

# Faire écrire les élèves en classe d'histoire

Formation Nice, mercredi 25 janvier 2023

**Didier Cariou**

**Maître de conférences HDR en didactique de l'histoire  
inspé de Bretagne / Université de Bretagne Occidentale / CREAD**

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

**Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*. Rennes : PUR.**

## **Plan de l'intervention :**

**Introduction : pourquoi mes élèves apprennent-ils peu de choses en classe d'histoire ? La différence entre langue et langage**

- 1. Écrire sert à construire le savoir dans chaque discipline**
  - A. Un écrit d'élève sur la Première Guerre mondiale**
  - B. Pensée et langage**
- 2. Entrer dans le langage historique : le tri de textes**
- 3. La situation d'énonciation pour construire une posture de lecteur et de scripteur en histoire**
  - A. La posture de lecteur**
  - B. La posture de scripteur**
- 4. Produire un récit historique : mobiliser les démarches de pensée historiques**
  - A. *L'inscription dans un genre socio-discursif***
  - B. Faire entrer les élèves dans un genre du discours**
- 5. Quel langage disciplinaire en histoire / quelle pensée historique ?**
  - A. La référence nécessaire à l'épistémologie de l'histoire**
  - B. Les démarches de pensée historiques pour construire le savoir historique**
  - C. Par le langage se construit le rapport à soi et au temps historique**
- 6. Les écrits intermédiaires pour produire un texte long**

## Introduction :

# pourquoi mes élèves apprenaient-ils peu de choses en classe d'histoire ?

**Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir en banlieue... et ailleurs*. Paris : Armand Colin**

**La principale cause de l'échec des élèves à l'école : le rapport au savoir et au langage**  
**Cette question est liée à trois types de confusions, sur lesquelles nous pouvons agir**

**1. Confusion entre situation de communication écrite et situation de communication orale : des élèves prolixes à l'oral mais « le passage à l'écrit pose problème »**

<b>Situation de communication orale</b>	<b>Situation de communication écrite</b>
<b>Co-présence des locuteurs</b>	<b>Absence du lecteur qu'il faut imaginer</b>
<b>Évidence du contexte et des enjeux de la communication</b>	<b>Un contexte de communication à reconstruire</b>
<b>Possibilité de modifier son énoncé en fonction des réactions de l'interlocuteur</b>	<b>Le locuteur est seul face à ses énoncés Communication différée</b>
<b>Importance du non verbal dans la communication</b>	<b>une communication exclusivement verbale</b>

*Ex. : « je ne suis pas inspiré », besoin de gloser le sujet avec l'enseignant.e*

## 2. Confusion sur la posture d'écriture attendue

- Écrire pour prouver que l'on a bien appris sa leçon (mémorisation / restitution)
- Écrire pour se construire comme auteur d'un discours sur le monde

## 3. Confusions que recouvre la méconnaissance de la différence entre langue et langage

La **langue** (adj. : linguistique) : l'ensemble des règles d'orthographe et de grammaire qui organisent la production des énoncés, la mise en mots et en textes

- S'en tenir à la seule langue, c'est utiliser la langue pour **dire le monde tel qu'il est** (une chose = le mot qui lui correspondrait)
- Une conception **référentielle**, transparente (au réel du monde) et univoque (une seule manière de dire le monde) du langage (un mot = une chose, une référence)

Le **langage** (adj. : langagier) : l'utilisation de la langue pour (en) faire quelque chose

- Une dimension subjective et sociale : la manière de parler dépend de la représentation que l'on se fait de la **situation d'énonciation** (amicale, familiale, scolaire, scientifique, etc.) et de l'interlocuteur (ami, parent, personne inconnue, professeur, supérieur hiérarchique, etc.)
- Une dimension cognitive : le langage mobilise des **catégories** pour dire le monde, ces catégories sont **disciplinaires** et conduisent à voir le monde de manière spécifique
- Chaque discipline donne un sens spécifique aux mêmes mots (légende, sommet, régime, explication, description...) qui verbalisent des catégories disciplinaires

## Conséquences :

- Le langage est **épais** de ces différentes dimensions.  
Il n'est pas transparent au réel qu'il verbaliserait (conception référentielle)
- Le langage ne dit pas le monde, il sert à produire un discours **sur** le monde
- La construction du sens se fait dans **l'écart** entre le réel et le langage

La méconnaissance de la différence entre langue et langage génère le **malentendu**

## Pourquoi un élève écrit-il ?

- Écrire : pour prouver au.à la professeur.e que l'on a appris sa leçon  
On écrit pour le.la professeure qui en sait plus et qui évaluera l'écrit (position basse)  
Ex. : « Pas besoin d'en écrire beaucoup, vous le savez déjà »
- Écrire : pour se construire comme auteur de son discours sur le monde  
On écrit pour un lecteur fictif qui en sait moins que soi (position haute)

La situation d'écriture scolaire génère ce malentendu et empêche certains élèves d'écrire

Références : Bakhtine, Wittgenstein, ESCOL

Pour aider tous les élèves, il convient de travailler le rapport au langage et l'interprétation par les élèves de la situation d'énonciation

# 1. Écrire sert à construire le savoir dans chaque discipline

## A. Un écrit d'élève sur la première guerre mondiale

Consigne : rédiger une synthèse à partir d'un dossier documentaire en classe de troisième

### D Sujet

#### La Première Guerre mondiale : le Front et l'arrière

##### I. Étude de documents

###### Document 1

« Dans la tranchée de départ, nous étions plusieurs centaines [...]. J'ai senti que j'allais avoir peur de l'inconnu, peur de sortir, peur de me battre [...]. Et je n'ai plus songé à rien. Je suis sorti, j'ai couru, j'ai crié, j'ai frappé, je ne sais plus qui. J'ai traversé du fil de fer, sauté des trous, rampé le long d'entonnoirs puant encore la poudre, des hommes tombaient, cassés en deux dans leur élan : des cris, des râles se mêlaient, étouffés à demi sous la houle glissante des balles [...]. Maintenant mon rôle est fini pour quelques minutes [...]. Il y a du rouge, là-bas : l'incendie. Il y a du rouge à mes pieds : du sang ».

Témoignage cité par S. Audoin-Rouzeau, 14-18,  
*Les Combattants des tranchées*, A. Collin, 1986.

###### Document 2

*Truffau apporte la nourriture des cuisines situées à l'arrière du front.*

« On est crevé, on n'en peut plus. Pas de café, on a chaviré en route. Ils ne protestent pas, ils savent que tout est misère dans ce monde de misère. Ils remplissent leurs gamelles et mangent silencieusement leur ratatouille froide – bœuf bouilli, pommes de terres vinaigrées – en cherchant à se préserver de l'eau et de la terre ; mais ils ont les mains glaiseuses, et le pain qu'ils ont touché crie sous leurs dents. »

P. Truffau, *Carnets d'un combattant*, Payot, 1917.

###### Document 3

Production des usines Renault	1914	1918
Voitures	1 484	553
Camions	174	1 793
Chars d'assaut	0	750
Moteurs d'avions	0	5 000
Obus (75 et 155)	0	2 000 000
Superficie des usines	11,5 ha	34 ha
Effectifs (travailleurs) • dont % de femmes	6 300 3,8 %	22 500 31,6 %

Source : d'après P. Fridenson, *Histoire des usines Renault*, Le Seuil, 1972.

###### Document 4

Mon cher mari,

Je joins quelques lignes à ce paquet pour te dire comment nous allons ici, tu ne peux t'en faire un tableau, si la guerre dure encore longtemps, nous périrons tous.

Tout est rationné. On donne une demi-livre de pain, 60 grammes de viande par jour et par tête, 60 grammes de beurre et un œuf, 200 grammes de sucre par semaine, 50 grammes de savon par mois, une livre de pommes de terre par jour, et sans permis les commerçants n'osent rien vendre, aussi tu peux te faire une idée de ce qui se passe en Allemagne. [...] Dans les grandes villes, la misère est la plus grande, car à la campagne, on trouve toujours des légumes qui se payent très cher dans les villes.

Lettre d'une Allemande à son mari, prisonnier, novembre 1916.

**Synthèse : en une vingtaine de lignes, décrivez la guerre au front et à l'arrière en utilisant ces documents et vos connaissances**

Au front : il se battait dans la **tranchée**, quand il sortait, il y avait du **fil de fer**, **sautés des trous**, **rampé le long d'entonnoirs**, **des hommes tombait**, se faisait tué, et des fois **leur manqué une jambe, un bras et il en avait marre de se battre.**

A l'arrière, **les femmes remplacé les hommes au travail**, mais il n'avait rien à mangé pour eux et pour leur enfant. En Allemagne, c'est encore pire, car c'est plus cher encore que à la **campagne il peuvent toujours trouvé des légumes qui se payent très cher en ville.**

Au front il ne protestent pas pourtant il savent que c'est de la misère, l'état emprunte de l'argent à cause de la guerre, il emprunte au citoyen et aux Etats-Unis mais l'état doie beaucoup d'argent mais il arrivent pas à rendre ce qui doit il ont fait un marché. L'état demande à **Renault de fabriqué des camions, des chartes d'assaut, de moteurs d'avions et des obus** pour les combattants à la guerre.

**Au Front : citations de la lettre de poilu (en gras)  
+ des savoirs personnels  
(il manque le document sur les usines Renault)**

**A l'arrière : citation de la lettre de la femme allemande  
(en gras)**

**+ des savoirs personnels**

**Production d'un texte à partir des documents  
= réponse à la consigne d'écriture**

**Synthèse : en une vingtaine de lignes, décrivez la guerre au front et à l'arrière en utilisant ces documents et vos connaissances**

Au front : il se battait dans la **tranchée**, quand il sortait, il y avait du **fil de fer**, **sautés des trous**, **rampé le long d'entonnoirs**, **des hommes tombait**, se faisait tué, et des fois **leur manqué une jambe, un bras et il en avait marre de se battre**.

