quoi... ( <i>cherche dans le manuel</i> ). Ahhh j'ai trouvé, en gros domaine royal c'est vraiment le territoire du roi ou il contrôle tout et fiefs c'est une terre donnée par un seigneur à un vassal...
48.	B	Ah mais c'est comme dans la vidéo qu'on a vu la dernière fois en cours, tu sais après Charlemagne et tout quand ils se font tous la guerre et récupèrent les pouvoirs qui avant étaient à l'empereur.
49.	S	Mais oui c'est ça, trop fort mec. En plus sur la carte, ça montre que y'a plusieurs mecs genre duché de Guyane et comté de Toulouse là. On peut très bien dire qu'ils se font la guerre.
50.	B	Ah bah tu vois, c'est marqué sur la page du manuel là... C'est la féodalité, tu sais le truc avec les seigneurs vassaux et tous les trucs chiants là.
51.	S	Et bah du coup, côté politique on a mis que l'Orient y'avait un empereur qui est en gros le boss et la carte d'Occident montre donc la féodalité.
52.	B	Yes, je note ( <i>note dans le tableau</i> ). Bon nickel, ça c'est fait. Ils étaient chauds ces docs, il va loin le prof...

53.	S	( <i>chuchote</i> ) Chut ça enregistre. Bon on enchaîne sur le dernier doc là... Je lis et tu suis avec moi.
54.	B	Vas-y.
55.	S	( <i>lit à voix haute</i> ). Bon en gros ça parle du pillage de Constantinople par les croisés.
56.	B	Mais les croisés ils sont pas censés combattre les musulmans à la base.
57.	S	Bah oui c'est ça qu'est chelou parce que dans le texte ça dit bien que c'est les croisés qui massacrent Constantinople.
58.	B	Attends, on résume. Constantinople c'est la capitale de l'Empire Byzantin et les croisés c'est bien des chevaliers qui viennent de l'Occident non ?
59.	S	Euh ouais... Si si t'as raison c'est ça !
60.	B	Donc en gros, ça veut dire que les Occidentaux ont attaqué l'Empire en allant en croisade. En gros, c'est des chrétiens qui s'attaquent entre eux...
61.	S	Ouais fin plus des chrétiens d'Occident qui attaquent ceux d'Orient. Et oui puis c'est logique, en fait ça découle de toutes les différences religieuses et politiques qu'on a vu avant dans les autres docs... C'est trop intelligent cette activité !
62.	B	Mais du coup on marque que ça va pas dans le politique ou le religieux dans le tableau ? Parce qu'en soit y'a un truc qui dit que les Occidentaux sont des Antéchrist, donc genre des faux christ donc ça c'est religieux.
63.	S	Oui puis je crois on avait vu avec le prof que Sainte-Sophie c'était la résidence du Patriarche de Constantinople. Tu sais il avait montré des photos et tout sur Internet...
64.	B	Oui donc on a des éléments religieux avec Sainte-Sophie et l'Antichrist là, et politiques avec le fait que la croisade dégénère en gros en règlement de compte entre les deux civilisations. En fait y'a des éléments dans les deux colonnes. Je les note ( <i>note dans le tableau</i> ).
65.	S	Bon du coup on a tout là ?
66.	B	Ouais je pense. Mais on fait comment pour la synthèse ? On fait combien de parties ?
67.	S	Euh bah je sais pas... Au pire on en reparle quand on travaillera chez nous, il reste 5mn avant que ça sonne. Mais je pense qu'on peut faire une partie sur les différences religieuses, une partie sur les différences politiques et une autre sur les conflits en se servant du dernier doc.
68.	B	Ça me va, de toute façon on en parle ce soir par tel.
69.	S	Chaud, j'appelle le prof pour lui dire qu'on a fini ( <i>lève la main</i> ).
<p><i>Le professeur arrive et arrête l'enregistrement, car il ne reste que 5 petites minutes de cours. C'est le moment de refaire un dernier point sur le travail à faire pour la semaine suivante (et de le noter dans les agendas).</i></p>		

