



ESPE Toulouse
section Histoire-Géographie
2014-2015

Les formes et les usages du récit à l'écrit dans l'enseignement de l'histoire au collège

Robin Quillien
Mémoire de Master 2 MEEF
Effectué sous la direction de Christine MANRIC et Aurélie RODES

Sommaire

Introduction.....	p. 3
Première partie :	
« L'histoire est un roman vrai » La valeur heuristique du récit.....	p. 6
1. L'affirmation de l'histoire comme science.....	p. 7
2. Retour ou éclipse du récit ?	p. 9
3. L'histoire peut-elle se lire comme un roman ?.....	p. 11
Deuxième partie :	
« L'histoire ne peut que se raconter »	
La traduction du débat historiographique dans les programmes.....	p. 12
1. De l'intérêt pédagogique de faire du récit.....	p. 12
2. Une méthodologie et une progressivité des apprentissages.....	p. 15
Troisième partie :	
Quand l'histoire enseignée est saisie par la narration	
Proposition de scénarios pédagogiques autour de la capacité raconter .	p. 25
1. Activer ou non la fiction dans les exercices formatifs.....	p. 25
2. Retour sur la pratique : bilan et perspectives.....	p. 32
Conclusion.....	p. 37
Annexes.....	p. 38
Bibliographie.....	p. 40

Les formes et les usages du récit à l'écrit dans l'enseignement de l'histoire au collège

- *Intérêt historiographique et pédagogique du sujet*

La richesse du débat historiographique, cette « histoire saisie par la fiction »¹ interroge depuis quelques années déjà l'historien dans la fabrique de son discours scientifique. Au delà du cénacle des historiens, cette question est légitime dans la pratique enseignante. La conception des programmes faisant une large place au récit rappelle pour reprendre l'expression d'Antony Beevor et de Jonathan Littell « le bon usage romanesque de l'histoire » auquel on pourrait ajouter l'adjectif : l'histoire enseignée.

Les programmes de 2008, en effet réaffirment clairement la capacité heuristique du récit. En partant du postulat que « raconter, c'est déjà expliquer », la lecture du *vade-mecum des capacités* propose une réponse à la question de l'usage de la fiction dans notre discipline. Il ne s'agit pas de faire l'écueil de confondre récit des romanciers et récit des historiens sans pour autant perdre de vue tout objectif interdisciplinaire dans la démarche pédagogique. Les frontières entre littérature et histoire sont clairement énoncées : le professeur doit utiliser le récit à des fins explicatives et interprétatives.

- *Problématique*

L'intérêt de notre étude est de mettre en lumière la valeur pédagogique du récit en histoire. Il s'agira de proposer une progression d'apprentissage de la capacité raconter mêlant plusieurs réflexions. Ainsi pourra-t-on questionner les formes et les usages du récit en classe de sixième et de quatrième. Travailler la capacité raconter dans ces deux niveaux, proposer une progressivité des apprentissages, s'interroger enfin sur la place de la fiction dans le récit des élèves : voici les trois objectifs de ce mémoire.

1 « L'histoire saisie par la fiction », n°165, *Le débat*, éditions Gallimard, Paris, mai-août 2011.

- *Focus sur quelques questionnements*

- 1) **Distinguer les différentes formes de récits dans le cadre du travail de la capacité raconter**

Il s'agira dans ce mémoire de s'interroger sur les deux dimensions de la capacité raconter : à savoir l'usage de la fiction et la dimension plus descriptive et explicative du récit ô combien complémentaire.

- 2) **L'histoire enseignée peut-elle être saisie par la narration**

Néanmoins, la construction d'un récit efficace et bien construit ne peut être permis que par la maîtrise au préalable d'un certain nombre de procédés littéraires propres à l'enseignement de la langue française. Aussi l'utilisation du je par les élèves, ne me semble pas incompatible dans la maîtrise de la capacité raconter.

L'usage de la fiction, dans laquelle les élèves sont les narrateurs, voire les acteurs de leur propre histoire pourrait être une démarche pédagogique intéressante à condition de respecter les réalités historiques au sein de la narration. On peut émettre l'hypothèse que la participation de l'élève à l'histoire qu'il raconte permet à ce dernier de mieux intérioriser les éléments du cours au sens qu'il est acteur de cette histoire.

- *Démarche*

Dans un premier temps, il s'agira de présenter rapidement les termes du débat historiographique. La place de la fiction, de l'ego-histoire, la question des acteurs sont autant de questions soulevées par les historiens. En somme, l'historien doit-il faire un trait sur cette « histoire des petits faits vrais » (Lucien Febvre) ou bien peut-il parfois envisager de se détacher d'une construction formelle de son écriture ?

En vue de réaliser une circulation entre la théorie (débat historiographique) et la pratique, il convient de rédiger une progression des apprentissages pour la capacité raconter. Ce travail de transition présente plusieurs intérêts : réfléchir à une progressivité et à définir les objectifs pédagogiques. Il s'agit donc de définir dans un deuxième temps les démarches pédagogiques mises en œuvre.

Je souhaite également mettre en avant dans ce mémoire des aspects pédagogiques et méthodologiques. Comment concevoir les exercices et les évaluations formatives en lien avec le récit? Selon quels modèles? Comment formuler les consignes? Quand et comment réaliser des séances de méthodologie ou de remédiation avec les élèves? Autant de questions auxquelles j'aimerais proposer une réponse à partir de la comparaison de plusieurs manuels. En effet, les différents manuels scolaires présentent des méthodologies et des objectifs différents. Si certaines éditions proposent des activités permettant aux élèves de rédiger de courtes fictions, d'autres prônent un usage limité du récit qu'ils veulent plus distancié et descriptif dans lequel l'élève ne s'implique pas et écrit à la troisième personne du singulier.

A l'aune des démarches et des objectifs pédagogiques préalablement énoncés, je désire à partir de différents travaux d'élèves analyser, justifier ou critiquer certains choix pédagogiques comme la personnification des récits scolaire par l'activation de la fiction.

Première partie

« L'histoire est un roman vrai »²

La valeur heuristique du récit

Pour citer le *vademecum des capacités en Histoire-Géographie*, « le récit est un mode d'énonciation de l'Histoire dont l'enseignant doit s'emparer pour donner vie et couleurs à l'objet historique qu'il étudie [...] »³. Ces remarques et ces conseils formulés dans les ressources pour faire la classe correspondent trait pour trait aux préoccupations épistémologiques du moment. De plus en plus, les historiens assument la dimension littéraire de leur métier et la question de l'écriture de l'histoire fait partie intégrante du débat historiographique. Comme le souligne Ivan Jablonka, l'histoire et la littérature entretiennent des relations d'intimité⁴. Quand bien même l'histoire est une discipline scientifique, elle n'est pas seulement une technique mais aussi une écriture. L'historien rappelle ainsi que littérature et Histoire ne sont pas antinomiques par le seul fait que l'histoire est avant tout une discipline astreinte à des exigences méthodologiques. Les procédés littéraires ne se résument pas au roman, les formes variées que peuvent revêtir la narration, sont tout à fait aptes à rendre compte d'une réflexion historique ou à raconter un événement. Cette « poétique de l'histoire »⁵ n'est donc pas, on l'aura compris, incompatible avec la production d'un raisonnement historique. Depuis les années 1980, et même auparavant, de nombreux historiens et historiennes ont ouvert des perspectives nouvelles en replaçant au cœur de leur réflexion leur propre écriture.

Toutefois, en histoire ces évolutions ont été reçues progressivement et il convient de revenir sur cette relation ambiguë, entre rejet et tentation : l'histoire et la littérature.

2 Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*, Paris, Éditions du Seuil, 1971. Voir en particulier le passage sur « la construction d'intrigues » pp. 50-85.

3 « Raconter » dans *Vade-mecum des capacités en histoire-Géographie-éducation civique*, novembre 2011.

4 Ivan Jablonka, *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Paris, éditions Seuil, 2014, p. 14.

5 Michel de Certeau, « Psychanalyse et écriture de l'histoire », *Espaces Temps les cahiers*, 80/81, histoire/psychanalyse. Mises à l'épreuve, 2002, 147-155.

1. L'affirmation de l'histoire comme science et le rejet de la forme narrative

L'histoire a longtemps été un genre littéraire à part entière avant de s'en détacher brutalement au XIXe siècle.. Sans pour autant être exhaustif, il est important de noter que la dichotomie entre histoire et littérature n'existe pas pendant plusieurs siècles ; elles se complètent. Hérodote, père de l'enquête historique, fait fi de la vérification et des preuves qui astreignent l'écriture des historiens modernes. Ce dernier écrit une histoire-tragédie invérifiable puisqu'elle mêle la légende et la fiction. Autrement-dit, il s'agit d'une histoire qui n'hésite pas à célébrer le pouvoir des dieux en même temps qu'elle tente de dépeindre les actions des hommes. Le récit d'Hérodote est un fameux mélange de faits historiquement attestés, de fables et de poésies dont le souffle épique n'est pas sans rappeler la fiction des textes homériques. Les historiens antiques jusqu'au XIXe siècle n'ont pas le même régime d'historicité, c'est une histoire où l'agrément du style surpasse la véracité du propos. Aussi, il apparaît évident que la question de l'écriture, et nous le verrons plus tard dans une situation d'enseignement, est subordonnée à l'usage que l'on entend en faire. La conception cicéronienne de l'histoire en constitue un parfait exemple. L'historien antique Cicéron, s'inspire d'événements passés comme prétexte afin d'en tirer des *exempla*, c'est-à-dire des exemples à imiter. C'est une histoire éloquente emplie de figures de style qui perdure jusqu'au XIXe siècle et qui se limite parfois à des leçons de morale. Ainsi cette fonction d'exemplification de l'histoire conditionne l'écriture et l'agencement des événements. L'histoire édifiante vise donc à former l'individu et elle n'est pas totalement absente de l'enseignement de l'histoire aujourd'hui. La dimension civique et sociale de notre discipline est réelle en ce sens qu'elle contribue, certes de manière plus subtile, à forger les représentations et les consciences citoyennes des élèves. Mais il s'agit là d'un tout autre débat...