A l'arrière, **les femmes remplacé les hommes au travail**, mais il n'avait rien à mangé pour eux et pour leur enfant. En Allemagne, c'est encore pire, car c'est plus cher encore que à la campagne il **peuvent toujours trouvé des légumes qui se payent très cher en ville**.

Au front il ne protestent pas pourtant il savent que c'est de la misère, l'état emprunte de l'argent à cause de la guerre, il emprunte au citoyen et aux Etats-Unis mais l'état doie beaucoup d'argent mais il arrivent pas à rendre ce qui doit il ont fait un marché. L'état demande à **Renault de fabriqué des camions, des chartes d'assaut, de moteurs d'avions et des obus** pour les combattants à la guerre.

**Au Front : citations de la lettre de poilu (en gras)  
+ des savoirs personnels  
(il manque le document sur les usines Renault)**

**A l'arrière : citation de la lettre de la femme allemande (en gras)  
+ des savoirs personnels**

**Production d'un texte à partir des documents  
= réponse à la consigne d'écriture**

**Référence aux usines Renault (en gras)**

**Logique circulaire du § : au front / l'État / emprunts / citoyens / États-Unis / production de guerre / les combattants**

**Derrière la consigne « Au front / à l'arrière », le concept de guerre totale. Prise de conscience du concept lors du processus d'écriture  
Mais pas de verbalisation du concept**

## B. Pensée et langage

Vygotski, L. (1934/1987). *Pensée et langage*. Trad. fr. Paris : La dispute.

Que s'est-il passé lors de l'écriture de ce texte ?

=>La construction de la pensée et le savoir par le langage (écrit)

La nécessité de rompre avec une conception strictement référentielle du langage car :

- Le langage ne dit pas le monde tel qu'il est, il mobilise des catégories disciplinaires pour produire un discours sur le monde
- Le langage n'exprime pas une pensée déjà construite, il construit la pensée

Car le langage et la pensée n'ont pas la même structure :

**distinguer le tout de la pensée / la diversité des mots du langage**

« *La pensée ne se compose pas de mots isolés comme le langage. Si je veux transmettre l'idée que j'ai vu aujourd'hui un petit garçon courir dans la rue en blouse bleue et pieds nus, je ne vois pas séparément le garçon, sa blouse, le couleur bleue de celle-ci, l'absence de chaussures, le fait qu'il court. Je vois tout cela ensemble en un seul acte de pensée mais dans le langage, je le décompose en mots séparés (...). C'est pourquoi le passage de la pensée au langage est un processus extrêmement complexe de décomposition de la pensée et de la reconstruction de celle-ci dans le mot* ». (Vygotski, 1934, p. 492).

*« Ainsi, dès l'origine, la pensée et le langage ne sont absolument pas taillés sur le même modèle. On peut dire en un certain sens qu'il existe entre eux une contradiction plutôt qu'une concordance. La structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot » (Vygotski, 1934 : p. 430-431)*

**La puissance cognitive du langage : le langage structure la pensée par :**

- **le processus de décomposition/ recombinaison de la pensée dans les mots du langage**
- **son pouvoir de généralisation et d'élucidation du savoir au cours de la rédaction d'un texte car chaque mot verbalise une généralité**

**Un processus visible au fil de la rédaction d'un écrit long**

- **Au départ : une conscience floue de l'objet sur lequel on écrit**
- **Progressivement : l'écriture permet de prendre conscience de l'objet sur lequel on écrit et de lui donner du sens**
- **Au final : on peut verbaliser, nommer l'objet sur lequel on écrit (conceptualisation)**

**Construire le savoir en histoire, c'est :**

- **Mobiliser des données, des dates, des faits**
- **Les organiser, leur donner du sens par la production d'un texte**

**La production du texte en histoire permet de : problématiser, conceptualiser, expliquer, périodiser, raconter (= les démarches historiennes)**

## Exemple : un écrit en classe de quatrième :

Ceux qui chantaient la version originale [de la Carmagnole] s'appelaient les sans culottes, c'était des **pe bourgeois marchands pauvres**. Ils étaient du côté des montagnards (gauche) et ils faisaient pression pour plus d'égalité : ils ont ainsi pris part à la prise des Tuileries.

## Exemple : un écrit en classe de CM1

« Imagine que tu es un paysan du Moyen Age. Raconte ta journée »

~~J'étais~~ Je suis une paysanne âgée de 13 ans. Je ~~portais~~ porte une vieille tunique rayée et des braies sales. ~~C'était~~ C'est l'aube, le moment d'aller s'occuper des cochons. Après je prends 15 kg de blé à apporter au seigneur. Que cela est dur ! Je sème des plants, quand... Aïe ! Une épine bien enfoncée ! Je ne l'est l'ai pas vue ! Malgré cela je continue.

Puis je vais chercher de la bouillie faite de fève, de carottes, de fraises et de morceau de viande chez moi. C'est mon repas. J'habite une maison construite avec du bois et un peu de torchis. Vite, je vais être en retard ~~au~~ dans le champ de blé. Je ~~Après~~, je nettoie l'écurie, je soigne les chevaux et je vais chercher de l'argent pour pouvoir payer en allant moudre le ~~grain~~ grain car ça appartient au seigneur. Au loin, j'aperçois un vilain, un paysan libre ; qu'il est tranquille ! C'est vraiment énervant d'être un ~~paysan serf~~ **cerf** !

**Le processus d'écriture permet de balayer les caractéristiques (propriété, attributs) d'un concept**  
**Une fois ce balayage effectué, on peut verbaliser, nommer ce concept**

## **2. Entrer dans le langage historien : le tri de textes**

### **Le rôle du tri de textes**

- **Confronter différents textes portant sur un même objet**
- **Déterminer par comparaison les caractéristiques de l'écrit à produire**
- **Entrer par le langage (historien) pour comprendre les démarches de pensée (historiennes) qu'il construit**

**Le tri de texte pour expliciter les caractéristiques de l'écrit attendu  
(On peut aussi partir des démarches pour envisager le langage qui les construit)**

