

La lecture de texte en autonomie et le développement de l'esprit critique : pour une approche commune en français et histoire au collège.

Les quatre enseignants signataires de ce billet partagent la réflexion qui les a réunis et sur laquelle ils fondent leurs choix didactiques et pédagogiques. Ils se sont attachés à une compétence de la littérature pour laquelle les évaluations internationales montrent que les élèves français sont souvent mal placés : l'interprétation et l'esprit critique.

Notre groupe¹ est constitué de deux enseignantes en histoire-géographie (collège et lycée) et trois enseignants en français (collège et lycée). Nous sommes tous sur la région lyonnaise. Trois d'entre nous interviennent depuis une dizaine d'années dans le cadre de la formation initiale et continue et appartiennent à des groupes de recherche disciplinaires au sein du CEPEC (le Groupe de Recherche pour l'Enseignement du Français- et le Groupe de Recherche Histoire-Géographie). Nous nous situons dans le cadre de la recherche action.

Quelques constats généraux :

- Le cours d'histoire en collège propose peu voire pas de formation à la lecture autonome de texte ; or, c'est pourtant un attendu, tant par les programmes, que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, mais aussi, et surtout, en vue de la construction d'un citoyen.
- En cours de français, lorsque la formation propose un parcours permettant à l'élève d'être plus autonome face au texte², il est plus souvent question de lecture littéraire sur laquelle se concentre la recherche. Or, les postures qu'elle demande d'activer ne sont pas exactement les mêmes que celle d'une lecture informative, historique, *citoyenne*... Dès lors, les élèves peuvent difficilement activer les compétences³ (ou savoir-faire) utilisées dans d'autres situations de lecture.
- La notion d'esprit critique est régulièrement convoquée par les enseignants, très souvent pour affirmer que les élèves n'en auraient pas, mais la domination du cours magistral ou semi-magistral dans les pratiques, surtout en histoire, permet peu de dispositifs rendant possible son développement.

Or nous n'enseignons pas l'histoire, la géographie ou le français seulement pour l'École et ses examens. Notre objectif a donc été de construire une approche des textes qui soit indépendante de leur genre, de leur typologie et de la situation de lecture disciplinaire, une approche qui permette aux élèves de développer une lecture autonome et qui intègre l'esprit critique. En effet, autonomie et esprit critique ne sont pas synonymes et il convient de faire travailler les deux aux élèves.

Première partie- Les cadres théoriques et didactiques

Rapidement, il nous est apparu que nous pouvions croiser le français et l'histoire en prenant appui sur les pratiques sociales de référence : en français, les compétences de lecture non littéraire, pour l'histoire, l'entrée par ses usages publics, définie par Habermas J, Gallerano N., Heimberg C.

Le positionnement autonome en situation de réception d'un discours que nous visons nécessite compréhension et interprétation du discours en réception.

Pour la formation d'un lecteur autonome

Nous avons construit une méthodologie d'approche des textes qui s'organise en 3 phases.

.../...

¹Pour nous contacter : p.lereun@cepec.org

²Voir le Dossier 81 du CEPEC « Lecture littéraire au collège : quelle formation à l'autonomie » Janvier 2014.

³Nous suivons Perrenoud dans sa définition de ce terme : « capacité d'agir efficacement dans un type de situation défini, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas » dans *Construire des compétences*, ESF, 1997.

Pour une approche autonome du texte dans la formation du citoyen (confronté à un usage public de l'histoire)

1) Présentation/identification

A : Auteur, récepteur.

N : Nature, genre, rapport au réel : il semble important que les élèves soient à même de savoir si les propos contenus dans un texte rendent compte du réel, s'en inspirent ou au contraire sont de l'ordre du fictionnel pur. Nous présentons dans une deuxième partie un dispositif visant à l'intégration de cette classification par les élèves.

D : Date, contexte.

I : Le sujet du texte (*i pour idée principale*)⁴

2) Reformulation (paraphrase) / résumé

3) Interprétation

- La visée principale : ce que le texte cherche à générer chez les lecteurs (émotions, idées défendues...).
- Ancrage historique : ce que le lecteur peut dire en confrontant le texte et ce qu'il sait de l'époque concernée.
- L'avis personnel, le jugement.

L'objectif principal, en français comme en histoire, est de **cesser d'aborder les textes par un questionnaire orienté** qui fait du document un objet prétexte soit pour les informations qu'il contient, soit pour ce que l'enseignant veut en extraire. Poser des questions, c'est, pour l'enseignant, avoir une lecture déjà faite, et particulière puisque celle d'un spécialiste⁵, qu'il souhaite faire retrouver aux élèves. Dans la plus grande majorité des cas, les élèves ne lisent donc pas le texte - au sens où ils devraient eux-mêmes le comprendre et l'interpréter - mais sont à la recherche de ce que l'enseignant voudrait qu'ils voient. A cela se rajoute un autre problème : il n'existe aucune situation sociale similaire de lecture d'un texte renvoyant à l'usage social de l'histoire. En dehors du système scolaire, le lecteur est « seul face au texte ». Et c'est pourtant bien dans cette catégorie de situations sociales de lecture que l'individu doit activer des postures afin de pouvoir interpréter un texte et activer son esprit critique. Il nous est donc apparu comme étant essentiel de proposer une méthodologie qui rende possible une réelle confrontation des élèves au texte par une conscientisation de ce sur quoi il faut se concentrer pour en être un bon lecteur. Nous postulons donc que pour être un bon lecteur, il faut avoir conscience de ce qui est à analyser, quel que soit le texte, et avoir conscience des processus activés pour cette analyse.