Ainsi que ce soit les premiers historiens antiques, les chroniqueurs médiévaux, les historiens de cour de l'époque moderne, la forme de l'écriture est souvent la même : une histoire événementielle. L'intrigue historique restitue une action ou un événement serti dans un beau style qui ne s'encombre pas du moindre effort d'argumentation ou de persuasion. Si le divorce entre la littérature et l'histoire est consommée au XIXe siècle, des signes de ruptures sont perceptibles

bien avant. En effet, quelques historiens bien que rares ont été pionniers dans la critique de l'histoire littéraire à l'instar des humanistes. Ces derniers animés dans leur quête de la vérité ont questionné autant l'écriture que les finalités de l'histoire. Jean Bodin théorise ainsi *l'historia nuda*, attentive à exposer les faits historiques d'une manière simple et sobre, elle inspira quelques temps plus tard l'histoire science portés par les historiens méthodiques.

Sous l'impulsion de deux textes « canoniques » pour reprendre l'expression de Pierre Nora, l'histoire tourne le dos au récit et se montre désormais plus soucieuse des conditions de sa production. L'article de Gabriel Monod publié dans la Revue historique suivi de *l'Introduction aux études historiques* publiée en 1898 par Langlois et Seignobos institutionnalisent une histoire problème qui s'interroge et formule des hypothèses. Comme le surnom de « méthodique » le laisse entendre, l'histoire n'est plus une écriture mais une méthodologie. Dégagée de toute dimension narrative, la discipline historique est archivistique et documentaire. Elle conquiert en somme sa scientificité dans l'éloignement du récit et du roman. Les méthodiques appellent les historiens à ne pas s'endimancher, à renoncer à l'écriture et au style littéraire alors qu'à la même époque on assiste au triomphe du roman historique. En France, comme en Allemagne sous l'influence de Ranke, l'histoire vise donc à devenir une science objective qui s'appuie sur des faits concrets. Afin de rendre compte uniquement de « ce qui est vraiment arrivé » (Ranke) l'historien doit dès lors adopter un mode objectif⁶, c'est-à-dire des règles d'écriture. Dans un idéal d'objectivité, l'historien n'est plus comme pouvait l'être Michelet, un historien mû par sa propre sensibilité. Au contraire, celui-ci doit adopter une position de surplomb afin de faire rejouer le passé sans que jamais l'historien-narrateur se dévoile à son lecteur. La pensée méthodique consiste donc à une exposition de faits comme si la narration s'effaçait.

Marc Bloch, Lucien Febvre et leurs compagnons de routes rejoignent finalement les méthodiques sur ce refus d'une histoire-récit. Pour les historiens des Annales, il s'agit bien d'un qualificatif péjoratif. Chantres de l'histoire science, ces derniers s'interdisent de raconter l'histoire des petits-faits vrais au profit d'une histoire des cycles longs, des crises et de la conjoncture. L'histoire désormais

6 Ivan Jabloncka, *L'histoire est une littérature contemporaine*, op.cit. p.47

embrasse d'autres formes que celle du récit. Le contenu, l'ivresse statistique relègue au second plan la question de l'écriture de l'histoire qui n'est plus qu'un ersatz. L'histoire conçue en termes de cycles, refusant de faire de l'individu et de l'événement le moteur de l'histoire constitue une rupture épistémologique. L'heure n'est plus à la restitution d'une histoire soumise aux mêmes temporalités d'un roman ou d'une biographie. La « longue durée » initiée par Fernand Braudel est un nouveau temps historique qui n'a que faire de l'événement. A la suite de Fernand Braudel, toute une école historiographique s'est rangée sous la bannière d'une histoire non événementielle. Tous les éléments constitutifs du récit sont peu à peu évacués : le personnage, la narration, les péripéties sont autant d'outils abandonnés pendant un temps par l'historien. Statistiques, forces collectives, conjonctures, longue durée étaient les maîtres mots qui permettaient de définir le courant historiographique de la seconde génération des Annales. C'est dans ce contexte, qu'en 1967 Roland Barthes dans son article « Le discours de l'histoire » note « l'effacement de la narration ». Ce dernier formulait d'ors et déjà une première critique contre la tradition dominante.

2. « Retour »⁷ ou éclipse du récit ?

Quelques années plus tard, l'article de Lawrence Stone au titre polémique *Retour au récit* est souvent considéré comme le point de départ des réflexions nouvelles redonnant au récit sa valeur heuristique. Ainsi, à partir des années 1970, plusieurs réflexions méthodologiques dites narrativistes ont été menées et visaient à dépasser les théories marxistes ou structuralistes qui avaient dominés l'histoire économique et sociale jusqu'alors. Ces historiens narrativistes affirmèrent la force de l'événement, des individualités et que le réel historique ne saurait être réduit à des explications monocausales. Ce qui en somme, constituait un plaidoyer pour le retour à la narration. Ces inflexions épistémologiques ont été reçues progressivement par les historiens qui reprirent plus ou moins à leur compte le projet narrativiste. Dans son ouvrage programmatique Paul Veyne⁸ s'accorde sur l'existence d'une littéralité de l'histoire et la compréhension narrative du récit :

7 Stone Lawrence, « Retour au récit ou réflexions sur une nouvelle vieille histoire », *Le Débat* 4/1980 (n° 4) , p. 116-142

8 Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, op.cit.

« raconter, c'est déjà expliquer ! ». Toutefois, ce dernier rappelle la mission impérieuse de l'historien à la recherche du vrai. Certes l'histoire s'écrit et l'historien raconte une histoire mais il ne doit aucunement tourner le dos à son argumentaire méthodologique. Il n'empêche, que l'art de raconter une histoire s'exprime à nouveau dans les travaux des historiens dans les années 1980 en même temps que décline l'histoire statistique et démographique. La description des personnages, les efforts de mise en scène sont notables, en particulier dans *le retour de Martin guerre* de Nathalie Zemon Davis, si bien que l'ouvrage est adapté au cinéma et dépasse le cercle étroit des lecteurs historiens.

Ainsi, peu à peu, la défiance vis-à-vis de la narration s'évanouir en même temps que les historiens redécouvrent les bienfaits de la littérature. Le rôle joué par l'ouvrage du philosophe Paul Ricoeur, *Temps et Récits*⁹, demeure encore aujourd'hui un travail de référence pour comprendre les enjeux épistémologiques et méthodologique que représentent, en histoire, l'usage du récit. Pour Ricoeur, l'historien est en constante tension entre son ambition littéraire et son argumentation. Il n'empêche que l'opération historique est pour lui consubstantielle à un exercice de mise en intrigue. Celle-ci se décompose en trois moments : la phase documentaire, la phase explicative puis la phase littéraire.

Le philosophe ajoute que le plus rigoureux des historiens ne peut jamais évacuer complètement la forme narrative de son écriture. Ainsi, lecteur attentif de *La Méditerranée* de Fernand Braudel, Paul Ricoeur décèle parfaitement le travail de narration de l'historien. Bien que Fernand Braudel fut critique à l'encontre de l'histoire événementielle, il aurait inventé selon Ricoeur un nouveau type de récit. Son œuvre est bel et bien un récit ayant sa propre temporalité dans lequel l'auteur narre les péripéties d'un personnage : la Méditerranée.

Ainsi l'histoire n'a jamais vraiment pu échapper aux contraintes de la narration et le « retour au récit » apparu dans les années 1980 doit être davantage compris comme une considération nouvelle des historiens pour leur écriture. Cette orientation ne signifie toutefois ni un retour aux méthodes des romantiques ni à une totale adhésion au courant linguistique diffusant l'idée que les faits n'ont qu'un « existence linguistique »¹⁰. Il s'agit bien de reconnaître l'appartenance de l'histoire

9 Paul Ricoeur, *Temps et récit*, Paris, éditions du Seuil, 1983.

10 Dans Barthes Roland, « Linguistique et littérature », *Langages*, 3e année, n° 12, 1968, pp. 3-8.

au domaine littéraire. Puisque en effet, les figures de style, la mise en intrigue sont des outils au service de la compréhension mais toujours sous-jacents au « primat de la visée référentielle ». Aussi qu'ils dialoguent entre-eux ou non, se connaissent ou pas, les tenants du narrativisme, de l'histoire des mentalités, de l'histoire subalterne ou encore de la *microstoria* italienne, ont parfaitement démontré leur attachement à « l'identité narrative »¹¹ de l'historien.

3. L'histoire peut-elle se lire comme un roman ?

Les dernières inflexions historiographiques de ces trente dernières années ont alors reconnu la valeur heuristique du récit, en ce sens qu'elle permet de rendre intelligibles des réalités historiques parfois confuses ou singulières. Ainsi, le montage d'un récit, la construction d'une intrigue ne semble donc pas incompatible avec le discours de l'historien à condition que les faits et les événements soient réellement advenus, historiquement attestés et de facto expliqués. L'irréductibilité des genres est donc bien réelle. L'historien plus que le romancier est obligé et contraint d'organiser son récit sur des événements réels et de le mener selon l'implacable flèche du temps. Il y a pour l'histoire une soumission aux contraintes de l'espace et du temps qui sous-entend une vérification possible du propos qui est tenu.

Si l'on inverse désormais notre point de vue, le récit littéraire présente une valeur heuristique. Dans la mesure où la fiction est également un témoin de son temps, elle est également une source pour l'historien en tant que telle. L'œuvre de Chateaubriand est un parfait exemple de fiction ayant une forte résonance avec le passé. Par exemple cet ouvrage *Mémoires d'outre-tombe* publié en 1850 a plus qu'une portée narrative et contient des vérités susceptibles d'éclairer l'historien. Ce roman fait ainsi revivre la période révolutionnaire grâce à des personnages et des atmosphères qui sont autant d'outils d'intelligibilité du passé mobilisables dans une situation d'enseignement.