**Exemple : un tri de texte sur la prise de Jérusalem par Saladin en 1187**

<p><b>Ph. Gourdin et G. Martinez-Gros (dir.), <i>Pays d'Islam et monde latin, 950-1250</i>, Paris, Atlande, 2001, p. 58.</b></p>	<p><b>G. Tate, <i>L'Orient des Croisades</i>, Paris, Gallimard, Découvertes, 1991, p. 116.</b></p>	<p><b>Claude Cahen, <i>Orient et Occident au temps des croisades</i>, Paris, Aubier, 1983, p. 149.</b></p>
<p>Les entreprises de Saladin contre Alep et Mossoul (1174-1183) offrirent aux États francs un sursis qui heurtait les intérêts de la guerre sainte. Les premières attaques du nouveau sultan ne furent pas heureuses : vaincu par Baudouin IV à la bataille de Montgisard (1177), qui confirma la médiocrité des garnisons d'Égypte, à l'exception du corps des <i>mamluks</i> du souverain, il fut repoussé devant Kérak (1183-1184). Enfin maître d'Alep (1183), Saladin se devait d'agir, sous peine de faire douter de la sincérité de son engagement de soldat de la foi. Les difficultés de succession dans le royaume de Jérusalem après la mort de Baudouin IV (1185), les dissensions entre barons, la décision du nouveau roi Guy de Lusignan d'offrir la bataille, lui en donnèrent enfin l'occasion. Le 4 juillet 1187, l'armée royale était anéantie à Hattin, sur les bords du lac de Tibériade. La Croix, le roi, le maître des Templiers furent pris. Le royaume de Jérusalem s'effondra en trois mois : après Acre (9 juillet), Sidon (29 juillet), Beyrouth (6 août), Ascalon (septembre), Jérusalem tomba le 4 octobre. La croix qui surplombait la coupole du Rocher fut abattue ; la mosquée al-Aqsa purifiée, la population franque expulsée contre rançon, aux termes de la capitulation.</p> <p>La rapidité même de la conquête impliquait en effet qu'on laissât la vie et la liberté aux populations franques des places qui se rendaient. Saladin y gagna en Occident l'image flatteuse d'un prince magnanime. Moins séduit, et fidèle au souvenir des Zengides que Saladin avait détrônés, Ibn al-Athir critique cette clémence, où il voit le souci d'un usurpateur de justifier son pouvoir, en se rendant maître au plus tôt de Jérusalem, quelles qu'en fussent les conditions. Il en dénonce les conséquences : les réfugiés francs se concentrèrent à Tripoli, et surtout à Tyr, qu'ils défendirent victorieusement sous l'impulsion du marquis Conrad de Montferrat, à peine arrivé d'Europe. Dès 1189, les deux villes devinrent les bases des forces de la troisième croisade, et de la reconquête de la côte.</p>	<p><u>Saladin, victorieux et magnanime, reprend Jérusalem</u></p> <p>Le sultan traite Gui de Lusignan en roi, épargne les prisonniers, mais tue Renault de Chatillon et déclare les Templiers et les Hospitaliers comme ennemis jurés de l'islam. Il assiège une par une les forteresses et villes franques, offre aux assiégés des conditions avantageuses pour qu'ils se rendent. A Jérusalem, les Francs résistent puis préviennent Saladin que s'il ne leur promet pas la vie sauve, ils ne laisseront aucun survivant, franc ou musulman et brûleront les mosquées avant de mourir au combat. Devant la menace de raser la mosquée d'Omar et de tuer des musulmans, Saladin renonce à rendre aux Francs le massacre de 1099.</p> <p>La population est soumise à rançon : dix besants par homme, cinq par femme. Pour les pauvres, un prix global ; dix mille besants pour sept mille hommes. Le patriarche et les bourgeois y contribuent mais les ordres militaires gardent leurs trésors. Saladin et son frère paient eux-mêmes le rachat de nombreux chrétiens. Au total, huit mille sont rachetés collectivement, dix mille libérés et dix à quinze mille vendus comme esclaves dont cinq mille envoyés en Égypte pour construire des forteresses. Le 2 octobre 1187, la citadelle est occupée. Le Saint-Sépulcre est fermé, les mosquées sont ouvertes. Du royaume de Jérusalem, il ne reste que Tyr, où Conrad de Montferrat a pris le pouvoir. Tripoli et Antioche sont isolées.</p>	<p>C'est au temps de Saladin que se produit, du côté franc, l'expédition de la mer Rouge qui a frappé les imaginations, organisée par Renaud de Chatillon, maintenant seigneur de Karak en Transjordanie, en direction des Lieux Saints de l'islam. On a parfois voulu y voir un désir de disputer aux Égyptiens et aux Yéménites le monopole du commerce en mer Rouge. C'est aller bien loin. De Renaud, qui avait commencé sa carrière en Orient par un raid de pillage contre les Chypriotes, qui ne lui avaient rien fait, on ne peut attendre qu'une nouvelle entreprise, plus téméraire, de pillage 37. Elle aboutit à l'exécution de tous les participants, et plus tard, lorsque Renaud tomba aux mains de Saladin, celui-ci le tua de sa main. C'est également dans cette période, qui est celle de leur grand-maître Sinân, que les Assassins intervinrent le plus vigoureusement dans les luttes de partis, tant du côté franc que du côté musulman (attentat contre Saladin, meurtre de Conrad de Montferrat, etc.) 38.</p> <p>C'est dans ce contexte que se donna, à l'automne de 1187, la bataille de Hattin 39, triomphe pour Saladin, déroute pour les Francs : elle permit à Saladin d'occuper Jérusalem, et profitant du désarroi des Francs divisés et réduits à de faibles effectifs, d'emporter en quelques semaines la plupart de leurs grandes forteresses de l'intérieur, et même des ports, rompant par là la continuité de leurs lignes côtières. Il est peu douteux que les discordes à l'intérieur du camp franc aient aidé au désastre, et en aient accru les conséquences 40 : l'histoire du siècle suivant montrera que les Francs restaient capables de résister sur le littoral et d'y déployer encore une grande activité. Nul doute cependant que le rapport des forces leur rendait désormais impossible de conserver le Royaume et les autres principautés dans les mêmes conditions qu'auparavant. Pour le moment, Saladin repeupla Jérusalem en y admettant des chrétiens de rite grec, ainsi que des juifs 41.</p> <p>Il était difficile aux souverains musulmans de ne pas répondre par de chaleureuses félicitations aux communiqués de victoire que Saladin leur adressa, et le calife n'y fit pas exception. Il est pourtant facile de lire entre les lignes que l'accroissement de puissance et de prestige que ses succès valaient à Saladin ne les satisfaisait qu'à moitié 42.</p> <p><small>37. On prétendait vouloir exhumer la dépouille de Mahomet. Gary La Viere Loiser, « The Crusader Raid in the Red Sea » dans <i>Studia Islamica</i>, Renaud n'avait d'ailleurs demandé l'accord d'aucun autre seigneur franc, pas même du roi de Jérusalem. Les Francs échappés au massacre furent mis à mort en Égypte et à Bagdad. Voir pour ceux-ci l'histoire nestorienne de Marie, éd. Gismondi, p. 106-107. 38. Sur une prétendue tentative de conversion des Assassins au christianisme, voir Jerzy Hanzinski, « On alleged attempts at converting the Assassins to Christianity in the light of William of Tyre's account », <i>Folia Orientalia</i>, XV, 1974, p. 229-246. 39. Sur cette bataille, travaux de J. Prawer, « La bataille de Hattin », dans <i>Israel Exploration Jour.</i>, 14, 1964; Jean Richard, voir <i>supra</i>, chapitre X, n. 13; et P. Herde. "Die Kampfe beiden Homern von Hattin" dans <i>Romische Quartaschrift für christliche Altertumskunde</i>, 61, 1966. 40. Signalons ce sujet l'article récent de J-G. Rowe, "William of Tyre and the patriarchal election of 1180", <i>Engl Hist. Rev.</i>, Janvier 1978. 41 Ibn al-Athir. <i>Kâmil</i>. 706; Runciman, II, 461. 42. Nous possédons des lamentations arméniennes et syriaques sur la chute de Jérusalem, mais rien ne s'en suivit, et nous connaissons un médecin qui, après avoir soigné le roi de Jérusalem, s'était fait accorder par Saladin un privilège pour le jour de la reconquête de la ville (mon article dans <i>Syria</i> 1934, « Indigènes et Croisés »)</small></p>

**Analyse des textes sur la conquête de Jérusalem par Saladin en 1187**

	<b>Ph. Gourdin et G. Martinez-Gros</b>	<b>G. Tate</b>	<b>Cl. Cahen</b>
La présentation matérielle du document	Deux paragraphes	Un titre Deux paragraphes	Trois paragraphes Notes de bas de page
<b>Situation d'énonciation :</b>			
Qui est l'auteur du texte ?	Deux historiens	Un historien	Un historien
Qui est le lecteur visé ?	Un étudiant en histoire (lecteur expert)	Un lecteur cultivé	Un lecteur connaisseur en histoire (lecteur expert)
Quelles traces du lecteur dans le texte ?	Texte très dense, beaucoup de date	Illustrations pour rendre la lecture plus agréable	On a parfois voulu y voir...(savoir supposé partagé), notes de bas de page
Les temps des verbes utilisés ?	Passé simple (temps du récit) Présent (temps du discours) : Ibn al-Athir critique...	Présent de narration	Présent (temps du discours) : c'est aller bien loin..., on ne peut attendre que..., il est peu douteux que..., il est pourtant facile... Passé simple et composé (temps du récit)
L'auteur exprime-t-il des jugements ?	Saladin se devait d'agir, sous peine de..., l'image flatteuse d'un prince magnanime..., Reprise de la critique d'Ibn al-Athir	Magnanime	C'est aller bien loin..., On ne peut attendre que..., il est peu douteux que..., Nul doute cependant..., Il est pourtant facile de lire entre les lignes...
<b>Le domaine de connaissances :</b>			
Utilisation d'un vocabulaire spécialisé ?	États francs, Sultan, Mamlouks, Templiers, Royaume de Jérusalem, Mosquée al-Aqsa, Zengides, Troisième croisade	Sultan, Templiers, Hospitaliers, Mosquée d'Omar, Besants, Saint-Sépulcre, Patriarche	Lieux saints de l'islam, Assassins, forteresses, calife
Ce vocabulaire est-il défini ?	Non (le lecteur est supposé le connaître)	Non (le lecteur est supposé le connaître)	Non (le lecteur est supposé le connaître)
Évocation de personnages ?	Saladin, Baudouin IV, Gui de Lusignan, le maître des Templiers, Ibn al-Athir, Conrad de Montferrat	Saladin, Gui de Lusignan, Renaud de Châtillon, Conrad de Montferrat	Saladin, Renaud de Châtillon, Sinan, Conrad de Montferrat, calife
Évocation de dates et de lieux ?	1174-1183, 1177, 1183-1184, 1185, 4 juillet 1187, 9 juillet, 29 juillet, 6 août, 4 octobre, 1189, Beaucoup de lieux !	1099, 2 octobre 1187 Villes franques, Jérusalem, Egypte, Tyr, Tripoli, Antioche	Automne 1187 Mer Rouge, Karak, Hattin, Jérusalem, littoral
<b>L'organisation du texte :</b>			
Expression de la causalité ?	Saladin se devait d'agir sous peine de..., lui en donnaient enfin l'occasion..., impliquait en effet que..., les conséquences...	Pour que..., devant la menace... Saladin renonce..., envoyés en Égypte pour...	Elle aboutit à..., elle permet à Saladin de..., les discordes à l'intérieur du camp franc aient aidé au désastre
Quelle visée du texte ?	Raconter et expliquer les raisons de la victoire de Saladin	Raconter la conquête du royaume de Jérusalem par Saladin en 1187	Raconter et expliquer les raisons de la victoire de Saladin

**Ce tri de texte vise à faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la **situation d'énonciation** dans un texte d'histoire :  
(en pragmatique linguistique)**

- **Un texte d'histoire n'est pas neutre, l'historien n'est pas absent de son texte (marques d'énonciation)**
- **L'auteur (locuteur) endosse un certain statut (plus ou moins élevé) et s'adresse à un lecteur (interlocuteur) qu'il se représente**
- **L'auteur développe un point de vue sur le monde qu'il veut faire partager à son lecteur (sa visée / son vouloir-dire)**
- **L'auteur mobilise certains savoirs en fonction de sa visée, en fonction de ce qu'il veut apprendre à son lecteur, en fonction de ce que son lecteur est supposé savoir (ou pas)**

**A partir d'un tri de texte, on peut élaborer les critères de rédaction d'un écrit en histoire (à partir de la situation d'énonciation)**