En classe, notre idée n'est pas d'activer les 3 phases avec chaque texte ni de passer par chacune des 3 dans un ordre immuable. Si elles sont toutes les 3 fondamentales, la compréhension (présentation et reformulation) et l'interprétation peuvent être approchées séparément. La dernière année du cycle 3 doit permettre aux élèves **d'intégrer la différence entre comprendre et interpréter** et le cycle 4 rendra possible le développement approfondi de la compréhension et surtout l'interprétation.

L'enseignant en classe de français voit dans cette approche du texte non littéraire une occasion de plus de rendre ses élèves lecteurs autonomes en faisant un parallèle constructif avec l'activation des 3 phases de l'analyse qui s'opère aussi dans la lecture de textes littéraires.

Le tableau qui suit propose un parcours de formation pour le lecteur à partir de notre approche en 3 phases. La progression s'effectue par seuils qu'il ne faut pas rattacher aux niveaux de classe. On peut tout à fait envisager qu'en fin de 6ème, certains élèves aient commencé à acquérir le seuil 2 alors que d'autres ne maîtriseront toujours pas le seuil 1. L'objectif est que chacun des élèves progresse en partant toujours de ce qu'il sait faire.

.../...

⁴ Nous avons pour l'instant gardé le « i » afin conserver le fameux sigle A.N.D.I., cher à la pratique commune d'approche des textes en histoire. Toutefois, la notion d'idée principale est peu claire, notamment en didactique de la lecture. Parler de sujet semble plus approprié et plus précis.

⁵ « (...) je dis très nettement que les compétences ayant trait aux œuvres littéraires que les élèves devraient acquérir grâce à l'école et développer tout au long de la scolarité obligatoire ne sont pas celles... de leur professeur de français. » J.L. Dumortier, NOTES POUR UN DÉBAT INITIÉ PAR L'INRP.

En suivant Dumortier, nous pensons que le système scolaire n'a pas pour vocation à former des lecteurs experts ou des historiens.

Profil d'un lecteur autonome			
Fin du Cycle 3 et Cycle 4			
Seuil 1	Seuil 2	Seuil 3	Seuil 4
Comprendre la différence entre les 3 phases (présentation, reformulation et interprétation).	Maîtriser les différences entre les 3 phases en ayant la capacité d'expliquer ces différences.	Activer régulièrement les 3 phases de lecture.	Pouvoir, à l'écrit, rendre compte de sa lecture d'un document nouveau en développant les 3 phases et plus spécifiquement l'interprétation en étayant ses affirmations.
Pouvoir présenter seul et à l'oral un texte nouveau.	Pouvoir présenter et reformuler un document nouveau à l'oral.	Savoir présenter et reformuler correctement à l'écrit un document nouveau.	Dans diverses situations, à l'oral et à l'écrit, développer un point de vue personnel étayé sur un document.
Faire des propositions de reformulation pour un texte nouveau.	Développer un début d'interprétation (2 des 3 points la constituant, non étayés) d'un document nouveau.	Pouvoir, à l'écrit, rendre compte de sa lecture d'un document nouveau en développant les 3 phases et en étayant ses affirmations.	Pouvoir analyser sa propre démarche pour rendre compte d'un texte afin d'affirmer son esprit critique (conscientisation des processus d'analyse).

Le profil de l'élève formé par le cours d'histoire.

L'un des problèmes actuels du système français est l'absence de définition de profils de formation⁶. De nombreux programmes sont organisés en compétences mais les savoirs restent très souvent premiers et il est bien difficile de savoir ce que l'élève peut effectuer « socialement parlant » en fin de parcours. Derrière cette expression entre guillemets, il ne faut pas voir, bien entendu, une conception purement utilitariste de l'École. Comme Perrenoud⁷, nous pensons que l'apprentissage est plus efficace pour le plus grand nombre en passant par une mise en contexte au sein d'une situation problème ou tâche complexe. Il ne s'agit pas de former « des agents aptes à se montrer efficaces dans des situations de travail en constante mutation »⁸ mais bien des citoyens responsables.

En nous appuyant sur les travaux de Charles Heimberg, ainsi que ceux de Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary⁹, Suzanne-G. Chartrand¹⁰ et Lana Mara Castro Siman¹¹, nous avons constitué un référentiel qui permet d'avoir un premier aperçu du profil de fin de formation, profil au sein duquel s'inscrit le lecteur que nous voulons former.

Les compétences à faire acquérir à l'élève en histoire

1. Prendre conscience des rapports que le présent engage avec le passé et pouvoir verbaliser ces rapports.
2. Savoir situer (pas seulement dater) en employant ses connaissances.
3. Comparer des sources.
4. Savoir analyser différents points de vue pour avoir une représentation « complète » et pouvoir se construire un point de vue personnel.
5. Distinguer l'histoire et les usages de l'histoire (histoire, mémoire, utilisations de l'histoire, documentaire ou film...).
6. Avoir l'esprit critique : pouvoir interpréter « historiquement » un document.

Les compétences 2 à 6 s'activent toujours en situation de réception. Pour la 1, cela dépend du contenu développé.

⁶ Les projets de programmes sortis le 19/09 laisse à penser que cela va évoluer.

⁷ Notamment dans « L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire », dans *Les Actes du 20^e colloque de l'AQPC*.