11 Paul Ricoeur, *Temps et récit*, *op.cit.*

Deuxième partie

« L'Histoire ne peut que se raconter »¹²

La traduction du débat historiographique dans les programmes

Le débat historiographique sur la place du récit en histoire interroge l'historien autant que le professeur à plus d'un titre. Ce dernier peut à l'aune des évolutions épistémologiques interroger la place du récit dans ses pratiques d'enseignement. En dialogue avec le professeur de français ou non, le professeur d'histoire-géographie est donc invité à réfléchir à la construction du récit dans le cadre de la capacité raconter.

1. De l'intérêt pédagogique de faire du récit

Dans l'esprit du Socle commun de connaissances et de compétences, le travail de la capacité raconter est une formidable passerelle vers l'interdisciplinarité et le dialogue entre les disciplines enseignées au collège. Bien qu'il faille rappeler les délimitations entre le récit en histoire et le sujet d'invention en français, les deux disciplines ne sont pas en situation de concurrence. Le français et l'histoire sont complémentaires dans l'acquisition générale de la maîtrise de la langue (palier 1) et plus particulièrement dans la maîtrise de la capacité raconter. Le programme de sixième en français suit par ailleurs trait pour trait le même déroulement chronologique que les périodes étudiées en histoire. De même, Les instructions officielles préconisent ce dialogue puisqu'il entend « assurer la cohérence entre les enseignements » des deux disciplines.

Les travaux d'écriture demandés aux élèves vont également dans le sens de l'acquisition de la capacité raconter. Au cours de l'année, le professeur de français doit privilégier la maîtrise de la rédaction de textes narratifs tels que des « récits rendant compte d'expérience personnelle », des fables, des contes, des épisodes épiques ou encore d'autres sujets d'invention. L'objectif ici est certes d'activer la fiction mais surtout la maîtrise de la construction narrative par les apprenants.

¹² *Vade-mecum des capacités, op.cit.*

Ainsi, ces derniers acquièrent progressivement un arsenal de méthodes et de règles d'écriture qui pourra être ensuite directement transposé en histoire, à savoir :

- **Des éléments de lexique** permettant de nourrir une intrigue ou les descriptions dans un récit (même historique). Parmi les domaines lexicaux envisagés dans le BO, on retrouve le vocabulaire des religions relatif aux croyances et aux pratiques religieuses dans l'Antiquité. Les élèves enrichissent alors leurs connaissances dans un champ lexical parfaitement transposable en histoire.
- **La familiarisation avec les temps du récit.** A la fin de la classe de sixième, un élève doit être capable de se situer dans le temps. Les valeurs du passé sont étudiées en début d'année et le professeur met en lumière les différents emplois du passé simple et de l'imparfait. L'usage des temps est alors borné : l'imparfait pour poser le décors ou décrire un personnage dans un récit et le passé simple pour préciser le déroulement d'une action.
- **La découverte de la structure du récit.** A partir d'une séquence d'apprentissage sur les *Métamorphoses* d'Ovide, le travail en classe est centré sur l'art de construire le récit suivant les règles du schéma narratif.

Les exercices formatifs en histoire-géographie ne doit donc pas être envisagés d'une manière cloisonnée. Dans l'objectif de donner davantage de sens aux apprentissages, le travail des capacités doivent être de concert entre les disciplines. Dans le cas précis de la capacité raconter, il est parfaitement envisageable de construire une programmation commune entre le français et l'histoire ou mieux une progression des apprentissages qui prend en compte les apports méthodologiques présentés plus haut.

On l'aura compris, le travail de la capacité raconter complète l'acquisition des règles d'écriture ayant pour finalité première la maîtrise de la langue. Au delà, la production de récit historique par les élèves répond à des objectifs disciplinaires propres à l'histoire. C'est tout d'abord un outil disciplinaire au service de l'acquisition des savoirs. La production de récits par les élèves a une visée cognitive, elle facilite la mémorisation en même temps qu'elle favorise l'appropriation du savoir historique par la mise en scène des faits. Comme le

souligne Jean Sérandour, le récit scolaire est avant tout « un récit signifiant »¹³ dans la mesure où il fait partie intégrante de l'apprentissage de dates, de personnages et d'événements. En somme, la production d'un récit par l'élève permet de rendre explicite des notions vues en cours et rend compréhensible un ensemble d'informations. Le travail de cette capacité peut se justifier pour presque toutes les séquences d'histoire dans la mesure où il illustre les éléments du programme. Il permet de conclure une étude et de vérifier la compréhension des élèves.

La rédaction d'un récit est également une tâche complexe qui entre en relation avec d'autres savoirs-faire comme les capacités situer, décrire et expliquer. En effet, la mise en intrigue n'est pas une fin en soi, la mobilisation par les élèves de repères chronologiques et spatiaux permet à ces derniers de se situer dans un temps et un espace connus. Le récit a également une visée descriptive et explicative. Raconter peut être défini comme l'acte d'explicitier pourquoi tel événement ou tel fait est significatif dans l'appréhension d'une période historique choisie. Un récit peut parfaitement expliquer une notion, décrire un événement ou l'action d'un personnage historique. A partir de la classe de quatrième et en troisième, la description doit céder la place à l'argumentation au sein du récit. Un récit doit expliquer l'importance d'un événement et les élèves doivent être capables d'intégrer différentes échelles de temps. L'exercice du récit dans le cadre de la séquence de quatrième intitulée « Les temps forts de la Révolution » illustre tout à fait cette nouvelle dimension du récit. Le B.O et les ressources suggèrent de parcourir la période révolutionnaire en une succession de trois temps forts où les événements ont une importance « supra-significative ». Ainsi, au cours de la séquence il est demandé une production d'un récit par les élèves devant expliquer l'importance de chaque événement, prenant en compte l'importance de « l'intra-signifié pour reprendre l'expression de Paul Ricoeur ». Le scénario pédagogique dans le cadre de cette séquence, explicité plus tard, révèle encore une fois l'influence du débat historiographique sur les programmes. La Révolution est étudiée dans une démarche discontinuiste présentant la Révolution française comme une succession de péripéties où le travail de la capacité raconter présente un intérêt pédagogique évident. Pour n'importe quelle séquence, le travail du récit

13 Jean Sérandour, « Intérêt de la production scolaire du récit dans la construction du raisonnement et l'appropriation du concept en histoire », ac-aixmarseille.fr

à partir de la classe de quatrième donne du sens à un contexte historique. Autrement dit, Il aboutit à la formation d'un savoir structuré, d'un enchaînement d'événements liés par des relations de causes à effet qui aiguisent les capacités d'interprétation et de raisonnement des élèves. En définitif, le récit est un exercice formatif, parmi d'autres, qui familiarise les élèves aux méthodes du développement construit, l'une des exigences au Diplôme National du Brevet.

Enfin, l'intérêt pédagogique de faire du récit réside aussi dans le fait de rendre moins abstrait l'enseignement de l'histoire. Il faut en effet éviter de faire l'écueil de ne pas « montrer aux élèves comment l'histoire est écrite et comment ils doivent s'y prendre pour l'écrire »¹⁴. En quelque sorte, le travail de la capacité raconter est un lien concret avec la démarche historienne. Au cœur de la fabrique de l'histoire, il n'est pas demandé aux élèves une simple restitution de connaissances factuelles. Au contraire, à la manière d'un historien ces derniers tirent eux-mêmes les informations extraites d'un corpus documentaire, puis sélectionnent et hiérarchisent ces mêmes informations pour raconter une histoire. Faire du récit c'est donc comprendre que le savoir historique est une construction à laquelle l'élève est directement impliquée. Cet exercice favorise d'autre part l'autonomie des élèves puisqu'ils doivent être capable d'appliquer une méthodologie, de rédiger un texte qui répond à une consigne.

En somme, la maîtrise de la capacité raconter participe à une meilleure acquisition des savoirs par l'élève. C'est donc un outil disciplinaire formatif, mais également performatif. En effet raconter un événement dans le cadre d'une situation problématisée doit permettre une appropriation des savoirs. Travailler le récit en cours d'histoire est donc un exercice original croisant les outils de l'écriture et la rigueur méthodologique de l'histoire.

2. Une méthodologie et une progressivité des apprentissages

A la lecture des ressources pour faire la classe, le travail de la capacité raconter est conçu dans le souci d'une progressivité des apprentissages. Ainsi d'après le *vademecum* des capacités, de la sixième à la quatrième, les attentes et les finalités se complètent et ne sont donc pas les mêmes selon les niveaux. En

14 Leduc J., Marcos-Alvarez V., Le Pellec J., *Construire l'histoire*, CRDP Midi-Pyrénées, 1994.

sixième, « le récit illustre des éléments du programme ». Il conclut une étude et doit permettre aux élèves de mieux s'approprier les savoirs en endossant le rôle du **narrateur d'un épisode historique** tels que les récits de la bataille de Marathon ou encore la carrière de César que nous traiterons plus tard. En cinquième, le récit a davantage **une portée descriptive et explicative**. Il s'agit de raconter pourquoi tel événement, tel fait est significatif d'une période historique. Il cherche à expliquer une notion, un fait, un personnage historique. Le recours à de petites fictions qui ont pu être demandées en sixième est moins fréquent, **l'adoption d'un mode plus objectif de l'écriture oblige**. La capacité raconter étant couplée à la capacité décrire introduit une certaine distance avec les faits racontés. En effet, pour expliquer un événement, l'élève est soumis aux mêmes soucis méthodologiques qu'un historien : à savoir confronter des sources, des informations pouvant être contradictoires, illustrer son propos par des preuves, ce qui peut introduire un rapport distancié avec la narration. Ainsi, lorsqu'il est demandé de travailler sur le couple de capacités « raconter/expliquer », les exigences méthodologiques ne sont plus les mêmes. Dès lors, la règle de la non-intervention du narrateur s'impose et l'utilisation du « je » n'est plus justifiée.

