
Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire

Knowledge, problems and language practices in history

Yannick Le Marec, Sylvain Doussot et Anne Vézier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/525>

DOI : 10.4000/educationdidactique.525

ISBN : 978-2-7535-1622-9

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2009

Pagination : 7-27

ISBN : 978-2-7535-1060-9

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Yannick Le Marec, Sylvain Doussot et Anne Vézier, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation et didactique* [En ligne], 3-3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/525> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.525>

SAVOIRS, PROBLÈMES ET PRATIQUES LANGAGIÈRES EN HISTOIRE

*Yannick Le Marec, Sylvain Doussot, Anne Vézier,
Université de Nantes, CREN*

Résumé : L'article rend compte de travaux menés depuis quelques années par l'équipe de didactique de l'histoire du CREN (Université de Nantes). Il propose de nouvelles orientations pour la production de savoirs en histoire, fondées sur le croisement du cadre théorique de la problématisation avec la théorie socio-historique du langage. Une réflexion est entamée sur l'adaptation de ces cadres théoriques avec l'épistémologie et la didactique de l'histoire et une étude de cas est menée dans une classe de l'école élémentaire française (CM1, élèves de 9 ans). Il en résulte quelques propositions de travail pour la construction d'un « espace des contraintes » et l'analyse des « pratiques langagières » en histoire.

Mots-clés : Didactique de l'histoire, savoirs explicatifs, pratiques de savoirs, problématisation, pratiques langagières,

Yannick Le Marec & al

La construction du savoir historique est depuis vingt ans au cœur des recherches françaises en didactique de l'histoire. Ces dernières ont notamment interrogé des processus comme penser en histoire à travers la périodisation, la conceptualisation, la construction de schèmes explicatifs. Ces recherches (Lautier, 1997 et Cariou, 2003) s'inspirent de la psychologie cognitive, de la théorie des représentations sociales mais sont aussi fondées sur des « postulats épistémologiques » qui révèlent la structure particulière de la pensée historique : le raisonnement naturel propre aux sciences sociales, l'usage par les historiens d'un mode de compréhension proche de celui que les profanes appliquent à la vie sociale, le récit comme forme d'organisation de la compréhension et de l'explication.

La didactique de l'histoire a aussi beaucoup travaillé le rapport entre les savoirs savants et les savoirs scolaires. Comme l'indiquent les deux rédactrices de la récente note de synthèse consacrée à la didactique de l'histoire, des recherches contextualisées ont permis d'explorer les pratiques professionnelles effectives et d'en modéliser le fonctionnement « normal » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 95). Ces recherches mettent en évidence ce qui constitue le fonctionnement de la séance en classe d'histoire à travers une succession de « boucles didactiques » (question / réponse / évaluation / formalisation / compléments). Ce modèle a des caractéristiques : faible degré des activités intellectuelles, des interactions langagières qui co-produisent un texte du savoir clos sur lui-même et qui repose, tout en le renforçant, sur un régime de vérité (vérité / autorité

/ adhésion) qui va à l'encontre de toute compréhension d'un fonctionnement scientifique de la discipline (pp. 112-113).

Pour notre part, nous cherchons à développer une autre perspective fondée sur l'analyse des rapports entre construction de savoirs, problématisation et pratiques langagières¹. Certaines de ces notions ne sont pas étrangères aux recherches évoquées précédemment à très gros traits. Les notions de problème et de problématisation ont fait l'objet de quelques recherches dans les années quatre-vingt-dix. Mais ces pratiques auraient été « banalisées » dans les classes (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 114) et leur introduction aurait seulement montré leur incompatibilité avec la culture scolaire (Guyon, 1996). C'est ce qui expliquerait leur sévère remise en cause dans les années 2000. Cependant, une autre analyse est possible, montrant que la question des « méthodes historiques » est récurrente dans l'enseignement depuis plus d'un siècle, qu'elles cherchent toujours à penser le lien entre savoirs savants et savoirs scolaires, et que le choix du problème (il n'est jamais question de problème et de problématisation dans les programmes) puis de son abandon ne doit pas nous pousser à ignorer la problématisation mais au contraire nous inciter à réfléchir aux relations entre des pratiques de savoirs et à leurs conditions de possibilité dans la classe (Le Marec, 2008). Dans cette perspective, axer le travail des élèves sur la construction des problèmes se fonde épistémologiquement sur les pratiques de savoirs des historiens (notamment les pratiques d'enquête) mais aussi sur la construction, même inachevée, d'une théorie du

problème en histoire (Castelli Gattinara, 1998). Elle prolonge dans notre discipline le travail des didacticiens des sciences (Orange, 2002 et 2005) tout en cherchant à en construire les spécificités disciplinaires. Quant au langage, il est encore largement conçu comme un outil de régulation de la boucle didactique. Il est transparent et d'un usage polyvalent quelle que soit la discipline, celle-ci pouvant ainsi concourir à la « maîtrise de la langue ». Nos travaux prennent donc en considération une conception du langage, plus exactement des pratiques langagières comme spécifiques à chaque domaine du savoir et qui les pense au cœur du processus de construction de l'apprentissage comme un instrument, une activité et le « milieu » qui permettent aux élèves de construire des modes d'agir, de parler et de penser nouveaux pertinents pour l'activité en cours (Jaubert, 2007).

Le choix de cet article est de présenter une étude de cas qui nous permet d'approfondir l'intérêt et le fonctionnement du débat dans la construction de savoirs problématisés en histoire. Ce choix méthodologique n'est pas fait parce que l'étude de cas apporterait une connaissance sur une situation particulière, mais il l'est surtout « parce qu'on espère en extraire une argumentation de portée plus générale » (Passeron & Revel, 2005, p. 9). Si le cas est une résolution d'énigme avec, dans la situation étudiée, la mise en évidence d'un raisonnement historique chez les élèves, il est « inséparablement un moment d'une élaboration théorique » (p. 20) à travers le croisement des deux cadres théoriques (la problématisation et la théorie socio-historique du langage) dans la didactique de l'histoire.

Les données empiriques sont extraites d'un débat réalisé en 2008 au cours de la dernière des cinq séances d'une séquence d'histoire dans une classe de CM1 (23 élèves de 9 ans). La séance a été enregistrée en vidéo et transcrite. Ce sont les éléments de cette transcription qui donnent lieu à l'analyse ainsi que les productions des élèves avant le débat. Le thème de la séquence était la compréhension des relations seigneur/paysans dans le monde médiéval. On en détaillera plus loin les enjeux de savoir et les objectifs fixés à la séance. Dès la première séance les élèves ont été confrontés à la question suivante : « pourquoi les paysans acceptaient-ils de construire et d'entretenir le château de leur seigneur² ». Toutes les étapes du travail avec les élèves ne seront pas

abordées systématiquement ici mais en fonction des besoins de la démonstration.

Une première partie de l'article traite des conditions de possibilité de production de savoirs explicatifs en histoire à travers la construction d'un « espace des contraintes³ » (Orange, 2005) dans la relation seigneur/paysans. La seconde aborde en détail la relation pensée et langage dans le débat des élèves à travers le travail sur les mots, l'usage du « dialogue simulé » et les pratiques de négociation dans la controverse.

Produire des savoirs explicatifs

Dans cette partie nous envisageons une didactique de l'histoire marquée par la vigilance épistémologique avec des références aux réflexions de l'historien A. Prost afin de trouver des réponses à la crise du sens qui affecte les savoirs scolaires. Nous pensons en effet qu'il est nécessaire de reconstruire le lien qui unit discipline scolaire et discipline savante à partir des fondements épistémologiques des savoirs produits par l'histoire scientifique. Cela nous oblige à penser ces savoirs dans leurs relations avec les lieux et les pratiques où ils se construisent socialement, c'est-à-dire la communauté historique, conçue comme une communauté discursive partageant des valeurs, des questions, des pratiques, un corps d'énoncés de savoirs et qui les conduisent à développer des modes d'agir-parler-penser spécifiques (Jaubert, 2007, p. 293). Cette partie expose les raisons pour lesquelles il faut repenser la nature des savoirs historiques scolaires et propose des outils conceptuels pour y parvenir.

Une entrée par les savoirs

L'histoire est une discipline pluriparadigmatique si l'on veut bien entendre par là que, dans la communauté historique, se côtoient de grands cadres explicatifs fondés sur des points de vue construits et différents sur le monde. C'est, comme l'écrit Prost (1996) pour un milieu qui est souvent rétif à toute théorisation, « ce qu'il faut bien appeler des théories » qui contribuent à faire évoluer la « configuration des questions pertinentes », suscitent des « modes historiographiques et des générations de travaux inspirés par les mêmes

problématiques ». Selon Prost, pour comprendre l'histoire, il faut prendre en compte l'historicité des questions historiques elles-mêmes (1996, p. 86).

Les savoirs historiques sont inscrits dans des « configurations historiographiques »

Cet historien a ainsi mis en évidence dans l'historiographie des changements de cadres théoriques qui – c'est une caractéristique de la discipline – n'invalident pas systématiquement les savoirs construits précédemment. En conséquence, des interprétations d'une situation historique peuvent se succéder dans le temps mais, au même instant, elles peuvent aussi coexister dans l'historiographie. On constate bien des moments où un cadre particulier d'analyse permet le développement conjoint d'études concordantes. Il peut être alors dominant. On constate aussi la plus ou moins grande persistance des cadres anciens. Prost (Prost & Winter, 2004) nomme ces moments des « configurations historiographiques ». Cela souligne, selon lui, « le lien qui unit, au cours de chaque période, les questions des historiens, les sources qu'ils ont exploitées et les paradigmes qu'ils ont mis en œuvre ». Il précise que par paradigme, il entend « les schémas d'analyse et d'explication » (Prost, 2006, p. 11) qui nous renvoie à celle de cadre explicatif que nous employons.