⁸ J.P. Bronckart et J. Dolz dans « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? » dans *L'énigme de la compétence en éducation* sous la direction de J. Dolz et E. Ollagnier, De Boeck, 2002.

⁹ Notamment leur note de synthèse sur la didactique de l'histoire parue en 2008 dans le numéro 162 de la *Revue Française de Pédagogie*.

¹⁰ Notamment son article « Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuels d'histoire du secondaire au Québec » en 2009 dans la *Revue des sciences de l'éducation*, vol.35, n°2.

¹¹ Voir sa communication « La lecture du texte historique en salle de classe : les médiations de l'enseignant » lors du colloque de didactique HGEC en 2007 à Valenciennes.

Nous avons ensuite listé les principales situations dans lesquelles le citoyen est confronté à ces usages.

Situations sociales dans lesquelles le citoyen (l'élève) est confronté à l'usage public de l'histoire

- Les films
- Les articles de journaux, les magazines
- Radio et télévision (toute situation dans laquelle un ou plusieurs individus tiennent des propos s'appuyant de près ou de loin sur l'histoire : info, interview...)
- Les documentaires
- Les visites : musées, sites
- Les échanges avec autrui
- L'École

C'est à partir de ces situations que l'on peut construire les tâches complexes proposées aux élèves.

Quelle approche de la tâche complexe ?

De façon générale, nous estimons qu'il faut sortir des approches frontales d'enseignement : le travail de l'enseignant n'est pas de communiquer ce qu'il sait mais bien de construire des dispositifs¹² permettant aux élèves d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et plus généralement de développer la maîtrise de compétences disciplinaires et transversales.

Proposer aux élèves une tâche complexe, c'est les mettre dans une situation nouvelle dans laquelle ils doivent produire quelque chose pour quelqu'un dans un but précis. Elle implique donc l'activation de compétences¹³. Nos disciplines rendent possible le développement de tâches complexes rattachées à des situations sociales, ce qui est un point important. Peuvent ainsi être travaillées des compétences liées à la communication, à l'échange « intellectuel » avec autrui et, de façon plus générale, des compétences rattachées à l'exercice de la citoyenneté.

L'un des autres avantages est de mettre les élèves en situation nouvelle de réception/ production. L'évaluation, lorsque la tâche complexe est utilisée à ces fins, ne les renvoie plus à du déjà fait, du déjà vu. Nous avons donc tenté de voir ce qui constituait l'esprit critique et comment il pouvait être travaillé au sein de nos activités en proposant un référentiel de 5 compétences qui peuvent être travaillées de façon indépendante ou conjointement, selon les séquences d'enseignement-apprentissage.

Avoir l'esprit critique

- Aller au delà d'une réception immédiate qui correspond à une première prise d'informations.
- S'interroger sur les objectifs de celui qui énonce (approche discursive).
- Mettre en lien (ancrage historique).
- Classer le document comme document à valeur historique / S'interroger sur l'intérêt du document comme objet historique.
- Porter un jugement.

Cette approche doit permettre de développer des dispositifs visant la lecture critique de textes. Cela nécessite de renvoyer les élèves à leur propre positionnement par rapport à ce qu'ils lisent :

- *Comment comprennent-ils le texte ?*
- *Qu'en font-ils par rapport à leurs connaissances ?*
- *De quoi le rapprochent-ils ?*
- *Quel intérêt, historique ou non, lui donnent-ils ?*
- *Quel degré de vérité lui accordent-ils ?*

¹² Nous suivons L. Allal lorsqu'elle dit, parlant de la « cognition située » : « Dans cette optique, une compétence se construit par un apprentissage « en situation », ce qui implique l'appropriation non seulement de savoirs et savoir-faire, mais aussi de modes d'interaction et d'outils valorisés dans le contexte en question », dans « Acquisition et évaluation des compétences en situations scolaires » tiré de l'ouvrage *L'énigme de la compétence en éducation* sous la direction de J. Dolz et E. Ollagnier.

¹³ « Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui pré-existe pas. [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner « à vide », en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister. » Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation., 1994, p. 16 cité par Perrenoud dans *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire?* Actes du 20^e colloque de l'AQPC.

- Quel jugement portent-ils ?

L'esprit critique ne se construit pas tout seul par le simple fait que l'individu a réussi à intégrer un certain nombre de connaissances. Des mises en situations, seul ou avec des pairs, permettront à l'apprenant de prendre conscience des processus qui sont à l'œuvre et ainsi de construire son esprit critique. Il est donc impératif de développer cet apprentissage intégrant une conscientisation, au sein de séquences et de séances.

Deuxième partie- Les dispositifs.

