

Le retour du récit historique à l'école primaire : politiques éducatives et pratiques courantes

Sylvie Lalagüe-Dulac

IUFM d'Aquitaine – Bordeaux IV

Communication

Comment faire évoluer sa pratique professionnelle? Notre proposition s'intéresse à l'activité des professeurs des écoles confrontés à la volonté de l'institution (IO 2008) de renforcer la place du récit dans l'enseignement de l'histoire à l'école aux dépens de la pédagogie du « tout document » (IO 2002). De plus, excepté le lapidaire « par l'usage du récit », aucune précision supplémentaire n'est apportée quant aux modalités. Aussi modifier sa pratique professionnelle est-il problématique lorsque les textes officiels sont aussi peu explicites quant au fond et à la forme.

Un genre discursif ambigu

Récit, récit historique

Le dépouillement d'un questionnaire relatif au récit proposé à des enseignants titulaires montre que la distinction entre le terme de "récit" et l'expression "récit historique" est clairement établie. Tous sont sensibles à la dichotomie fiction/réalité et à la difficulté inhérente à la juxtaposition par la mise en relation de ces deux éléments. De fait, si le récit peut englober des faits réels, tout récit n'est pas historique car il repose souvent sur une fiction, et tout récit imaginaire peut s'inscrire dans une réalité.

Aussi la distinction fiction/réalité interroge-t-elle les frontières entre les disciplines histoire et français¹ (la distinction peut devenir un enjeu disciplinaire). Par ailleurs, la polyvalence des maîtres peut les conduire à la confusion des genres, d'autant que l'usage du récit est mis en œuvre dans plusieurs disciplines.

Si les maîtres sont essentiellement sensibilisés à la pratique du récit littéraire, histoire et récit sont intrinsèquement liés. Si on s'en réfère à la discipline intellectuelle, il est la forme incontournable dans laquelle s'exprime et s'écrit l'histoire. Il est le produit de savoirs problématisés, une production écrite qui appartient toujours au genre du récit puisque « l'historien se livre dans son travail d'écriture à une mise en ordre, une « mise en intrigue » qui intercale les événements dans une situation particulière »². Le récit en histoire est, de plus, un texte qui a la particularité d'être autorisé car feuilleté : le récit du témoin, fondateur, est validé par le récit de l'historien. L'histoire est de ce fait "texte sur texte"³. Ainsi, l'historien se substitue en tant que narrateur au témoin, et

¹Daunay, Denizot 2007, p.21.

²Lautier 1997, p.41, par référence aux travaux de Ricoeur 1983.

³D'après De Certeau [1975] 2002, la spécificité, et la qualité, du récit historique réside dans sa « structure dédoublée » : les citations, les références, les notes introduisent le passé dans le récit qui vise à en rendre compte.

produit à la fois une narration et une argumentation. Cette substitution fait de la narration historique à la fois celle de l'événement et celle de son sens, c'est-à-dire la narration du travail de l'historien. Le maintien de l'adéquation entre le schéma narratif et la logique argumentative du récit historique suppose de ce fait un jeu complexe des temporalités.

Ainsi, l'histoire passe toujours par le récit, mais, si son utilisation en français est bien connue des enseignants, il ne semble pas que ce soit le cas en histoire puisque la question concernant les modalités de la mise en place d'un récit historique a largement posé problème, à tel point que certains n'y ont pas répondu. Ce fait peut résulter de l'évolution de la forme des leçons d'histoire, miroir de l'épistémologie de la science historique.

Récit et histoire à l'école primaire

Dès 1866, les premiers textes préconisent la nécessité de raconter⁴. L'histoire doit être une matière enseignée oralement par un maître conteur exploitant le goût des enfants pour "les histoires"⁵ ! Ainsi, les premiers manuels⁶ proposent aux maîtres un récit prêt à l'emploi. L'archétype du manuel, le Malet-Isaac, est régulièrement réédité jusqu'en 1960. L'ouvrage offre un « récit continu qui (...) instaure la continuité chronologique comme continuité logique"⁷. Ce modèle perdure jusqu'aux années 1970. A cette époque, l'histoire est fondue dans le bloc « disciplines d'éveil », sans horaires précis, ni programmes. Le récit n'est cependant pas proscrit définitivement puisque l'arrêté de 1984⁸ le cite, mais valorise le document susceptible de développer l'esprit critique, dans une démarche proche de celle de l'historien. Les programmes de 2002 renforcent cette prescription. La construction d'un certain type de récits n'est, cependant, pas exclue puisque les élèves, à partir des différents documents étudiés, sont appelés à essayer d'identifier des éléments signifiants en histoire, à les interroger et à les mettre en relation pour construire et proposer une forme de cohérence, (à les mettre en « intrigue » pour reprendre Ricoeur 1983) ce qui s'apparente au récit ou crée un récit... genre de discours largement utilisé par les historiens, mais qui n'est pas forcément assimilé à un récit par les enseignants.