À propos de la Première Guerre mondiale, il distingue ainsi trois configurations historiographiques. Il nomme la première « militaire et diplomatique » la seconde, « sociale » et la troisième « culturelle et sociale ». Mais précise-t-il, cette notion de configuration historiographique ne renvoie nullement à la domination exclusive d'une forme d'histoire. « Si l'accent est mis d'abord sur l'histoire militaire et diplomatique, puis sur l'histoire sociale et enfin sur l'histoire culturelle, tous les types d'histoire sont présents au sein de chaque configuration : c'est leur place respective qui se modifie, leur poids qui change, leur rôle dans la problématique et l'argumentation qui se transforme » (Prost & Winter, 2004, p. 49).

Dans le cas de l'historiographie des châteaux forts, il est aussi possible de préciser trois configurations sur les mêmes modèles que ceux vus par Prost. C'est cohérent avec la prédominance des grands

cadres explicatifs qui traversent l'histoire aux mêmes moments. Dans la première configuration, le château fort est essentiellement vu à travers ses fonctions militaires. C'est une forteresse dont l'apparition et la multiplication s'expliquent, dès le XIX^e siècle, par la crise du pouvoir central qui a marqué la fin de l'époque carolingienne. Le château est un instrument de guerre et de défense pour le seigneur, sa famille et les paysans qui peuvent se réfugier dans la basse-cour. C'est le discours des manuels scolaires de la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années soixante. Ainsi le texte du Nathan CE2 de 1952 précise : « *le château du seigneur, ou château féodal, est une véritable forteresse, d'où le seigneur se défend contre les ennemis et peut défendre ses paysans (serfs). Il est presque imprenable* ».

Dans les années 1970, une autre configuration prend corps autour d'un nouveau cadre explicatif. Les historiens nuancent l'importance donnée aux fonctions militaires et aux raisons avancées jusque-là. L'accent est mis sur la seigneurie foncière, l'exploitation des terres, puis sur la seigneurie banale, l'exercice du pouvoir sur les hommes. Le texte du manuel Hatier CM1 de 2002 illustre encore cette configuration en mêlant approche militaire, puis économique et sociale : « *Les seigneurs consacraient leur vie à la guerre. Pour protéger leurs familles, leurs biens et les populations, ils se firent construire des châteaux forts. En échange de leur protection, ils imposèrent leur autorité et devinrent de véritables maîtres dans leurs fiefs : ils rendaient la justice, collectaient des impôts pour leur propre compte et exigeaient des paysans qu'ils cultivent...* ».

Par contre, alors que les spécialistes pensent aujourd'hui le château comme la manifestation d'un statut social, « à la fois séparé et supérieur », et comme le lieu symbolique de la reconstruction globale de l'espace médiéval, le même manuel présente toujours la construction en hauteur comme une caractéristique militaire. C'est à la fois vrai mais insuffisant. Comme le souligne Joseph Morsel, « mottes et châteaux signalent *en premier lieu...* que la verticalité est devenue un enjeu social, un signe de la domination sociale⁴ ».

Malgré cette évolution qui témoigne des avancées de l'histoire culturelle dans les recherches, les programmes et les manuels s'inscrivent toujours dans

ce que nous pouvons nommer la seconde configuration historiographique : le château est une forteresse et il est le centre de la seigneurie. Cette vision de la société seigneuriale enserme fortement les enjeux de savoirs au cœur des apprentissages du cycle 3. Quant à la vision commune du château fort par les élèves de l'école primaire, si elle n'a pas fait l'objet d'une étude systématique, elle nous paraît fortement marquée par les jeux et les livres documentaires pour la jeunesse. Ces derniers présentent essentiellement le château comme une forteresse dans laquelle on vit, on s'entraîne au combat, pour laquelle on se bat contre un ennemi qui cherche toujours à s'emparer de la place. Le monde paysan y est presque toujours absent, les relations de domination sont escamotées, les symboles n'ont pas de sens.

Les savoirs traditionnels n'ont de sens qu'à l'école

Cette approche épistémologique nous conduit à une analyse critique de certaines formes de mise en texte des savoirs scolaires qui en font des savoirs n'ayant de sens qu'à l'école et pour l'école. En effet, comme on le verra dans l'exemple proposé, la critique ne conduit pas à examiner les savoirs en termes de vrai ou de faux mais dans la manière de les extraire de leur contexte de production, de les collationner et de les réinscrire dans un nouveau texte. Delbos et Jorion (1984) ont nommé propositionnels ces savoirs dont la particularité est d'accumuler en juxtaposant des propositions. C'est le cas de ce résumé de manuel de CM1 (2005) : « *Le château fort symbolise la puissance et le pouvoir du seigneur. Celui-ci y vit avec sa famille. C'est aussi un bâtiment militaire, construit pour se défendre des attaques et protéger la seigneurie* ».

Il est possible d'y voir des références aux différents modèles historiographiques dans la conception du château fort : le bâtiment militaire, lieu de vie et de défense (1^{er} modèle), la notion de seigneurie et du pouvoir seigneurial (2^e modèle), les aspects symboliques du château et leur rôle dans le marquage social de l'espace (3^e modèle). D'un point de vue factuel, chacune des assertions du résumé est valide. Leur juxtaposition montre cependant la difficulté de concilier des modèles différents du château fort⁵. Il pose un problème de cohérence des savoirs puisqu'il isole les savoirs et néglige le fait qu'ils constituent

des constructions intimement liées à des problèmes explicatifs (Orange, 2005).

Un courant important de la didactique de l'histoire, fondé sur l'analyse des pratiques ordinaires de la classe, a montré depuis des années que les savoirs scolaires devaient être pensés dans leur autonomie par rapport aux disciplines savantes et que les pratiques pédagogiques étaient constitutives de ces savoirs (ce sont les travaux nombreux de F. Audigier et de N. Tutiaux-Guillon). Dans ces travaux, le concept de « vulgate » a pris le sens de savoirs consensuels et largement répandus, mais aussi de savoirs par rapport auxquels la distance critique est insuffisante et donc de savoirs enseignés faisant obstacle au renouveau des contenus et des points de vue (Tutiaux-Guillon, 2001).

Ce constat peut être mis en relation avec la crise des savoirs qui touche frontalement l'école et ses modalités de transmission. Audigier (2005) l'exprime pour nos disciplines : l'histoire et la géographie scolaires sont « profondément déstabilisées par les changements des modes de socialisation qui sont à l'œuvre dans nos sociétés » (p. 105). Mais c'est peut-être plus largement l'ensemble des rapports que notre société entretient avec les savoirs qui sont en cause. Selon Gauchet (Blais, Gauchet, & Ottavi, 2008), il existe un renversement des rapports entre l'individu et les savoirs. Ceux-ci n'ont plus de sens et n'apparaissent plus nécessaires à l'expression et à l'institution de l'individu. Les savoirs ne sont plus les fondations des individus mais seulement des instruments voire un environnement à disposition dont la vertigineuse expansion des mémoires artificielles ne serait que l'illustration la plus frappante. Cette transformation de la signification des savoirs traduit un « désenchantement de la science qui a modifié radicalement l'appétence dont elle peut faire l'objet » (p. 83).

Des recherches en didactique ont mis cette question du sens des savoirs et de l'appétence des élèves au cœur de leurs interrogations (Astolfi, 2008). Mais alors que Verret (1975) voyait la transposition didactique comme une contrainte qui pèse sur les savoirs et les neutralise, il semble que les travaux qui ont suivi aient posé comme principes de fonctionnement du système éducatif, la désynchronisation, la dépersonnalisation, la programmabilité, la publicité et le contrôle social des apprentissages.

Comme l'écrit Astolfi (2005), « Chevallard transforme cette entreprise de critique radicale (celle de Verret) en une entreprise qui entend, assez curieusement, légitimer l'isolement des savoirs scolaires par rapport aux savoirs savants » (p. 69). On mesure dans une discipline comme l'histoire, à travers la théorisation de la « discipline scolaire » comment des concepts comme ceux de « problème » et de « débat » peuvent ainsi être considérés comme éloignés de la « culture scolaire⁶ ». L'histoire est-elle donc condamnée à rester prisonnière d'une image du savoir, « comme un texte qui énonce des vérités, se décline en propositions indépendantes, déconnectées de leur contexte problématique » (p. 74)? À coup sûr, une telle direction ne peut qu'approfondir la crise des savoirs. Il est donc nécessaire d'explorer d'autres voies.

C'est ce que tente Audigier avec son équipe genevoise en réfléchissant aux relations entre les disciplines constituées comme l'histoire et la géographie et les « nouveaux objets qui frappent à la porte de nos disciplines » (le patrimoine, la mémoire, l'identité...), les « nouvelles pratiques » (les curriculums fondés sur les objectifs ou les compétences), ou encore les « éducation à... » (aux médias, au développement durable, à la citoyenneté...). Ces objets, pratiques ou dispositifs peuvent constituer le nouveau champ, à l'horizon duquel le sens des savoirs scolaires peut se reconstruire. Mais le chercheur y voit aussi un défi tant pour la forme scolaire que pour les savoirs de référence (Audigier, 2005, pp. 115-120).