**Le tri de texte permet l'entrée des élèves dans l'écriture**

### 3. Prendre en compte la situation d'énonciation pour construire une posture de lecteur et de scripteur en histoire

#### A. La posture de lecteur

#### La comparaison de deux lettres de poilus à Verdun

Lettre de Jean Giono à ses parents	Lettre du médecin René Prieur à son père
[Dans la nuit du 12 au 13 août 1916, le 2e bataillon du 140e RI auquel appartient Jean Giono monte en ligne en avant de la batterie de l'Hôpital, au fort de Vaux, à Verdun]	Bois des Fo..s le 23 février 1916
Le 13 août 1916	Mon cher Papa, Voici la 50 <sup>ème</sup> heure de bombardement, et il paraît que ceux de champagne et de l'Yser n'étaient rien auprès de celui ci. C'est effrayant ! Nous avons vu des gaz, des obus asphyxiants, des obus lacrimogènes, de tout. Quelques uns sont devenus fous !
Mon cher vieux papa et ma petite maman chérie A tout hasard, je confie cette carte-lettre aux cuistots qui vont à l'arrière de la colonne et qui peut-être rencontreront le vagemestre. Je ne sais pas si elle arrivera, mais si oui, elle contiendra toutes mes meilleures caresses et mon amour pour vous. J'espère que vous êtes en bonne santé, comme moi d'ailleurs. Si vous me voyiez, vous ne reconnaîtriez plus le Janno qui s'habille le dimanche, qui demande un col propre et qui gueule comme un ours quand il n'est pas de la forme voulue. Je suis sale comme vingt-huit cochons. La sueur mélangée à la poussière forme avec ma barbe un masque abominable sur mes traits. Et malgré tout on est heureux comme des oiseaux et cela ne nous empêche pas de chanter « Tipperary » et de rigoler de nos gueules.	Les événement vont bien. Nous avons commencé par flancher. Le bois des C... celui de V... le bois d'H..t où j'étais en mai ont été pris par les Boches.
Votre fiston qui vous aime, Giono	Tout est repris ce matin et <u>même un peu au dela</u> – des renforts en hommes, en munitions arrivent – Tout va bien – mais quel déluge de feu, de fer, que de destructions, de ruines, de morts, de blessés – C'est une boucherie inouïe. Mais les Boches n'auront pas Ver... qu'ils ont bombardé, et nous les repoussons – Je vais bien ; j'ai pu manger, boire, dormir quelques heures depuis 3 jours, et j'ai près de moi le medecin chef du 327, (mot ?) Nigarnier, qui est épatant. Allons confiance et courage – Je t'embrasse de tout mon cœur ainsi que maman et la Puce.
	René

## B. La posture de scripteur

**Bakhtine, M. (1975/1978). *Esthétique et théorie du roman*. Trad. fr. Paris : Gallimard, TEL.**

**Quelle interprétation de la situation d'énonciation par les élèves en classe ?**

- **Prouver que l'on a appris sa leçon en restituant quelques connaissances**
- **Versus : s'emparer de la situation d'écriture pour produire une discours sur le monde**

**Le fait d'écrire suppose de s'inscrire dans un **double dialogisme****

- **Un dialogue avec les énoncés déjà produits sur le sujet (en histoire : les documents)**
- **Un dialogue avec un interlocuteur (on écrit pour quelqu'un)**

**La prise en compte de ce double dialogisme permet la construction d'une **position d'énonciateur**, auteur de son texte**

**Ce qu'il faut examiner dans une production d'élève :**

- **Comment l'énonciateur interprète-t-il la situation d'énonciation ?**
- **Se positionne-t-il comme **auteur** de son texte ?**
- **Question : qui suis-je quand j'écris cela / pour écrire cela ?**

## Deux exemples en classe de CE2 :

### Texte de Dina :

Il fait des villages fermes en bois et en chaume paille therme spectacle et jeux vêtements baies toges langue gaulois le latin. Nourriture chasse culture élevage Artisanat métallurgie poterie tissage bijoux.

### Écrire, c'est recopier des mots

### Texte de Louna :

Après la conquête de la gaule, les gaulois ont un peu changé leurs habitudes et **je vais vous expliquer ce qui s'est passé**. Pour leurs habitat, ce fût des villes et des villages, pour les maisons sa a était des bâtiments en pierre.

Les moyens de se nourrir c'était la même chose, puis pour l'artisanat pareil. Après c'était idem, puis pour les jeux, les thermes, les spectacles. Enfin ils ont changé de vêtements et de langue. Les toges pour les vêtements et le lâtin pour la langue. C'est comme ça que les gaulois ont appris des choses sur les romains et **ça s'appelle galo-romaine**.

### La construction d'un positionnement énonciatif haut d'une élève auteure de son texte :

« *je vais vous expliquer* »

### La **fictionnalisation** du lecteur :

- Le lecteur fictif n'est pas le professeur.e qui évaluera le texte
- L'élève-auteur considère que lecteur fictif en sait moins qu'elle ou lui : donc l'élève doit expliciter son propos

Un texte **clôt** qui signale un raisonnement structuré et abouti : « *ça s'appelle...* »

## 4. Produire un récit historique : mobiliser les démarches de pensée historiennes

### A. L'inscription dans un genre socio-discursif

**Bakhtine, M. (1979/1984). *Esthétique de la création verbale*. Trad. fr. Paris : Gallimard, TEL.**

Tout énoncé s'inscrit dans un genre de discours **socialement construit et partagé**

- Les genres nous sont transmis en même temps que le langage
- Nous coulonos nos énoncés dans les caractéristiques socialement partagées des genres de discours
- Les genres du discours structurent et contraignent la production de tout d'énoncé

La connaissance des genres du discours nous permet :

- de savoir quelle forme donner à nos énoncés (du côté du locuteur), de savoir comment parler / écrire selon notre interprétation de la situation d'énonciation  
« *Nous sélectionnons les mots selon la spécificité d'un genre* » (Bakhtine, 1979, p. 294).
- de reconnaître un genre de discours (du côté de l'interlocuteur)

Nous inscrivons nos énoncés dans un genre discursif en fonction :

- de la **situation d'énonciation** et l'identité des interlocuteurs
- de **l'objet de l'énonciation**
- d'une visée (d'**un vouloir-dire**)

La méconnaissance du genre à produire : le principal obstacle au « passage à l'écrit »

- Les élèves n'écrivent pas : non pas parce qu'ils n'ont pas appris leur leçon
- Les élèves n'écrivent pas : parce qu'ils ne savent pas comment le dire (= dans quel genre inscrire leur énoncé)

**En histoire, le principal genre de discours est celui du récit historique**

**Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Trad. fr. Paris : Retz.**

**Le récit selon Bruner (et Ricoeur) :**

- Une caractéristique de l'espèce humaine, dès l'accès au langage
- Tout être humain est capable de suivre une histoire
- Tout être humain est capable de raconter son expérience sous la forme d'une histoire

**Le récit historique se distingue du récit de fiction ou du récit du quotidien car :**

- Il définit (**conceptualise**) ce dont il parle
- Il produit une **explication** fondée sur les preuves documentaires reconnues par tous : l'ancrage dans le réel du passé
- Il mobilise des **personnages** individuels et/ou collectifs
- Il articule les **temps historiques** (longue durée, temps long, temps court de Braudel)

**On produit un récit pour raconter une situation exceptionnelle qui pose **problème****

**Dès que les élèves connaissent les caractéristiques du genre du récit, les concepts, les explications et les dates apparaissent plus aisément dans leur texte = **une contrainte du genre****

## **B. Faire entrer les élèves dans le genre du récit historique**

### **Des pratiques contre productives :**

- « **Écris un texte...** » (pas de genre précisé)
- « **Imagine que tu es...** » (trop de « je » à gérer)
- **Donner un nombre de lignes à écrire (les élèves comptent les lignes au lieu de penser)**
- **Un étayage excessif : indiquer le début des paragraphes du texte, indiquer le contenu de paragraphes (les élèves ne produisent pas des textes cohérents mais des successions de phrases sans liens les unes avec les autres) = un conception référentielle du langage**

**Exemple : « rédiger un petit texte sur les croyances religieuses des Grecs en utilisant les mots suivants : polythéiste, offrande, sacrifice, sanctuaire panhellénique, concours sportifs. Vous ne manquerez pas de donner un exemple.**

**Écrit de Romane :**

**« Les grecs étaient polythéistes. Ils croyaient en l'existence de nombreux dieux qui avaient une apparence humaine et les mêmes faiblesses que les hommes. Pour honorer leurs dieux, ils se réunissaient tous les ans dans des sanctuaires panhelléniques. A Delphes, par exemple, pour obtenir les bienfaits du dieu Apollon, les Grecs donnaient des offrandes et organisaient des sacrifices et des concours sportifs ».**

**Écrit de Victor :**

**« Les grecs étaient polythéistes : tous les ans les grecs se réunissaient dans des sanctuaires panhelléniques pour honorer leur dieu, le sanctuaire panhellénique de Delphes était consacré au dieu Apollon (pour honorer leur dieu il faisait des sacrifices et des jeux (combats ») »**

## **Incise :**

**Les consignes du type : « imagine que tu es... » ou « mets toi à la place de... » :**

### **Première difficulté :**

- Ces consignes produisent un effacement de la distance présent / passé
- Or, l'histoire se construit dans cette distance.
- Écrire en histoire suppose de penser la distance passé / présent

### **Deuxième difficulté :**

**L'élève doit gérer en même temps trois « je » :**

- le « je » de l'énonciateur,
- le « je » du narrateur,
- le « je » du personnage

*Or, les historiens n'écrivent que des récits ou des tableaux*

**Plus productif : travailler avec les élèves les caractéristiques du genre du récit historique**

- A partir d'un texte d'historien ou d'un tri de textes
- A partir d'un texte déjà écrit par les élèves

**C'est au temps de Saladin que** se produit, du côté franc, l'expédition de la mer Rouge qui a frappé les imaginations, organisée par Renaud de Châtillon, maintenant seigneur de Karak en Transjordanie, en direction des Lieux Saints de l'islam. **On a parfois voulu y voir** un désir de disputer aux Égyptiens et aux Yéménites le monopole du **commerce** en mer Rouge. C'est aller bien loin. De Renaud, qui avait commencé sa carrière en Orient par un raid de pillage contre les Chyriotes, qui ne lui avaient rien fait, on ne peut attendre qu'une nouvelle entreprise, plus téméraire, de **pillage**<sup>37</sup>. Elle aboutit à l'exécution de tous les participants, et plus tard, lorsque Renaud tomba aux mains de Saladin, celui-ci le tua de sa main. C'est également dans cette période, qui est celle de leur grand-maître Sinân, que les Assassins intervinrent le plus vigoureusement dans les luttes de partis, tant du côté franc que du côté musulman (attentat contre Saladin, meurtre de Conrad de Montferrat, etc.)<sup>38</sup>.