Il s'agira dans cette proposition de progression des apprentissages de composer avec les deux dimensions de la capacité raconter : à savoir l'usage possible de la fiction et la dimension plus descriptive et explicative du récit ô combien complémentaire. Quoiqu'il en soit le but de cette progression doit permettre plusieurs objectifs. A travers la production de récits scolaires, les élèves doivent progressivement atteindre trois objectifs :

- Au fil des apprentissages, l'élève doit être de plus en plus en mesure de produire un discours de plus en plus personnel qui réorganise le savoir transmis par le professeur. Ainsi, l'intérêt premier du travail sur la capacité raconter est de contribuer, au même titre que les autres exercices formatifs, à **la fabrique de la culture personnelle** de l'élève puisqu'il participe à **une meilleure mémorisation des connaissances**.
- Du point de vue des compétences, l'élève pratique tout au long du collège **l'exercice de mise en intrigue**. Le travail de la capacité raconter en histoire facilite la maîtrise de compétences transversales telle que la maîtrise de la langue ou encore l'apprentissage de procédés littéraires.
- Le travail de cette capacité est finalement au cœur de la méthode historienne. Progressivement l'élève devient familier des exigences méthodologiques de notre

discipline. Il est rapidement accoutumé au b.a-ba de la recherche en histoire. En racontant, un élève confronte les documents, ses sources en quelque sorte, il expose, explicite ses informations, il prouve ses explications. Il rentre de plein pied dans l'atelier de l'historien.

Il convient donc d'émettre l'hypothèse selon laquelle histoire et récit ne sont pas opposés. En partant du postulat que l'histoire est une production, un discours, elle est aussi une écriture. Au final, l'objectif de l'apprenant est de concilier en même temps une méthode et une écriture.

Raconter	Objectifs demandés au cours de la séance	Démarche pédagogique mise en œuvre
His-1 L'Orient ancien	Décrire un monument de Mésopotam	Un travail à parts égales entre la capacité raconter et décrire. Même s'il n'est pas demandé dans le BO de travailler le récit. Après avoir décrit le site de la cité de Ur, le professeur demande aux élèves de rédiger un court récit à visée essentiellement descriptive. A l'aide du plan de la cité, l'élève devra rédiger un récit de quelques phrases à partir de la consigne suivante : « <i>vous êtes un marchand égyptien venu à Ur pour faire du commerce. A votre retour vous racontez à votre famille votre visite (Où se trouve la cité de Ur ? Quels monuments ont été construits ? Qui gouverne la cité ?)</i> ». Ce travail a une double visée : c'est une évaluation formative visant principalement à évaluer la capacité décrire. Ce premier travail fait également office d'évaluation diagnostique pour la capacité raconter (maîtrise de la langue entre autre...)
His-2 Au fondement de la Grèce	Raconter la fondation d'une cité	→ rédaction d'un récit en insistant sur la dimension explicative . L'activité consiste à insister sur les causes et les conséquences de la fondation de colonie. A la suite de questions à partir du dossier du manuel sur Massalia, les élèves doivent raconter en deux temps

		la fondation de la cité (situation initiale et dénouement). L'élève doit veiller à utiliser des connecteurs logiques répondant d'abord aux questions « Quand ? Pourquoi et comment ? » avant d'établir un lien de conséquence en répondant à la question guide* « comment vivent les premiers habitants ? ». *En effet, chaque sujet de rédaction est précédé de questions agencées de sorte que ces dernières puissent servir de trame au récit de l'élève.
	• Raconter un mythe grec (Ulysse et Achille dans l'<i>Odyssée</i>)	→ L'objectif ici, est de raconter l'histoire d'un héros. On demande à l'élève de travailler une autre configuration du récit. Il ne participe pas à cette histoire en tant que personnage, il la raconte du dehors. En sachant, que l'on parle de mythe, il apparaît préférable de travailler la capacité raconter en adoptant un point de vue narratif distancié. Pour y parvenir, la consigne est guidée par des questions insistant sur la simple description du héros.
	• Raconter un épisode des jeux olympiques	→ Pour cet item, l'exercice peut être appréhendé différemment que précédemment. A partir d'un dossier documentaire principalement iconographique (coupes de vases, reconstitution), on peut plus facilement demander à l'élève d'adopter une position de narrateur-personnage, dans laquelle il raconte sa propre histoire. L'exercice est d'autant plus aisé, qu'il s'agit de faits historiquement attestés par les sources. A la différence des mythes grecs, il est tout à fait permis de demander à l'élève de se mettre à la place d'un athlète grec et de raconter l'aventure qu'il a vécue lors de sa participation aux jeux olympiques. A ce stade, la rédaction d'un récit est toujours guidé et il apparaît judicieux de proposer à l'élève de réemployer lors de sa rédaction des mots de

		vocabulaire vus en cours (par exemple dans le cas présent : Olympie, trêve sacrée, épreuve, sacrifice, offrande »).
Bilan intermédiaire: Au terme de ces deux premières séquences d'histoire, il a été possible de faire le point sur deux formes de récit étudiées en classe de sixième. Les objectifs pour la fin de la classe de sixième sont clairs. Un élève doit pouvoir utiliser à bon escient (toujours en étant guidé par des consignes et des questions « guides ») les différents usages du récit. Tout d'abord en optant une position extérieure à l'histoire, l'élève doit être capable de raconter un court texte pour expliquer et décrire tout en restant dans une dimension narrative. Pour cela, il doit respecter un certain nombre d'usages propres au récit qu'il conviendra à chaque fois de répéter. Rédiger un récit, ne signifie pas seulement décrire, mais raconter des événements qui sont arrivés aux hommes. Aussi dès qu'il est possible de le faire, le professeur peut proposer à l'élève de participer à l'histoire qu'il raconte en tant que personnage. L'intérêt est que l'élève intériorise mieux les éléments de la leçon au sens qu'il reformule avec ses propres mots les éléments du cours. Ainsi il convient de s'interroger si l'usage de la fiction permet ou non une meilleure appropriation du savoir par l'élève. En outre, la progression des apprentissages a pour principale objectif à la fin du niveau de sixième de parvenir à la rédaction systématique d'un texte composé de trois courtes parties : - le début du récit qui présente la situation et les acteurs en présence (situation initiale). - le milieu du récit qui détaille les événements (péripéties). - la fin du récit qui conclut l'histoire, la fin de l'aventure (situation finale) Pour cela, l'élève doit maîtriser l'usage de liens logiques qui peuvent également servir pour la capacité expliquer.		
His-2 La cité des Athéniens (Ve-IVe siècle)	Raconter la fête des panathénées en expliquant son rôle civique et religieux	→ On assiste ici, à un croisement de deux capacités : raconter et expliquer. Dans un premier temps, on propose aux élèves une série de questions qui permettront par la suite de mettre en lumière les différents éléments du récit des Panathénées. Ensuite dans une phase de cours dialogué, le professeur en interaction avec ses élèves met en ordre les différentes idées toujours en trois temps: 1. La situation (dans quelle cité, en l'honneur de quelle divinité a lieu cette fête, qui y participe). 2. Comment se déroule la fête (le détail des événements) 3. La fin du récit permet de conclure l'explication et de répondre à la question pourquoi les Athéniens célèbrent-ils les Panathénées ?

	• Raconter et expliquer un débat à l'Ecclesia	La classe tout entière propose ensuite un récit de la fête des Panathénées. Cette première séance prend alors les traits d'une séance de méthodologie. Une méthodologie que les élèves devront appliquer à l'occasion d'un second travail de rédaction « raconter et expliquer un débat à l'Ecclesia ». → Lors de cette séance, les élèves sont cette fois-ci en semi-autonomie. Par groupes de deux, ils devront répondre à une série de trois questions à partir de l'exemple d'un débat à l'Ecclesia.
	• Raconter un épisode des guerres médiques	L'exercice suit toujours ce même triptyque : 1. La situation et les acteurs en présence (Qui se réunissent sur la place publique ? Quand et pour quelles raisons?) 2. Comment se déroule le débat ? 3. Comment les Athéniens prenaient-ils leurs décisions ? Dans un second temps, l'élève seul, doit reformuler ses réponses et proposer un court récit. Mêmes consignes que pour « raconter un épisode des jeux olympiques ». Les élèves travaillent dans un premier temps une double page du manuel Belin consacré à la bataille de Marathon avant de réaliser une évaluation formative ci-dessous.
Évaluation formative : « Je sais raconter la bataille de Marathon » <u>Consignes :</u> Imaginez que vous êtes un citoyen athénien engagé comme Hoplite à Marathon. De retour à Athènes, vous racontez la bataille à votre famille. <u>Avant de commencer !</u> Pour raconter la bataille tu dois préciser où et quand se déroule la bataille. Quels ennemis elle oppose. Ensuite tu peux raconter comment elle se déroule et qui en sort vainqueur.		

His-2 Alexandre le Grand	• Raconter l'épopée d'Alexandre	→ Raconter l'épopée d'Alexandre peut être l'occasion de réaliser un exercice un peu plus original mêlant visée explicative et fictive du récit de l'élève. L'élève peut ainsi raconter les faits dont il n'est pas l'acteur principal (ici Alexandre) mais simplement un témoin à distance du héros mais qui permet malgré tout de rentrer de plain-pied dans l'histoire. La consigne peut alors être donnée en deux temps : « Vous êtes un compagnon d'Alexandre vous devez raconter les conquêtes et les aventures d'Alexandre (1). Vous expliquerez comment Alexandre a conquis un vaste empire (2). L'implication du narrateur dans l'histoire racontée n'est pas incompatible avec la dimension réelle et explicative du récit historique. A ce stade, les élèves peuvent mêler les différents usages du récit toujours en suivant cette grille de lecture : 1. La situation et les acteurs en présence (Qui est le héros de l'épopée et où se déroule l'action ?) 2. J'explique les réalisations d'Alexandre (péripéties + dimension explicative) 3. Fin du récit (situation finale) permettant de répondre à la question de départ « Comment Alexandre a-t-il conquis un vaste empire ? »
His-3 Rome	• Raconter la fondation légendaire de Rome	→ Raconter le récit légendaire de la fondation de Rome suit trait pour trait les mêmes contraintes que