Pour notre part, au sein d'une équipe de recherche pluridisciplinaire, nous travaillons autour des relations entre savoirs et pratiques de savoirs. Par pratiques de savoirs, il faut entendre les pratiques langagières, comme celles de débat et de mise en texte, avec leur spécificité dans chaque domaine de savoir, mais aussi les autres pratiques, en particulier celle de construction des problèmes. Ce sont ces relations que nous voulons aborder maintenant.

La nécessité de renouveler le processus de mise en texte des savoirs

Dans nos discussions avec les didacticiens des sciences⁷, il nous est apparu rapidement qu'il était nécessaire de penser un cadre théorique qui s'ancrait

dans l'histoire et l'épistémologie de l'histoire. En effet, s'il est possible de dire, à l'image de ce qu'écrit Orange pour les sciences (2002), que les savoirs historiques sont des savoirs problématisés, qu'ils sont intimement liés à des problèmes, en particulier des problèmes explicatifs, construits de sorte qu'ils donnent à ces savoirs un caractère de nécessité, il convient de préciser immédiatement ce qui constitue pour l'historien un problème explicatif et en quoi consiste un caractère de nécessité pour l'explication historique tant il n'est pas usuel pour l'historien de s'exprimer en ces termes et, on peut le dire, dans ce registre épistémologique bachelardien.

Produire des savoirs problématisés

Pour apporter des réponses à ces questions, une des pistes consiste à penser la construction de savoirs historiques dans les différentes dimensions d'historicité des problèmes et de leurs solutions : celle de leur construction contingente dans un cadre explicatif particulier et celle de leur évolution dans le cadre des « configurations historiographiques ». Comme en sciences, les savoirs historiques sont liés aux questions que se posent les historiens, aux problèmes qu'ils construisent. La production de savoirs historiques ne saurait se passer de cette « relation dynamique » entre savoirs et problèmes parce qu'elle ne permet pas seulement d'apporter des réponses à des questions historiques, elle permet aussi de formuler de nouvelles questions (Orange, 2005, p. 76). Mais, en histoire, et c'est ici une différence fondamentale, les savoirs sont contingents. Ils maintiennent un lien avec les contextes et avec les conditions de leur élaboration. Il en va des explications comme des catégories. Les concepts en histoire sont des semi-noms propres (Passeron, 1991) ou, pour le dire comme Prost (1996), ils sont empiriques. De cette façon, si le concept atteint des formes de généralisation, c'est seulement parce qu'il résume plusieurs observations. Pour le comprendre, il faut le décrire, le développer, le déployer. Ainsi, il nous faut penser les différentes dimensions d'historicité des problèmes et de leurs solutions : celle de leur construction contingente dans un cadre théorique particulier et celle de leur évolution dans les « configurations historiographiques ».

Ces problèmes prenant sens dans les cadres explicatifs qui fondent la réflexion des historiens et posent

les conditions de validité des savoirs produits, il est nécessaire de prendre en compte la dynamique des cadres explicatifs eux-mêmes. De ce fait, les savoirs historiques évoluent au sein de configurations historiographiques où se côtoient, sans toujours s'opposer, des explications historiques, voire des modèles comme ceux du château fort. C'est dans cette double dynamique que se situe une possible approche des nécessités en histoire.

Reprenons l'exemple des châteaux forts. Quand on pose à des élèves de CM1 la question suivante : « pourquoi les paysans acceptent-ils de construire et d'entretenir le château fort de leur seigneur ? », les élèves ont trois types de réponses : pour gagner de l'argent, pour se nourrir, pour ne pas se faire tuer. Dans l'analyse de détail, on peut dire que les élèves situent la relation seigneur / paysans dans son caractère inégalitaire et violent. Pour autant, il est difficile d'affirmer que les élèves l'envisagent selon le modèle que les historiens ont construit de la « seigneurie ». Quand les chercheurs et l'enseignante décident de les mettre en présence d'une image d'un château fort, tous les éléments que les élèves prélèvent (le donjon, le pont-levis, les murailles, les meurtrières) et ceux que l'image infère (les arcs, la guerre, « tuer les ennemis ») se réfèrent à une conception du château comme forteresse militaire et habitation du seigneur. Ce modèle est bien daté (XIX^e siècle) et s'il n'est pas faux, il est considéré comme largement insuffisant pour comprendre les relations seigneur / paysans. Cependant, dans ce premier modèle, l'existence d'ennemis pour le seigneur présente bien le château fort comme une nécessité : il faut un lieu défensif. Il existe donc des relations fortes entre ce qui constitue pour les élèves une donnée (construite le plus souvent en dehors de la classe) « un seigneur peut en attaquer un autre », un modèle « le château fort est une forteresse militaire » et la nécessité d'un lieu défensif pour le seigneur. Ce caractère de nécessité fonde l'existence d'un savoir historique qui, s'il n'est pas suffisant au regard des programmes scolaires, constitue cependant un point d'appui parce qu'il reste valide dans le cadre de ce que nous avons nommé « la seconde configuration historiographique ».

À cette étape, les chercheurs et l'enseignante décident de placer les élèves au cœur de cette seconde configuration historiographique pour qu'ils en reconstruisent le discours de légitimation (Jaubert,

2007). L'enseignante affiche un schéma qui reconstitue le modèle de la seigneurie pour les historiens. Le château est représenté avec sa « réserve », ainsi que les « tenures » paysannes et les instruments banaux comme le four, le moulin et le pressoir (le seigneur possède un « droit de ban », c'est-à-dire de contrainte, qui lui permet de lever des taxes, les « banalités »). La description du modèle fournit de nouvelles informations et nourrit le vocabulaire des élèves. Les élèves écrivent alors un premier texte qui réemploie les mots mais la mise en texte reste très liée à l'exemple présenté et à ses particularités. En voici un exemple assez représentatif : *Dans les moulins, on fabriquait du pain avec du blé. Pour passer le péage, il faut payer pour apporter à manger au château. Ce sont les paysans qui s'occupent des tenures et de la réserve. Pour éviter que les ennemis passent dans le château, ils remontent le pont-levis.* Aucune raison n'est avancée qui pourrait relier entre elles les informations, expliquer les actes des uns et des autres et donc constituer un savoir historique. C'est dans cette situation qu'une pratique langagière comme le débat prend tout son intérêt. Nous allons en étudier trois épisodes qui constituent autant de phases dans la construction de l'espace des contraintes du problème d'histoire posé aux élèves⁸.

La construction d'un espace des contraintes

Dans notre conception du savoir historique scolaire, le débat d'histoire ne peut plus être perçu comme une situation extérieure à la culture scolaire (Le Marec & Vézier, 2006). D'une façon générale, la théorie socio-historique du langage (Jaubert, 2007) montre que les pratiques langagières ne peuvent se réduire à des outils de communication, ils sont des instruments pour penser, construire et apprendre. Le savoir est conçu comme le produit d'une formation sociale et langagière, la communauté historique scolaire. Pour cette communauté, et du point de vue de la problématisation, le débat est un outil d'exploration des possibilités et des impossibilités dans l'interprétation et l'explication d'une situation historique. Nous approfondirons dans la deuxième partie de cet article les aspects proprement langagiers pour nous en tenir ici aux dimensions historiques du débat. De ce point de vue, trois épisodes nous semblent intéressants à analyser pour accéder au processus de construction d'une argumentation historique.

Le premier épisode se situe au début du débat. Les élèves ont préparé ce moment en répondant individuellement à deux questions qui constituent la dernière phase de reconstruction du problème posé initialement : « quel est le pouvoir du seigneur pour que les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château ? » et « quelle est la situation des paysans pour qu'ils acceptent de construire et d'entretenir le château ? ». L'enseignante a posé longuement les conditions du débat, pas seulement d'un point de

vue formel, surtout d'un point de vue épistémique : « Alors dans la discussion, ce qui est important c'est d'essayer de donner des raisons, d'accord. On essaye de réfléchir à ces deux questions-là et si on dit quelque chose il faut qu'on explique pourquoi on dit ça. Pareil, si on n'est pas d'accord avec quelqu'un, c'est important de dire pourquoi on n'est pas d'accord ».