## Annexe 2.4. Transcription du groupe B et S (restitution orale)

Tours de parole	Personnes	Transcription lors de la restitution orale devant la classe
1.	S	Entre le IXe et XIIIe siècles... euh non... Entre le XIe siècle et le XIIIe siècle, deux civilisations se rencontrent : l'Empire byzantin et l'Empire d'Occident latin... euh non, l'Occident latin. Grâce au corpus qui se compose de lettres de dignitaires religieux, de chroniques et autres qui sont des documents rédigés par des auteurs occidentaux comme Alain Ducellier. Ces documents...
2.	Professeur	( <i>le professeur chuchote</i> ). Tu peux parler un peu plus fort s'il te plaît ?
3.	S	Ok. Les cartes données nous ont permis de savoir que les différences religieuses, culturelles politiques et économiques. Pour commencer, nous allons vous expliquer les différences des deux civilisations, puis je vous décrirai leurs relations.
4.	B	Tout d'abord, le schisme marque une rupture entre l'Eglise d'Orient et celle d'Occident. De plus, les byzantins par le grec ... ( <i>demande à son camarade</i> ) et quoi ?... Ah oui et sont influencés par les sciences antiques, tandis que les latins utilisent leur langue et survivent une tradition intellectuelle différente marquée par une approche plus dynamique. Aussi, d'après les documents, il y a beaucoup de différences entre les traditions artistiques.
5.	S	Ensuite, l'Empire byzantin est contrôlé sous l'autorité de l'empereur qui incarne à la fois le pouvoir laïc et religieux. A l'inverse en Occident...
6.	Professeur	Excuse-moi, mais ça me gêne les bruits au fond de la classe.
7.	S	... A l'inverse en Occident, la féodalité domine créant une hiérarchie complexe de seigneurs et de vassaux ou le pays détient une influence majeure sur la religion. De plus, Byzance est un... euh... centre commercial stratégique reliant l'Europe et l'Asie ce qui attire les marchands occidentaux dont les italiens.
8.	B	Enfin, les relations entre l'Empire byzantin et l'Occident latin entre le XIe et... le... XIIIe siècle sont compliquées. Les tensions s'intensifient, notamment après le schisme de 1054... non 1054... 1054. Les croisades mi... ( <i>rires</i> ) initialement lancées ( <i>rires</i> )
9.	Professeur	Les garçons stop, c'est bon. Concentrez-vous. On ne va pas y passer la journée.
10.	B	La chrétienté Occi... accentuée ces tensions surtout avec le sac de Constantinople par les croisés en 1204. Ce pillage marque un peu l'apogée des tensions entre les deux peuples.
11.	S	Pour conclure, il y a de nombreuses différences entre les deux peuples mais aussi des tensions qui règnent.
12.	Professeur	Ok super merci beaucoup.

## **Les écrits intermédiaires et l'enjeu de l'oral en Histoire pour construire la pensée historienne des élèves**

---

Ce travail cherche à étudier comment les écrits intermédiaires permettent aux élèves d'acquérir une méthode et pensée historienne. Ces types d'écrits sont que peu utilisés dans les cours d'Histoire du secondaire : pourtant, ils sont la base même du travail de l'historien. En effet, l'historien ne peut pas envisager la pluralité des temps ou la bonne compréhension de certains concepts historiques sans recourir à ces écrits à portée réflexive. A l'inverse, ils ne sont pas très présents dans les cours d'histoire alors que paradoxalement, les écrits intermédiaires sont essentiels pour les élèves pour structure leur pensée historique y compris à l'oral. Le dilemme est donc le suivant : qu'est-ce les écrits intermédiaires apportent aux élèves en classe d'Histoire ? Sont-ce bien utilisés par les élèves ? C'est toutes ces interrogations que soulèvent ce mémoire, en tentant d'y répondre.

---

Mots-clés : écrits intermédiaires/réflexifs, pensée historienne, concepts historiques, pluralité des temps.

### **Intermediate writing and the importance of oral history in developing students historical thinking**

---

The aim of this work is to explain how intermediate writings enable students to get a historian method and thinking. These types of writings are rarely used in secondary school history classes, yet they are the very basis of an historian work. Indeed, an historian cannot consider the plurality of times or a thorough understanding of some historical concepts without using these reflexive writings. On the contrary, they are not used a lot in history classes, even though – paradoxically – intermediate writings are essential for students to build their historical thinking including orally.. The quandary then is the following: What do intermediate writings bring to students in history classes? Are they used properly by students? These are all the questions raised by this work, attempting to answer them.

---

Keywords : : Intermediate writings, historian's method, plurality of times, historical concepts.