La place croissante du document dans l'enseignement de l'histoire contribue ainsi à jeter un certain discrédit sur le récit, souvent associé au cours magistral. Assimilé à un apprentissage mécanisé et à un discours au service d'une idéologie, certains enseignants le bannissent même de leurs cours. Les critiques sont nombreuses⁹. Son inefficacité cognitive en termes d'apprentissages, mais surtout son incapacité à former des citoyens est pointée du doigt¹⁰. Restitution d'un discours unique et partial, transmissif, il est inscrit par les didacticiens¹¹ dans une démarche infantilisant les élèves, incapables par la suite de sortir de ce schéma narratif initial. Aussi porteur de la vérité ou perçu comme tel, le récit serait une trahison répétée à l'infini. Mais, aux yeux de beaucoup, le risque majeur du récit serait, surtout, de chercher à légitimer, par un discours national officiel, le passé.

Son retour en 2008 reflète la réévaluation, récente, de son efficacité en termes d'apprentissages¹². Le récit est une des formes « naturelle » de la restitution du savoir historique¹³, bien que la compréhension narrative ne soit pas évidente pour tous les élèves¹⁴. De plus, cette stratégie leur

⁴Enseignement spécial, 4 juin 1866, *BAMIP*, 2^e série, t.V, pp.593-594.

⁵Ogier 2007, p.91.

⁶1876 : le « petit Lavisse ». Le décret du 29 janvier 1890 instituant l'obligation du manuel scolaire d'histoire entérine une situation de fait : Ogier 2007, p.96 ; 99.

⁷Deleplace 2007, p.38.

⁸*BO*, n°26, 1984, pp.II et XI.

⁹Benoît Falaize les a recensées de manière très claire et exhaustive (Falaize 2005).

¹⁰Falaize 2005, p.217.

¹¹Ainsi Alain Dalongeville pour qui il faut rompre avec le récit ; Dalongeville 1998 ; 2001 ; Laville 2003 (critiques à l'égard des "visées dirigistes des consciences") ; Martineau, Dhéry 2002.

¹²Falaize 2005, pp.224-228.

¹³Deleplace 2007, p.43.

¹⁴Lautier et Allieu-Mary, 2008, p.107.

permet de se construire un monde car c'est « au lecteur de (re)construire les mondes sémantiquement constitués par le corpus de textes »¹⁵, comme, par exemple, les écrits des poilus pour la grande guerre. Enfin le récit aurait, d'après Yves Reuter¹⁶, de multiples fonctions didactiques : véhiculaire, structurante, objectivante, médiatrice, implicative, intégrative et, enfin, transitionnelle.

Les nouveaux programmes de 2008 coïncident ainsi avec l'avancée des réflexions menées sur le récit, réflexions qui, en imposant son retour en force dans leurs pratiques quotidiennes, contraignent de ce fait les maîtres à s'adapter.

Des pratiques complexes

Effectivement, la plupart des professeurs des écoles sont rarement historiens et les formations peu fréquemment axées sur le récit historique, alors comment appliquer des textes officiels peu disert sur la question?

Une animation pédagogique sur plusieurs mois s'est intéressée à l'aspect innovant (ou pas) du récit en histoire et aux difficultés ainsi générées. Sept enseignants ont participé à cette expérimentation. Des questionnaires déjà évoqués soumis à des enseignants titulaires lors de stages de formation continue ont également étayé cette enquête.