Cet épisode met en débat ce qui encadre l'action des paysans. Il permet de poser d'une part ce qui

22	Zoé	On avait dit que le seigneur leur prêtait des champs mais euh, qu'ils pouvaient cultiver dessus mais il ne donnait pas de la nourriture.
23	Enseignante	D'accord, alors du coup est-ce que par rapport à ça, tout ce que vous avez dit, voir sur ce point du fait que les paysans se nourrissent ou ne se nourrissent pas. Est-ce que ça, ça peut être un des éléments ? En disant peut-être un peu autrement ce qu'a dit Jules. C'est quoi le pouvoir du seigneur par rapport à ça ?
24	Zoé	Ben il leur prête des terres.
25	Enseignante	Et donc, alors si on essaye d'avancer par rapport à ce raisonnement là. Alors on peut peut-être poser la question dans le sens négatif : si les paysans n'acceptent pas de construire et d'entretenir le château, quel est le pouvoir du paysan par rapport à cette question-là ?
26	Elève	Ben si il n'accepte pas, après il pourra pas cultiver ses champs, il pourra pas se nourrir.
27	Enseignante	Pourquoi, quel va être le pouvoir du seigneur là ?
28	Garance	Ben j'avais dit il peut les faire partir de son territoire.
29	Enseignante	Il peut... Qu'est ce que vous en pensez les autres. Là on reste sur ton sujet un peu Jules. Sur cette question que les paysans puissent se nourrir ou pas. Et c'est pas tout à fait en leur donnant à manger.
30	Elève	Ben moi je suis d'accord avec Garance parce que...
31	Enseignante	Les autres est-ce que vous êtes d'accord pour que je note ça comme un des éléments sur le pouvoir du seigneur ? Ouais ?
32	Jules	Ben ce que je veux dire c'est que, d'accord le roi si ils acceptaient il leur donnait des champs mais ces champs c'était aussi pour se nourrir eux. On peut considérer un peu ça comme il leur donnait à manger.
33	Enseignante	Oui, mais on essaye d'être précis. Il leur donne pas à manger, il leur prête des champs. Comment ils s'appellent déjà ces champs que les seigneurs prêtent aux paysans ?
34	Simon	Les ténures, les ...
35	Elève	Tenures
36	Enseignante	Bon qu'est-ce que je fais ? Qu'est ce que je peux dire par rapport à ce pouvoir-là du seigneur ? C'est quoi ce pouvoir qu'a le seigneur ?
37	Garance	C'est que s'ils partent eh ben... s'il ne le fait pas il n'entretient pas le château, il les fait partir de son territoire. Il ne lui prête pas ses champs ou il n'a plus de maison.

relève des données et d'autre part ce qui apparaît comme étant de l'ordre des nécessités, le tout dans un cadre explicatif qui est désormais celui de la seigneurie banale. Le rôle de Zoé est important (en 22 et en 24). En effet, précédemment, Jules a proposé que le seigneur a le pouvoir de donner à manger aux paysans. Cette formulation pourrait être longuement discutée mais l'enseignante considère que les élèves ont les informations pour la contester. Elle demande à Zoé de rappeler les savoirs établis dans la séance précédente. Ces savoirs prennent désormais un autre

statut : ils fonctionnent comme des données de la situation historique. C'est sur cette base que le débat peut et doit se poursuivre. En 26, l'élève explique que le paysan est obligé de construire et d'entretenir le château fort s'il veut cultiver et donc se nourrir. En 28 et en 37, la nécessité de construire et entretenir le château fort est établie parce que le paysan est menacé d'être chassé par le seigneur.

Le deuxième épisode se situe une dizaine de minutes après le début de la discussion.

80	Dimitri	Attendez ! Mais si il enlève le pressoir, tout ça, qui va s'occuper du pressoir, du moulin du
85	Elève	De toutes façons, je pense que le seigneur il leur dit ça pour leur faire peur. Après, est-ce qu'il le ferait ?
86	Elève	Je reviens à Dimitri il dit qui s'occuperait du pressoir et tout ça mais il y a plusieurs paysans donc heu
87	Dimitri	Mais si c'est tous les paysans qui sont interdits
88	Elève	Il y en a d'autres
89	Garance	ça se peut pas que c'est tous les paysans parce que sinon

Les élèves continuent d'explorer les nécessités dans la situation du paysan mais, en 80, Dimitri inverse le raisonnement de manière décisive. Il introduit une nécessité d'un autre type : il faut que le four ou le moulin fonctionne. Puis, en 86, un élève discute explicitement l'intervention de Dimitri en essayant de poursuivre le raisonnement tenu jusque-là : le seigneur peut se passer de certains paysans parce qu'ils sont nombreux. Alors, Dimitri pousse plus loin l'étude de cette nécessité nouvelle. Que se passe-t-il si tous les paysans sont interdits ? Même si un élève (88) considère qu'il y en a toujours d'autres, Garance clôt l'exploration de la possibilité ouverte avec Dimitri : « ça ne se peut pas ». C'est impossible. Le seigneur ne peut se passer de ses paysans. Le travail des paysans est nécessaire au seigneur.

À ce moment, l'espace des contraintes s'est enrichi parce que les élèves ne voient plus la situation sous la forme d'une domination qui pèse sur les paysans et qui laisse au seigneur toute liberté dans l'action. Il existe aussi des limites à l'action répressive du seigneur. Même si dans l'intervention de Garance les raisons en restent floues, les élèves ont établi précédemment que le seigneur a besoin du travail des paysans. D'ailleurs, un élève (85) pense que le seigneur peut menacer (« faire peur ») mais que cette menace ne peut pas toujours être mise à exécution.

Le troisième épisode se situe à la fin du débat.

125	Enseignante	David, tu veux dire quelque chose
126	David	Ben en fait quand un autre seigneur il attaque, l'armée elle peut se défendre
128	Zoé	Si jamais le seigneur euh... les paysans ils ont pas vraiment de quoi se défendre
130	Alice	Alors que le roi euh le seigneur, il a un château et tout. Les paysans ils font un peu un marché avec le seigneur et du coup les paysans ils peuvent se réfugier dans le château
134	Elève	Ben moi je suis d'accord avec Zoé parce que si ils le font pas ils vont pas se réfugier dans le château
142	Dimitri	S'il n'accepte pas que les paysans entrent dans le château et que les paysans sont morts, là il sera bien embêté
143	Elèves	Rires

Cet extrait montre que les élèves perçoivent d'autres limites au pouvoir du seigneur. En cas d'attaque, le seigneur peut se défendre (126), mais pas les paysans laissés à eux-mêmes (128). Pour les élèves, ces aspects sont les données du problème qu'on leur pose. Puis, Alice (130) évoque l'idée d'un marché. L'expression est excessive mais elle cherche à mettre en avant que les agents historiques disposent de ressources : les paysans construisent le château et ils ont le droit de s'y réfugier. Et en 134, un élève évoque la proposition inverse : si les paysans ne construisent pas le château, ils ne peuvent pas s'y réfugier. Malgré tout, conscient de l'importance du pouvoir seigneurial, un élève évoque une dernière possibilité : le seigneur peut-il s'opposer au refuge des paysans ? La

classe s'était entendue dans une séance précédente sur les caractéristiques du travail paysan : il est nécessaire pour la nourriture des paysans eux-mêmes mais indispensable aussi au seigneur. Pour Dimitri (142), c'est donc clair : le seigneur ne peut pas se permettre la mort de tous ses paysans. Ce n'est plus un point de vue moral qui fonde la nécessité de ne pas tuer tous les paysans, de les protéger, mais une nécessité d'ordre économique. Cela nous permet d'affirmer que les élèves situent désormais leur argumentation dans le cadre explicatif de la seigneurie banale.

La classe a enfin exploré une dernière possibilité : le travail des gardes seigneuriaux pour remplacer les paysans défaillants. Très vite les élèves

ont conclu à l'impossibilité de ce remplacement, les gardes étant par ailleurs nécessaires au combat, à l'ordre dans la seigneurie.

Il devient alors possible de schématiser le travail des élèves. L'espace des contraintes en jeu dans ce débat apparaît ainsi comme le produit d'une situa-

tion didactique organisée de telle sorte qu'elle met à jour un « discours de justification » du savoir scientifique. L'existence de deux cadres explicatifs (le château-forteresse et le château-centre de la seigneurie banale) rend compte des spécificités épistémologiques de la discipline historique. Au même moment coexistent des conceptions scientifiques

Registre des données	Un autre seigneur peut attaquer		Le seigneur a les moyens de se défendre		Les paysans seuls ne peuvent se défendre	
Registre des nécessités		Nécessité d'un lieu défensif		Le travail des paysans est nécessaire	Nécessité de protéger les paysans	Nécessité de construire et d'entretenir le château
Registre des explications	Le château fort comme forteresse et comme centre de la seigneurie banale					

Espace des contraintes en jeu lors du débat

différentes du même objet et le travail didactique ne consiste pas à les effacer mais à produire la situation d'enseignement-apprentissage qui permettra de les penser ensemble.

Le tableau ne rend compte que d'une partie du processus de problématisation observable dans le débat. Pour des raisons de lisibilité, nous n'avons pas fait figurer l'ensemble des données et des nécessités travaillées. Malgré tout, cet espace des contraintes permet de montrer l'existence d'une double rupture.

C'est d'abord une rupture avec le savoir de type propositionnel. À la différence des propos et des écrits précédents, le savoir produit lors du débat ne constitue pas une addition de propositions déconnectées, plus ou moins riches d'un vocabulaire spécifique. On en voit la construction dans une tension entre des données et des nécessités, dans la discussion du possible et de l'impossible.

La seconde rupture vient du fait que, tout en n'abandonnant pas la conception du château comme une forteresse, les élèves ont aussi mis en avant des caractéristiques de la seigneurie banale. L'existence de nécessités et la prise de conscience des interactions complexes dans la relation seigneur/paysans modifient la nature des savoirs. Ces savoirs ne constituent pas seulement des solutions à un problème historique, ils mettent en avant des raisons. Cela n'a pas le même sens de dire *le château est un lieu*

de refuge pour les paysans ou *les paysans peuvent se réfugier dans le château* parce que *le seigneur a besoin de les protéger pour qu'ils continuent à travailler sur ses terres*. D'autre part, dans la première proposition, on ne sait pas si le château est considéré comme une forteresse ou comme le centre de la seigneurie. La seconde n'a de sens que dans le registre explicatif de la seigneurie banale.

