

**Jean Christian**

**Jourdan Marie-Laure**

**Directeur de mémoire**

**Mme M. FERRAS**

# **Comment enseigner l'histoire par le récit ?**

**I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier**

**Centre de Mende**

**Mémoire professionnel PE2**

**1999/2000**

## Résumés

L'enseignement de l'histoire a pour supports principaux les documents sources. Mais, face à eux, les élèves ont des difficultés. Nous avons donc choisi d'utiliser en cycle 3 un support plus proche des élèves : le récit (roman, BD...). Il peut : servir de leçon, développer l'esprit critique par la confrontation des auteurs, être complété par les documentaires de jeunesse ou être écrit par les élèves.

The teaching of history has historic documents for main support. Towards these documents, children have some problems. This is why we chose, in third cycle, one medium that is closer to children : the narrative (books, comic strips...). It can be used : to teach, to develop critical mind when confronting different authors, to supplement by youth documentaries or to be written by students themselves.

## **Mention et opinion motivée du jury**

# Sommaire

<b>RESUMES .....</b>	<b>2</b>
<b>MENTION ET OPINION MOTIVEE DU JURY.....</b>	<b>3</b>
<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>5</b>
<b>L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AUJOURD'HUI .....</b>	<b>6</b>
I. RETOUR SUR LES PROGRAMMES.....	6
II. L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU CANADA.....	8
1. <i>Conditions générales</i> .....	8
2. <i>But de l'enseignement</i> .....	8
3. <i>Les moyens pédagogiques</i> .....	9
III. CE QUI SE FAIT DANS LES CLASSES .....	10
<b>PROPOSITIONS D'ENSEIGNEMENT.....</b>	<b>12</b>
I. UTILISATION DE DOCUMENTS SOURCES.....	12
1. <i>Généralités</i> .....	12
2. <i>Travail en classe</i> .....	12
3. <i>Analyse</i> .....	14
II. UTILISATION DU RECIT COMME SUPPORT LEÇON.....	15
1. <i>Généralités</i> .....	15
2. <i>Travail en classe</i> .....	15
III. LE RECIT ET "LE POINT DE VUE" .....	22
1. <i>Généralités</i> .....	22
2. <i>Travail en classe</i> .....	22
IV. L'ASSOCIATION : RECIT-DOCUMENTAIRE .....	24
1. <i>Généralités</i> .....	25
2. <i>Travail en classe</i> .....	26
V. L'ECRITURE D'UN RECIT HISTORIQUE.....	30
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>32</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>33</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>35</b>

## Introduction

Le point de départ de ce mémoire nous a été donné par une envie de travailler en histoire et par le BO N° 7 du 26 août 1999 qui proposait une consultation nationale sur les nouveaux programmes. En effet, on trouve dans ce document une volonté de transformer la manière actuelle d'enseigner l'histoire à l'école primaire, en accordant une place très importante à l'utilisation du récit. Nous nous sommes donc demandés comment il était possible d'enseigner l'histoire en utilisant le récit, sans que cela prenne la forme d'un cours magistral qui ne ferait pas intervenir l'élève.

Tout d'abord, nous sommes revenus sur les programmes et les éléments qu'ils peuvent apporter quant à la manière d'enseigner l'histoire et en particulier les supports qu'il est conseillé d'utiliser. Au cours d'un échange avec l'Université de Montréal, nous avons également trouvé des indications sur ce qui était mis en place au Canada. Dans un deuxième temps, nous nous sommes renseignés sur les méthodes et les supports effectivement utilisés dans les classes. Enfin, nous avons émis des hypothèses, que nous avons ensuite mises en œuvre en classe, sur les différentes utilisations que l'on peut faire du récit dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au cycle 3.

# L'enseignement de l'histoire aujourd'hui

## I. Retour sur les programmes

L'enseignement de l'histoire vise à faire de l'élève un citoyen actif au sein de la société, de part les connaissances qu'il aura pu acquérir sur le monde, sur sa diversité et son évolution. Ceci grâce à l'histoire qui écarte les relations de cause à effet simplistes.

Les programmes fournissent quelques indications sur la manière dont l'enseignant doit procéder. Il s'agit, en fait, de suivre d'une manière plus simplifiée et rapide la démarche d'un historien. L'enseignant doit mettre en place « des activités simples, mais réelles, de recherche ». Celles-ci se font à partir de documents variés portant sur le thème étudié.