		raconter un mythe grec. Il convient une nouvelle fois d'adopter une posture narrative distanciée, dans laquelle l'élève adopte des formulations comme « les romains croient que... » et essaye de répondre à cette question « pourquoi ce mythe plaît à ceux qui l'écoutent ? ». L'objectif étant similaire, « raconter la légende de Rome » peut faire l'objet d'une évaluation formative. Les élèves suivent la même méthodologie, en leur demandant de préciser (et donc caractériser) ce qu'il y a de fabuleux ou de déformé dans les récits légendaires afin de ne pas confondre réalités historiques et mythe.
	• Raconter le siège d'Alésia	→ Inversement, il est demandé ici de raconter des faits historiquement attestés. Plusieurs choix : - l'élève se met en position de narrateur-personnage (gaulois ou romain) il raconte le siège d'Alésia. - l'élève en position d'observateur en surplomb, adopte une démarche plus synthétique.
	• Raconter et expliquer la carrière de César	→ Comme pour la vie d'Alexandre, les élèves peuvent raconter la carrière de César en mêlant les différents usages du récit. En revanche la précédente évaluation formative sur Alexandre permet de repérer les erreurs et d'y remédier dans la construction de ce nouveau récit.
His-4 Les débuts du judaïsme et du christianisme	• Raconter quelques grands récits de la Bible et du Nouveau Testament significatif des croyances.	Il s'agit bien de faire une histoire du fait religieux et non une histoire religieuse ce qui oblige l'adoption d'une attitude distanciée vis à vis des religions monothéistes, le travail du récit ne doit pas revêtir une

		fonction de pédagogie mémorielle. La question du judaïsme comme celle du christianisme peut être considérée comme « des lieux de mémoire »¹⁵ puisque son rapport au passé est direct, affectif. Il peut donc y avoir un phénomène de reconnaissance chez les élèves vis à vis d'une des religions étudiées. Dans le cadre d'un enseignement neutre, le travail de la capacité doit plus que jamais adopter cette même posture narrative distanciée vue précédemment. Les ressources insistent sur le fait qu'il ne faut pas confondre « histoire avérée scientifiquement » et le registre religieux. Les textes des traditions judaïque et chrétienne doivent certes être étudiés et « racontés » mais toujours en prenant un certain nombre de précautions de langage (« selon la bible etc...).
--	--	---

Exercice formatif

« je suis capable de raconter la destruction du temple de Jérusalem »

L'exercice formatif dans une séquence consacrée aux faits religieux, ne doit donc pas permettre l'implication de l'élève en tant que narrateur. La formulation de la consigne ne doit pas inviter l'élève à s'identifier à l'histoire qu'il raconte, enjeux mémoriels obligent. Aussi, certaines activités proposées dans certains manuels ne semblent pas prendre en compte ces considérations à l'instar du manuel Belin qui propose l'activité suivante :

« Vous êtes un jeune juif qui a fui Jérusalem pour s'installer à Damas. Vous racontez à un habitant de cette ville comment s'est déroulée la destruction du Temple de Jérusalem par les Romains ».

Il conviendra plutôt de préférer un exercice où l'élève n'est pas l'énonciateur de l'histoire qu'il raconte mais plutôt un observateur neutre. Pour cela, il apparaît judicieux d'extraire des informations à partir de document qui n'appartiennent pas à la tradition tel que l'œuvre de l'historien romain Flavius Josèphe. De la même manière la consigne devra être énoncée sur le mode objectif :

« Vous raconterez comment les habitants Juifs de Jérusalem ont dû quitter Jérusalem Vous expliquerez pourquoi la destruction du Temple par les Romains (situation initiale) oblige les habitants à quitter leur ville (péripétie) pour s'installer finalement à Damas (situation finale) ».

¹⁵ Pierre Nora, *Les Lieux de Mémoire*, Éditions Gallimard, Paris, 1984.

His-4	• Raconter et expliquer un épisode de la christianisation de l'empire romain	Il s'agit de la même problématique que pour la séquence sur le judaïsme. Pour Aborder la question de la christianisation, il faut selon les ressources faire du récit afin de rendre concret cette question difficile en même temps qu'il ne faut pas présenter la naissance du christianisme selon « un schéma providentiel »¹⁶. Cette exigence de faire un récit historique n'est pas sans contraintes puisque les élèves travaillent à partir de sources chrétiennes. Pour raconter par exemple la conversion de Constantin, le mode objectif est donc toujours de rigueur. Tout comme pour l'épopée d'Alexandre, l'énoncé peut se décomposer en trois étapes : 1. Qui est Constantin ? À quelle époque a-t-il existé ? 2. Quelles sont les réalisations de Constantin ? 3. Selon les Chrétiens de l'Antiquité comment expliquer la conversion de Constantin ?
His-6 Regards sur des mondes lointains L'Inde classique aux IV^e et V^e siècles	• Raconter un mythe hindou	Raconter un mythe hindou demande un effort supplémentaire, un effort de décentrement et de compréhension de la culture indienne. Avant d'être « manipulées » et racontées par les élèves, les légendes indiennes doivent faire l'objet pour les élèves d'un effort d'appréhension de l'univers culturel indien. Les mythes indiens peuvent être comparés aux mythes grecs. L'effort de comparaison permet d'éviter que les élèves aient une vision eurocentrique dans leur récit. Par ailleurs, comme pour raconter un mythe grec, il s'agira d'adopter une même posture distanciée de la narration.

¹⁶ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/58/1/College_Ressources_HGEC_6_Hist_DebutChristianisme_127581.pdf

Troisième partie

Quand l'histoire enseignée est saisie par la narration

Proposition de scénarios pédagogiques autour de la capacité raconter

L'objectif de cette dernière partie est d'avoir un retour sur notre pratique d'apprentissage de la capacité raconter en analysant des travaux d'élèves. A l'aune de scénarios pédagogiques choisis et élaborés, il conviendra de soulever à cette occasion deux types de problématiques. Des questionnements d'ordre pédagogique tout d'abord, comme la place donnée à la méthodologie et à la remédiation, la mise en œuvre des situations d'apprentissages et l'évaluation, doivent évidemment être posés. Ensuite, il sera également intéressant de répondre, en partant cette fois-ci de productions d'élèves, à des questions plus conceptuelles posées tout au long de notre étude comme la question du « je » ou de la place de la fiction dans le récit scolaire.

A la lumière de quelques productions d'élèves, il conviendra donc de présenter différents scénarios pédagogiques et des exercices formatifs mis en œuvre tout au long de mon année de stage, sans oublier de porter un regard critique sur ces derniers. Justifier et proposer des exercices formatifs, analyser et interroger ces derniers à partir de travaux d'élèves, jeter les bases d'une éventuelle remédiation dans la suite des apprentissages : voici les trois objectifs de cette dernière partie.

1. Activer ou non la fiction dans les exercices formatifs ?

- **L'histoire-voyage tout au long de la sixième**

Quand bien même la méthode par l'enquête d'Hérodote fut largement critiquée, elle offre une certaine intelligibilité du monde. A la manière d'un carnet de voyage, de mémoires autobiographiques, il est tout à fait possible de proposer aux élèves de sixième des exercices formatifs dans lesquels il faut construire une intrigue et où l'élève s'identifie à l'histoire racontée. Bien qu'il faille toujours s'appuyer sur un travail documentaire en amont, il s'agit d'exercices originaux qui suppose que l'élève se positionne en tant que témoin ayant vécu l'histoire qu'il raconte dans un passé proche.

Cette écriture ressemble à la technique littéraire de l'hypotypose dans laquelle le narrateur est partie prenante de l'histoire racontée. Ici, histoire et fiction se mêlent intimement, et on pourrait émettre la critique suivante : il s'agit davantage d'une fiction historique que d'un récit historique. Nonobstant, la fiction ne me semble pas incompatible avec la démarche historique. Utiliser le levier de la fiction, de la littérature tout court, n'empêche pas que la production des élèves soit animée par un raisonnement ou une problématique. Il s'agit bien là d'une activité cognitive originale où le problème historique est formulé différemment. Plusieurs exemples montrent que la fictionalisation peut-être un écart productif qui n'est pas incompatible avec les exigences des instructions officielles. Le premier chapitre d'histoire consacrée à l'Orient ancien se prête facilement à ce type d'exercice. Le B.O demande de **décrire un site remarquable en Mésopotamie** ou en Égypte. Il peut être intéressant ici, de travailler la description sous la forme d'un récit permettant de souligner l'éclat des premières civilisations. Il est bien là question de la pratique de l'estrangement¹⁷ utilisée notamment dans les contes philosophiques de Voltaire qui met en scène un voyageur naïf qui découvre des merveilles anciennes. L'objectif est de faire prendre conscience aux élèves que l'évidence n'a rien d'évident et que le site de Ur atteste du degré de complexité des premières civilisations.

Vous êtes un marchand égyptien venu à Ur pour faire du commerce. À votre retour vous racontez votre visite.
(où se trouve la cité ? Quels monuments y trouve-t-on ? qui gouverne la cité ?).
" Je suis allée dans une cité magnifique, elle se trouve en Mésopotamie. Cette cité s'appelle Ur. Dans Ur on trouve le Temple de la Déesse Nanna. C'est un roi qui gouverne la cité, on y trouve donc son palais et son trésor. On y trouve aussi les anciennes Tombes royales

¹⁷ Carlo Ginzburg, « l'estrangement. Préhistoire d'un procédé littéraire », dans *A Distance*, Neuf essais sur le point de vue en histoire, Paris, Gallimard, 2001.

En sachant c'est le premier exercice de ce type, l'expérience est satisfaisante dans la mesure où la plupart des élèves mobilisent plusieurs capacités et réactivent un certain nombre de connaissances. Dans les exemples ci-dessous, les élèves ont été capables de situer Ur (souligné vert), de fournir des éléments de description (en bleu) et de réactiver des connaissances (en rouge). On relève également quelques expressions qui suscite chez le lecteur une impression « d'émerveillement » (encadré noir).

Ur se situe en Mésopotamie : c'est une région fertile qui est gouvernée par un Roi. Des habitants de Ur sont regroupés en cités - États. Dans cette ville, on trouve beaucoup de temples qui sont consacrés aux dieux, le palais du Roi, des tombes royales. La ville est protégée par des murailles et c'est une ville idéale pour faire du commerce car elle a deux ports pour faire entrer et sortir les marchandises.