Il reste à travailler avec les élèves la mise à l'écrit de cette tension entre données et nécessités. Dans les travaux de notre équipe sur la problématisation, une question est en effet récurrente : comment conserver à l'écrit les traces du questionnement et ne pas rabattre la production à l'exposé des solutions ? Notre étude de cas n'est pas allée plus loin que des productions individuelles à l'issue du débat. Elles ont montré qu'une grande richesse dans les réponses, même de façon différenciée, justifie la poursuite de notre recherche.

La relation pensée et langage dans la construction des savoirs en histoire

Lors de la construction de cet espace des contraintes par la discussion des élèves et le guidage de l'enseignante, les relations entre pensée et langage sont mises en œuvre par des pratiques langagières spécifiques. La pensée du groupe se fait davantage historique, nous venons de le voir, par la produc-

tion d'énoncés, qui peuvent se comprendre comme la construction d'un espace des contraintes. On peut faire l'hypothèse que ce processus productif s'incarne dans des pratiques qui modifient non seulement le statut des énoncés mais également la position des élèves par rapport à ces énoncés et aux autres; des pratiques qui favorisent la participation des élèves à une « communauté de recherche » (Jaubert, 2007).

Pour explorer cette hypothèse, les théories sociohistoriques de l'apprentissage développées à Bordeaux depuis les travaux de Brossard jusqu'au récent ouvrage de Jaubert (2007) nous offrent des outils conceptuels efficaces, sur la base de l'analyse des déplacements énonciatifs et de l'institution progressive d'une communauté discursive scientifique scolaire. Les pratiques langagières y sont décorées afin de rendre compte de leurs fonctions dans la construction de la pensée historique.

Manipuler les mots pour modeler le sens

Dans le cadre de ces théories sociohistoriques du langage, la dimension disciplinaire des discours comme genres historiquement constitués et référés à une communauté instituée nous semble fondamentale pour comprendre les pratiques langagières des élèves. « Il s'agit donc, explique Jaubert, de rendre [les élèves] conscients de l'existence de ces comportements et outils sémiotiques spécifiques aux disciplines et de leur permettre de construire les positionnements énonciatifs adéquats pour entrer dans les contextes disciplinaires. Cela suppose qu'ils aient la possibilité d'imaginer un espace d'échanges fondé sur ces modes d'agir-parler-penser peu familiers, et celle de s'y projeter, de s'y instituer acteurs en s'essayant à ces pratiques » (2007, p. 115). De ce point de vue, les spécificités des rapports entre les pratiques d'enquêtes et les pratiques de mise en texte des historiens constituent des références indispensables que nous évoquons dans cette partie.

Récit et histoire

Du point de vue de l'épistémologie, Ginzburg a montré pourquoi on peut faire l'hypothèse d'une constante anthropologique – donc quasi naturelle

– qui relie repérage de traces et narration dans un paradigme indiciaire qui irait du chasseur de la préhistoire à la science historique : « Le chasseur aurait été le premier à “raconter des histoires” parce qu'il était le seul capable de lire, dans les traces muettes (sinon imperceptibles) laissées par sa proie, une série cohérente d'événements » (1989, p. 149). Mais, souligne-t-il, « comme celle du médecin, la connaissance historique est indirecte, indiciaire et conjecturale » (1989, p. 154) : ce qui signifie que les traces sur lesquelles travaille l'historien ont nécessairement une dimension individuelle qui distingue radicalement son activité de celle du physicien ou du biologiste. Cette individualisation est au cœur du rapport du récit historique au monde passé et l'ancre par essence dans l'action et la vie de personnages et quasi-personnages au sens de Ricoeur (1983, p. 321).

Sur le plan didactique, le modèle mixte de compréhension de l'histoire mis en lumière par Lautier (1997) souligne, au sein de cette mixité, la place de la compréhension narrative. À partir de Ricoeur et de Veyne, elle montre que le récit est un élément fondamental de l'accès à une compréhension historique, aussi bien par la construction que par l'appropriation d'explications sous forme de récits.

Cette compréhension narrative rend compte d'abord d'un processus qui prend appui sur les personnages et quasi-personnages en action : l'accès semble direct, par analogie avec l'expérience du monde, à un récit qui passe par l'identification des personnages et la visualisation des scènes. Quant à la « narrativité historique », pour Moniot, elle peut s'envisager selon cinq caractéristiques propres que dégage Ricoeur, qui « distingue (...) l'histoire des fictions littéraires :

- par son intention profonde de réalité complète,
- par les moyens documentaires et méthodologiques (...),
- par l'extension ou la dérivation que son projet et ses problématiques (qui sont notamment celles de “l'histoire-problème”) procurent aux êtres du récit : personnages ou quasi-personnages que sont les groupes sociaux et les diverses entités de toute sorte qu'elle crée,

- par l'élargissement de l'interaction des individus à des imputations de causalité bien plus vastes, et d'une autre nature que leurs volontés et sentiments ou que le cours "vraisemblable" des choses,

- par des temporalités complexifiées... » (Moniot, 1993, pp. 72-73).

C'est sur cette extension des personnages et cet élargissement des imputations de causalité que nous allons centrer nos analyses des pratiques langagières développées par les élèves.

Activités langagières et élaboration du savoir en classe

Comme l'a montré Cariou (2004) pour le raisonnement analogique, c'est par l'introduction d'exercices centrés explicitement par l'enseignant sur le contrôle des analogies que les élèves entrent dans un processus favorable, semble-t-il, à l'apprentissage de l'histoire. Mais dans ce type de processus, comme le commentent Lautier et Allieu-Mary (2008), « la pensée de sens commun ne disparaît jamais, elle est seulement plus ou moins bien encadrée » (p. 109). Et si des démarches de mise à distance explicites sont mises en œuvre par l'enseignant à travers, par exemple, l'introduction de critères d'évaluation du récit scientifique (comme la modalisation et la périodisation), l'efficacité semble s'accroître. Reste à comprendre quels sont les mécanismes sous-jacents à ce travail des élèves à partir d'introduction de critères qui semble les aider.

Pour Sensevy et Rivenc (2003), l'apprentissage de ce type de contrôle des raisonnements dits « naturels » passe par une réflexion d'ordre plus anthropologique. Le risque est grand, comme ils l'observent dans un travail de stagiaires en cycle 3, de laisser les élèves faire fonctionner à vide des explications spontanées : « si (...) les bases de la cognition "naturelle" sont fondamentalement analogiques, les élèves seront systématiquement inclinés à assimiler le nouveau comme/à de l'ancien » (p. 77). Il s'agit donc pour eux de changer d'échelle d'analyse : se pencher sur les pratiques de classe permettant ce travail de l'écart entre l'ancien et le nouveau, plutôt que sur les résultats d'entraînements qui auraient un pouvoir constructeur en eux-mêmes : « Sans doute peut-on

constater, ici [sur le cas d'une séance proposée par des stagiaires autour de l'usage d'un tableau], les effets d'une conception représentationnaliste de la pensée (Sensevy, 2002), qui répugne à voir dans l'effectivité matérielle et dans la production de signes les conditions nécessaires du travail intellectuel, auxquels s'ajoutent ceux d'un « constructivisme vulgaire », où tout s'élabore dans la tête (par manipulation, par immersion dans une « situation-problème » aux pouvoirs magiques), conceptions qui semblent minorer tout le travail, pour nous fondamental, de répétition, d'exercices, de rumination » (Sensevy & Rivenc, 2003, p. 80).

Ce travail de production, au sens presque matériel du terme, s'incarne dans les allers-retours qu'opèrent les élèves dans la séquence que nous analysons entre l'écrit et l'oral, le travail de groupe et le travail individuel⁹. L'écriture ici joue un rôle central dans la manipulation des mots comme le montre l'anthropologie de l'écrit dont on retrouve l'écho chez Sensevy et Rivenc : pour Goody (1979), les sociétés « traditionnelles » se distinguent des sociétés dites « modernes », « non pas tant par le manque de pensée réflexive que par le manque d'outils appropriés à cet exercice de rumination constructive », car « l'intérêt pour les règles du raisonnement ou pour les fondements de la connaissance semble bien naître [...] de la formalisation des messages (et donc des "assertions" et des "croyances") inhérente à l'écriture » (p. 97).

Au total, il apparaît que les élèves ont tendance à transférer, « naturellement », d'une situation à une autre, ce que les deux auteurs appellent des « scénarios logiques » : « scénario¹⁰ », dans la mesure où il prend la forme d'une structure-récit (en ce temps-là les hommes se sont souvent conduits de telle manière) ; logique parce qu'il produit une causalité (en se conduisant de telle manière, ils ont produit tel effet) » (Sensevy & Rivenc, 2003, p. 77). Il nous faut donc tenter de mesurer quels peuvent être les outils appropriés des déplacements énonciatifs chez les élèves qui indiqueraient les moments et les processus langagiers au cours desquels ils passent de l'application d'un scénario logique à un autre, plus pertinent ; et surtout d'en mesurer les conditions de possibilité. Derrière ce passage d'un scénario à l'autre, il nous semble que se joue l'élaboration – voire l'invention, individuelle et collective, de « scénarios d'enquête »

transposés des pratiques historiennes : il ne s'agit pas pour les élèves seulement d'imaginer, dans leur tête, de nouveaux scénarios, mais de les produire à partir des spécificités de l'enquête historique qui suppose « la rencontre d'une certaine forme d'altérité, celle des hommes du passé, qu'on ne posera jamais comme irréductible, mais qui sera toujours à interroger » (Sensevy & Rivenc, 2003, p. 80).