Première approche

L'intention initiale était de relever des phases éventuelles de récit conscientes ou non. Pour cela, les pratiques ordinaires de collègues volontaires ont été filmées sans consignes particulières. La rareté du récit dans les mises en œuvre des maîtres a été d'emblée constatée, deux occurrences sur sept seulement, l'étude de documents étant, de façon attendue, l'activité récurrente type. Dans un premier cas, les acquis du cours précédent étaient récapitulés et restitués par les élèves sous la forme d'un récit chronologique validé ou complété régulièrement par l'enseignant. Le second exemple présentait un récit mené par le professeur des écoles sur la campagne de Russie, récit historique tel que la tradition le représente avec effets de voix et interpellations du public. Lors de la formation qui a suivi ces enregistrements, ces exemples ont été visionnés et discutés, puis le groupe a récapitulé ce qu'il entendait par récit historique ainsi que des mises en œuvre possibles. Plusieurs usages du récit pourraient ainsi cohabiter à l'école :

- le récit du professeur ou de l'élève, à l'oral ou à l'écrit dans des contextes variés : récit introductif, descriptif ou explicatif, rappel du cours précédent, restitution d'une vidéo, d'un témoignage, récit résultant de l'étude d'un ou de plusieurs documents, évaluation ; une phase préalable d'écriture a été jugée indispensable,
- le récit objet de lecture, lu par le maître ou par l'élève, dans ce dernier cas, à l'occasion d'une recherche documentaire ou de la lecture d'un roman historique,
- enfin le récit des manuels, généralement composé d'un texte d'auteur traduisant un état des connaissances et de tout un ensemble (« les auxiliaires »¹⁷) de textes, d'images, voire de questions et de propositions de travail. Mais, ce type de récit ne suit pas les mêmes procédures d'autorisation que celles du récit historique : ni appels de notes infrapaginales, ni citations ne certifient la validité du texte, même si les divers documents qui l'accompagnent sont censés en garantir le bien-fondé. Ainsi armé, chaque enseignant s'est engagé à construire et à mettre en œuvre auprès de ses élèves une séance comprenant un récit historique :
 - soit produit par lui-même,
 - soit à construire par les élèves,

¹⁵Audigier, Ronveaux 2007, p.68.

¹⁶Reuter 2007, pp.9-10.

¹⁷Audigier, Ronveaux 2007, pp.59-60.

- soit emprunté et donné à lire aux élèves. Pour chacune de ces mises en situation, il était demandé de réfléchir à la fonction du récit historique dans la situation d'apprentissage choisie¹⁸.

Premier bilan

Pour cette première tentative, aucun enseignant n'a choisi de produire lui-même un récit. La plupart se sont appuyés sur des documents historiques autour desquels a été mis en place un dispositif de lecture, le questionnement écrit ou oral précédant une mise en texte collective sous la forme d'un récit oral. Un seul maître a demandé à ses élèves de construire un récit écrit, la biographie de Jeanne d'Arc à partir de la lecture d'un dossier documentaire. L'identification de la fonction du récit utilisé a été difficile pour certains. Deux professeurs y ont vu une fonction objectivante, alors que celui qui avait demandé à ses élèves de construire une biographie de Jeanne d'Arc attribuait à cette activité, très logiquement, une fonction implicative.

Les principales difficultés rencontrées par les enseignants rejoignent les représentations de professeurs des écoles titulaires questionnées à ce sujet. L'effort constant de contextualisation et d'explicitation du vocabulaire est régulièrement cité, le risque étant que la lecture d'un récit historique soit uniquement une étude lexicale. Le choix d'un récit adapté au thème, mais également au niveau des élèves, et de son contenu (faut-il tout dire ?) pose également problème ainsi que la capacité à créer un climat de classe propice à l'écoute. Quant aux obstacles auxquels se sont heurtés les élèves, ils relèvent de la difficulté du vocabulaire, de la maîtrise de l'oral et surtout de celle de l'écrit (transformer des notes ou une idée en une phrase, en texte structuré, sans négliger la concordance des temps).

A la question « Pensez-vous que vous ou vos élèves, vous vous êtes éloignés de la réalité historique au profit du sensationnel ? », qui portait sur la critique récurrente que le récit privilégie l'anecdote, voire le sensationnel au profit de la réalité historique. Les réponses ont été partagées :

- pour l'un, "le sensationnel, à petite dose, est parfois l'un des moyens de faire accéder plus facilement à la réflexion. On fonctionne souvent au coup de cœur, à l'affectif, ce qui attise la curiosité",
- alors que les autres s'inquiètent de l'intérêt parfois morbide des élèves pour "des détails assez durs" et l'un des enseignants s'est demandé si, au bout du compte, le sensationnel n'est pas préjudiciable à "la compréhension des causes et des conséquences plus difficiles à percevoir que quelqu'un brûlé vif sur un bûcher"...