Tout au long de la seconde partie du programme de sixième intitulée « Au fondement de la civilisation grecque », le bulletin officiel insiste sur la nécessité de travailler la capacité raconter. Cette large partie du programme répartie en trois thèmes représentant 25% du temps consacré à l'histoire (9 heures) offre la possibilité, dans le cadre d'une progressivité des apprentissages, de travailler à la fois sur les aspects méthodologiques du récit en histoire tout en autorisant l'élève à s'identifier dans l'histoire qu'il raconte par la présence du « je ».

Raconter la bataille de Marathon est le premier exercice où les élèves adoptent une méthode de travail en deux temps : l'étude de documents précède la rédaction d'un récit. Afin de comprendre le déroulement de la bataille, il convient d'étudier un extrait de l'œuvre d'Hérodote à partir d'un questionnaire qui pourra servir de trame au récit.

Exercice 4. La bataille de Marathon (selon Hérodote)

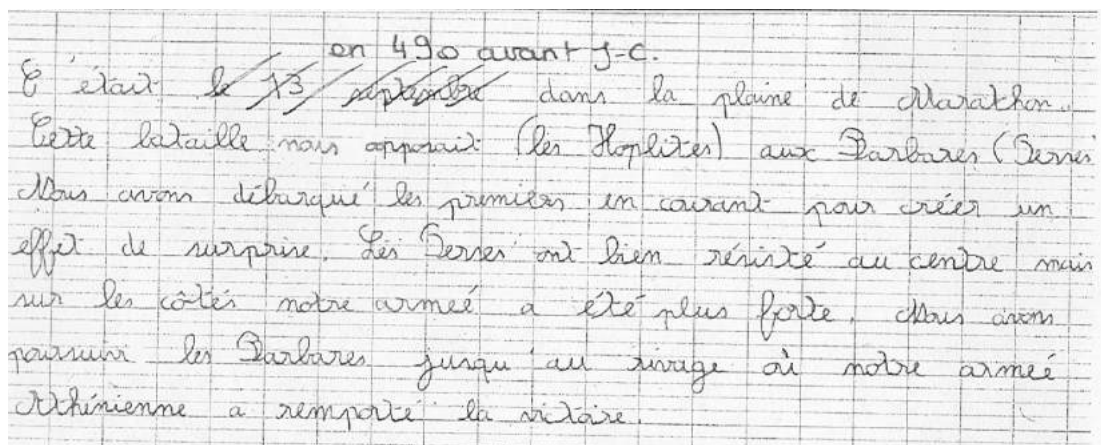
1. Pour quelles raisons les citoyens Athéniens doivent-ils défendre leur cité ?
2. Quelles sont les armes de l'Hoplite ?

3. Comment la bataille est-elle remportée par les Athéniens selon Hérodote ?

Après une correction des questions et une mise en commun des réponses, les élèves doivent rédiger un court récit en classe.

Évaluation formative : « Je sais raconter la bataille de Marathon »

Consignes : Imaginez que vous êtes un citoyen athénien engagé comme Hoplite à Marathon. De retour à Athènes, vous racontez la bataille à votre famille.



En 490 avant J.-C.
C'était le 13 septembre dans la plaine de Marathon.
Cette bataille nous opposait (les Hoplites) aux Barbares (Perses).
Nous avons débarqué les premiers en courant pour créer un effet de surprise. Les Perses ont bien résisté au centre mais sur les côtés notre armée a été plus forte. Nous avons poursuivi les Barbares jusqu'au rivage où notre armée athénienne a remporté la victoire.

La consigne n'est peut être pas exhaustive et ne guide pas suffisamment les élèves. Cependant ces derniers peuvent s'appuyer sur des documents du manuel et des réponses de l'exercice qui les guident « implicitement » dans leur rédaction. Malgré l'importante diversité des récits, tant du point de vue de la forme que du contenu, l'exercice semble globalement réussi. L'exemple ci-dessous montre comment l'élève fait bon usage des informations mis à sa disposition, il réutilise les réponses aux questions comme la trame de son récit et enfin, il n'oublie pas de réemployer des mots de vocabulaire (champ lexical de la guerre chez les Grecs etc...).

• L'exemplification

Activer la fiction peut également se justifier lorsqu'on raconte la vie de quelques personnages. Mais attention, il ne s'agit pas de faire l'écueil de « l'histoire bataille ». Raconter l'épopée d'Alexandre le Grand ne consiste pas à produire des petits écrits panégyriques mêlant mythes et histoires mais plutôt de permettre la compréhension d'une notion complexe : « l'épopée » incarnée par Alexandre le Grand. Le personnage est alors conté pour ses métamorphoses extérieures

replacées dans des réalités historiques (batailles, fondations de cités, la technique de la phalange). Cet exercice a pour principal intérêt de réutiliser un certain nombre de notions et de donner du sens à un vocabulaire nouveau en classe de sixième.

Evaluation formative : « Je suis capable de raconter et d'expliquer l'épopée d'Alexandre »



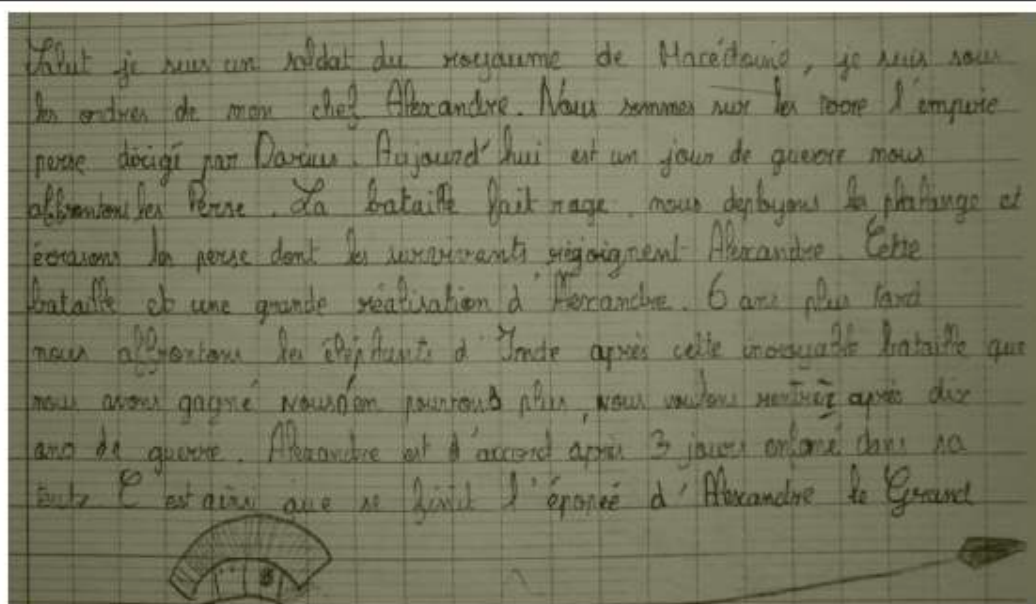
Vous êtes un compagnon d'Alexandre, vous devez raconter les conquêtes et les aventures d'Alexandre. Vous expliquerez comment Alexandre a conquis un vaste empire entre 334 et 323 avant J.C.

Votre récit doit répondre à trois questions :

1. Qui est le héros de l'épopée et où se passe-t-elle ?
2. Quelles sont les grandes réalisations d'Alexandre ?
3. Comment se termine l'épopée et pourquoi ?

Vous devez utiliser le vocabulaire suivant :

Épopée- phalange- royaume de Macédoine- empire perse.



Pour cet exercice formatif qui intervient peu de temps après le récit de la bataille de Marathon, on demande de réactiver les exigences méthodologiques du récit historique. Dans le cadre d'une évaluation formative, on ne demande pas aux élèves un effort de connaissance. Les cahiers, les manuels sont à leur disposition et le support de présentation du cours est projeté au tableau pendant l'exercice. Cette charge cognitive en moins, c'est la forme du récit et le respect de la consigne qui sont évalués. L'exemple ci-dessous répond parfaitement au sujet. L'énoncé « Vous êtes compagnon » invite l'élève à écrire un témoignage vivant écrit au

présent. Le récit est circonstancié, il comprend tout le vocabulaire et les notions demandées et suit l'ordre chronologique demandé suggéré par le questionnaire.