Travailler les « scénarios logiques » spontanés : le rôle du dialogue simulé

Les élèves utilisent au cours du débat différentes modalités pour travailler les scénarios produits au fil des discussions et qui relèvent initialement d'explications de sens commun (c'est-à-dire tirés de l'expérience du monde des élèves). Certaines des activités langagières qui en découlent sont favorables à des contrôles historiquement pertinents de ces scénarios.

Produire et communiquer une explication en jouant des personnages

Une des modalités de l'interaction utilisée par la classe lors de ce débat est celle du dialogue simulé ; nous avons relevé les cas suivants (le changement de rôle est marqué par l'italique) :

50	Emma	Si il peut leur faire peur parce que sinon, s'il leur fait pas, ils disent <i>oh ben j'le fais pas hein...</i>
73	Enseignante	S'ils n'acceptent pas le seigneur dira « non, non, tu n'as plus le droit d'utiliser le four banal, tu n'as plus le droit d'utiliser le moulin ». Je note cela.
74	Elève	Autrement il enlève aussi le pressoir
75	Enseignante	Le pressoir. Donc il peut bien dire « <i>et bien non, si vous n'acceptez pas de faire ces travaux-là...</i> »
82	Garance	?? il enverra des gardes et quand ils viendront, ils leur diront <i>non vous n'avez plus le droit</i>
95	Garance	Non, il a ses gardes ils peuvent aller voir le seigneur et demander si tout se passait bien, ils entretiennent le château et si il y avait qui travaillaient pas, les gardes, ils, <i>allez hop</i> , ils?? et le seigneur il dira aux gardes d'aller prévenir que <i>si tu continues, je t'interdirais de ça.</i>

Dans ces exemples, les élèves et l'enseignante jouent, au sens théâtral du terme, un des personnages du récit en construction. Il nous semble qu'on a là une des modalités des processus en œuvre, selon Cariou, dans l'analyse du contrôle progressif des analogies par les élèves : des processus « de figuration et de personnification qui ancrent le concept scientifique dans le concret des situations du passé et de personnages historiques singuliers ou collectifs » (2004, p. 66). Il précise que le « paradoxe de la généralisation par l'individualisation renvoie à la nature des concepts des sciences sociales, généralités incomplètes, indexées à des contextes et à des personnages singuliers ». Comment évaluer ici l'apport de ces dialogues simulés à l'accès aux savoirs historiques des élèves concernés ?

Ces ébauches de dialogue exposent explicitement et consciemment un scénario logique, au sens de Sensevy et Rivenc. Ainsi, en 82 et 95, Garance joue les gardes face aux paysans comme une tentative d'explication des relations entre seigneur et paysans médiatisées par les gardes comme corps intermédiaire au service du seigneur. Par cette brève mise en scène du personnage du garde, elle fait une proposition de scénario logique : il y a bien une structure-récit (en ce temps-là, le seigneur commande à des gardes qui lui servent à tenir son pouvoir sur les paysans) qui produit une causalité (en n'obéissant pas à la contrainte de construire et d'entretenir le château, les paysans entraînent un rappel à l'ordre du seigneur par l'intermédiaire de ses gardes).

Par le même procédé, l'enseignante (73 et 75) soumet aux élèves un dialogue simulé qui met en scène la relation directe du seigneur avec les paysans dans un but d'individualisation du récit, mais par référence là aussi au savoir constitué préalablement (à partir d'un travail sur le modèle reproduit d'une seigneurie avec ses différents attributs).

La valeur historique de ce processus est corroborée par Wineburg (2001, pp. 63-88), qui a comparé les manières d'appréhender la lecture de documents historiques par des élèves, des étudiants et des historiens : les qualités d'expertise de ces derniers reposent sur une capacité à laisser « de côté les mots utilisés par les auteurs pour se concentrer sur qui sont les auteurs », c'est-à-dire que les textes deviennent pour eux des actes de langage (*speech acts*, en référence à

Searle). Or, pour mener à bien ce travail, ils mettent en œuvre des pratiques langagières spécifiques que Wineburg rapporte à ce que Barthes appelle les textes lisibles ou scriptibles. Les premiers ne posent pas de problème, tandis que pour comprendre les seconds « le lecteur doit entrer personnellement dans le texte pour participer activement à la fabrication du sens » : ce qui compte pour les historiens, c'est ce que fait le texte, pas seulement ce qu'il dit. Et pour participer activement, Wineburg constate que les historiens, beaucoup plus largement que les élèves et étudiants, jouent différents rôles lorsqu'ils lisent les documents (y compris avec des exclamations et des cris).

Il semble que dans le débat que nous analysons, les mises en dialogue sont la marque d'une activité qui correspond à une opération fondamentale de l'enquête historique qui consiste à travailler la distance et l'altérité par la construction des intentions des personnages et du contexte de leur action. C'est, pour reprendre un des points de spécification du récit historique selon Moniot, une modalité pratique d'extension et de complexification que l'histoire procure aux personnages.

Du point de vue des pratiques langagières analysées par Jaubert (2007), ces mises en dialogue sont un moyen de donner aux autres participants du débat un sens à son interprétation qui puisse être partagé ; c'est faire participer à la tentative d'explication les absents – cette « population de morts – personnages, mentalités ou prix » dont parle de Certeau (1975, p. 138) – en les situant à une place bien distincte, entre les scénarios immédiatement disponibles et les scénarios attendus par l'enseignant et référés à l'historiographie ; c'est donc une manière d'orchestrer les différentes voix qui participent à la construction de l'explication.

Revenons sur les interventions de Garance (82 et 95). En jouant le seigneur expliquant à ses gardes ce qu'ils doivent dire aux paysans, elle fait le lien entre des conceptions quotidiennes de la relation sociale et ce monde lointain pour elle que constitue la relation seigneur/paysans au Moyen-Âge. Par cet acte langagier elle rapproche les deux afin de pouvoir proposer aux autres son interprétation de cette réduction de l'écart entre le passé et le présent : elle montre littéralement ce que font les paroles possibles du seigneur sur la soumission des paysans.

Simuler un dialogue pour mettre en relation pensée sociale et enquête historique

Le statut du dialogue joué par Emma (50) est différent. Il ne se réfère pas à un savoir constitué mais se présente comme une manière de proposer une interprétation à ce qui fait accord au sein du groupe :

41	Enseignante	Qu'est ce que vous en pensez les autres ? Leur faire peur et éventuellement les punir en tuant... Qu'est ce que vous en pensez ?
50	Emma	Si il peut leur faire peur parce que sinon, s'il leur fait pas, ils disent oh ben j'le fais pas hein...
51	Enseignante	Qu'est-ce qu'il y avait sur l'image, vous vous rappelez de la miniature avec les trois paysans au travail. Il y avait un autre personnage avec eux ?

La question ouverte par l'enseignante (41) laisse les élèves plutôt perplexes, sauf Emma qui la prend en charge par ce moyen économique de la mise en dialogue. Elle suggère, à partir de ses représentations sociales ce que peut signifier l'obéissance à une hiérarchie : s'il n'y a pas de contrainte effective par la peur, le paysan de l'époque comme l'homme d'aujourd'hui est peu enclin à se soumettre à ses obligations de travail. Ce scénario logique se fonde sur un type de comportement humain pris parmi des possibilités multiples construites par l'expérience quotidienne dont on pourrait faire l'inventaire et qui caractérise l'homme éternel : « l'histoire ne s'écrit pas sur une page blanche : là où nous ne voyons rien, nous supposons qu'il y avait l'homme éternel ; l'historiographie est une lutte incessante contre notre tendance au contresens anachronique » (Veyne, 1971, p. 187).

Ici, c'est la reprise par l'enseignante (51) qui va ancrer cette interprétation dans le spécifique de la situation étudiée, par référence à un indice relevé dans un des documents précédemment étudiés (le garde qui surveille les paysans à la moisson). De cette manière, elle donne à l'interprétation d'Emma une valeur relative aux indices fournis par les sources : elle resitue le travail explicatif de la classe dans le cadre de l'enquête historique. Comme le généralise Veyne (1976), « ici se trouve la raison pour laquelle le mot d'inventaire que j'ai adopté provisoirement pour caractériser l'histoire, se révélera insuffisant : il nous faudra reprendre le vieux mot de récit (...) ».

Pourquoi dire récit, et non pas simplement inventaire ? Parce que les faits historiques sont individualisés par le temps » (p. 39). L'enseignante s'appuie sur l'esquisse de dialogue d'Emma pour faire travailler la distance entre sa vision de l'homme éternel et les actions possibles du paysan et du seigneur du Moyen-Âge. C'est en ce sens que Ginzburg (2007) revient sur la nécessité pour l'historien de prendre en charge des analogies passé/présent comme celle des « boucs émissaires » : « ces analogies ne se suffisent pas à elles-mêmes, elles n'expliquent rien si elles ne sont pas suivies d'un geste analytique : il faut alors faire un pas en arrière pour comprendre ce qu'il y a dans le mécanisme du bouc émissaire. (...) Il y a des techniques de prise de distance » (p. 90-91). Le pas en arrière proposé par l'enseignante ici consiste à rapporter l'idée d'Emma, sur la peur comme outil de contrainte sociale, à l'image étudiée auparavant, ce qui permet de réfléchir sur la réalité de cette peur (les gardes comme bande armée du seigneur). À partir de là, les gardes deviennent objet d'étude dans la relation seigneur/paysans.