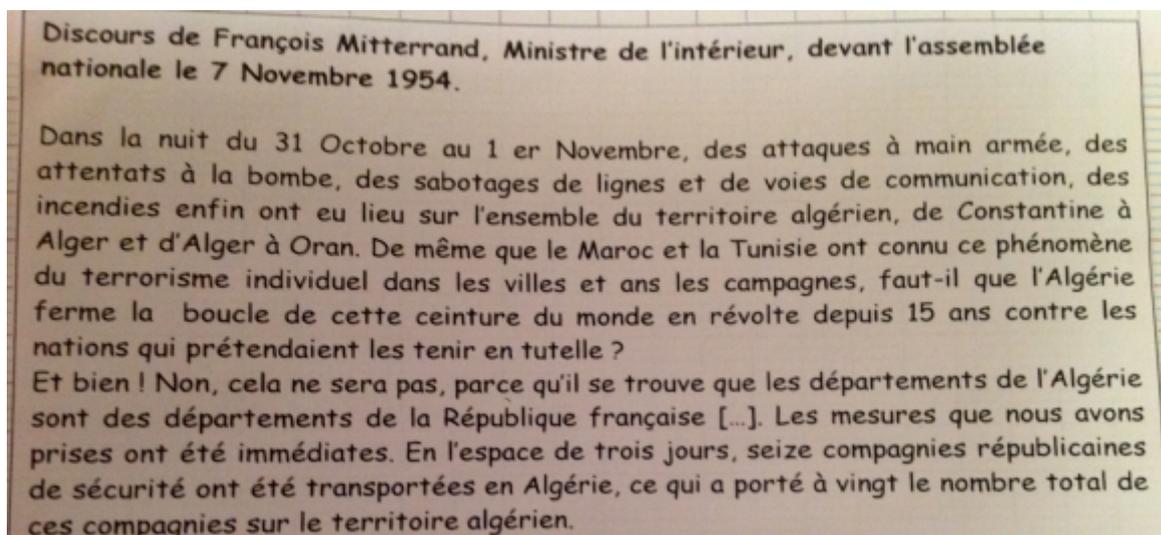
Nous présentons ici plusieurs dispositifs visant soit l'évaluation, soit les apprentissages, en français et en histoire. Si la lecture est au centre de nos propositions, l'écriture y joue un rôle fondamental puisqu'elle est le moyen donné à l'élève pour rendre compte de sa lecture. Dès lors, des objectifs d'apprentissage pour l'écriture et son évaluation pourraient tout à fait s'intégrer à ce qui va suivre. Notre groupe travaillera ultérieurement sur l'apprentissage des compétences d'écriture.

Dans la plupart des activités proposées, une grande autonomie est laissée aux élèves : cela implique que l'enseignant n'attend pas un type de production unique mais de voir jusqu'à quel point les compétences sont activées, maîtrisées. Il verra aussi jusqu'à quel point les connaissances ont été transférées, et donc utilisées.

Exemples de tâches complexes

- Avec des classes de 3^e, suite à une séquence sur la décolonisation en histoire, nous avons proposé aux élèves le texte et la tâche suivants :

« Un élève d'une autre classe de 3^e, Jean-Jean Lafure, a affirmé : « *Ce texte de Mitterrand, je n'y comprends rien.* » Afin d'aider ce pauvre malheureux, écris-lui une lettre dans laquelle tu lui montreras que tu es un bon lecteur de ce texte. »



L'objectif était d'évaluer le niveau de maîtrise des compétences de lecture de l'élève. Il devait rendre compte de sa lecture du texte au travers d'un acte de communication écrit à un destinataire de son âge et en ayant pour but de montrer qu'il est un bon lecteur, c'est-à-dire un lecteur capable d'interpréter.

Plusieurs compétences issues de nos référentiels sont activées dans cette situation :

A1. Pouvoir, à l'écrit, rendre compte de sa lecture d'un document nouveau en développant les 3 phases, plus spécifiquement l'interprétation, et en étayant ses affirmations. (*seuil 4 de notre référentiel*¹⁴)

¹⁴ C'est la gestion de la situation qui permettra d'attester de la maîtrise du seuil 4 ou d'un seuil « inférieur ». Ici, nous proposons le seuil 4 car c'est bien sa maîtrise qui rendra possible une gestion optimum de la situation.

A2. Dans diverses situations, à l'oral et à l'écrit, développer un point de vue personnel étayé sur un document. (*seuil 4 de notre référentiel*)

A3. Pouvoir analyser sa propre démarche du rendre compte d'un texte afin d'affirmer son esprit critique (conscientisation des processus d'analyse) (*seuil 4 de notre référentiel*)

B. Savoir situer (pas seulement dater) en employant ses connaissances.

C. S'interroger sur les objectifs de celui qui énonce (approche discursive).

D. Aller au-delà d'une réception immédiate qui correspond à une première prise d'informations.

On le voit ici, lecture (A), compétences propres à l'histoire (B) et esprit critique (C et D) se recoupent.

Si cette tâche a été effectuée en cours d'histoire, il est évident qu'elle peut être proposée en cours de français soit dans le cadre d'un EPI¹⁵, soit dans le cadre des nouveaux programmes qui proposent la compétence « Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires »¹⁶. Une telle activité permettrait aux élèves comme à l'enseignant de voir comment la situation est gérée et à quel niveau de maîtrise de la lecture non littéraire les élèves se situent. Elle peut aussi être utilisée à des fins d'apprentissage afin de faire prendre conscience de ce qui doit être activé dans une telle famille de situations (pour des élèves en difficulté dans ce type de lecture ou non).

Pour évaluer les productions des élèves, nous proposons la grille de critères suivante.

Les élèves peuvent être invités, en pré-évaluation, à lister les critères pour activer les compétences « être un lecteur critique d'un texte non littéraire » et « être un scripteur capable d'écrire un texte à visée argumentative pour un pair ».

L'activation de ces deux compétences aura nécessité, en classe de français, la mise en place de situations de lecture et d'écriture préalables pendant lesquelles les élèves se seront appropriés les outils permettant l'écriture d'un texte argumentatif. Ils savent dès le début de cet apprentissage qu'ils produiront en lien avec l'histoire et au terme de la séquence de travail une tâche complexe qui demandera de faire référence à des compétences communes aux deux matières.