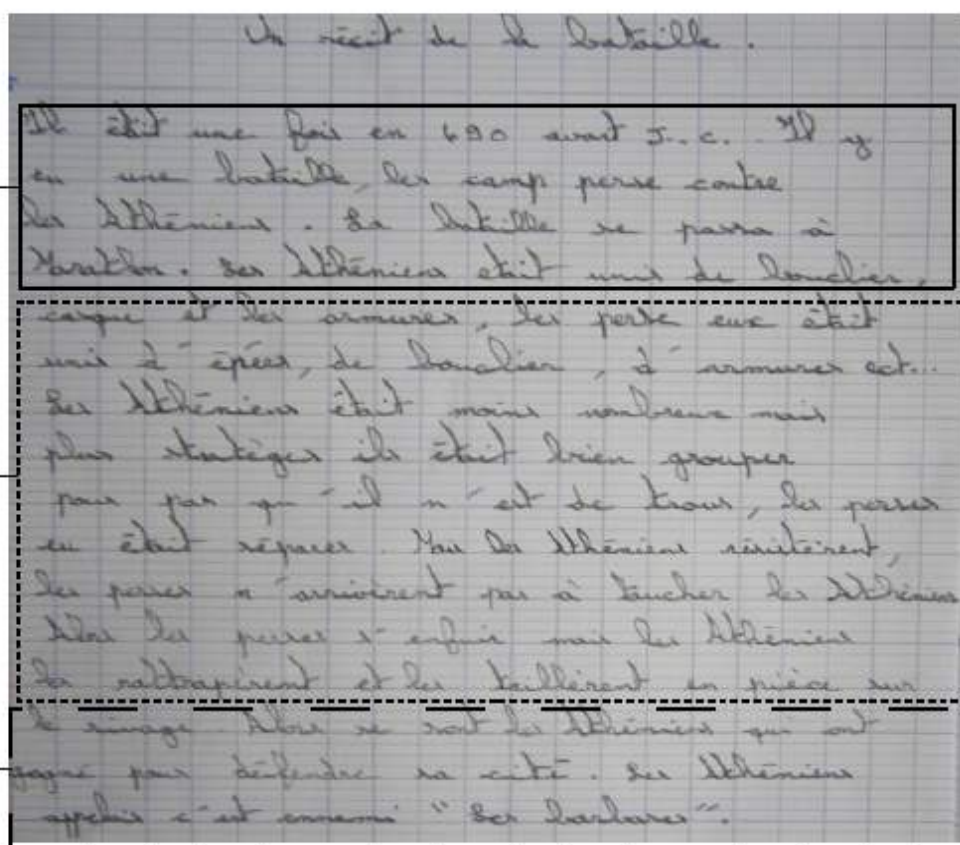
- **Le mode objectif**

A priori, les exemples présentés démontrent que la personnification, l'implication de l'élève en tant que narrateur, l'utilisation du « Je » dans les productions ne semblent pas constituer un frein dans le travail de la capacité raconter. Cette activation limitée de la fiction, où l'élève s'invente lui même un personnage favorise son implication dans la réalisation de la tâche. N'ayant aucune familiarité avec le sujet à raconter, l'élève en devenant l'énonciateur prend davantage en compte son destinataire et étoffe encore plus son récit¹⁸ pour lui donner du sens. Par ce biais, l'élève fait preuve d'intuition, d'imagination et mobilise un vocabulaire approprié. Toutefois, tous les élèves ne s'impliquent pas en tant que narrateur et adoptent une posture plus distanciée. Ils narrent une histoire sans jamais s'identifier en tant que personnage ou témoin.

A l'exception de « Il était une fois », l'élève introduit parfaitement son récit historique. En deux phrases il annonce la « situation initiale » en précisant les acteurs en présence et le contexte (Qui ? Où ? Quand?)

Au cœur du récit, l'élève explique (avec ses propres mots) le déroulement de l'action en s'aidant des informations du texte d'Hérodote

En guise de conclusion, une phrase commençant par le connecteur logique « Alors » permet de conclure le récit.



¹⁸ Voir Annexe 1. Production d'un élève sur l'épopée d'Alexandre où l'on retrouve un effort supplémentaire dans la rédaction. Il y introduit une dimension épique tout en répondant au sujet.

Pour revenir sur le récit de la bataille de Marathon, certains élèves ont préféré raconter la bataille en position de surplomb en employant un mode objectif. Dans le cas présent, l'élève propose une trame narrative en trois temps (situation initiale, péripéties, situation finale). Le récit est nourri d'information et l'enchaînement des événements est facilité par des connecteurs logiques. C'est un très bon récit historique.

Le mode objectif peut donc être défini comme une écriture plus descriptive très utile pour les exercices formatifs mêlant le travail des capacités raconter, décrire et/ou expliquer. Le narrateur choisit donc de s'effacer et d'adopter un style neutre pour la narration. Ce mode est plus que conseillé lorsqu'il s'agit de raconter des pratiques ou des croyances religieuses. Mais d'une manière générale, il convient d'écrire de façon plus distanciée lorsque les thèmes étudiés sont communs à l'histoire et à la mémoire. Ainsi, l'exemple d'un sujet d'invention proposé en classe de quatrième pour raconter le phénomène des traites négrières est tout à fait édifiant. L'objectif pédagogique était simple. Largement influencé par les subaltern studies, courant historiographique attentif à faire parler les sans voix, la consigne donnée aux élèves était d'imaginer à l'aide de ses connaissances le parcours d'un esclave.

3. A l'aide du texte et de vos connaissances, vous rédigerez un court récit. Vous un esclave africain capturé puis emmené pour aller travailler dans les plantations en Amérique. Vous devez raconter votre expérience (le départ, la traversée de l'Atlantique) sans oublier de décrire les conditions de vie d'un esclave.

Quand les marchands d'esclaves sont venus nous capturer, nous avons essayé de résister mais ils étaient bien nombreux. Après nous avoir enchaînés et battus vers le bateau, nous avons tous été enfermés et enfilés dans le inférieur = c'était horrible. Pendant le voyage, les conditions de vie étaient exécrables : nous étions les uns sur les autres, régime pauvre et nous dormions à la pelle avec le vent et la pluie. À l'arrivée, nous l'avez séparés en trois groupes : je suis arrivé dans les plantations. Le premier jour fut épouvantable, nous travaillions pendant plus de 10 h d'affilée, on donnait rien des pillages et l'on ne mangeait pas bien. Heureusement, les années plus tard, l'esclavage fut aboli et l'on entra chez nous, bien de cette Barbane.

Le récit-ici est bien mené, l'intrigue est cohérente et l'usage des temps du récit montre que la capacité raconter est maîtrisée. Néanmoins, il ne s'agit pas d'un récit historique. Le problème réside essentiellement dans la formulation de l'énoncé par le professeur. Invité à raconter une expérience personnelle, cela explique pourquoi l'élève est obligé de se positionner vis-à-vis du phénomène

historique. On y retrouve de nombreux jugements de valeurs (« c'était horrible », « cette barbarie »). C'est une des limites de la personnification et de l'usage du « je » dans le récit scolaire. Le sujet invite davantage à rappeler un événement, à mobiliser des sentiments sans finalement expliquer le phénomène étudié. Or la démarche historique interdit les jugements moraux et le travail de la capacité raconter ne vise pas à la rédaction de récit mémoriel. En somme, il ne peut y avoir d'activation de la fiction lorsque phénomènes historiques et enjeux mémoriels se croisent.

2. Retour sur la pratique : bilan et perspectives

Au cours de cette année de stage, il a été possible d'identifier des objectifs pédagogiques traduits ensuite par la mise en place de scénarios pédagogiques. Pour les niveaux sixième et quatrième j'ai essayé de proposer autant d'exercices formatifs que de formes que revêt le récit avec des résultats, nous l'avons vu, plus ou moins satisfaisants. Aussi à la lumière de ces expériences pédagogiques, il est important de souligner quelques points de méthode ou de pédagogie à ne pas omettre pour permettre une réelle acquisition de la capacité raconter.

- **Cibler les difficultés**

En début de l'année de sixième, les premiers exercices formatifs font figure « d'évaluations diagnostiques » permettant de mettre en lumière les facilités et les difficultés de chaque élève dans la tâche évaluée. Les travaux présentés plus haut montrent comment les élèves sont déjà familiarisés avec la structure du conte, étudiée en cycle 3 à l'école primaire. Beaucoup d'élèves transposent dans leur production la structure du conte en débutant leur récit par « Il était une fois ». On remarque cependant que dans plusieurs travaux demeure un problème de structure du récit. Certains élèves ont toujours quelques difficultés à agencer les différents éléments de réponse au sujet selon un enchaînement chronologique.

La production d'élève suivante est un parfait exemple d'une trame narrative qui manque de cohérence. Celle-ci ne suit pas un bon enchaînement des événements suivant le triptyque « situation initiale-péripéties-situation finale ». En dépit, de qualités rédactionnelles et d'un bon niveau de langue, le récit proposé par cet élève perd en clarté puisque les éléments de contextualisation (réponses aux questions où ? et quand ?) sont distillés au fur et à mesure de l'action (voir passages soulignés).

Les Athéniens contre les Perses

① Les Athéniens et leurs équipements en bronze sont prêts à combattre l'ennemi. Ils forcent à toute allure contre l'armée Perses. Avec leurs longs boucliers, ils se protègent mutuellement contre les piques des Perses. Cette guerre sanglante s'est passée sur la baie de Marathon. Les Athéniens encerclèrent l'ennemi qui bat en retraite mais les Athéniens persistent à les faire fuir en les taillent en pièces. Ve avant J-C

Plus rare, des élèves firent le choix de rédiger un court dialogue. Si le procédé littéraire est intéressant, il ne convient pas cependant aux exigences du récit en histoire. Il s'agit donc d'un autre piège de la personnification du récit. En rédigeant un dialogue, les élèves sont plus attentifs aux enjeux littéraires qu'aux impératifs de vérités historiques de notre discipline.

- Oh ça a dû être horrible ! Mais quel coup les m-
avais plus de force pour te battre ?

- C'était horrible et nous n'avons plus de force mais
nous avons utilisé toutes les dernières pour combattre.

- Les Barbares ont eu peur en vous voyant arriver ?

- Non, pas tellement que ça car eux leurs têtes, on
pensaient qu'ils se disaient : "Pff" Quels fous ces
hommes, ils attaquent en courant, et, sans cavalerie !
et puis après tout, c'est vrai qu'ils n'avaient pas
du faire les malins car quand on les a encerclés
ils ont pris peur et heureusement pour eux qu'ils
avaient leurs flèches !

- Whaaa ! Vous êtes des Br- Bons des Perses !

A la structure du récit et au problème de mise en intrigue s'ajoute quelques hésitations relatives au choix du temps de conjugaison des verbes. Certaines actions sont parfois écrites au futur qui n'est pas un temps du récit. Ce premier exercice formatif en classe de sixième est donc l'occasion de faire une séance de méthodologie qui vise à travailler les aspects formels du récit en histoire. Cette séance de remédiation peut être l'occasion de rédiger ensemble un modèle type de récit. Toutefois, il ne s'agit pas d'un texte imposé par le professeur mais un travail collaboratif travaillé en classe. Étape par étape les élèves proposent une phrase validée par le professeur. Le corrigé est recopié par les élèves et sert de référence pour la suite des apprentissages¹⁹.

- **Préciser les attentes**

A l'aune des problèmes soulevés dans les différentes productions d'élèves il convient de s'interroger sur la performativité des consignes. En effet, une meilleure formulation du sujet aurait sans doute permis d'éviter un certain nombre d'écueils. Aussi, les consignes sont depuis toujours formulées en trois parties : le sujet est suivi par des questions guides qui peuvent servir de trame au récit. On peut très bien joindre au sujet une série de notions, de dates ou de noms propres qui devront figurées dans le récit de l'élève. Y compris en classe de quatrième, la forme de la consigne reste la même puisqu'elle précise clairement les attendus tant sur la forme que sur le fond.

