

Comment impliquer les élèves dans la construction de savoirs en histoire ?

Pascal DIARD

« Mais monsieur, l'histoire à quoi ça sert ? ». Face à cette interpellation des élèves, souvent répétée dans des classes où l'histoire est seulement perçue comme un faible coefficient au bac, voici 2 outils inventés au GFEN, ici réinvestis dans le champ des études historiques, qui nous ont permis de construire un autre rapport à savoir au cœur même de nos pratiques : le texte à trous et le problème sans question.

Le Code Noir et l’Affiche rouge : un texte et un document iconographique trop souvent présentés comme de simples illustrations d’un cours magistral, et dont l’étude peut pourtant donner accès à des notions historiques encore en élaboration humaine.

Étude d’un texte juridique du 17ème siècle

Présentation de la démarche aux lecteurs

« Vous n’aimez pas lire des textes longs en Histoire ? Et bien je vous fais le pari que vous allez d’ici une heure comprendre un texte juridique du XVIIIème siècle, après l’avoir lu en entier ! » : c’est par ces mots que j’introduis avec mes élèves la lecture du Code Noir de 1685 sous la forme du texte à trous. Une fois le texte distribué, j’ajoute : « Ah oui j’oubliais ! J’ai retrouvé l’original mais très abîmé ! Certains mots, par conséquent, ont été supprimés ! A vous de proposer les mots qui conviennent pour comprendre le texte ! ».

Chacun, chacune commence donc par un travail individuel, l’enseignant étant attentif à ce que les élèves qui, timidement, tentent une hypothèse (au crayon à papier !) soient rassurés sur l’intelligence de leur proposition, et surtout encourageant avec les élèves qui s’engagent alors dans une lecture linéaire et butent au premier trou, refusant alors de lire davantage.

Puis, en groupe, les élèves discutent de leurs différentes propositions ; l’enseignant peut insister à ce moment sur la qualité des désaccords argumentés quand l’accord n’est pas possible (à condition d’en reprendre l’essentiel lors de la mise en commun en groupe classe).

Une fois la classe satisfaite des différentes propositions, la distribution de la liste des mots

« justes » (mais dans l’ordre alphabétique pour ménager un nouveau moment de réflexion !) est l’occasion d’une mise au point magistrale sur les points forts du texte.

Historique singulier de cette démarche

Comment en suis-je donc arrivé là ? Comment m’est venue cette idée de supprimer certains mots sans en donner la liste ? Elle peut paraître saugrenue, mais en fait, elle s’avère être le facteur déterminant d’une mise en recherche des élèves pendant une lecture dont le silence n’est pas la moindre des surprises, y compris pour l’enseignant.

Ainsi, pendant les réunions du groupe GFEN Île-de-France, Jeanne Dion évoquait parfois ce fameux « texte à trous », sans nous en dévoiler le déroulement précis, mais en nous faisant réfléchir sur ce que cela pouvait susciter comme effets sur les apprentissages. Sans l’avoir vécu au préalable, je décide de me lancer un jour dans cette aventure pédagogique ; je cherche dans les anciens numéros de la revue du GFEN, *Dialogue*, mais, ô surprise, je tombe sur un article qui me laisse sur ma faim (pas de descriptif détaillé du scénario pédagogique ; simplement une analyse brossée dans ses grandes lignes s’adressant visiblement à des connaisseurs). Qu’à cela ne tienne ! Je décide d’inventer « les trous » à partir de ce que j’avais compris de ce qu’on m’en avait dit, mais aussi à partir de ce que je savais être la 1ère étape d’une démarche d’auto-socio-construction des savoirs : mettre les élèves en recherche à partir d’une situation qui pose problème¹.

¹ Pour une description détaillée du texte à trous : Jeanne Dion et Marie Serpereau, *Faire réussir les élèves en français de l’école au collège. Des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, productions d’écrits*, p. 158 à 160 (Delagrave, 2009).

Le Code Noir (France 1685) : « Édit du roi touchant la police des îles de l'Amérique Française »

« LOUIS, par la grâce de Dieu, Roi de France et de Navarre : à tous, présents et à venir, SALUT. [...] Nous avons bien voulu faire examiner en notre présence les _____ qui nous ont été envoyés par nos Officiers de nos Îles de l'Amérique, par lesquels ayant été informés du besoin qu'ils ont de notre Autorité et de notre Justice, pour y maintenir la discipline de l'Église Catholique, Apostolique et Romaine, et pour y régler ce qui concerne l'État, et la qualité des Esclaves dans nos dites Îles. [...] Nous avons dit, statué et ordonné, disons, statuons et ordonnons, voulons et nous plaît ce qui ensuit.