Négocier la preuve et convaincre : confronter les faits ou les interprétations sur les faits ?

Les activités langagières que nous venons de mettre en exergue à travers le travail des scénarios logiques sont propres à des activités scolaires mais ont à voir avec les pratiques historiennes par leur rapport à la construction de la preuve dans cette discipline. D'autres pratiques, plus éloignées du récit mais davantage ancrées dans les formes écrites, induisent dans ce débat des modifications du positionnement énonciatif des élèves. C'est le cas de l'usage de la liste.

Lister par écrit des éléments de réponse pour les confronter

On peut interpréter le rôle de l'enseignante dans le débat comme opérant un cadrage par des pratiques langagières qui se réfèrent à certaines spécificités de l'écrit : elle note au fur et à mesure, mais surtout garantit régulièrement la stabilisation et la valeur de

ce qui est dit pour la communauté (*vous êtes d'accord ?*). Cette posture au cours du débat « oblige chacun à sélectionner une information, à croiser son constat avec celui des autres, [...] fige des formulations premières et contraint à reformuler pour les rendre plus compréhensibles » (Jaubert & Rebière, 2002, p. 88).

On peut observer ces pratiques dans le passage suivant :

6	Zoé	Quel est le pouvoir du seigneur pour que les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château ?
7	Jules	Ben leur donner à manger ¹¹
8	Garance	Pour que il peut les faire partir de son territoire
9	Lou	
10	Enseignante	Alors, essayez juste de parler un petit peu plus fort. Et peut-être que là, on est en train de donner une sorte de liste, ce serait bien si sur chaque point on voit ce qu'on veut dire et si les autres sont d'accord ou pas. D'accord ? Pour essayer de construire un peu une discussion. David t'es avec nous ? Donc, toi tu disais ?
11	Jules	Donner à manger
12	Enseignante	Qu'est ce que vous en pensez les autres ? Est-ce que le seigneur...
13	Elève	Mais oui, mais qui donne à manger à qui, je ne comprends pas trop.
14	Jules	C'est le seigneur qui donne à manger aux paysans
15	Enseignante	Alors est-ce que dans ce qu'on a...

Ici, l'enseignante (10) met en évidence la « pratique de listage » tout à fait propre à la pensée écrite qui oblige chacun à prêter attention¹² à l'élément de réponse qu'il sélectionne : ainsi mis en exergue – c'est un des effets de la mise en liste : « chaque mot étant extrait de son contexte premier... pour être inséré dans un nouveau discours » (Jaubert & Rebière, 2002, p. 88) – il est confronté aux constats des autres (13), ce qui peut mener à une nouvelle formulation (14), c'est-à-dire à rendre l'idée de Jules plus compréhensible. Ce travail aboutit, dans le moment de débat isolé ici, à l'inscription au tableau :

38	Enseignante	(écrit au tableau) Il peut les faire partir des tenures en fait. On peut peut-être avancer maintenant. On a vu cette première idée que proposait Jules, je crois qu'il y avait autre chose. Lou, on peut peut-être reprendre ta proposition
----	-------------	--

Cette inscription « permet aux énoncés individuels de devenir anonymes, de perdre leur singularité en devenant éléments constitutifs d'un écrit de groupe » (p. 88). On a là une illustration du processus menant à la stabilisation de certains énoncés. Stabilisation qui ouvre, on le voit dans l'intervention de l'enseignante, à considérer ensuite d'autres hypothèses : la liste qui structure le débat – et qui s'appuie sur les tableaux de préparation de la discussion – permet non seulement de questionner des solutions mais aussi « d'explorer et de cartographier le champ des possibles » (Orange, 2005, p. 77).

Confronter les propositions pour apprendre à intervenir dans la controverse scientifique

Ce type d'extrait de débat montre l'imbrication des différentes fonctions de ces activités langagières : aussi bien de production d'un savoir, temporairement fixé au tableau, que de communication à l'intérieur de la communauté classe ; mais également, même si c'est ici plus ténu, une fonction d'apprentissage de ces pratiques langagières scientifiques (Jaubert & Rebière, 2002, p. 87) : c'est le sens des formulations de l'enseignante sur ce qu'ils sont en train de faire : « une sorte de liste, accord ou désaccord ».

On peut penser avec Jaubert et Rebière (2002) que des déplacements énonciatifs vers des pratiques scientifiques existent lorsqu'ils permettent aux élèves de dépasser la seule production d'énoncés – ce que les élèves savent habituellement faire, à travers des « argumentations spontanées » – pour atteindre également les autres fonctions qui sont la marque de pratiques scientifiques de classe indispensables pour reconstruire le discours de justification de l'explication. Dans cet épisode (6 – 38), par exemple, il ne s'agit plus de parler du fait que le seigneur pourrait « donner à manger » aux paysans, mais bien plutôt de la proposition de Jules d'interpréter le pouvoir du seigneur sur les paysans de cette manière-là. C'est en ce sens que Emma répond à Jules ainsi :

17	Emma	<i>Eh bien moi je suis pas d'accord</i> le paysan il s'cultivait sa nourriture et il a à manger.
----	------	--

Ce qui importe pour l'apprentissage des pratiques de savoir (production et communication), c'est le désaccord : c'est lui qui permet de dépasser l'opposition vrai/faux – celle des pratiques du cours pseudo-dialogué – pour aller vers la reconstruction de la justification de l'explication. Cette dernière s'appuyant bien entendu alors sur les documents et les savoirs précédemment construits.

Emma met en tension, dans l'espace des contraintes en construction, l'hypothèse de Jules avec les connaissances de la classe. Ce dernier est alors pris dans l'enjeu et se sent obligé de prendre en compte la critique ; ce qu'il fait en modalisant son affirmation et en envisageant d'autres données possibles du problème¹³.

20	Jules	<i>Peut-être</i> que dans les châteaux il y avait des salles où les rois donnaient à manger
----	-------	---

La locution adverbiale *peut-être* indique qu'il prend position par rapport à ce qu'il avait initialement avancé, en indiquant cette fois-ci la prudence avec laquelle il intervient dans la discussion. On a là un indice de ce passage des manières quotidiennes d'envisager le débat à une posture plus scientifique : Jules, lui aussi, comprend comment entrer dans la controverse proposée et encadrée par l'enseignante. La modalisation fait partie des pratiques langagières qui « s'inscrivent dans le champ de la controverse et visent à convaincre » (Jaubert, 2007, p. 59). C'est, en histoire, ce que souligne Ginzburg pour caractériser le travail du contexte, « entendu comme lieu de possibilités historiquement déterminées, [qui] sert donc à combler ce que les documents ne nous disent pas sur la vie d'une personne » : une telle approche amène « à distinguer entre vérités confirmées et possibilités, à signaler par un conditionnel (ou un "peut-être", un "probablement") les éléments suppléant la documentation, au lieu de les occulter sous un indicatif » (1997, p. 116).

Ce type de pratiques langagières inscrit peu à peu les élèves dans une perspective scientifique où la légitimité des normes du savoir « est continuellement négociée au sein de la communauté scientifique et réciproquement, elles [les normes de savoir] sont constitutives des pratiques qui mènent à la réus-

site. L'objectivité ne peut se détacher des caractères sociaux de la preuve et suppose donc d'exposer et de soumettre à la communauté des pairs un discours détaillé de sa méthode d'objectivation » (Jaubert, 2007, p. 63).

Conclusion

Cet article qui refuse de prendre l'épistémologie scolaire pour une « norme fatale » (Astolfi, 2008, p. 49), souhaite ouvrir une autre perspective pour la didactique d'une discipline confrontée à la perte du sens, en cherchant à initier les élèves (et leurs enseignants) « à une perception plus dynamique et finalement plus puissante de leur discipline. Afin qu'ils ne l'envisagent pas seulement en termes de définitions, de résultats, de listes de données, mais qu'ils maîtrisent mieux la nature des problèmes auxquels elle s'affronte » (p. 51). Notre choix de penser ensemble les savoirs, les problèmes qui les fondent et les pratiques qui les génèrent, justifie la construction d'un cadre théorique croisant la problématisation et la théorie socio-historique du langage.

À travers cette étude de cas, nous proposons que le débat d'histoire soit considéré comme une pratique intéressante pour construire une pensée critique mais qu'il ne peut être suffisant pour aider à formuler des savoirs explicatifs s'il ne situe pas le problème posé aux élèves dans sa double dimension, celui du cadre

explicatif qui le produit et celui des configurations historiographiques qui le portent. Ce travail nous permet donc d'envisager la construction d'un espace des contraintes, comme le produit théorique, c'est-à-dire reconstruit par les chercheurs, d'une situation didactique organisée autour de la recherche des données et des nécessités d'une situation historique et de leur mise en tension.

En même temps, et c'est un point qui mérite la poursuite de cette recherche au-delà du cas proposé, cet espace des contraintes adapté à un problème historique peut aussi être conçu comme un outil de production d'une pensée historique des élèves, en organisant la circulation entre données et nécessités à l'intérieur de plusieurs cadres explicatifs. On mesure qu'une telle ouverture vers la complexité du savoir nécessiterait une analyse précise de l'activité de l'enseignante dans la classe, ce qui n'était pas l'objectif de cet article.

On constate enfin dans ce travail que l'analyse des échanges au cours du débat gagne à être envisagée à travers les pratiques langagières plutôt qu'à la seule lumière des argumentations produites. C'est la condition pour que l'apprentissage de l'histoire soit référé non pas à un idéal de cohérence textuelle mais davantage à des pratiques scientifiques. On voit alors émerger des pratiques propres à l'école mais qui ont à voir avec les exigences d'une démarche scientifique d'enquête, d'échanges et de mise en texte.