L'arrêté du 18 juin 1984 fait un bilan des outils dont le maître dispose pour enseigner l'histoire à l'école élémentaire. On y trouve :

- Les manuels qui mettent à la portée de l'élève des images, des textes, des commentaires, des cartes.
- Les médias (notamment la télévision) qui fournissent un grand nombre d'informations que l'enseignant peut utiliser à des fins pédagogiques.
- Les ressources de la BCD de l'école (ou du collège voisin) qui peuvent permettre d'accéder aux richesses de l'histoire locale. Dans ce cadre, l'aide des services d'archives et du patrimoine peut être très intéressante.
- Les ressources des bibliothèques municipales
- Les outils fabriqués localement, échangés entre maître et entre école (films, cassettes, images, écrits...)

Le maître doit tirer parti de la diversité des outils pour développer le goût et l'intérêt des élèves pour l'histoire.

Dans les programmes de 1995, la place de l'histoire varie en fonction du cycle. Au cycle 2, elle est regroupée avec la géographie et les sciences sous la dénomination « Découverte du monde ». L'enfant approfondit dans ce cadre ses connaissances sur l'espace, le temps et son environnement familial. Au cycle 3, l'histoire devient un domaine disciplinaire distinct. L'élève acquiert de manière plus systématique des connaissances organisées suivant les grandes périodes de l'histoire.

On remarque que les programmes actuellement en cours privilégient largement l'utilisation des documents et d'une démarche de recherche. Par contre la consultation nationale parue dans le B.O. n° 7 du 26 août 1999 propose une orientation radicalement différente. On peut, en effet, y lire qu'« au cycle 3, l'enseignement s'appuiera principalement sur des récits, illustrés de documents ». On constate donc que les documents (documents sources, photographies, sculptures...) ne seraient plus les principaux supports de l'enseignement. Cette volonté de réduire leur importance s'explique par les difficultés qu'ont les élèves à comprendre et à utiliser ce type de supports. En effet, ceux-ci leur sont difficilement accessibles du fait du vocabulaire et de la culture qu'ils nécessitent pour être compris. Ces documents sont donc généralement analysés par le maître et non par les élèves, ce qui annule l'intérêt que peut avoir la recherche documentaire. La proposition est donc faite de recourir essentiellement au récit. Celui-ci présente l'avantage d'être plus facilement accessible et de permettre une compréhension plus directe des personnages, de leurs relations et des événements en attirant l'intérêt des élèves.

Sans abandonner la démarche de recherche proche de celle de l'historien, l'enseignement de l'histoire pourrait utiliser une démarche faisant appel au récit qui est plus proche des élèves.

## **II. L'enseignement de l'histoire au Canada**

### **1. Conditions générales**

L'histoire n'est qu'un des éléments du triptyque composant la discipline « sciences humaines », partageant ainsi les deux heures hebdomadaires avec la géographie et l'éducation à la citoyenneté.

D'après diverses enquêtes officielles, 75 % des enseignants québécois avouent y consacrer moins de deux heures par semaine, voire même pas du tout. Cela s'explique par le fait que le contenu scientifique n'est peu ou pas maîtrisé et aussi par le fait que l'histoire québécoise n'a que quelques siècles d'existence. De plus, elle demeure un terrain glissant car les relations entre francophones et anglophones sont ambiguës : les victoires des uns étant les défaites des autres.

### **2. But de l'enseignement**

L'étude des disciplines sociales, dont fait partie l'histoire, permettent à l'enfant de s'ouvrir sur le monde et de l'aider à comprendre le fonctionnement et l'organisation de son pays. Tout cela dans le but ultime de former l'enfant à devenir un citoyen responsable et actif dans sa société.

Au niveau de l'histoire, il s'agit de construire sa conscience historique, comprendre l'évolution de sa société mais aussi se positionner dans celle-ci. Elle forme aussi à l'objectivité et au respect de tous.

### **3. Les moyens pédagogiques**

#### **a) Généralités**

Les méthodes employées sont à peu près les mêmes que celles utilisées en France : étude de documents historiques iconographiques et sonores, utilisation et construction de frises chronologiques, visite de musées, utilisation de récits oral et écrit, manuels et dossiers pédagogiques ces derniers étant envoyés par un organisme d'état et contenant toutes les activités à mener pendant un trimestre.