Article 2. - Tous les esclaves qui seront dans nos îles seront _____ et instruits dans la religion catholique, apostolique et romaine.

Article 12. - Les enfants qui naîtront de mariages entre esclaves seront _____ et appartiendront aux maîtres des _____ esclaves, et non à ceux de leur _____, si le mari et la femme ont des maîtres différents.

Article 16. - Défendons (...) aux esclaves appartenant à différents maîtres de s' _____ le jour ou la nuit, sous prétexte de _____ ou autrement, soit chez l'un de leurs maîtres ou ailleurs, et encore moins dans les grands chemins ou lieux écartés, à peine de punition corporelle, qui ne pourra être moindre que du fouet et de la fleur de lis ; et en cas de fréquentes récidives et autres circonstances aggravantes, pourront être punis de _____, ce que nous laissons à l'arbitrage des juges. Enjoignons à tous nos sujets de courir sus aux contrevenants, et de les arrêter et de les conduire en prison, bien qu'ils ne soient officiers et qu'il n'y ait contre eux aucun décret.

Article 18. - Défendons aux esclaves de _____ des cannes de sucre pour quelque cause et occasion que ce soit, même avec la permission de leurs maîtres, à peine de fouet contre les esclaves, et de dix livres tournois contre leurs maîtres qui l'auront permis, et de pareille amende contre l' _____.

Article 27. - Les esclaves infirmes par vieillesse, maladie ou autrement, soit que la maladie soit incurable ou non, seront _____ et _____ par leurs maîtres.

Article 28. - Déclarons les esclaves ne pouvoir rien _____ qui ne soit à leur maître ; et tout ce qui leur vient par industrie ou par la libéralité d'autres personnes ou autrement à quelque titre que ce soit, être acquis en pleine _____ à leur maître, sans que les enfants des esclaves, leur père et mère, leurs parents et tous autres libres ou esclaves puissent rien prétendre par _____.

Article 38. - L'esclave fugitif qui aura été en fuite pendant un mois à compter du jour que son maître l'aura _____ en justice, aura les _____ coupées et sera marqué d'une _____ de _____ sur une épaule ; et s'il récidive une autre fois à compter pareillement du jour de la dénonciation, aura le _____ coupé et il sera marqué d'une _____ de _____ sur l'autre épaule ; et la troisième fois il sera puni de _____.

Article 42. - Pourront seulement les maîtres, lorsqu'ils croiront que leurs esclaves l'auront _____, les faire _____ et les faire battre de verges ou de cordes ; leur défendons de leur donner la _____, ni de leur faire aucune mutilation de membre, à peine de confiscation des esclaves et d'être procédé contre les maîtres extraordinairement.

Article 44. - Déclarons les esclaves être _____, et comme tels entrer en la communauté (...).

J'insiste sur ce moment de découverte puis de fabrication réinventée du texte à trous, pour souligner à quel point nous, enseignants, avons tout à gagner à se penser « concepteur » de notre métier, en particulier en matière de pédagogie.

La participation à un collectif (ici le GFEN Île-de-France) pour penser ses pratiques est une des conditions pour éveiller l'esprit de recherche, réveiller l'appétit de savoir, ouvrir les horizons d'apprendre de nos élèves ; tout simplement parce que nous-mêmes avons goûté aux saveurs de la recherche inventive² !

Pourquoi le choix du Code Noir ?

C'est un texte juridique du 17^{ème} siècle ! Voilà déjà un beau défi à présenter aux élèves : être capable de lire des textes que les historiens modernistes, pendant leurs études supérieures, apprennent à manipuler, c'est-à-dire à déchiffrer (quand les documents originaux sont écrits avec des lettres et une matière d'époque), à traduire dans une langue contemporaine (quand ils décident de les publier), enfin à comprendre et à interpréter.

Précisément, le Code Noir, édit du roi Louis XIV paru en 1685, est tombé pendant longtemps dans

² Lire ce que Serge Boimare écrit à ce sujet dans *La peur d'enseigner* (Dunod, 2012).

les oubliettes de l'histoire d'une « France » dirigeante qui s'est acharnée à faire silence sur son passé colonial issu de la traite négrière. Il demeure encore aujourd'hui trop méconnu de nos élèves, comme de beaucoup d'adultes. En outre, il est l'objet de controverses historiographiques passionnantes entre historiens spécialistes de la période, mais aussi entre historiens et philosophes politiques, entre historiens et écrivains de l'espace Caraïbes ; c'est dire !

