

<p><b>Le détour par la fiction : raconter dans une lettre le « Tour du monde de Bougainville » en classe de première CAP (tâche complexe)</b></p>
---

**Sujet d'étude d'histoire :** *Voyages et découvertes, XVI-XVIII<sup>ème</sup> siècle.*

**Situation du programme :** *Le tour du monde de Bougainville*

**Classe :** première CAP EVS (Employés de Vente Spécialisés)

**Auteur :** Agathe RAGOT (Lycée des métiers Jean Mermoz 95560 Montsoulst)

❖ **Présentation et analyse de la tâche complexe réalisée :**

Avant de proposer une analyse de l'activité proposée, il est nécessaire de la replacer dans le contexte de la séquence. La démarche voulue était de commencer la séquence par l'étude des voyages d'exploration avec un regard général, afin d'identifier les aires géographiques et les acteurs concernés, et de mettre en question les motivations possibles de ces voyages. Cette démarche est à l'inverse de ce que je peux faire en classe de seconde bac pro, où j'aime à commencer par l'étude des deux situations, à savoir « Christophe Colomb et la découverte de l'Amérique », puis « James Cook et l'exploration du Pacifique », en partant ainsi du particulier pour aller vers le général par la suite, notamment dans le souci de mettre clairement en lumière l'évolution sur les trois siècles au programme. La démarche choisie pour ma classe de CAP était motivée par la composition particulière de la classe (élèves en grandes difficultés scolaires dont deux deux non-francophones). J'ai souhaité faire émerger les lignes de force du sujet d'étude, afin de leur donner les clés nécessaires à la compréhension et l'explicitation de la situation. Celle-ci est donc réalisée en avant-dernière séance de la séquence (la dernière séance étant consacrée à l'élaboration collective d'un dossier « exemple » pour le CCF).

Pour les élèves, les objectifs de cette activité en termes d'acquisition de compétences étaient d'exploiter un corpus documentaire, de contextualiser, de « raconter », et d'expliquer le rôle des acteurs et les enjeux de la situation étudiée. J'ajouterai également qu'en termes de « savoirs être », l'objectif était de leur permettre d'avoir une image positive de soi quant à la capacité à réaliser une tâche globale, concrétisée par une production écrite finale socialement mais surtout personnellement valorisante.

Ainsi, dès le début de la séance, j'ai annoncé oralement à la classe qu'aujourd'hui nous allons réaliser un travail d'écriture particulier, dans lequel ils devraient imaginer être un membre de l'équipage d'un voyage d'exploration français ! Tout en projetant la consigne au tableau, je la lisais : « vous êtes membre de l'équipage de Bougainville et vous l'accompagnez lors de son tour du monde. Vous écrivez au roi de France pour lui raconter ce tour du monde. » Je souhaitais ainsi que l'objectif soit annoncé dès le départ, et espérais en même temps susciter chez eux de l'intérêt et une certaine motivation. Avant même de découvrir le corpus documentaire, j'ai pu recevoir les premières

réactions des élèves, certains semblaient peu motivés à l'idée d'écrire, d'autres faisaient part de leur enthousiasme en évoquant des références à des films (*Pirates des Caraïbes*, notamment).

Justement, ce qui me motivait à réaliser une telle tâche avec eux était de « les faire écrire ». Je suis confrontée avec eux à cette difficulté qu'est la trace écrite. Il m'est complexe de leur faire recopier sur le cahier des choses écrites au tableau, peu importe la nature de l'écrit. Il m'est d'autant plus compliqué de réussir à les faire produire par eux-mêmes. Et jusqu'alors, la tâche me semblait moins ardue en français, notamment lors d'écrits d'invention. Le détour par la fiction de l'énoncé de cette tâche complexe prenait alors tout son sens. S'ajoute à cela la question du contenu : plusieurs élèves font part de leur réticence à écrire de par le simple fait de ne pas savoir « quoi écrire ». Ici, le support documentaire paraît être un moyen rassurant pour eux face à cet obstacle.

Mais il me semblait difficile de lancer les élèves dans la tâche sans un temps de préparation en commun : j'ai fait le choix d'une lecture collective de tous les documents, afin qu'aucun terme ne soit pas compris de tous. La première heure de la séance a été consacrée à ce travail préparatoire, qui a consisté en une lecture collective, assortie de quelques questions simples posées oralement, puis écrites au tableau, afin d'extraire des éléments clés de compréhension (qui fait le voyage ? Où va-t-il ? Qui l'accompagne ? Qui rencontre-t-il ? Que découvre-t-il ? Quelles sont les premières impressions à Tahiti ?...).