Compétences validées en français	Critères	A	B	C
<ul style="list-style-type: none"> Capacité à écrire une lettre à visée argumentative à un pair pour l'assurer de la cohérence d'un texte 	<ul style="list-style-type: none"> Les caractéristiques du genre sont respectées La structure argumentative est visible L'argumentaire est en lien avec le texte de base Des exemples du texte étayent l'argumentaire 			
<ul style="list-style-type: none"> Capacité à lire un discours politique 	<ol style="list-style-type: none"> Aller au-delà d'une réception immédiate qui correspond à une première prise d'informations. <ul style="list-style-type: none"> Analyse du système énonciatif Repérage des éléments de modalisation Repérage des typologies de textes Reformulation S'interroger sur l'intérêt du document comme objet historique. <ul style="list-style-type: none"> Formulation des visées recherchées par l'auteur Formulation des ressentis du lecteur Mise en lien du texte avec d'autres textes ou d'autres supports évocables 			

- La tâche complexe suivante a été donnée à des élèves de 3^e après une séquence sur les totalitarismes en histoire. Son objectif était de faire travailler plusieurs compétences :

¹⁵ Enseignement Pratique Interdisciplinaire

¹⁶ Voir les projets de programmes du 18/09/2015

- Prendre conscience des rapports que le présent engage avec le passé et pouvoir verbaliser ces rapports.
- Distinguer l'histoire et les usages de l'histoire (histoire, mémoire, utilisations de l'histoire, documentaire ou film...).
- Mettre en lien.
- Interpréter un document.

Le film « *La Vague* » (DIE WELLE, 2008, Dennis Gansel) a été visionné avec les élèves puis on leur a donné les informations suivantes :

Ce film est inspiré de faits réels. Inspiré seulement car le dénouement fut totalement différent dans la réalité. A l'origine, la situation a eu lieu dans un lycée des Etats-Unis en 1967, où l'enseignant Ron Jones a souhaité faire l'étude expérimentale d'un régime autocratique au sein de sa classe. Le point de départ de cette expérience est simple : les élèves étaient convaincus que depuis la seconde guerre mondiale et le régime nazi, il était impossible de voir naître encore un autre régime de ce type dans le monde. C'est à partir de là que Ron Jones a décidé de mettre en place *La Troisième Vague*, nom donné au mouvement liberticide créé dans le lycée. L'expérience de la troisième vague a inspiré le livre puis le film *La Vague* (2008).

Ensuite les élèves ont été confrontés à la tâche complexe suivante :

Au regard de ce film, de l'actualité, de vos connaissances, êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante faite par quelqu'un lors de la marche de dimanche dernier¹⁷ :

« Moi je crois qu'il suffit de vivre dans une société inégalitaire et sans idéal pour qu'une dictature puisse s'épanouir »

Rédigez un article pour le journal de votre commune dans lequel vous exposerez votre point de vue.

Ici, il est question de demander aux élèves de réfléchir sur leur époque et de donner un point de vue, et ce à partir de leurs connaissances et de leur capacité à créer des ponts entre présent et passé. Bien évidemment, il est aussi question de lecture puisque la réception du film conditionne la réflexion demandée, et d'écriture puisqu'il s'agit de rédiger un article à visée argumentative.

Voici une proposition d'indicateurs de l'activation des compétences :

Prendre conscience des rapports que le présent engage avec le passé et pouvoir verbaliser ces rapports.	Distinguer l'histoire et les usages de l'histoire.	Mettre en lien.	Interpréter un document.	Écrire un document.
<ul style="list-style-type: none"> - S'appuyer sur le passé pour parler du présent. - Avoir conscience que la connaissance du passé rend possible une compréhension plus rigoureuse du présent. - Développer avec précision et clarté sa pensée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parler du film comme d'un document s'inspirant de la réalité. - Avoir conscience des intérêts et des objectifs de la fiction. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser ses connaissances sur la période évoquée. - Interroger la fiction dans son rapport au réel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans diverses situations, à l'oral et à l'écrit, développer un point de vue personnel étayé sur un document. - Pouvoir analyser sa propre démarche du rendre compte d'un texte afin d'affirmer son esprit critique (conscientisation des processus d'analyse) 	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger un article. - Construire et organiser un discours argumentatif efficace.

Quelle répartition en amont pour l'apprentissage des compétences activées dans cette situation ?

Prendre conscience des rapports que le présent engage avec le passé et pouvoir verbaliser ces rapports : cette conscientisation s'approfondit en histoire, tout comme la verbalisation des rapports ; toutefois la verbalisation (au sens général) est avant tout travaillée en français.

¹⁷ Jour de la manifestation suite à l'attentat commis contre Charlie Hebdo.

Distinguer l'histoire et les usages de l'histoire : on peut penser que c'est essentiellement l'histoire qui est ici concernée mais le français, par une analyse des liens qui se tissent entre fiction et réalité, travaillera aussi cette compétence.

Mettre en lien : il conviendra de travailler les savoirs historiques et leur utilisation. La mise en lien entre la fiction et le réel doit être développée dans les deux disciplines.

Interpréter un document : cette compétence est activée dans les deux disciplines. Toutefois, le travail sur les spécificités énonciatives, la catégorisation, l'identification du sujet, la reformulation (et les choix de lecture qu'elle impose), la question de la visée et de son étayage et le développement de l'expression des jugements sont des objectifs principalement rattachés au français. Elle permettra, entre autres, l'utilisation de nombreux points de langue.