NOTES

1. Cette étude se situe dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire qui associe plusieurs IUFM et l'INRP : « Mise en texte et pratiques des savoirs dans les disciplines scolaires », IUFM des Pays de la Loire, de Basse-Normandie et d'Aquitaine. Équipe de recherche sous la responsabilité de C. Orange, CREN (EA 2661), Université de Nantes.

2. Cette question a déjà fait l'objet de plusieurs propositions de travail et leur analyse comme « situations-problèmes » est effectuée par Y. Le Marec dans une communication au colloque international « Les didactiques et leur apports à l'enseignement et à la formation », Bordeaux, 18-20 septembre 2008.

3. Pour Christian Orange, l'espace des contraintes rend compte du processus de problématisation conçu comme la mise en tension entre données empiriques et nécessités théoriques, dans un cadre épistémique.

4. Joseph Morsel, *L'aristocratie médiévale, Ve – XVe siècle*, Colin, 2004, p. 97. Nous soulignons.

5. Cet aspect est mis en évidence sur d'autres questions historiques, voir Le Marec, Y. (2005). L'analyse du contenu des manuels d'histoire : de la critique idéologique à l'exigence épistémologique, in Eric Bruillard (Ed), *Manuels scolaires, regards croisés* (pp. 123-139), Scéren – CRDP Basse – Normandie.

6. Sur cette question, qui est aussi un débat, voir Le Marec (2008), notamment pour les références aux discussions sur le problème, le débat, la controverse en histoire.

7. Pour une première formalisation de ce débat, voir D. Orange-Ravachol et Y. Le Marec (2009).

8. En annexe, un tableau synoptique rassemble les principaux éléments de cette analyse.

9. La liste est dans ce corpus particulièrement importante, tant à l'écrit qu'au cours du débat lui-même. Voir le tableau synoptique en annexe.

10. Cette notion de scénario (et de scénario logique) nous semble pertinente pour mieux comprendre le fonctionnement du récit chez les élèves dans les différentes phases de sa construction. Elle offre l'avantage de se centrer sur la dimension narrative mais souligne qu'elle doit s'accompagner d'une dimension explicative. En effet, elle constitue un ressort de la compréhension de l'action des hommes qui prend sens en didactique : les deux auteurs réfèrent cette expression aux intrigues élémentaires de P. Veyne : « ces scénario logiques constituent en fait des intrigues, si nous empruntons le sens de ce dernier terme à P. Veyne (1978, notamment chapitre 3), des intrigues élémentaires sur lesquelles reposent en partie l'explication historique. On retrouve ici l'idéaltype, mais un idéaltype de l'action : les intrigues élémentaires sont des manières d'agir stabilisées dans une culture donnée, qui nous font comprendre l'action, dès lors que leur utilisation peut échapper à l'anachronisme » (p. 80).

11. Ici, Jules relit ce que contient son tableau préparatoire au débat. Sa réponse nous amène à préciser que nous ne travaillons pas sur les approximations des élèves – ou de l'enseignante – mais sur ce que la classe fait de ces réponses, comment elle s'en empare, les discute et les transforme.

12. Pour Olson (2006) commentant Goody à propos de son utilité pour penser l'apprentissage, « le grand bond en avant dans l'histoire de l'écriture a été réalisé avec l'invention d'un moyen pour représenter les énoncés eux-mêmes plutôt que les idées ou les choses au sujet desquelles les énoncés étaient produits (...). Tout système d'écriture complet est en fait la représentation d'un langage plutôt que celle des idées » (p. 91). Dans le cas de l'apprentissage de l'histoire dans la classe étudiée, les pratiques comme le listage sont un des outils

pour représenter les énoncés produits par les élèves et pour qu'ils prennent conscience de cette représentation ; qui peut ainsi devenir objet de réflexion.

13. Données qui n'ont pas été mises en évidence précédemment et que l'enseignante rejette à ce motif.

BIBLIOGRAPHIE

- Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation : variété et variation* (pp. 103-122). Bruxelles : De Boeck.
- Astolfi, J-P. (2005). Problèmes scientifiques et pratiques de formation. In O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation : variété et variation* (pp. 65-81). Bruxelles : De Boeck.
- Blais, M-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Cariou, D. (2003). *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. Lille : thèse à la carte, atelier de reproduction des thèses.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 57-67.
- De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Ginzburg, C. (1989). Traces. Racines d'un paradigme indiciaire. In *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. Paris : Flammarion.
- Ginzburg, C. (1997). *Le juge et l'historien. Considérations en marge du procès Sofri*. Lagrasse : Verdier.
- Ginzburg, C. (2007). De près, de loin. Les rapports de force en histoire. In *Un seul témoin* (pp. 71-104). Paris : Bayard.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Éditions de minuit.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2002). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster*, 33, 81-110.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue Française de Pédagogie*. 162, 95-131.
- Le Marec, Y. & Vézier, A. (2006). Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe. *Le Cartable de Clio*, 6, 160-173.
- Le Marec, Y. (2008). Entre références scientifiques et ordre du discours, les « méthodes historiques » dans les textes officiels d'histoire. *Spirale*, 42, 195-206.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Olson, D. R. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. *Pratiques*, 131-132, 83-94.
- Orange, C. (2002). Apprentissages scientifiques et problématisation. *Les sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 35, 25-42.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 69-93.
- Orange, D. & Le Marec, Y. (2009). La construction et l'interprétation des traces en Sciences de la terre et en Histoire. Communication au Colloque International de l'ARCD, Genève. Janvier.
- Passeron, J-C. & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Le Seuil.
- Prost, A. et Winter, J. (2004). *Penser la Grande Guerre*. Paris : Le Seuil.
- Prost, A. (2006). Comment a évolué l'histoire de la Grande Guerre. *Le Cartable de Clio*. 6, 11-21.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit (t. 1)*. Paris : Le Seuil.
- Sensevy, G. & Rivenc, J-P. (2003). Un enseignement de l'histoire au cours moyen : questions didactiques. *Revue Française de Pédagogie*. 144, 69-83.

- Tutiaux-Guillon, N. (2001). Emprunts, recompositions... les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 83-90.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Le Seuil.
- Veyne, P. (1976). *L'inventaire des différences*. Paris : Le Seuil.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unaturel acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphie : Temple University Press (traduction partielle de S. Doussot).

ANNEXE

<i>Repères dans la transcription</i>	<i>Déroulé du débat Episodes analysés dans l'article</i>
6	Question posée : quel est le pouvoir du seigneur pour que les paysans acceptent de construire et d'entretenir le château ?
Début du débat	
7 et 8	Pratique de listage mise en évidence par l'enseignante : « leur donner à manger », « les faire partir de son territoire »
13	Confrontation aux résultats des autres : « mais qui donne à manger à qui, je ne comprends pas trop »
14	Reformulation : « c'est le seigneur qui donne à manger aux paysans »
17	Formulation de la controverse : « moi je ne suis pas d'accord, le paysan il s'cultivait sa nourriture »
Premier épisode	
7 et 8	Des hypothèses pour explorer les possibles : le seigneur peut « leur donner à manger », « les faire partir de son territoire »
24	Des données stabilisées auparavant pour discuter ces hypothèses : « il leur prête des terres », « les tenures » Délimitation des possibles, par la mise en tension de :
17, 22	Données stabilisées : « le paysan il s'cultivait sa nourriture », « il ne donnait pas de la nourriture » Et contraintes explorées : « s'il n'accepte pas...il pourra pas se nourrir », « s'il ne le fait pas il n'entretient pas le château, il les fait partir de son territoire »
26, 28, 37	Nécessité construite : le paysan doit entretenir le château parce qu'il est menacé d'être chassé.
39-55	Discussion sur le fait de savoir si le seigneur peut tuer tous les paysans ou simplement leur faire peur, c'est-à-dire leur faire croire qu'il peut les tuer
60 - 79	Exploration des contraintes de la situation des paysans : « ils n'auront plus accès au moulin et au four banal », « autrement il enlève aussi le pressoir »
Deuxième épisode	
85 86, 87, 88	Délimitation des possibles, par la mise en tension de : Données stabilisées : « le seigneur il dit ça pour leur faire peur, après est-ce qu'il le ferait ? » Hypothèses pour explorer les possibles : « il y a plusieurs paysans », « mais si c'est tous les paysans qui sont interdits », « il y en a d'autres »
89	Contrainte qui limite le champ des possibles : « ça se peut pas que c'est tous les paysans parce que sinon » Nécessité construite : le seigneur a besoin du travail des paysans
90-126	Discussion sur le rôle des gardes et le fait de savoir si les gardes peuvent remplacer les paysans
Troisième épisode	
128 130	Donnée stabilisée : « les paysans ils ont pas vraiment de quoi se défendre » Hypothèse pour explorer les possibles : « les paysans ils font un peu un marché avec le seigneur », Contrainte qui limite le champ des possibles pour les paysans : « s'ils le font pas ils vont pas se réfugier dans le château »
134	Contrainte qui limite le champ des possibles pour le seigneur : « s'il n'accepte pas que les paysans entrent dans le château et que les paysans sont morts, là il sera bien embêté »
142	Nécessités construites : le seigneur doit protéger les paysans – les paysans doivent entretenir le château