#### **b) Un exemple de démarche**

Généralement une unité d'apprentissage est divisée en 4 parties :

- Une mise en situation d'exploitation où les enfants sont amenés à s'exprimer sur le sujet en utilisant leurs propres connaissances.
- Une phase de recherche et d'exploitation des informations, dans laquelle les enfants sont amenés à répondre à leurs interrogations sur le sujet. Ils sont alors conduits à utiliser des documents de natures diverses avec ou sans l'aide de questions précises, visiter des musées, récit mythique, de guerre...
- Une phase de synthèse et d'échange dans laquelle les enfants doivent réinvestir les connaissances qu'ils ont acquises dans le but de les communiquer à leurs pairs, à l'enseignant et / ou aux parents. C'est dans cette phase que l'on retrouve l'utilisation la plus fréquente du récit. En liaison étroite avec la production de textes en français, les


élèves doivent produire un récit / compte rendu d'une étape historique avec leurs propres mots. Il peut prendre la forme d'un récit historique, d'un récit fictif, d'un journal, d'un sketch, d'une conférence...

- Une phase d'évaluation qui peut être réalisée à l'aide d'un devoir en classe ou lors de la réalisation et de la présentation du projet de la phase précédente.

 Une mise en application portant sur la découverte officielle de l'Amérique, extraite d' « Image du Canada » de Jean-Luc Picard, est proposée en annexe A.

### **III. Ce qui se fait dans les classes**

Afin de connaître un peu mieux ce qui est réellement mis en place par les enseignants dans leur classe, nous avons proposé un questionnaire à une douzaine d'enseignants lozérien.

 Le questionnaire se trouvent en annexe B.

Il en ressort que les récits historiques sont largement autant utilisés que les documents d'époque (documents sources) ou les documentaires pour enfants. Ces récits sont pour la grande majorité des extraits de textes, la bande dessinée n'est utilisée que par un enseignant sur douze.

Le récit sert principalement d'illustration du thème abordé mais aussi de point de départ d'une leçon. Ceux qui n'utilisent pas le récit proposent eux aussi de l'utiliser comme illustration, mais aussi de faire suivre la lecture d'un travail sur documents pour distinguer le réel du fictionnel.

Les enseignants trouvent autant d'avantages que d'inconvénients à l'emploi du récit. L'avantage principal est l'attrait du récit qui permet de susciter l'intérêt des élèves et de se détacher de temps en temps du travail sur documents. Autre avantage qui explique peut-être l'usage d'illustration fait par les enseignants : le récit aide à imaginer le passé à percevoir les événements. Enfin, les enseignants trouvent dans le récit vu en histoire une possibilité de prolongement en français (lecture, expression écrite). Les inconvénients soulevés majoritairement sont : la difficulté pour les élèves à distinguer la réalité de la fiction et la subjectivité sous-jacente de l'auteur. Se posent également des difficultés de lecture et de vocabulaire car les récits ne sont pas toujours adaptés au niveau des élèves. Enfin, un enseignant trouve le récit trop éloigné du travail de l'historien (pas de documents, pas d'exercice de l'esprit critique).

A partir de ces éléments théoriques, nous avons mené des séances en cycle 3 sur les différentes possibilités d'utilisation du récit qui peuvent s'offrir aux enseignants.

# Propositions d'enseignement

## **I. Utilisation de documents sources**

### **1. Généralités**

Le document source (image, peinture, objet, textes d'archives...) a l'avantage d'être authentique, donc de présenter l'Histoire telle que la reçoit l'historien. C'est un support véridique, trace du passé qui permet à l'enfant de se retrouver dans la même situation que l'historien et donc de comprendre le travail de ce dernier.

Mais l'inconvénient provient aussi de cette authenticité par exemple pour les textes d'époque, même s'ils sont retranscrits dans un français moderne, ils restent très difficiles à lire pour des enfants de douze ans et moins. A ces difficultés de lecture liées au vocabulaire et à la syntaxe vient s'ajouter le manque de repères historique, mythologique ou culturel qui rend la compréhension encore plus ardue.