Écrire un document : si l'écriture est un domaine qui croise les disciplines, la classe de français est le lieu des apprentissages pour devenir un scripteur autonome. Il doit alors être question des processus rédactionnels, des profils de scripteur, de l'analyse des situations d'écriture et du transfert des connaissances.

Lors de la mise en commun des textes produits par les élèves, le rôle de l'enseignant n'est pas de juger de la réflexion des élèves quant au contenu mais bien plutôt de mettre en évidence ce qui a été activé ou pas, en termes de compétences et de connaissances, afin de construire la réflexion. Il focalise aussi ses commentaires sur la forme du texte et sa construction. A ce stade de la scolarité, la construction d'un article a déjà été étudiée, il s'agit donc ici de montrer aux élèves ce qu'ils ont transféré.

La gestion des deux tâches complexes proposées implique la maîtrise de certaines notions et compétences proprement disciplinaires mais aussi, et surtout, des compétences qu'il convient d'approfondir dans les deux disciplines.

Exemples de séquence.

Le dispositif qui suit a été mis en place sur les niveaux de 6^e et 5^e en classe de français et d'histoire (les membres de notre groupe étant dans des établissements différents). Il a pour objectif de faire prendre conscience aux élèves d'une classification des textes en 3 catégories :

- L'auteur présente le réel.
- L'auteur s'inspire du réel.
- L'auteur invente un univers fictif.

La prise de conscience du rapport d'un texte au réel est fondamentale, tant en français qu'en histoire. Voici la séquence telle qu'elle a été construite pour les classes de 6^e et 5^e.

Séquence 1. Les textes et la réalité : comme un miroir ?

Objectifs :

- Intégrer la classification suivante des textes : l'auteur présente le réel, l'auteur s'inspire du réel, l'auteur invente un univers fictif.
- Comprendre ce qui fait les spécificités d'un texte.
- Comprendre l'importance du paratexte et des connaissances personnelles pour lire.
- Travailler en groupe.

Séance 1 (Une heure)

Objectif : Faire émerger les représentations des élèves sur ce qu'est un texte.

Modalités :

- Après avoir présenté la tâche complexe et les principaux objectifs de la séquence, la consigne suivante est écrite au tableau : *Pour toi, qu'est-ce qu'un texte ?*
- Après un temps de travail en solitaire, les élèves se réunissent par deux afin de pouvoir proposer une réponse commune.
- Mise en commun des propositions. Les élèves sont invités à éliminer celles qui semblent erronées ou trop incomplètes à partir d'exemplifications de l'enseignant.

- La trace écrite devra comporter ces éléments : ensemble cohérent de phrases d'un émetteur à un récepteur, un sujet précis, une visée précise (au moins).

Séance 2 (Trois heures)

Objectif : Faire la tâche complexe.

Modalités :

- Les élèves sont réunis par groupes de 4 ou 5.
- Les règles du travail de groupe sont alors posées et écrites dans le cahier avec l'ensemble du groupe classe.
- Ils se confrontent alors à la tâche complexe.

Le document donné aux élèves est le suivant :

Tâche complexe : Les textes que je vous propose étaient classés en 3 catégories (chaque catégorie contenait le même nombre de textes). Mais on les a mélangés. A vous de les remettre en groupe et de les illustrer avec l'une des 4 images proposées. Vous présenterez votre travail sous la forme d'un panneau qui sera affiché en classe. Vous devrez être capables d'expliquer vos choix à vos camarades lorsque vous présenterez votre panneau. Vous donnerez un nom à chacune des catégories que vous aurez créées.

Texte 1

« (...) Du côté de Marchiennes, la route déroulait ses deux lieues de pavé, qui filaient droit, comme un ruban trempé de cambouis, entre les terres rougeâtres. Mais, de l'autre côté, elle descendait en lacet au travers de Montsou, bâti sur la pente d'une large ondulation de la plaine. Ces routes du Nord, tirées au cordeau entre des villes manufacturières, allant avec des courbes douces, des montées lentes, se bâtissent peu à peu, tendent à ne faire d'un département qu'une cité travailleuse. Les petites maisons de briques, peinturlurées pour égayer le climat, les unes jaunes, les autres bleues, d'autres noires, celles-ci sans doute afin d'arriver tout de suite au noir final, dévalaient à droite et à gauche, en serpentant jusqu'au bas de la pente. (...) »

Germinal, E. Zola, 1885, Roman.

Texte 2

Thucydide raconte l'évènement qui a entraîné la guerre entre Athènes et Sparte à partir de 431 avant J.C.

« (...) Les Spartiates réclamaient à Athènes la suppression du décret sur les Mégariens¹ ; ce décret d'Athènes interdisait aux Mégariens l'accès aux ports de l'empire athénien et au marché d'Athènes.

Les Athéniens convoquèrent l'Assemblée et purent exprimer leur avis. Bien des assistants prirent la parole et les avis se trouvèrent partagés : les uns pensaient que la guerre contre Sparte était inévitable, les autres conseillaient la suppression du décret.

Enfin Périclès monta à la tribune. C'était alors l'homme le plus influent d'Athènes, le plus habile dans la parole et l'action. Voici les conseils qu'il donna aux Athéniens : « mon opinion, Athéniens, est qu'il ne faut pas céder aux Spartiates (...). Si vous faites droit à leur demande, immédiatement, ils accroîtront leurs exigences, en se disant qu'en cela vous avez obéi à la crainte (...). »

Convaincus par les conseils de Périclès, les Athéniens adoptèrent ses propositions. Leur réponse aux Spartiates fut qu'ils ne feraient rien par ordre. (...) »

Thucydide (historien athénien)

Histoire de la Guerre du Péloponnèse, tome 1, Vè siècle avant J.C.