« un texte chargé d'une polysémie polémique »

Le Code Noir (appellation qui interroge d'ailleurs beaucoup les élèves) s'inscrit ainsi dans une généalogie d'un droit arbitraire qui fait dire à Louis Sala-Molins³ que c'est le premier « monstre » juridique créé par l'État, avant le Code de l'indigénat appliqué au 19^{ème} siècle dans les colonies, et avant le statut des Juifs en 1940. Donc un texte chargé d'une polysémie polémique, aux échos contemporains, voire d'une brûlante actualité (polémique autour de la loi Taubira, statut des « gens du voyage », sort fait aux Roms, etc.). Et c'est aussi cette actualité qui donne un intérêt vital à ce type de démarche de savoir.

Le choix des mots, le choc du sens

C'est le travail de préparation le plus difficile et le plus passionnant, car il nous oblige à creuser le sens du texte, comme à être clairvoyant avec nos sources documentaires, forcément bourrées de différentes couches interprétatives. Et puis se pose à nous une question fondamentale : que voulons-nous faire comprendre à nos élèves et pour quel projet d'apprentissage ?

Savoir par avance que ce travail pourra faire l'objet de plusieurs tentatives, car rien ne vaut une bonne expérimentation en situation pour vérifier si nos choix sont opérationnels et facilitent donc la construction d'un savoir historique.

C'est alors que les hypothèses des élèves comme des adultes en formation, nous aident à mieux comprendre notre choix des mots à supprimer. Par exemple, le premier mot retiré, « mémoires » (au masculin !), s'est avéré un choix pertinent à la lumière des débats dans les groupes qui hésitent parfois entre « rapports/dossiers/papiers » ou « esclaves » ; celles et ceux qui argumentent pour défendre l'idée que les officiers des colonies auraient pu envoyer des esclaves pour informer le roi de la situation nous ont permis de mesurer toute l'ambiguïté de ce mot « mémoires » qui, au

féminin, désigne le témoin historique vivant, alors qu'au masculin il désigne seulement un écrit, souvent la seule source pour comprendre cette période de l'histoire coloniale ! En outre, ce mot donne une idée des documents sur lesquels le roi s'appuyait pour dire le droit ; une discussion sur les conditions matérielles de la production du savoir historique permet, au final, de relativiser, dans le bon sens du terme, les discours historiographiques ; ce qui augmente l'intérêt pour un travail d'histoire alliant recherche de la véacité et débats d'interprétation contradictoires. N'est-ce pas ainsi que l'esprit critique d'une citoyenneté démocratique peut se forger ?

Les autres « trous » correspondent aux 3 significations que j'ai choisi d'éclairer grâce à ce texte : définir la peur des révoltes des esclaves comme le quotidien structurant de la politique des maîtres, adopter le point de vue de l'esclave « lisant » les effets de ce texte sur son devenir, et enfin construire le concept de « marchandise » au cœur de cette accumulation primitive du capital qu'a été la traite négrière européenne. Autrement dit c'est quasiment le concept de rapport social qui est en travail dans ce texte !

Voici la liste des mots qui manquaient (par ordre alphabétique !) :

- acheteur ; attrouper ; avoir ; baptisés ; dénoncé ; enchaîner ; entretenus ; esclaves ; femmes ; fleur de lis (2 fois) ; jarret ; mari ; mémoires ; mérite ; meubles ; mort (2 fois) ; noces ; nourris ; oreilles ; propriété ; succession ; torture ; vendre.

Quelques situations et remarques tirées de l'expérience

Après une demi-heure le silence de la lecture est impressionnant !

En fait c'est le moment de la recherche qui impose le silence et la concentration à chaque personne ; à cet instant on sent bien que la mise en manque qu'induisent les trous dans le texte oblige à se mettre en activité intellectuelle. C'est pourquoi il est très important d'être vigilant et ne pas hésiter à relancer la réflexion d'un élève qui « coince » sur un mot, à valider son hypothèse comme telle.

Les hypothèses sur les mots : là où ça résiste

Cela peut paraître paradoxal mais les différentes hypothèses que font du texte les élèves et les adultes en formation, sont autant d'ouvertures possibles pour une compréhension en « mouvement perpétuel », alors que, au départ, celui-ci se

³ Voir la bibliographie commentée en annexe.

présente à nos yeux comme figé dans l'immobilité de sa création datée. Le danger, pour un texte historique, est celui de l'anachronisme, c'est-à-dire lui faire dire plus qu'il ne dit en lui-même. Certes, mais voilà, tout texte public et publié (et c'est particulièrement valable pour les textes de loi) a une postérité qui échappe à son auteur, et qui se construit au gré des multiples sens que lui donnent ses nombreux lecteurs. Y aurait-il une jurisprudence de la lecture ? Ou bien une praxis de la lecture en acte, ce que signifie la notion de point de vue en quelque sorte ? Au-delà du point de vue et de sa tendance au relativisme, le débat sur les mots débouche assez « naturellement » sur le débat scientifique autour du Code Noir ; ce processus permet alors d'éviter l'anachronisme.