Très rapidement on est amené à effectuer une sélection draconienne des textes pertinents au niveau du contenu et accessibles au niveau de lecture des enfants, et cela restreint un bon nombre de documents.

### **2. Travail en classe**

Afin de s'apercevoir des réactions des élèves, nous avons élaboré une séquence sur le thème de l'église au Moyen Âge en variant le plus souvent possible les outils pédagogiques. Les séances furent menées dans une classe à niveaux multiples (cycle 3). Seul les CM1 et CM2 participèrent, les CE2 étant plus avancés dans le programme, réduisant ainsi l'effectif à sept.

La séquence fut segmentée en cinq séances d'une durée d'environ 1 heure chacune :

- Les deux premières séances traitèrent de l'organisation et du pouvoir de l'Eglise, à partir de documents sources.
- La troisième montra les différences entre les deux types d'architectures, romane et gothique, des églises en utilisant des photographies et des plans. Cette partie ne sera pas traitée ultérieurement.
- Les deux dernières utilisèrent une bande dessinée afin de mettre en valeur la période des croisades.

Avant de se lancer dans l'étude de l'organisation de l'Eglise ainsi que de son pouvoir en France, nous avons recueilli les conceptions qu'avaient les enfants sur l'Eglise. Pour eux l'Eglise est perçue telle qu'ils la connaissent de nos jours. A la question : *D'après vous, quel est le rôle de l'Eglise au Moyen Age ?*, ils ont répondu :

- *Elle sert à connaître sa religion*
- *Elle nous apprend la parole de Dieu*
- *Et les évangiles...et le catéchisme...*
- *Pour aider les pauvres, il faut aller prier*
- *Donne des jours de vacances*

J'ai distribué aux élèves les fiches suivantes : la première contenait une reproduction d'une sculpture du baptême de Clovis et un texte écrit par Innocent 3 « Le pape et les rois », la deuxième quant à elle était constituée d'un organigramme sur l'organisation du clergé (document construit) et d'un texte traitant du droit d'asile, la dernière présentait les abus de l'Eglise à travers deux extraits attribués respectivement à Hugues d'Orléans et à Raoul Glaber.

 Toutes ces fiches sont respectivement présentées en annexe C.

Pour chaque fiche nous avons suivi la même démarche, c'est-à-dire une lecture individuelle des textes puis une explication des termes posant problème aux enfants voire quand cela était nécessaire une explication des phrases ou passages incompris. Ensuite, ils devaient répondre aux questions jointes ce qui a débouché sur la réalisation d'un résumé commun à toute la classe, dont voici la retranscription.

*« Au Moyen Âge, l'Eglise est présente à tous les instants de la vie courante. Elle aide les pauvres, s'occupe des écoles et évangélise les gens. A l'époque toutes les fêtes sont religieuses.*

*Mais elle partage le pouvoir avec le Roi, elle s'enrichit peu à peu en argent et en terre. Elle peut donner le droit d'asile à quelqu'un, tant qu'il est dans une église personne ne peut lui faire du mal. Dès le XII<sup>ème</sup> siècle sa richesse, ses abus et sa corruption lui sont reprochés par de nombreux chrétiens. »*

### **3. Analyse**

L'organigramme et la sculpture n'ont pas posé de problème. Mais la lecture des trois textes s'est avérée très difficile car il leur manquait beaucoup de mots de vocabulaire pour les comprendre. Cela s'est vite résumé à une lecture guidée par l'enseignant qui effectue alors un travail de traduction / adaptation des textes donnant presque les réponses aux enfants. Leur travail de recherche ainsi mâché rend l'activité longue et pénible, leur manque d'activité se traduit par un manque d'intérêt.

Afin de pallier ces problèmes, nous aurions pu adapter les textes à leur niveau de lecture. Mais alors pourrait-on parler de « document historique » ? Personnellement je ne pense pas, en modifiant les textes afin de les rendre plus accessibles nous aurions levé le caractère authentique des documents proposés. Peut-être que le choix des textes eux-

mêmes est contestable, n'y en avait-il pas de plus facile ? Peut-être mais c'est à chaque fois le même dilemme car les textes historiques n'ont jamais été écrit pour des enfants. Tout en confrontant l'élève à la réalité d'un des supports de travail de l'historien cela l'enferme dans ses lacunes historiques mais surtout de lecture.