1- Habitants de la cité de Mégare.

Texte 3

« Une fois, il y a bien longtemps, il était un roi qui avait un joli jardin d'agrément derrière son château, et là il y avait un arbre qui portait des pommes d'or. Quand les pommes furent mûres, on les compta, mais dès le lendemain, il en manqua une. On rapporta la chose au roi, qui ordonna qu'on eût chaque nuit à monter la garde sous l'arbre. Le roi avait trois fils, à la nuit tombante il envoya le premier au jardin, mais sur le coup de minuit, il ne put s'empêcher de dormir, et le lendemain matin, il manquait de nouveau une pomme. (...) »

L'oiseau d'or, Grimm, XIXè.

Texte 4

« (...) Ici, il y a des marchandises en abondance. Le poivre ne se vend pas bien. Le gingembre se vend de 22 à 28 deniers la livre, selon la qualité. Le safran est très demandé : il se vend 25 sous¹ la livre et il n'y en a plus sur le marché. La cire de Venise se vend 23 deniers la livre. La poudre d'or vaut selon la qualité.

L'associé de Scotto² a beaucoup de marchandises, mais il ne parvient pas à les écouler ; il pense les expédier en Angleterre pour les vendre là-bas. (...)»

Extrait d'une lettre adressée à Tolomeo de Sienne (Italie)
par son associé à la foire de Troyes, 1265.

1- Un sou = 12 deniers.

Un autre marchand de Sienne.

Texte 5

« (...) Le Lion Poltron, qui avait passé plusieurs heures parmi les effluves de coquelicots, dormit encore longtemps. Lorsque, enfin, il s'éveilla et roula du charriot sur le sol, il fut bien heureux de se retrouver en vie.

- J'ai couru le plus vite possible, dit-il dans un bâillement, mais ces fleurs ont eu raison de moi. Comment avez-vous fait pour me sortir de là?

Ses amis lui expliquèrent leur rencontre avec des mulots qui avaient généreusement mis leurs forces à son service. Le Lion éclata de rire.

Et, comme le Lion se sentait tout à fait rétabli, ils reprirent la route, tout heureux de marcher dans l'herbe tendre. Bientôt ils aperçurent la route de briques jaunes et s'y engagèrent, impatients d'arriver au repaire du Grand Oz. (...) »

Le magicien d'Oz, Lyman Frank Baum, 1900.

Texte 6

« Soldat Edward Romano

J'étais de faction près de la cote 44 et il pleuvait. Il n'y avait pas de vent et la pluie tombait tout droit. Vers le nord, des lumières surgissaient comme des éclairs de chaleur le long de l'horizon et le grondement sourd des batteries résonnait au loin. Accroupi dans la tranchée, trempé jusqu'aux os et grelottant de froid, je pensais : C'est calme ici ce soir, mais là-bas, vers le nord, il se passe des choses terribles : là-bas, en ce moment même, des hommes se font mettre en pièce ou massacrer à coups de baïonnette. (...) »

Compagnie K, William March, 1933, Roman.

Les images

Image 1		Image 2	
Image 3		Image 4	

La mise en lien textes-images vise plusieurs objectifs :

- Permettre aux élèves de signifier leur classification autrement que par des mots.
- Rapprocher le texte et l'image comme signifiants pouvant être comparés au réel.
- Mettre en parallèle la lecture de texte et la lecture d'image.

Séance 3 (Une heure)

Objectif : intégrer une nouvelle classification des textes.

Modalités :

- Chaque groupe vient présenter son tableau à la classe puis l'affiche au mur.
- Chacune des propositions de classification est écrite dans le cahier et évaluée par le reste de la classe.
- Les interventions de l'enseignant seront fonction des propositions des élèves. Dans tous les cas, il montrera l'importance du rapport au réel du contenu des textes et de ce que cela implique pour le lecteur. Toute classification cohérente est acceptée.

En classe de français, on peut envisager la construction du document qui suit. Les entrées seront élaborées au fur et à mesure du travail des élèves dans des apports théoriques réguliers.

	Exemples	Caractéristiques des textes catégorisés	Types d'écrits utilisés	Quelles modalités de lecture pour être quel lecteur ?
Catégorie 1 « entre réel et fictif »	doc 1 doc 6 Image 4	Ancrage dans un cadre spatiotemporel réel Utilisation du point de vue du narrateur Figures de style Visées de l'auteur : distraire, décrire, émouvoir, expliquer convaincre	Textes appartenant au genre romanesque Textes appartenant au genre épistolaire (lettres authentiques)	Lecture analytique Lecture littéraire Développer l'esprit critique : pouvoir interpréter de manière littéraire un texte.
Catégorie 2 « pure fiction »	doc 3 doc Image 1 ou 2	Ancrage dans un cadre spatiotemporel imaginaire Utilisation du point de vue du narrateur Figures de style Visées de l'auteur : distraire, décrire, émouvoir, expliquer, convaincre	Textes appartenant au genre romanesque Textes appartenant au genre épistolaire (lettres fictives)	Lecture analytique Lecture littéraire Développer l'esprit critique : pouvoir interpréter de manière littéraire un texte.
Catégorie 3 « au plus près du réel »	doc 2 doc 4 Image 3	Neutralité de la narration Éléments historiques réels Véracité des propos rapportés et des informations données Visées de l'auteur : informer, faire des récits d'évènements historiques au plus près de la réalité, convaincre.	Textes appartenant au genre didactique Textes appartenant au genre épistolaire (lettres authentiques)	Lecture d'historien Développer l'esprit critique : pouvoir interpréter «historiquement» un document.