Lors de la formation, les collègues ont dû construire un récit historique dans l'intention de le raconter ensuite au groupe, sujets et ressources documentaires étaient imposés. Les écueils constatés ont été partiellement du même ordre que ceux rencontrés par des professeurs stagiaires dans un exercice approchant. L'usage du récit offrant le plus de difficultés au maître est certainement sa production car cette opération nécessite des compétences spécifiques. Relevant souvent d'un savoir-faire perdu, la recherche des connaissances adéquates et historiquement fiables, mais suffisamment condensées pour avoir le temps de les lire, est indispensable, car un récit construit à partir des seuls souvenirs ou représentations du maître n'est pas satisfaisant. Ce problème est d'importance car les objets historiques sont innombrables et les moyens d'accès à leurs connaissances excessivement variés. Les rares maîtres historiens de formation, savent vers quels outils se tourner, en particulier des encyclopédies ou dictionnaires historiques offrant pour un personnage ou un événement particulier un résumé solide, mais les autres enseignants non-spécialistes en histoire, pris par le temps, tombent régulièrement dans deux pièges prévisibles : soit ils n'effectuent aucune recherche documentaire et s'appuient sur leurs représentations ; soit ils considèrent les ressources du manuel de la classe suffisantes comme embryons de savoirs... Autres

¹⁸Reuter 2007.

obstacles, une fois ces données rassemblées, comment les hiérarchiser et être capable de les restituer de manière à captiver son auditoire?

Dans le cadre du récit historique produit durant cette animation, le premier problème a été la maîtrise des informations. Confrontés à une abondance de faits et d'anecdotes, les enseignants n'ont pas toujours su les trier et les organiser. En outre, l'art du récit a en perturbé certains, car, une fois les principales notes rassemblées en un exposé logique, la restitution orale devant autrui est un exercice difficile, il faut savoir jouer de sa voix, de ses gestes pour captiver l'auditoire...

Ces constations faites, il a été demandé aux enseignants participant à l'expérience de construire dans les semaines qui suivaient une séance incluant l'usage d'un récit historique quel qu'il soit, séance qui serait filmée et transcrite.

L'expérimentation en classe. Bilan et conclusion

Tous n'ont pas utilisé de récits même si, comme nous l'avons déjà précisé, interroger des documents et les mettre en relation pour construire et proposer une forme de cohérence s'apparente au récit. Quatre enseignants ont décidé de s'y frotter, chacun avec une ou des stratégies différentes, qui, la plupart du temps, alternaient avec d'autres modalités :

- lecture par les élèves d'un extrait de récit-témoignage, *L'histoire véridique d'Olaudah Equiano*, rédigé par un ancien esclave en 1789 (M1) ou d'un roman historique, *Sans nom, ni blason*, de Jacqueline Mirande (M4),
- récit mené par deux enseignants à partir d'un croquis sur le commerce triangulaire (M1) et sur la bataille d'Austerlitz (M3),
- récit mené à plusieurs voix par la maîtresse et les élèves à partir de tableaux afin de réactiver les connaissances acquises sur Napoléon (M3),
- récit oral construit par les élèves les uns après les autres à partir de leurs souvenirs sur la leçon précédente (« aujourd'hui, c'est vous qui racontez ») (M2).
- récit construit à l'oral par les élèves après avoir résumé un texte documentaire (M2).

Après avoir visionné le montage présentant chacun de ces dispositifs, les enseignants ont pointé l'intérêt des démarches adoptées et les difficultés éprouvées par les élèves.