Comment passe-t-on de l'individuel au collectif ?

Entre les moments de recherche individuelle et l'accord collectif sur tel ou tel mot, il se déroule des processus intéressants qui nous aident à comprendre la dialectique fine entre pensée singulière et débats en groupe. Il y a par exemple l'abandon d'un mot juste que l'on ne réussit pas à défendre face aux arguments des autres (et alors que l'animateur s'interdit tout commentaire, voire tout geste montrant son approbation) ; il y a aussi ce terrible consensus qui s'installe dans le groupe autour d'un « mot-écran » qui empêche de s'approprier le contenu de savoir.

C'est pourquoi donner finalement la liste des mots seulement dans l'ordre alphabétique redonne sens à une nouvelle recherche-découverte : l'exclamation si souvent entendue (« Meubles ?! Les esclaves sont des meubles ? ! ») indique à quel point la conscience de ce qui se joue dans ce texte où il faut, derrière le mot, chercher le concept tarde parfois à se construire ! Et c'est dans le va-et-vient entre l'individuel et le collectif, entre la recherche des élèves et la mise au point finale de l'enseignant que ce savoir quasi théorique s'élabore.

Le moment de l'argumentation, en situation d'évaluation formative, enrichit l'interprétation signifiante du texte

En effet, après la remise en place de tous les mots et un court magistral, je pose une question qui fait l'objet d'un écrit individuel : « Le Code Noir a-t-il amélioré ou non la vie quotidienne des esclaves ? », en précisant pour aider à l'argumentation de répondre « oui et non, et en conclusion oui ou non ». Je reste étonné de la qualité des réponses et de l'importance de l'écrit (jusqu'à 4 pages avec les prises de notes !), les élèves soulignant ainsi les contradictions du texte, comme les

écarts entre la lettre du texte et sa mise en acte dans les colonies (« Meubles ?! Les esclaves sont comparés à de la marchandise, comme un bien qu'on peut vendre, acheter, transmettre. L'esclavage est la transformation d'humains en objets. » ; « L'article 2 est pour et contre car les esclaves sont mieux traités quand ils sont baptisés, mais ils sont baptisés contre leur gré. »). Mais ce qui m'a stupéfait c'est que les réponses des élèves m'ont obligé à améliorer ma propre argumentation, à affiner la dialectique entre formalisme juridique et effets pratiques d'un droit arbitraire, à faire le lien nécessaire, pour dépasser et ce formalisme, et l'arbitraire, entre faire reconnaître sa dignité humaine et être sujet de droit !

Ainsi, donner à lire et à comprendre des textes difficiles avec des mots « d'un autre temps » fait entrer les élèves dans la dimension historique du langage, leur fait toucher du doigt la polysémie de la langue et l'ambivalence du vocabulaire et, enfin, les initie à des pratiques langagières codifiées par des institutions (ici, le droit). Le quotidien des rapports sociaux sort alors de l'abstraction généralisante pour devenir un concret généralisable.

Une bibliographie commentée

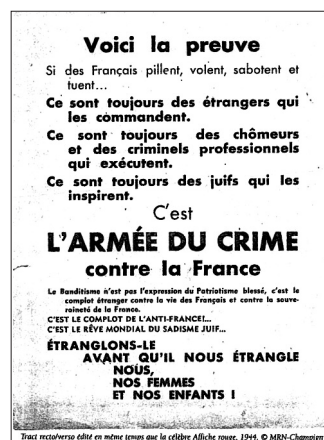
- L'ouvrage de référence : Louis Sala-Molins, *Le Code Noir ou le calvaire de Canaan*, PUF Quadrige, 1987, 4ème édition 2006.

Outre les commentaires sur le texte, article par article, qui se réfèrent aux applications concrètes du Code Noir, l'auteur, philosophe politique, mène une analyse des sous-bassement idéologiques (depuis la Bible jusqu'aux « ombres » de la philosophie des Lumières) de l'esclavage des Africains noirs.

- Un point de vue scientifique plus nuancé : Valérie Gobert-Séga, *Le droit, la justice et la famille esclave dans les colonies françaises au XIXè siècle d'après le Code noir et son application par la jurisprudence* (in *Les traites négrières coloniales – Histoire d'un crime*, sous la direction de Marcel Dorigny et Max-Jean Zins, éd. Cercle d'art, 2009).