La classification suivante est écrite dans le cahier : dans un texte, soit l'auteur présente le réel, soit l'auteur s'inspire du réel, soit l'auteur invente un univers fictif.

TRAVAIL : Selon toi, qu'est ce qui permet de classer un texte, quel qu'il soit, dans l'une des catégories que nous venons de mettre à jour ?

Séance 4 (Une heure)

Objectif : Comprendre ce qui permet de positionner un texte par rapport au réel.

Modalités :

- Mise en commun du travail de réflexion fait à la maison par les élèves.
- Les propositions sont notées au tableau puis les élèves éliminent les moins pertinentes.
- Trace écrite rédigée par les élèves en individuel puis, après leur proposition, on en construit une commune qui devra contenir les éléments suivants : le contenu du texte, le paratexte et les connaissances personnelles.
- Bilan de la séquence : distribution d'un tableau récapitulatif des objectifs de la séquence avec moment d'autoévaluation par A/B/C.

Savoir-faire	Mon évaluation : A B C
Comprendre la classification suivante des textes : l'auteur présente le réel, l'auteur s'inspire du réel, l'auteur invente un univers fictif.	
Comprendre ce qui fait les spécificités d'un texte.	
Comprendre l'importance du paratexte et des connaissances personnelles pour lire.	
Travailler en groupe.	

Cette séquence peut être proposée en début d'année en cours de français et/ou en cours d'histoire. Dans les deux cas, les objectifs visés s'inscrivent dans le plan de formation disciplinaire.

La séquence qui suit a été menée en cours d'histoire avec deux classes de 4^{ème}. On peut envisager de l'utiliser pour un EPI.

Il convient d'avoir travaillé en amont les points suivants en classe de français :

- Interpréter un texte et plus particulièrement la prise en compte de sa dimension discursive et la question de son intérêt pour le lecteur ;
- Différencier jugements de goût et jugements de valeur ;
- Pouvoir reformuler les éléments essentiels d'un texte ;
- Écrire un texte explicatif.

L'évolution politique de la France de 1815 à nos jours.

OBJECTIFS

- Rechercher les connaissances nécessaires pour comprendre un texte.
- S'interroger sur l'intérêt du document comme objet historique.
- Savoir situer (pas seulement dater) en employant ses connaissances.
- S'interroger sur les objectifs de celui qui énonce (approche discursive).

Distribution du texte de Zola « J'accuse ». On le lit et le professeur pose la problématique suivante : **pourquoi ce texte mérite-t-il toujours de figurer dans les manuels d'histoire ?**

Les élèves devront proposer une réponse à l'écrit.

Séance 1 (une heure)

Objectif : Être capable de relater le déroulement de l'affaire Dreyfus de façon autonome.

Modalités :

- Lecture du texte effectuée par l'enseignant. Les élèves constatent que pour comprendre le texte, il est nécessaire de connaître les faits de l'affaire Dreyfus. Pour cela, ils disposent de leur manuel et Internet.
- A la fin de la séance, mise en commun du récit des événements à partir de leurs recherches.

Séance 2 (une heure trente)

Objectifs :

- Activer les compétences de lecture et comprendre pourquoi un fait est retenu par l'Histoire.

- Découvrir la notion d'auteur engagé.

Modalités :

En salle informatique, le travail s'effectue en binôme. Les élèves construisent leur réponse à la question posée sur l'intérêt de ce texte pour l'histoire.

Leur réponse doit être rédigée et enregistrée sur clef USB pour la mise en commun.

Séance 3 (deux heures)

Objectifs :

- Distinguer l'étude du texte en lui même et la réponse à la question posée.
- Approfondir la notion d'auteur engagé.
- Analyser la portée du texte et ce qui en fait un texte historique.

Modalités :

Mise en commun des productions. Après avoir évoqué les difficultés rencontrées lors des différentes séances, les travaux de chaque groupe sont projetés, comparés et critiqués par l'ensemble du groupe.

Les élèves repèrent les parties de la rédaction qui répondent véritablement à la question posée. En regroupant les différentes idées, on parvient à une réponse complète.

Lors de ce travail, l'enseignant fera des étayages sur la notion d'auteur engagé et sur les caractéristiques du texte historique.

Séance 4 (une heure)

Objectif : bilan de la séquence et évaluation des apprentissages.

Modalités :

- Les élèves effectuent individuellement la tâche suivante : *Écrivez un texte qui me sera destiné et qui aura pour objectif de me montrer ce que vous avez compris et appris lors de cette séquence.* Le temps imparti est de 30 minutes.

- Une fois ce temps terminé et les productions ramassées, bilan oral à partir de ce que les élèves ont écrit.

Les productions écrites, notées ou pas, permettront de mettre en évidence ce qui a été intégré par les élèves et ce qui nécessitera d'être ré-approfondi.

Le groupe Fristoire :

Liliane TUR (enseignante en français en collège), Alexandra MAHJoubi (enseignante en français en collège et lycée), Carole BOULAOUINAT (enseignante en histoire-géographie-EMC en collège et lycée) et Pierre LE REUN (enseignant en français en collège et lycée).