A perdre alors le caractère authentique du document, il aurait été préférable d'utiliser des textes documentaires pour la jeunesse qui sont des textes informatifs sur lesquels les enfants peuvent lire et donc réfléchir et construire leur savoir. Nous en reparlerons d'ailleurs ultérieurement.

## **II. Utilisation du récit comme support leçon**

### **1. Généralités**

L'utilisation du récit en tant que leçon peut se présenter de diverses façons. Il peut être soit sous forme de récit oral fait par le maître ou un intervenant extérieur, soit sous forme d'un récit écrit. Dans cette approche le récit, quelle que soit sa forme, ne sera que le support afin de communiquer le contenu historique que l'on cherche à transmettre à l'enfant.

Cela s'approche du cours magistral, dans la mesure où le maître seul détient le savoir et le transmet à ses élèves.

### **2. Travail en classe**

Le descriptif qui suit s'inscrit dans la séquence sur l'Eglise au Moyen Âge décrite précédemment. Nous avons opté pour l'utilisation du récit pour traiter les croisades. Les extraits proposés sont issus d'une collection de bandes dessinées intitulée «Histoire de

France en bande dessinée» qui a été publié à partir de 1975 en collaboration avec France 3. On peut ajouter que ce support se veut pédagogique, avec tous les avantages et les inconvénients que cela comportent.

📁 La photocopie de l'extrait utilisé lors de la 1<sup>ère</sup> séance se trouve en annexe D et celle de l'extrait utilisé lors de la 2<sup>ème</sup> séance en annexe E.

### **a) Description de la première séance**

Chaque enfant a reçu un exemplaire photocopie d'un extrait racontant le début de la première croisade. Après une lecture individuelle les élèves ont posé des questions liées au vocabulaire employé ou de géographie :

- *Qu'est-ce qu'un païen ?*
- *Qu'est-ce qu'un concile ?*
- *Où se trouve la Sicile ?*
- *Que veut dire excommunier ?*
- *Qu'appelle-t-on la terre promise ?*

Quand ils le purent ce furent les autres enfants qui donnèrent les réponses, sinon je leur expliquais moi-même. Ayant une carte de l'Europe et une du monde, nous en avons profité pour localiser la France, l'Espagne, la Sicile et l'Italie, ainsi que *la terre promise*.

Après ils se mirent par groupe de deux afin de répondre à une recherche composée de 5 questions :

- 1- Quelle est la nature du document ?
- 2- Qui fut la première personne à prêcher les croisades ?
- 3- Quel est le but des croisades ?

4- Qui part aux croisades ? Comment les appelle-t-on ?

5- A quoi les reconnaît-on ?

Ils trouvèrent, sans trop de problème, les réponses à toutes les questions. Un groupe vint au tableau proposer ses réponses, les autres devant les corriger ou les compléter si nécessaire.

« Ils devaient se battre contre des infidèles », « ils doivent partir en guerre contre les Turcs », « ils vont aider un ami de Constantinople » furent des réponses que l'on a obtenues mais aucune ne mentionnait les raisons d'une guerre menée par l'Eglise. Pour les débloquenter je leur ai demandé « pourquoi l'Eglise se battrait-elle ? ». Immédiatement deux garçons me répondirent qu'ils faisaient cela pour avoir plus de terre, ce qui n'était pas faux. Mais alors pourquoi aller si loin ? Après les avoir encouragés à relire l'extrait, un groupe s'écria : « C'est dans la bulle ils veulent délivrer le tombeau du Christ. »

C'est la troisième question qui posa le plus de problème car la réponse ne se trouvait pas écrite telle quelle dans la BD et n'était pas non plus représentée par le dessin comme c'était le cas pour les autres questions. La réponse que nous attendions devait mêler plusieurs aspects. En particulier, elle abordait la notion de la délivrance du tombeau du Christ qui est fort complexe pour de jeunes enfants.

Une fois que tous eurent corrigé et / ou complété leurs réponses, ils dessinèrent la croix des croisés.