**C'est dans ce contexte que** se donna, à l'automne de **1187**, la bataille de Hattin<sup>39</sup>, **triomphe** pour Saladin, déroute pour les Francs : elle permit à Saladin d'occuper Jérusalem, et profitant du désarroi des Francs divisés et réduits à de faibles effectifs, d'emporter en quelques semaines la plupart de leurs grandes forteresses de l'intérieur, et même des ports, rompant par là la continuité de leurs lignes côtières. **Il est peu douteux que** les discordes à l'intérieur du camp franc aient aidé au désastre, et en aient accru les conséquences<sup>40</sup> : l'histoire du siècle suivant montrera que les Francs restaient capables de résister sur le littoral et d'y déployer encore une grande activité. **Nul doute cependant que** le rapport des forces leur rendait désormais impossible de conserver le Royaume et les autres principautés dans les mêmes conditions qu'auparavant. Pour le moment, Saladin repeupla Jérusalem en y admettant des chrétiens de rite grec, ainsi que des juifs<sup>41</sup>.

**Il était difficile aux souverains musulmans de ne pas répondre par de chaleureuses félicitations aux communiqués de victoire que Saladin leur adressa, et le calife n'y fit pas exception. Il est pourtant facile de lire entre les lignes que l'accroissement de puissance et de prestige que ses succès valaient à Saladin ne les satisfaisait qu'à moitié**<sup>42</sup>.

37. **On prétendait** vouloir exhumer la dépouille de Mahomet. Gary La Viere Loiser, « The Crusader Raid In the Red Sea » dans *Studia Islamica*, Renaud n'avait d'ailleurs demandé l'accord d'aucun autre seigneur franc, pas même du roi de Jérusalem. Les Francs échappés au massacre furent mis à mort en Égypte et à Bagdad. Voir pour ceux-ci l'histoire nestorienne de Marie, éd. Gismondi, p. 106-107.

38. Sur une **prétendue** tentative de conversion des Assassins au christianisme, voir Jerzy Hanzinski, "On alleged attempts at converting the Assassins to Christianity in the light of William of Tyre's account", *Folia Orientalia*, XV, 1974, p. 229-246.

39. Sur cette bataille, travaux de J. Prawer, « La bataille de Hattin », dans *Israel Exploration Jour.*, 14, 1964 ; Jean Richard, voir *supra*, chapitre X, n. 13 : et P. Herde. "Die Kampfe beiden Hornern von Hattin" dans *Romische Quartaschrift für christliche Altertumskunde*, 61, 1966.

40. Signalons ce sujet l'article récent de J-G. Rowe, "William of Tyre and the patriarchal election of 1180", *Engl Hist. Rev.*, Janvier 1978.

41 Ibn al-Alhir. *Kâmil*. 706; Runciman, II, 461.

42. Nous possédons des lamentations arméniennes et syriaques sur la chute de Jérusalem, mais rien ne s'en suivit, et nous connaissons un médecin qui, après avoir soigné le roi de Jérusalem, s'était fait accorder par Saladin un privilège pour le jour de la reconquête de la ville (mon article dans *Syria* 1934, « Indigènes et Croisés »).

**Les caractéristiques du genre du récit historique (narration) :**

- **Pourquoi parle-t-on de cela ? (problématisation)**
- **De quoi parle-t-on ? (conceptualisation)**
- **Intervention de personnages individuels et collectifs**
- **Ces personnages ont des intentions et des raisons d'agir (explication)**
- **Un déroulement chronologique d'actions et de faits à un moment du passé et dans des lieux déterminés (périodisation)**

**Les interventions de l'auteur dans son texte :**

- **Il réfute les analyses de ses collègues**
- **Il exprime son interprétation**
- **Il s'adresse à son lecteur : On a parfois voulu y voir, etc., notes de bas de page (le double dialogisme)**

**Un auteur en position haute par rapport à son lecteur (le rôle des notes de bas de page : des références invérifiables !)**

## Les documents pour produire le récit sur Salamine

### Document 1 : Extrait des *Perses*, d'Eschyle

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

### Document 2 : Texte en ligne : [https://www.herodote.net/480\\_avant\\_JC-evenement-4800922.php](https://www.herodote.net/480_avant_JC-evenement-4800922.php)

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

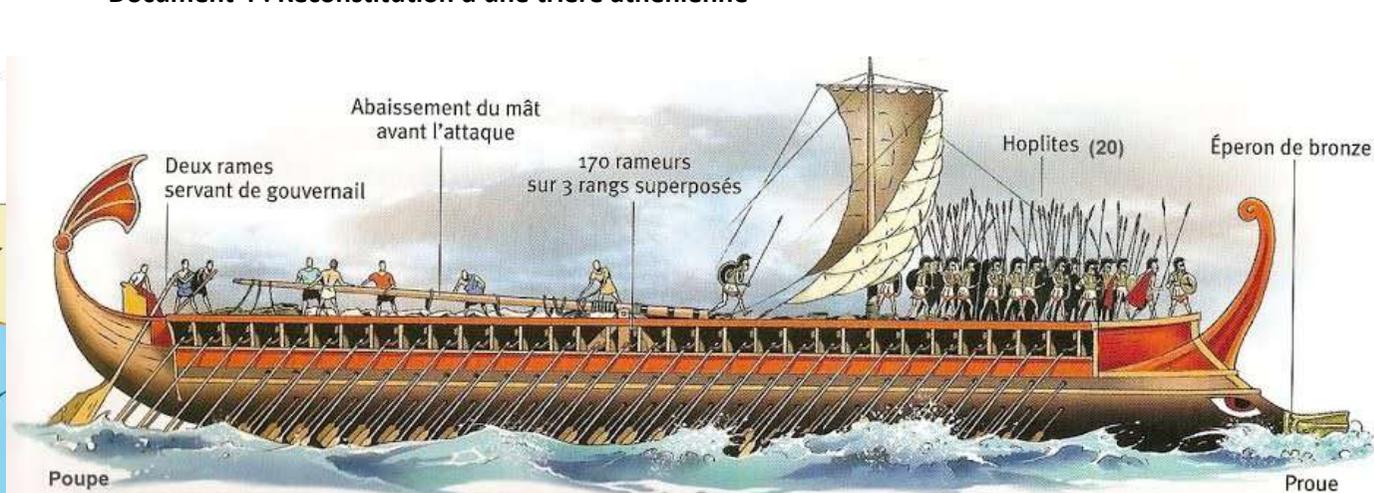
A l'approche des perses, Thémistocle convainc les Athéniens d'abandonner leur ville sur la foi d'un oracle ambigu de la Pythie de Delphes qui évoque un « rempart de bois » (la flotte de guerre). Femmes et enfants se réfugient dans la ville voisine tandis que les hommes embarquent sur les trières. L'armée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

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

### Document 3 : Carte de la bataille de Salamine



### Document 4 : Reconstitution d'une trière athénienne



## Un récit historique en classe de sixième : Consigne : Racontez la bataille de Salamine

### Texte de Romane.

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

La guerre éclate le 22 septembre 480 av. J.-C. Les trières grecques se cachent dans le détroit de Salamine. Pendant ce temps, Thémistocle envoie son esclave à Xerxès le roi des Perses. Ceux-ci brûlent et détruisent Athènes. L'esclave dit au roi que les Grecs sont peu nombreux et qu'ils projettent de fuir. Du coup, les Perses s'engagent dans le détroit et leurs gros navires de guerre sont détruits par les trières des Grecs, plus agiles, moins nombreux donc plus rapides. Les Barbares fuient.

Après cette victoire, Athènes brille au sein de la ligue de Délos. Les marins ayant combattu à Salamine et étant les « pauvres » sont maintenant reconnus comme citoyens, au même titre que les hoplites ayant combattu et étant riches. C'est la naissance de la démocratie

### Citation d'extrait des documents (dialogue avec les documents)

Structure logique et narrative

Adresses au lecteur

Texte clôt : la conceptualisation

### Texte de Victor

Suite à la défaite de Marathon en 490 avant J.C.

Thémistocle a fait construire une flotte de guerre et compte s'en servir pour défendre Athènes. Thémistocle convainc les Athéniens de quitter leur ville sur la foi d'un oracle de la Pythie de Delphes (en envoyant un esclave).

La bataille fait beaucoup de morts. Les pauvres et les riches y participent, les pauvres en tant que marins et les riches en tant que combattant. C'est une bataille naval, il y a beaucoup plus de bateaux perses que de bateaux grecs.

Les pauvres deviennent citoyens a part entière après qu'il ait combattu (en tant que marins).

Xerxès a 1000 navires tans dis que thémistocle a que 380 navires (et c'est là qu'intervient l'esclave)

## Deux écrits d'élèves en classe de CM1

Raconte comment nous sommes passés de l'époque de l'Antiquité à l'époque du Moyen-Âge.

Tout d'abord les Romains avaient un empire très vaste et difficile à protéger puis les peuples barbares sont arrivés. Attila et les Huns en faisaient partie ils sont venus et ont poussé les autres donc ils sont partis dans l'empire Romain, ont pris un peu de territoire et voilà comment s'est formé la chute de l'empire Romain.

Raconte comment nous sommes passés de l'époque de l'Antiquité à l'époque du Moyen-Âge.

L'Empire était très vaste car c'était difficile à protéger car les peuples barbares (étrangers) qui venent (des Huns) et il avait un roi qui s'appelle Attila et les Huns décide de pousser tout le monde : les autres barbares et les romains son abattu car tout le monde venait dans l'Empire romain.

**Un problème à traiter**

**Une narration**

**Des personnages individuels et collectifs**

**Une conceptualisation (texte de droite)**

**Une explication**

**Une clôture du texte (texte de gauche)**

## 5. Quel langage disciplinaire en histoire / quelle pensée historienne ?

### A. La référence nécessaire à l'épistémologie de l'histoire

#### Les références majeures en épistémologie de l'histoire :

Marrou, H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil.

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil, Points.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit, tome 1 : l'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.

Veyne, P. (1978). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.