Avec du recul, je pense m'être trop focalisée sur la réalisation de la tâche complexe en elle-même. Mes objectifs étaient trop tournés vers le travail des compétences d'écriture, or le temps de préparation est crucial. C'est en réalisant cette première heure que j'ai pris conscience de l'intérêt de la différenciation, qui semble d'autant plus pertinente lorsque l'on travaille sur un corpus documentaire complexe, et avec une classe hétérogène. Les élèves étaient attentifs durant ce travail préparatoire guidé essentiellement par un questionnement oral, mais à mon sens cela est dû à l'activité qui allait suivre et qui les motivait. Dans une séance d'analyse « classique » d'un tel dossier, l'attention serait rapidement retombée, et d'autant plus avec le détour par l'oral. Plusieurs solutions sont possibles si l'exercice était à refaire. Tout d'abord, il me semblerait pertinent de ne pas forcément donner le même ensemble documentaire à tous les élèves. On pourrait imaginer par exemple qu'un seul document soit donné à chacun, mais de natures et de contenus différents. Le premier document pourrait être simplement le tableau de Gustave Alaux qui représente l'arrivée de Bougainville et de son équipage à Tahiti. Par un travail préparatoire plus guidé, ce document pourrait offrir en lui-même des éléments essentiels à la compréhension de la situation : par l'étude de l'arrivée à Tahiti, l'élève pourrait ainsi réaliser un récit qui s'attacherait à raconter l'arrivée de l'équipage sur l'île. Et dans ce processus, il témoignera dans son récit des questions clés soulevées par cette situation du programme que sont l'exploration du Pacifique par la France, les avancées techniques et navales des Européens, la rencontre avec « l'Autre », la découverte de nouvelles croyances et coutumes, la soif de connaissance des Européens en matière scientifique (faune, flore, cartographie...), la trace d'une vision humaniste qui se diffuse (par l'étude de cette scène de liesse et d'accueil du tableau)...

On peut aussi imaginer travailler le corpus en groupes : par la multiplicité des approches et l'émulation du groupe, les élèves participent à la mise en commun de leurs compétences et l'identification des savoirs.

Ensuite, la deuxième heure de la séance était consacrée à l'écriture de leur récit. Afin de les guider quant aux attentes, des critères de réussite ont été annoncés au départ, mais je les ai modifiés/complétés au cours de la séance, face aux questions des élèves. Initialement, les critères donnés étaient :

- la forme de la lettre (travaillée en français lors de la séquence précédente);
- le vocabulaire approprié selon le destinataire (le roi ou un ami) ;
- le récit qui retrace un tour du monde et des découvertes (lieux, habitants, plantes...);
- le respect du nombre de lignes ;
- l'attention portée à l'orthographe et la grammaire.

Puis les critères suivants ont ensuite été ajoutés :

- les dates de départ et d'arrivée de l'expédition ;
- les motif(s) du voyage ;
- l'évocation des noms de lieux où l'équipage s'est arrêté ;
- l'énumération des découvertes.

En fin de séance, j'ai repensé au déroulement de celle-ci et j'ai constaté que je m'étais laissé emporter par les questions multiples des élèves qui avaient à cœur de bien réussir cette tâche. Et j'ajoutais artificiellement des lignes aux « critères de réussite » qui relevaient au final plutôt de la « feuille de route ». Je n'avais pas anticipé leur réactivité et leurs questionnements, et c'est aussi une preuve pour moi du manque de maturité de ma réflexion quant à ce que je voulais travailler comme objectifs et compétences. Obnubilée par le fait que jusqu'alors ils n'arrivaient pas à produire plusieurs lignes, je m'étais concentrée sur l'objectif de les « faire écrire ». Or, en analysant le déroulement de cette séance, je me dis aujourd'hui qu'il serait intéressant d'exploiter la bivalence pour ce type d'exercice. Peut-être aurait-il été préférable de leur proposer de faire un récit selon les modalités de l'écriture longue en français. Les critères de réussite pensés initialement serviraient de cadre pour un « premier jet ». Ensuite, le « deuxième jet » serait une grille d'auto-évaluation, qui aurait comme double avantage d'explicitier auprès des élèves mes attentes en termes de contenu/savoirs et de compétences évaluées, et aussi de leur permettre de s'auto-évaluer. J'ajoute à cela que la grille d'auto-évaluation ne serait pas la même pour tous, si l'on prolonge l'idée de l'apport d'une pédagogie différenciée : la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe ne doit pas seulement se faire lors des temps informels d'aide, où naturellement je donne oralement des guidances de contenu différentes, notamment aux élèves non-francophones, mais elle doit être pensée en amont pour l'élaboration de ce type de document-outils.