#### **b) Analyse de la première séance**

La première leçon se termina ainsi, j'avais espéré qu'ils se demanderaient pourquoi j'avais posé la première question sur la nature du document ou qu'ils s'interrogeraient sur la véracité des renseignements contenus dans cette bande dessinée. Mais il n'en fut rien, il

est possible que cela soit dû au fait que la bande dessinée choisie a été créée dans le but de communiquer des connaissances historiques aux enfants tout en utilisant un média qui leur est proche et attrayant. Il est donc probable que présenté dans une situation scolaire, le côté “sérieux” est tellement prédominant qu’aucun des enfants n’a ressenti le besoin de mettre en doute les renseignements apportés. Il reste encore une hypothèse, peut-être ne se sont-ils pas interrogés car ils ne se posent jamais ce genre de questions, partant du fait que tout ce qui est écrit est vrai et que tout ce qui est utilisé en classe est vrai aussi.

La seconde séance étant basée sur la même démarche, nous avons attendu pour essayer de voir si l’origine de ce non-questionnement venait du support utilisé ou d’un manque d’esprit critique vis à vis de ce qui est présenté en classe.

### **c) Déroulement de la seconde séance**

Lors de cette séance les enfants étaient munis d’un autre extrait de bande dessinée traitant de la prise de Jérusalem et de Godefroy de Bouillon et d’un questionnaire.

La première étape fut une lecture individuelle pour s’approprier le texte, suivie d’une lecture à voix haute avec explication du vocabulaire qui posait problème. Ainsi, il a fallu expliquer les mots suivants : *pèlerin*, *ermite*, *dysenterie*. Une autre question fut posée : « Quelle est la différence entre les chrétiens et les islamistes ? ». Plusieurs réponses fusèrent mêlant des choses vraies ( ce sont deux religions, les livres sont différents : la bible et les testaments pour les chrétiens et le coran pour les islamistes...) ainsi que des paroles plus portées sur la comparaison et le jugement de valeur. J’ai alors arrêté le débat et je n’ai retenu que les propositions objectives.

Après cela ils se remirent par groupe de deux, les mêmes que ceux de la séance précédente, afin de répondre au questionnaire suivant :

1- En quelle année fut prise Jérusalem ? Quels sont les personnes qui ont un rôle important dans cette bataille ?

2- Y a-t-il eu des victimes ?

3- Qui dirigea Jérusalem ?

4- Quelle est la date de la mort de Godefroy de Bouillon ?

5- Que se passa-t-il après sa mort ?

Chaque groupe répondit à une question depuis sa place. Je les questionnai ainsi afin d'éviter qu'ils ne se dispersent lors de la mise en commun. De plus, pour éviter qu'ils ne soient motivés que par leur prestation orale je ne suivais pas d'ordre déterminé. Il n'y eut aucun problème pour répondre aux questions même à la dernière qui me paraissait difficile car elle nécessitait un retour en arrière.

Ensuite, ils rédigèrent un résumé commun dont voici la retranscription :

*« En 1099, Godefroy de Bouillon et Raymond de Saint-Gilles prirent Jérusalem. Il y eut de nombreux massacres, guerriers et civils musulmans. Godefroy devint le dirigeant de la province de Jérusalem. Il mourut en 1100, un an plus tard.*

*Après le partage du territoire entre les divers barons, ils allèrent chacun convoiter le territoire de l'autre. Cela allait entraîner la chute du pays. C'était la fin de la première croisade, sept autres allaient suivre pendant de longs siècles. »*

Ce n'est qu'après avoir réalisé ce résumé qu'une des élèves a posé la question suivante : « Mais maître, tout ce qu'on lit dans les bandes dessinées n'est pas toujours vrai ? ». La remise en cause du support récit-bande dessinée, que j'attendais depuis la fin de la première séance, arrivait enfin. Ce n'était pas la question sur la nature du document qu'ils avaient entre leur main qui avait produit cet effet mais le fait que l'on se serve de l'extrait de bande dessinée dans le but de réaliser un résumé leçon. Le côté formel

de la leçon à apprendre et celui plus ludique et attrayant du récit venait de se confronter dans l'esprit de la plupart des enfants. Tout à coup ils doutaient de tout :

- *Est-ce que cela s'est passé avec autant de violence ?*
- *Et les guerriers vous croyaient qu'ils sont allés prier après avoir gagné ?*
- *Et si l'histoire de l'ermite était pour faire joli ?*
- *On n'a jamais vu une femme se battre dans une armée !*
- *Mais cela doit être juste c'est le maître qui nous l'a donné !*
- *En plus c'est pas très amusant comme BD, c'est fait pour nous raconter l'histoire il n'y a presque pas de bulle.*

Je leur ai indiqué qu'il arrivait parfois que le scénariste ou le dessinateur ne respecte pas volontairement ou non la réalité de l'époque historique comme c'était le cas pour la guerrière croisée. Et j'ai ajouté qu'ils avaient sûrement raison sur l'exagération des actes de l'ermite, mais qu'ils pouvaient en effet avoir confiance et que l'on n'allait pas vérifier toutes les informations car cette bande dessinée était issue d'une collection pédagogique.