**Épistémologie** : étym. : le discours sur le savoir, une théorie de la connaissance

**Donc** : l'étude des démarches conduisant à la production du savoir dans un champ scientifique donné

Pas de didactique d'une discipline sans épistémologie de la discipline

- Nécessité de connaître les démarches de pensée des savants de la disciplines
- Pour savoir comment les élèves peuvent penser dans la discipline

Pourquoi se référer à l'épistémologie de l'histoire pour penser ce que font/doivent faire les élèves en classe ?

Car la pensée historienne relève d'une pensée sociale. Il existe une différence de degré et non pas de nature entre la pensée des élèves et celle des historiens

## **B. Les démarches de pensée historiennes pour construire le savoir historique**

**Henri Moniot (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan**

### **Problématisation, conceptualisation, explication, périodisation, narration**

**Ces démarches organisent l'enquête historique en classe**

**Argumenter en histoire : justifier ces démarches par lesquelles on construit le savoir historique**

### **La problématisation**

**Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : PUR.**

**« C'est que, poser un problème, c'est précisément le commencement et la fin de toute histoire. Pas de problèmes, pas d'histoire. Des narrations, des compilations. Or, rappelez-vous : si je n'ai point parlé de « sciences de l'histoire », j'ai parlé « d'étude scientifiquement conduite ». Ces deux mots n'étaient point là pour faire riche. « Scientifiquement conduite », la formule implique deux opérations, celles-là mêmes qui se trouvent à la base de tout travail scientifique moderne : poser des problèmes et formuler des hypothèses » (Febvre, 1953, p. 22).**

**« Pourquoi cela est-il arrivé ainsi et non autrement ? » (Koselleck, 1997, p. 217 et p. 229)**

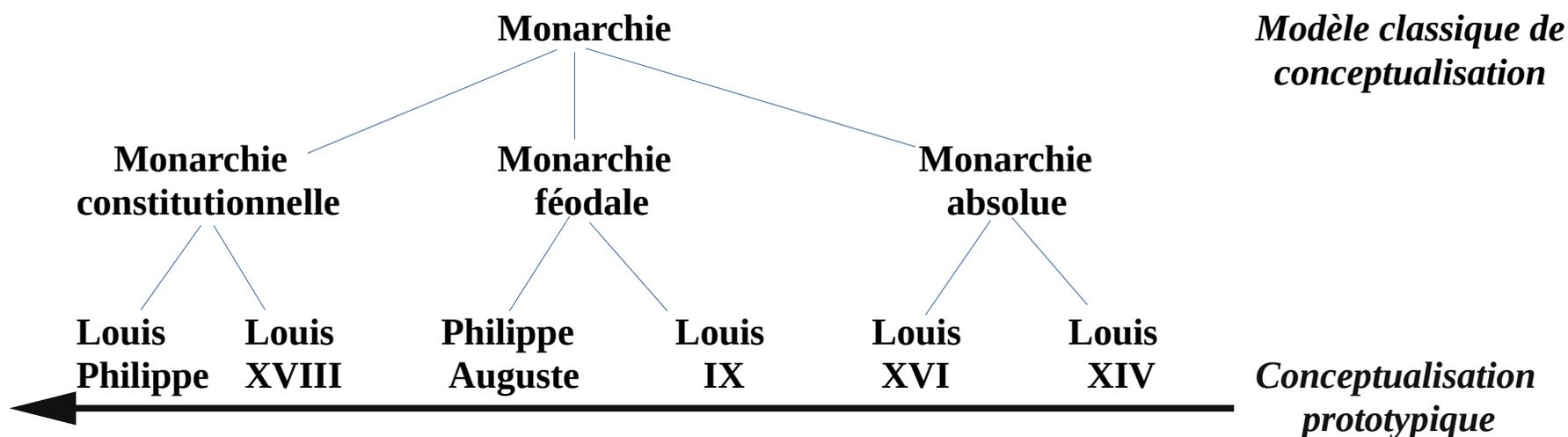
## La conceptualisation

Conceptualiser : définir ce dont on parle

- Le concept rassemble différents objets dans une **catégorie générale**
- Il est défini par des **attributs/propriétés** et des exemples
- Il est désigné par **un mot**. « Le mot est presque toujours prêt lorsque le concept l'est » (Vygotski, 1934, p. 413).

Deux modalités de conceptualisation

- Une conceptualisation **prototypique** ou **typologique** (E. Rosch) : de l'objet le plus connu (le plus typique de la catégorie) vers l'objet le moins connu d'une catégorie
- Une hiérarchisation des concepts (le **modèle classique** aristotélicien de la conceptualisation par arborescence)



## L'explication

L'explication par les **causes générales** : si A alors B

*Ex. : Une catastrophe climatique cause toujours famine et crise économique*

L'explication par les **raisons** :

- déterminer les raisons qui ont poussé les humains du passé à agir comme ils ont agi
- en fonction de leur représentation du monde, de leurs intérêts supposés, de leurs espoirs de leur craintes = compréhension

*Ex. : Les raisons qui ont poussé les Parisiens à prendre la Bastille*

L'explication **narrative** : *post hoc, ergo propter hoc*

De fait, les historiens mobilisent toutes ces modalités d'explication

## La périodisation

Fournir des dates

Découper le flux indistinct du temps en **unités de sens** pensables (périodes)

Établir les **bornes** d'une période en fonction de la signification donnée à la période

*Ex. : Les périodisations de la Première Guerre mondiale : 1914-1918 ; 1898-1918 ; 1914-1930 ; 1914-1945, etc.*

## La narration : le récit historique

### Paul Ricoeur : le caractère ultimement narratif de l'histoire

*« Deux convictions d'égale force sont à l'origine de la présente investigation. La première dit que c'est aujourd'hui une cause perdue de lier le caractère narratif de l'histoire à la survie d'une forme particulière d'histoire, l'histoire narrative. A cet égard, ma thèse concernant le caractère ultimement narratif de l'histoire ne se confond aucunement avec la défense de l'histoire narrative. Ma seconde conviction est que, si l'histoire rompait tout lien avec la compétence de base que nous avons à suivre une histoire et avec les opérations cognitives de la compréhension narrative (...), elle perdrait son caractère distinctif dans le concert des sciences sociales : elle cesserait d'être historique » (Ricoeur, Temps et récit, tome 1 1983, p. 165).*

Le récit (la narration) est produit pour comprendre une **rupture** dans l'ordre habituel des choses du monde (la problématisation).

Il suppose que l'on dise **de quoi on parle** (la conceptualisation), que l'on explique le **lien entre les faits** dont on parle (l'explication) et que l'on dise **de quand à quand** les faits se sont déroulés (la périodisation).

**Le récit historique se distingue du récit de fiction en ce qu'il raconte des événements qui ont réellement eu lieu**

**La difficulté fondamentale de l'histoire : mettre des mots sur un réel qui n'existe plus**

*« L'histoire (...) demeure fondamentalement un récit et ce qu'on nomme explication n'est guère que la manière qu'a le récit de s'organiser en une intrigue compréhensible » (Veyne, 1978, p. 123).*

*« Les historiens racontent des événements vrais qui ont l'homme pour acteur. L'histoire est un roman vrai » (Veyne, 1978, p. 10).*

*« L'histoire est un récit d'événements vrais » (Veyne, 1978, p. 23).*

**La question qui se pose : comment amener les élèves à construire le savoir historique (à mobiliser les démarches de pensée historiennes) en écrivant ?**

## Récapitulation : analyser un texte d'élève (écrit de Salima)

**Consigne :** « Rédigez un récit historique pour expliquer l'évolution des relations entre chrétiens et musulmans dans l'Orient des croisades »

<p>Depuis toujours, les chrétiens et les musulmans ne s'aiment pas : les chrétiens considèrent les musulmans comme des barbares et les musulmans considèrent les chrétiens comme des infidèles, des porcs...</p>	Sens commun
<p>Mais en 1095 les chrétiens lancent la 1<sup>ère</sup> croisade qui a pour but de prendre Jérusalem aux musulmans car c'est une ville sainte pour les chrétiens car il y a le tombeau du christ, la vraie croix où Jésus a été crucifié. Mais pour les musulmans aussi c'est une ville sainte, car c'est là où le prophète a fait son voyage nocturne et c'est là où tous les musulmans seront réunis pour le jugement dernier. Cette croisade aboutit à la prise de Jérusalem par les chrétiens en 1099. Donc il y a eu une guerre sainte.</p>	Processus de conceptualisation
<p>Les chrétiens ont pris Jérusalem rapidement car les Vénitiens ont promis d'aider le roi de Jérusalem à assiégé un port appartenant aux musulmans en leur fournissant une aide militaire. En contre partie ils ont signé un traité garantissant que dans toutes les villes les italiens posséderaient une rue entière, une église, des bains et un four. Les italiens possèdent des quartiers autour des ports à Saint-Jean-d'Acre, à la fin du XIIe siècle, de plus les douanes se trouvent dans chacun de ces quartiers. Ils possédaient le marché du commerce. Ceci c'est produit en 1123, au moment où les musulmans ne réagissent pas à l'invasion chrétienne.</p>	
<p>En riposte, les musulmans lancent le djihad (pour les musulmans = guerre sainte). C'est l'appel de Saladin qui les a poussé à aller se battre, il les a qualifié de lâches car ils ne se sont pas défendu donc il les appelle à aller se battre pour reprendre Jérusalem aux chrétiens car c'est là où le prophète a fait son merveilleux voyage nocturne etc. (voir croisade 1). Donc en 1187, les musulmans prennent Jérusalem (guerre sainte). Après cette défaite, en Occident, le roi d'Angleterre Richard Cœur de Lion et le roi de France Philippe Auguste mettent en place la 3ème croisade pour reprendre Jérusalem aux musulmans mais les attaques n'aboutissent pas donc à ce moment Jérusalem appartient aux musulmans.</p>	Formulation du problème Pris en compte du lecteur
<p>Pendant les croisades, chrétiens et musulmans étaient en guerre militairement et il y a toujours des échanges entre ces peuples c'est pour cela que les musulmans ont mis du temps à reprendre leurs terres car ils avaient des bénéfices commerciales avec les chrétiens : s'enrichir.</p>	Solution du problème
<p>Conclusion : Lors de ces trois croisades chrétiens et musulmans se livrent bataille pour savoir qui prendra Jérusalem mais en parallèle ils font du commerce entre eux.</p>	Clôture du texte

## C Par le langage se construit le rapport à soi et au temps historique

Le **rapport intime** à l'histoire (Lautier, 1997) : l'histoire m'intéresse car elle me permet de me questionner sur ma place dans le monde et dans le temps historique

Nicole Lautier (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Presses universitaires du Septentrion.