- Pour se rendre compte à quel point il était difficile à un esclave affranchi de faire respecter ses droits : Mohammed Aïssaoui, *L'affaire de l'esclave Furcy*, Folio Gallimard, 2010.

- Enfin, pour entrer dans le débat polémique sur les avatars du Code noir que sont le Code de l'indigénat et le statut des juifs : Olivier Le Cour Grandmaison, *Coloniser. Exterminer. Sur la guerre et l'Etat colonial* (Fayard, 2005), et *De l'indigénat. Anatomie d'un « monstre » juridique : le droit colonial en Algérie et dans l'Empire français* (Zones-La Découverte, 2010).



Étude d'une affiche politique de 1944

Changer la posture de l'élève par rapport aux questions

Trop souvent les documents d'histoire sont présentés aux élèves avec, à la fin, les questions de l'enseignant. Le cours est alors construit comme un ensemble de réponses de l'enseignant à ses propres questions, l'élève n'étant intégré à la construction de ce savoir que de manière marginale et artificielle ; le cours dialogué habituellement utilisé alors est plutôt un monologue qui s'ignore plus ou moins !

Et si on laissait de la place, une place centrale et initiale, aux questions des élèves, presque comme un historien qui découvre un document à déchiffrer, à interpréter, à recontextualiser, en un mot à problématiser ? Alors supprimons donc les questions⁴ !

Phase 1

Le document, « l'Affiche rouge » (*des libérateurs ?*), est accroché au milieu du tableau. L'enseignant évoque brièvement le contexte de l'occupation allemande, et ce qu'aurait pu être la réaction d'un passant parisien en février 1944 découvrant sur les murs de la capitale cette affiche.

La consigne est simple (et l'enseignant s'interdit de dire le mot « question » !) : « Écrivez, individuellement, tout ce qui vous passe par la tête en découvrant cette affiche, c'est-à-dire notez tout ce qui vous étonne, vous interpelle, faites toutes les mises en relation qui vous semblent pertinentes et tirez-en toutes les conclusions que vous voulez ».

Phase 2

L'enseignant note au tableau, autour de l'affiche, tout ce qui se dit, tout ce qui a pu s'écrire (individuellement et, si nécessaire, en groupe) et qu'il a remarqué en se baladant dans la classe au moment où les élèves écrivaient. L'enseignant s'interdit de faire des commentaires pour laisser les élèves aller jusqu'au bout de leur expression en espérant qu'ils formalisent des questions (le mot

n'ayant jusque-là pas été prononcé par l'enseignant). Et les questions de fond arrivent toujours à un certain moment : « Mais au fait qui a fait l'affiche ? Et si c'était pour discréditer ceux qui se battent pour libérer le territoire ?... ». Autant de questions qui donnent alors sens à la suite de la démarche, parce qu'elles donnent sens à une compréhension approfondie du document.

Tout ce qui s'écrit au tableau est mis en forme sur une feuille photocopiée et distribuée la séquence suivante.

Phase 3

Distribuer le document sous la forme d'un tract diffusé par les autorités nazies (*Voici la preuve*) donc rajouter un texte politique de l'époque par ceux qui ont fait l'affiche. Recueillir les réactions orales.

Phase 4

C'est le moment du cours magistral en situation - c'est-à-dire qui répond à un questionnement des élèves, construit par eux au préalable à une étude scientifique du document. C'est l'occasion d'apporter des documents complémentaires sur la résistance et/ou l'occupation.

Ouvrir des possibles

Cette situation pédagogique a permis :

- une prise de conscience qu'il n'y a pas de mauvaises questions d'élève et que les questions à la marge (trop souvent considérées comme hors-sujet et donc évacuées) permettent souvent d'aller au cœur du problème ou bien de poursuivre différemment l'étude du document. Certaines d'entre elles, posées par des 1ères STMG, nous ont permis d'inviter au lycée Suger de Saint-Denis Arsène Tchakarian, dernier survivant du groupe FTP-MOI « Manouchian » !

- une prise de conscience qu'un document d'histoire est un document à travailler au présent c'est-à-dire en l'ouvrant à d'autres interprétations, sans le sacraliser ni le muséifier. L'Affiche rouge a permis ainsi d'engager une réflexion sur l'usage du mot terroriste, hier et aujourd'hui. ◆

⁴ Le problème sans question est un classique du GFEN, écrit en particulier dans : Odette Bassis, *Concepts clés et situations-problèmes en mathématiques. Numération, opérations, nombres décimaux et proportionnalité*, p 207 à 224 (Hachette éducation 2003).