Évaluation formative « je suis capable de raconter les grands événements de la Révolution »

Vous êtes un député de la Convention élu après la déchéance du roi en 1792. Lors d'un débat à la nouvelle assemblée vous faites un discours dans lequel vous racontez les événements révolutionnaires entre 1789 et 1792. (20 lignes)

Votre récit doit répondre à trois questions :

1. Quelle est la situation de la France avant 1789 ?
2. Vous devez raconter les événements marquants de la Révolution entre 1789 et 1792. En quoi ces derniers permettent-ils la mise en place d'une société nouvelle ?
3. Quelle est la conséquence de la fuite du roi dans le cœur des Français ?

A la fin de votre récit, en conclusion, vous justifierez votre vote (pour ou contre) la condamnation à mort du roi.

¹⁹ Voir Annexe 2.

Lors de cette évaluation formative proposée, les élèves sont guidés et répondent au sujet en suivant l'ordre des questions. La première question permet de réfléchir sur l'écriture d'une situation initiale permettant de réactiver les acquis du chapitre précédent.

Chers citoyens, chères citoyennes,
La situation de notre pays a bien depuis trois ans.
Vous aimez bien Mr Necker, dommage, il a reçu
l'ordre de se retirer. Vous n'aimez pas aimer, vous
vous êtes rués vers la prison, etc, etc.

La seconde partie du « discours » répond cahin-caha à la deuxième question du sujet et résume les événements marquants de la Révolution.

Ce fut pour vous le début d'une nouvelle ère,
pour moi aussi, bien sûr. Après ça, les députés
de l'assemblée nationale rédigeaient la Déclaration
des Droits de l'Homme fondée sur les principes
d'égalité et de liberté (26 août 1789). Ces
événements ont tout changé : on est passé de la
monarchie absolue à la monarchie parlementaire
où le roi n'a plus eu tout les pouvoirs. En

La dernière partie relate la fuite du roi à Varennes et permet de conclure le récit de l'élève.

1791, le roi et sa famille ont tenté de s'enfuir.
Ils ont été arrêtés à Varennes ; le patron
d'une auberge dans laquelle ils avaient
décidé de manger les a reconnus. Ils furent
ramenés à Paris. Ramené à Paris, il fut l'objet
d'insultes et de menaces, il est considéré
comme un traître. Le duc de Brunswick lança
un ultimatum au peuple de Paris. La fuite
du roi et cet ultimatum provoquèrent la
déchéance du roi.

La formulation de la consigne en amont est donc une clef pour l'apprentissage de la capacité raconter. La consigne est accompagnée d'un

questionnaire qui peut être considéré comme un « memento » méthodologique rappelant la forme du récit en plus des éléments de connaissance. En travaillant la consigne, le professeur précise ses attentes et facilite l'acquisition d'une méthode et des automatismes par les élèves.

Cet effort en amont doit être accompagné par l'adoption d'un barème qui cible les compétences afin que l'élève puisse évaluer lui-même sa marge de progression. Ainsi, il est tout à fait possible d'établir une grille d'évaluation détaillée (voir ci-dessous) ou un tableau permettant de guider l'élève dans sa progression.

Grille d'évaluation de la capacité raconter :

- Je suis capable de reformuler les éléments du cours pour expliquer et décrire une situation (/6 points)
- - Je suis capable de mobiliser des notions, des dates et du vocabulaire historique (/6 points)
- Je sais construire un récit selon les critères suivants :
 - Un premier paragraphe où j'énonce **la situation initiale**, la situation de départ et les acteurs en présence.
 - **Les péripéties**, les événements et les évolutions (j'explique ce qui se déroule, par exemple les tentatives de réformes...)
 - La fin du récit (**situation finale**) permettant de conclure (par exemple : face aux difficultés -> le roi convoque les états généraux). (/6 points)
- Orthographe et expression (/ 2 points)

Conclusion

Pour conclure, cet écrit réflexif a permis de mettre en évidence la circulation théorique entre les débats historiographiques, leur traduction dans les programmes et leur mise en œuvre pédagogique.

Malgré les différentes interprétations épistémologiques sur le rôle de l'écriture dans notre discipline, l'histoire et l'histoire enseignée n'ont jamais cessé de lire les événements du passé et de les raconter. L'historien Michel de Certeau pose la question sur la place du récit en des termes simples : « Qu'est-ce que je fais quand je fais de l'histoire ? ». Sa réponse est toute aussi efficace : « Je raconte une histoire ». Si l'on admet l'importance de la mise en intrigue en histoire, force est de reconnaître que l'histoire possède des points de convergence avec la littérature. A l'heure où recherche et enseignement prônent l'interdisciplinarité, il ne faut pas se méfier de cette proximité comme le firent un temps les historiens positivistes. Ne pas renier la littéralité de l'histoire, c'est donc reconnaître que l'écriture est une opération cognitive et que la narration joue un rôle explicatif. La question n'est pas de confondre intrigue littéraire et intrigue historique, elles n'ont pas d'ailleurs les mêmes finalités.

Ainsi la place accordée à la capacité raconter dans les programmes d'histoire au collège traduit bien la tendance actuelle qui souligne la valeur heuristique du récit. La production de récit scolaire abonde bel et bien dans ce sens. Lorsqu'un élève rédige un récit il apprend à formuler un problème et à articuler ses idées. Il s'initie en somme à l'opération historique puisque l'exercice vise à sélectionner des informations afin de raconter une histoire à la manière d'un historien.

En outre, le travail de la capacité raconter favorise l'implication des élèves. En activant ou non la fiction, les élèves s'identifient à des personnages et à des époques en même temps qu'il s'approprient des notions et des concepts. En dialogue avec le français et l'histoire, le récit scolaire présente donc au moins trois intérêts : il favorise la maîtrise de la langue, il permet la découverte du raisonnement historique et donne un sens concret aux apprentissages.

Annexe 1.

Évaluation et Histoire

Je suis Marcus, je suis un soldat du grand Roi Alexandre son épopée était extraordinaire j'étais en première ligne de la Phalange. Il venait du très grand royaume de Macédoine. Pour les soldats avait le mot empire perse en bouche d'ailleurs c'est ici que se déroulait les combats en 334 av J.C. Notre technique était évolué, les soldats s'emparaient non ~~ma~~ lance c'est comme ^{cela} ~~ça~~ que l'empire perse est vaincu. Mais cela commençait à s'embêter les soldats ^{qui} en avait ^{assez} ~~même~~. C'était un très grand empire, Alexandre mourut mais sur le chemin il en est

Annexe 2.

Je m'appelle Gêrardas, j'ai 30 ans et je vis à Athènes. En 490 avant J.-C., les Perses venus d'Orient envahissent notre pays : la Grèce. En fidèles citoyens grecs, nous nous mobilisons et décidons de combattre et de repousser l'ennemi Perses. Nous tous (les hommes engagés) sommes partis combattre les Perses, pour défendre notre cité. On nous appelle les hoplites nous sommes bien équipés d'une armure en bronze, d'un bouclier rond pour se défendre et d'une lance et d'une épée pour attaquer. Arrivés par la baie de Marathôn, la flotte Perses débarque des centaines de fantassins. Nous sommes impressionnés par cette marée humaine mais plus que jamais motivés à repousser ces Barbares. Nous avons attaqué en courant. Beaucoup d'espace nous séparait. Malgré la peur je me pensais qu'à vous. Nous étions bien groupés et avons combattu avec un grand courage. Les Perses avançaient par le centre mais nos chefs nous ont fait signe de les attaquer par les côtés. Menacés d'encerclement ils ont voulu rejoindre leurs bateaux et fuir. Il n'était pas question de les laisser s'en tirer comme ça. Nous les avons poursuivis et tués jusqu'au dernier. A présent, aucun risque qu'ils s'en prennent à vous. Cette victoire est celle d'un peuple entier pour sa cité et ses habitants.

Bibliographie

- **Réflexions théorique sur l'écriture de l'histoire**

- **DE CERTEAU** Michel, « Psychanalyse et écriture de l'histoire », *Espaces Temps les cahiers*, 80/81, histoire/psychanalyse. Mises à l'épreuve, 2002, pp. 147-155.

- **DELACROIX** Christian, **DOSSE** François, **GARCIA** Patrick., *Historiographies : concepts et débats*, Paris, Gallimard, 2010.

- **GINZBURG** Carlo, « l'estrangement. Préhistoire d'un procédé littéraire », dans *A Distance, Neuf essais sur le point de vue en histoire*, Paris, Gallimard, 2001.

- **HARTOG** François , « L'art du récit historique » dans *Passés recomposés*, Paris, 1989, pp. 184-194

- **JABLONKA** Ivan, *L'histoire est une littérature contemporaine*, Paris, Seuil, 2014.

- **RICOEUR** Paul, *Temps et Récit*, Paris, Le Seuil, 1983.

- **STONE** Lawrence, « Retour au récit ou réflexions sur une nouvelle vieille hisoire », *Le Débat* 4/1980 (n° 4) , pp. 116-142

- **VEYNE** Paul, *Comment on écrit l'Histoire ?*, Paris, Point Seuil, 1971

- **L'approche du récit dans l'histoire enseignée**

- **BOUZID** Maleck, *Raconter : une capacité au cœur des nouveaux programmes d'histoire au collège*, ac-aix-marseille.fr

- **LEDUC** Jean, **MARCOS-ALVAREZ** Violette, **LE PELLEC** Jacqueline, *Construire l'histoire*, CRDP Midi-Pyrénées, 1994.

- **Ministère de l'éducation nationale**, de la jeunesse et de la vie associative, *Vade-Mecum des capacités en histoire-géographie et en éducation-civique*, 2011.
- **MONIOT** Henri, *La didactique de l'histoire*, Nathan/Pédagogie, 1993.
- **SERANDOUR** Jean, *Intérêt de la production scolaire du récit dans l'appropriation du concept en histoire*, ac-aix-marseille.fr, 2005.