Écrire en histoire met en jeu notre **conscience historique** (Heidegger, 1927).

Deux dimensions complémentaires de la conscience historique :

- Articuler ensemble le passé, le présent et le futur, pour (se) penser (dans) le temps historique
- Les humains du passé sont semblables à nous : nous pouvons les comprendre
- Mais en même temps, une **distance temporelle** nous sépare d'eux : leurs conditions de vie, leurs valeurs, leurs croyances étaient très différentes des nôtres

L'opération historique se déploie dans l'espace entre l'identification aux humains du passé et la prise en compte de la distance qui nous sépare d'eux

## Ce rapport au langage et au savoir se construit dans la lecture des documents et l'écriture d'un texte

### Ex. : un travail mené en CM2

#### Lecture de deux lettres de Léon Plantier à sa femme, les 12 et 13 décembre 1915

Cécile Plantier (2020). *Que de baisers perdus... La correspondance intime de Léon et Madeleine Plantier (1914-1917)*. Pessac : PUB.

### Une lecture réaliste des lettres

199	Arthur D	Il dit que tout ce qu'ils attendent c'est la fin de la guerre.
200	PE	Oui ils disent que tout ce qu'ils attendent c'est la fin de la guerre. Ca, ça veut dire qu'ils en ont marre. Léon ?
201	Léon	Ils disent que c'est des assassins.
202	PE	Ah qui sont des assassins ?
203	Léon	Euh ben les soldats parce qu'ils tuent les ennemis.
204	PE	C'est pas tout à fait ça. Tu as mis le doigt sur un nœud essentiel. Marion ?
205	Marion	Ben il dit que c'est aussi un moment propice pour faire la paix.
206	PE	Eh oui il le dit que c'est le moment propice pour faire la paix, parce qu'ils font quoi les Boches et les Français là ? On l'a dit. Octave ?
207	Octave	La guerre.
208	PE	Oui mais on l'a dit au début justement. Paola ils font quoi ?
209	Paola	Bah ils s'entretuent ?
210	PE	(montrant le mot « fraterniser » sur le paperboard du lexique)
211	Octave	Ah ils se fraternisent.
212	PE	Ils fraternisent du coup ça veut dire qu'ils en ont un peu assez de la guerre. Quoi d'autre ? On ne parle que de ça dans les deux lettres ? Oui Paul ?
213	Paul L	Aussi ils disent que c'est un travail de forçat et pire que les forçats. Ils disent qu'ils doivent toujours « creuser des fossés et dans la boue ».

## Une lecture problématisée des lettres

**Problème : Pourquoi Léon reproche-t-il à Madeleine d'avoir souscrit un emprunt de la Défense nationale ?**

126	Ana	Certains sont d'accord de donner leur argent. Voilà.
128	Ana	Non. Donc. + Qui veut écrire ?
130	Ana	Moi ça m'est égal mais euh...
133	Sacha	Selon Léon Plantié, il n'est pas d'accord...
134	Ana	Ben il n'est pas d'accord...
135	Sacha	Il n'est pas d'accord car... ah je sais.
137	Sacha	Car...
139	Sacha	Oui mais il n'est pas d'accord parce qu'il veut, <b>il veut sympathiser avec l'ennemi et si on fournit des balles, ses généraux vont le tuer. Il va, ils vont tuer ses soldats.</b>
141	Ana	Ah pas bête. C'est peut-être ça oui. Non il n'est pas d'accord.
143	Ana	Non il n'est pas d'accord, seulement tu mets ça.
145	Sacha	Non il n'est pas d'accord. Explique pourquoi. Car il ne veut pas, car il veut sympathiser avec l'ennemi.
151	Sacha	Mais non mais j'ai proposé tout à l'heure. En plus, j'ai dit il n'est pas d'accord parce qu'il veut sympathiser avec l'ennemi et il faut pas qu'ils fournissent des balles parce que sinon les généraux vont tuer les soldats qui veulent sympathiser.
152	Thiméo	Oui mais après s'ils sympathisent, c'est comme si <b>au début, c'est quelqu'un de différent pour toi et après du coup tu deviens ami avec lui et après tu dois le tuer.</b> C'est plus difficile de le tuer que quand c'est une personne que tu connais pas.
153	Sacha	Si faut mettre ça parce que c'est dans le texte.
154	Thiméo	<b>Moi ce que je ferais, je sympathiserais pas.</b>
155	Sacha	C'est trop tard maintenant il a sympathisé.
156	Ana	<b>Ben après moi je suis d'accord de pas pouvoir faire la guerre.</b>

**Balayer le champ des possibles pour fournir une explication**

**S'impliquer dans son interprétation : la compréhension historique**

## Le texte d'Ana verbalise ce problème de lecture

Mais **je** suis pour, et contre. **Je** suis pour, pour donner de l'argent  
 pour fabriquer des armes car sinon **on** se fait envahir. Mais **si on** mais on fait la guerre.  
 sympathise **on** aura pas besoin de faire la guerre et de donner de l'argent  
 pour fabriquer des armes. Mais **on** prend des risques **si** ils **nous** trahissent.  
 (Nos officiers généraux qui ont besoin pour les faire entrer dans les tranchées et écrire ces  
 relations n'ont pas hésité à leur tirer dessus.) Ça veut dire aussi que **si on** sympathise  
 avec l'ennemi, notre pays, notre <sup>faire</sup> armée, sera contre **nous** et n'aura aucune pitié  
 pour **nous** tuer.

avec fautes.

### L'évolution des pronoms personnels verbalisant le débat intime (« si ») :

- Je = Ana, l'auteur du texte
- On = les soldats, mis à distance
- Nous = on + je : Ana s'identifie aux soldats

### Le vrai problème : comment mettre fin à la guerre ?

- En achetant le plus d'armes possible pour vaincre les Allemands ? (cela peut durer longtemps)
- Par la fraternisation ? (mais alors les soldats seront tués par leurs propres généraux)

=> d'un problème de lecture à un problème historique

## 6. Les écrits intermédiaires pour produire un texte long

**On ne peut pas demander aux élèves de produire directement un écrit long**

**Des étapes sont nécessaires : les écrits intermédiaires**

**Les écrits intermédiaires (selon la didactique du français) :**

### 1. Plusieurs états d'un même texte (**réécriture**)

- **Non pas : la succession d'un brouillon et d'un texte propre qui permettent la révision**
- **Plutôt : des versions successives du même texte avec des consignes d'écriture à chaque fois différentes**

### 2. Des **écrits courts** permettant de produire finalement un écrit long

- **Des écrits de travail et d'élaboration du savoir, préalables à un écrit long**
- **Des écrits intermédiaires entre le recueil d'informations et la construction du savoir**
- **Chaque type d'écrit correspond à une démarche intellectuelle : liste, tableau, écrit réflexif, carte mentale (?)**

## La réécriture d'un texte : l'écrit de Fatima (classe de seconde)

Consigne : Expliquez pourquoi la religion chrétienne est passée du statut de religion persécutée au statut de religion officielle de l'empire romain.

Dès 64, où l'incendie de Rome a été pris pour prétexte jusqu'en 303, la religion chrétienne est persécutée dans l'empire romain.

Lorsque le culte impérial qui est le seul moyen pour que les dieux protègent l'empire en leur faisant des offrandes, est rendu obligatoire sous peine de mort, certains chrétiens se soumettent et le pratiquent malgré eux, d'autres résistent grâce à leur foi.

Ensuite viennent les menaces barbares et la double crise économique qui est due à cette non pratique du culte impérial par les chrétiens. Cela entraîne donc de plus en plus de persécutions.

En 312, l'empereur Constantin remporte une bataille. Il a vu, avant de se battre, une croix dans le ciel. Il a alors mis cette croix sur son armure et sur celle de ses soldats. Il aurait donc gagné grâce à cette croix qui est le signe religieux des chrétiens.

En 313, pour remercier le Dieu chrétien, Constantin autorise la religion chrétienne avec l'édit de Milan.

Cependant le fait que le culte impérial ne soit plus tellement respecté, l'empire n'est plus protégé par les dieux romains. La religion romaine est donc inefficace.

En 397, la religion chrétienne est déclarée officielle et toutes les autres sont interdites afin que le dieu chrétien puissent protéger l'empire...

Dès 64 où l'incendie de Rome a été pris pour prétexte pour que la religion chrétienne soit persécutée par les romains.

Mais la vraie raison de ces persécutions est le refus des chrétiens de faire des offrandes aux empereurs romains divinisés, appelé culte impérial pour que l'empire soit protégé.

D'après les Romains, comme les offrandes ne sont pas faites, les empereurs divinisés se mettent en colère et ne protègent plus l'empire.

Les romains pensent que la crise et les menaces barbares auxquelles ils sont dus à cette non pratique du culte. Les persécutions augmentent donc.

Les romains racontent des calomnies sur les chrétiens pour dégoûter les personnes qui pourraient se convertir. Les romains ont pour argument la sauvagerie des chrétiens pour les persécutés.

En 312, Constantin remporte une bataille. Selon les chrétiens, il aurait vu avant de se battre, une croix dans le ciel. Il aurait alors mis cette croix sur ses armures et aurait gagné la bataille grâce à ce signe qui est le signe religieux des chrétiens. En 313, Constantin autorise la religion chrétienne pour être soutenue par les chrétiens grâce à l'édit de Milan.