	Intérêts	Difficultés
M1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poser la question du récit-témoignage : comment le recueillait-on dans un passé sans audiovisuel ? ▪ réfléchir à la liberté d'expression, développer l'esprit critique. ▪ intéresser les élèves à un sujet sensible par le biais d'un témoignage. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ la nature même de ce récit qui est le témoignage d'une personne qui, à l'époque, n'était pas entendue. ▪ contextualiser.
M2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ production par les élèves d'un récit qui se veut chronologique. ▪ amener les élèves à résumer un récit en éliminant ce qui est de l'ordre du détail. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ retrouver l'enchaînement des faits, respecter la chronologie ▪ s'exprimer correctement, ▪ résumer!
M3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ faire comprendre le déroulement d'une bataille en croisant diverses sources. ▪ captiver les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ créer du lien entre des documents de nature différente.
M4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ par le biais d'un roman, amener les élèves à construire ou à vérifier des savoirs historiques. ▪ sensibiliser les élèves à la dichotomie fiction/réalité par la sélection d'informations en relation avec la vérité historique. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendre un texte (retour en arrière), ▪ comprendre un vocabulaire spécifique (office, prier, ...)

Ainsi, aux yeux de ces maîtres, user du récit ne conduit pas nécessairement à un enseignement figé au service d'une idéologie - il n'y a pas de récit total¹⁹ -, ni au cours magistral, sa richesse didactique permet de varier les modalités pédagogiques. Même si certaines mises en œuvre comme la construction de récit par le maître ou par les élèves sont chronophages, ils en ont conclu que le récit historique peut être un outil au service du savoir enseigné et du savoir à enseigner, au service de l'enseignant comme à celui de l'élève dans une perspective transversale. Ainsi le récit lu par l'enseignant ou par l'élève confronte le maître à la question des pratiques langagières historiques. Quant à la production écrite de récits par les élèves, elle rendrait possible la construction d'un savoir critique en histoire²⁰. L'ensemble de ces dispositifs pose le problème de la maîtrise langagière et discursive d'un sujet dans un cadre contraignant, celui de la nécessité référentielle qu'est le récit véridique car, pour les enseignants et les élèves, il est difficile de savoir ce qui est repérable et acceptable comme "produit d'historien" dans le cadre de la classe.

Bibliographie

- AUDIGIER, Fr., RONVEAUX, Chr. (2007), « Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre », *Pratiques*, 133-134, pp.55-76.
- CHARTIER, R. (2006), « Récit et histoire » in *Le dictionnaire des sciences humaines*, Mesure, S., Savidan, P. (Dir.), pp.954-958.
- DALONGEVILLE, A. (1998), *Enseigner l'histoire à l'école*, cycle 3, Hachette "Pédagogie pour demain, didactiques 1^o degré", Paris.
- DALONGEVILLE, A. (2001), *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Hachette "Pédagogie pratique à l'école", Paris.
- DAUNAY, B., DENIZOT, N. (2007), « Le récit, objet disciplinaire en français ? », *Pratiques*, 133-134, pp.13-32.
- DELEPLACE, M. (2007), « Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique », *Pratiques*, 133-134, pp.33-53.
- FAYE, J.-P. (1972), *Théorie du récit, Introduction aux "langages totalitaires"*, *La raison critique de l'économie narrative*, Collection Savoir, Paris, Hermann.
- FALAIZE, B. (2005), "La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire", *Le cartable de Clio*, 5, pp. 217-227.
- LAUTIER, N. (1997), *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, A.Colin.
- LAUTIER, N., ALLIEU-MARY, N. (2008), « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 162, pp. 95-131.
- LAVILLE, Chr. (2003), "Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique ?", in *Identités, mémoires, conscience historique*, Textes rassemblés par Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourisson, Saint-Etienne, PU Saint-Etienne, pp.13-25.
- MARTINEAU, R., DHERY, Ch. (2002), "Regards sur les modulations de la pensée historique en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique", *Le cartable de Clio*, 2, pp.114-131.
- OGIER, A. (2007), "Le rôle du manuel dans la leçon d'histoire (1870-1969)", in Bruter A. (Dir.), *Pédagogie de l'histoire. XVIII^e-XXI^e siècles*, Histoire de l'Education, 114, Paris, pp.87-119.

¹⁹Ricoeur 1983, p.349.

²⁰Vézier 2009.

REUTER, Y. (2007), « Récits et disciplines scolaires. Présentation du numéro », *Pratiques*, 133/134, pp.3-12.

RICOEUR, P. (1983), *Temps et récit*, t.1, *L'intrigue et le récit historique*, Seuil, Paris.

VEZIER, A. (2009), « Raconter et mettre en intrigue, la place du problème au cycle 3 », CD-Rom du colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté *Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. enjeux et impacts*, Lausanne, 23-24 novembre 2009.