Cependant, le fait que le culte impérial ne soit plus tellement respecté, la religion romaine n'est plus sur car les dieux ne protègent plus l'empire. D'après les romains, la chrétienne est plus sûre que leur propre religion. Les romains adoptent donc la religion chrétienne.

## Les écrits intermédiaires

### Les écrits réflexifs : retour réflexif sur la première version d'un texte à des fins de réécriture

**Réponse individuelle à la question : « Comment avez-vous fait pour expliquer pour les romains persécutaient les chrétiens et pourquoi ils ont adopté ensuite la religion chrétienne ? ».**

**Michel : « Je ne sais pas comment j'ai fait pour expliquer le persécution puis la tolération des chrétiens, je n'ai rien compris à cette histoire, cela explique la note ! ! ! ! ! »**

**Mohamed : « J'ai trouvé grâce aux documents et j'ai réfléchi après avoir lu et analysé les documents et textes. Je me suis posé des questions (où, pourquoi, quand, comment, qui).**

**Les Romains tolèrent toute les religions a condition que les chrétiens et autres prient aussi les dieux romains. J'ai supposé pourquoi Dèce a obligé tous les citoyens de l'empire à participer au culte impérial. Ils pensaient que les dieux étaient fâchés ».**

**Sammy : « Nous avons cherché dans les documents (fiche historique ...) puis je me suis posé plusieurs questions (pourquoi ils persécutaient les chrétiens) et comment ils ont fait. Mon premier début de réponse a été qu'ils n'avaient pas la même religion et je me suis dit que cela avait sûrement posé des problèmes entre les deux peuples. Mais le problème c'était plutôt que les romains voulaient que les chrétiens fassent le culte impérial et cela je l'ai trouvé dans mes hypothèses (ils pensaient que cela fâchait les dieux) ».**

**Soraya : « Je pense que les romains persécutés les chrétiens parce qu'ils ne pratiqués pas la religion civique donc ils avaient peur de ne plus être protégés par les dieux. J'ai imaginé ce que les romains pensés.**

**Je pense que Constantin a toléré les chrétiens parce qu'il a vu le Christ qui lui parlé donc peut être que Constantin a eut peur de ne plus être protégés par les dieux si il n'écoute pas le dieu des chrétiens. J'ai imaginé ce que pensé Constantin ».**

## Les écrits intermédiaires : les listes

Goody. J. (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Trad. fr. Paris : Minuit.

### La liste

#### Les fonctions de la liste :

- **Décontextualiser** l'information en l'extrayant du flux d'un texte
- **Tri et agencement vertical** de l'information : une information par item
- **Stocker** l'information (alléger la mémorisation)
- **Classer** hiérarchiquement les informations
- **Catégoriser** : les éléments de la liste appartiennent à la même catégorie générale
- La liste est extensible à l'infini

En histoire, la liste permet de construire un concept historique (mot désignant le concept, référence à une catégorie générale, liste des propriétés du concept)

#### Distinguer :

- Les listes **rétrospectives** (stockage d'informations)
- Les listes **prospectives** (en vue de l'action)

## Faire la liste des propriétés du citoyen athénien (conceptualiser)

### Premier écrit de Yanis :

« Les Citoyens : 40 000, homme libre, dont le père est citoyen athénien et la mère est fille de citoyen athénien. Citoyen athénien sont composés uniquement d'hommes

### Deuxième écrit de Yanis :

Définition du citoyen athénien : le citoyen athénien est un homme libre qui possède plusieurs droits, dont les droits politiques, il fait partie de l'assemblée des citoyens après sa majorité (18 ans) et après son service militaire (18-20 ans). Le citoyen athénien peut tenir une fonction politique dès l'âge de 30 ans. Il doit habiter Athènes.

### Troisième écrit de Yanis :

homme	1
père et mère	4
40 000	6 8
libre	2
droit politique	5
service militaire	4 7
mariage	9 10
18 ans	3
réside à Athènes	10 9
juge et magistrat	5 6

### Quatrième écrit de Yanis :

Le citoyen athénien est : un homme libre âgé d'au moins 18 ans (âge de la majorité). Il doit avoir un père citoyen et une mère fille de citoyen athénien. Le citoyen athénien a plusieurs droits dont les droits politiques et doit pour devenir citoyen se marier. Une fois citoyen, il peut exercer la profession de juge ou encore magistrat. À 18 ans, le citoyen doit passer obligatoirement son service militaire qui dure deux années. À 20 ans, il siège à l'assemblée des citoyens où il peut exercer le métier de juge ou magistrat. À Athènes, les citoyens sont au nombre de 40 000. Le citoyen doit impérativement habiter dans la ville d'Athènes.

Antonymes : métèque, femme, esclave.

## Les écrits intermédiaires : le tableau à double entrée

### Un tableau : une série de listes parallèles

#### La structure d'un tableau : une structure rigide

- Des **lignes** horizontales (un thème commun)
- Des **colonnes** verticales (les différences à l'intérieur de ce thème)
- Des **cellules** au croisement des lignes et des colonnes

Le tableau donne à voir des rapprochements (sur une ligne), des oppositions (de colonne à colonne), des relations implicites

**Tableau :** La comparaison de deux régimes totalitaires

Régime totalitaire	URSS de Staline	Allemagne nazie
Pouvoir contrôler, parti unique, un seul chef	Staline, partie communiste	Hitler, partie NSDAP
Économie contrôler par l'État	Ce qui montre que l'économie est contrôlée par l'État : la collectivisation, les sovkhozes, les plans quinquennaux	Politique de grands travaux: commande de matériaux par l'État pour les travaux; donne du travail Politique de réarmement : relance de la production et politique autarcique : multiplication des produits de substitution
Société contrôlée par l'État : propagande, culte de la personnalité, ennemi à pourchasser	Grâce aux propagandes, il y a un culte de la personnalité qui est Staline, moyen de répression: NKVD et goulag Ennemis à pourchasser : antisoviétique	Grâce aux propagandes (radio, journaux, etc.) => l'État contrôle la population grâce à des encadrements de loisirs : « la force par la joie » (pour les adultes) et la jeunesse hitlérienne, le culte de la personnalité qui est Hitler, moyen de répression : S.S., SA Gestapo, ennemis à pourchasser : les juifs, les slaves, les handicapés
Idéologie	Communisme => égalité entre les hommes	[illisible] tout les juifs, les slaves, etc... leurs ennemis

### Première version du texte : une lecture verticale du tableau

« Nous pouvons dire que le régime nazie est un régime totalitaire car elle a les 4 critères qui définissent un régime totalitaire qui sont : pouvoir contrôler (parti unique, un seul chef), économie contrôlée par l'État et société contrôlée par l'État (propagande, culte de la personnalité, moyen de répression, Ennemis à pourchasser). L'Allemagne nazie a un seul chef qui est Hitler et un parti nazie qui est le NSDAP. Ce qui montre que l'État contrôle l'économie est les mesures qu'ils ont prises : politique de grands travaux : l'État commande des matériaux pour les travaux et donne du travail. Politique de réarmement : il relance la production. Politique autarcique : multiplication des produits de substitution. Ce qui montre que la société est contrôlée par l'État est : propagandes (radio, journaux, etc...) et les loisirs encadrer : « la force par la joie » (pour les adultes) et la jeunesse hitlérienne, le culte de la personnalité (Hitler), les moyens de répression S.S., SA, Gestapo et les ennemis à pourchasser qui sont les juifs, les slaves, handicapés. Tout cela s'appuie sur une idéologie qui est de nier tout les juifs, les slaves, les handicapés : leurs ennemis pour que l'Allemagne soit la race supérieure ».

## Deuxième version du texte : une lecture horizontale du tableau

« Le régime nazie est un régime totalitaire car **le pouvoir est contrôlé** par un parti unique qui est le NSDAP (parti ouvrier national-socialiste) mais aussi parce qu'il est contrôlé par un seul chef qui est Hitler. Le régime nazie n'est pas seulement un régime totalitaire **parce que** le pouvoir est contrôlé, mais aussi **parce que l'économie et la société sont contrôlées par l'Etat**. Ce sont les mesures qu'ils ont pris **qui montrent que** l'Economie est contrôlée par l'Etat. **Par exemple** l'Etat commande des matériaux pour les travaux et donne du travail, ou encore l'Etat achète des matériaux pour la guerre (armes, chars d'assauts etc...) et multiplie la fabrication et la vente de produits de substitution donc tous ces exemples **nous montrent que** la production est relancer et **nous prouvent que** l'Etat contrôle l'Economie **car** c'est l'Etat qui fait toutes ses démarches et c'est aussi l'Etat qui les contrôle. Ce sont tous les moyens possibles que met en œuvre l'Etat nazie **qui montre que la société est contrôlée par l'Etat**. **Comme le montre** les moyens de répression, la Gestapo (police politique) et les camps de concentration, qui sont mis en place pour réprimer toute opposition et pourchasser les ennemis déclarés du régime : les Juifs, les Slaves, les handicapés. **Ainsi**, la population, est contrôlée par le pouvoir. C'est grâce aux propagandes (radio, journaux etc...) et aux loisirs encadrés (« la force par la joie » pour les adultes et la jeunesse hitlérienne) que l'Etat se sert de la population, pour lui faire croire et faire tout ce qu'il veut. **Par exemple**, grâce aux propagandes et aux loisirs encadrer, l'Etat arrive à faire croire à la population qu'Hitler est le culte de la personnalité et que les ennemis à pourchasser sont : les Juifs, les Slaves, les handicapés, ou encore elle arrive à leur faire voter pour le parti nazie et à ne pas acheter dans les magasins juifs. **Tout ces exemples montrent et prouvent** que la société est contrôlée par l'Etat. Tout cela s'appuie sur **une idéologie** qui est de pourchasser tout les Juifs, les Slaves, les handicapés : leurs ennemis, pour que l'Allemagne soit la race supérieur ».

**Conclusion : la nécessité de faire écrire les élèves en classe d'histoire longtemps et souvent**

**Merci pour votre attention**