#### **d) Analyse de la seconde séance**

Dans la dernière partie de cette séance les enfants ont pu commencer une réflexion sur la validité des informations que l'on pouvait trouver dans les récits. Cette analyse s'est arrêtée à sa plus simple expression, avec plus de temps il aurait été possible de partir de leurs interrogations afin de classer les diverses natures de documents que l'on peut rencontrer en histoire mais surtout dans la vie courante. Ce genre de travail est utile pour développer l'esprit critique des enfants et surtout afin d'éviter des remarques comme celle

du garçon qui ne doutait pas du contenu de la bande dessinée parce que c'était l'enseignant, un adulte qui sait, qui le lui avait donné.

Nous en profitons pour revenir sur la dernière citation d'élève, il a perçu que la bande dessinée n'était alors qu'un médium pour amener les enfants à lire et à apprendre l'histoire. Nous pensons que c'est à cause de cela qu'ils ne se sont pas posés de questions avant sur la validité du document proposé. On peut aussi critiquer le choix de la collection qui a tendance à trop présenter les personnages comme des héros. A trop vouloir vulgariser ou à trop vouloir plaire on se trompe, et au lieu d'adapter une connaissance difficile aux capacités de l'enfant, on ne transmet que des images proche de la légende.

Il nous paraît fondamental que les enfants réfléchissent toujours sur la nature et la qualité du document et donc des informations qu'il contient. Quand cela n'est pas présent ou que l'on raconte toujours l'histoire par des récits il nous semble que l'on perd tout l'aspect méthodologique pour ne se concentrer que sur des contenus plus ou moins ramenés à des contes.

#### e) **Autre utilisation**

L'enseignant peut aussi utiliser le récit oral comme transition entre deux périodes. En fournissant aux élèves un résumé de ce qui s'est passé entre les périodes qu'il a décidé d'étudier, l'enseignant souligne la continuité de la ligne du temps. Il structure le temps et évite de ne donner aux enfants qu'une histoire fractionnée.

### **III. Le récit et “le point de vue”**


#### **1. Généralités**

« Tout récit même historique est subjectif. ». Cette parole de Paul Veyne résume bien un des aspects de l'utilisation des récits à l'école. Certes ils apportent à l'enfant des informations mais il s'agit dès lors de développer son esprit critique premièrement en l'habituant à travailler sur des documents d'origine diverse (récit fictif, récit contemporain de l'époque traitée, photo, graphique...) et deuxièmement en se basant sur un recoupement afin d'affirmer un fait. Ce n'est que lorsqu'un fait est avéré par des sources multiples et d'origines diverses que l'on peut le prendre comme authentique.

Comme le fait remarquer Marc Ferro « chaque peuple, pays a sa façon de voir l'Histoire. ». Les victoires des uns sont les défaites des autres, ainsi selon la position de l'écrivain par rapport à l'événement rapporté il mettra plus en valeur telle ou telle partie. Il embellira ou dépréciera les actions, les personnages et les conséquences qui découlent de cet événement. De plus, chaque gouvernement a à cœur de mettre sa nation en valeur, ainsi il pointe plus particulièrement tels faits « glorieux » et oublie les autres qui le sont moins. Il faut donc parfois se méfier autant de la version officielle que de la mémoire populaire qui engendre de nombreux mythes.

#### **2. Travail en classe**

Cette séance a été réalisée dans une classe de cycle 3, dont la population se répartissait de la façon suivante : 1 CE2 et 5 CM2. La séance se déroulant juste après un cycle sur les Gaulois, j'ai réalisé la transition entre les deux périodes par un court récit oral.

 Les textes utilisés lors de cette séance sont présentés en annexe F.

### a) Déroulement de la séance

Les six élèves sont partagés en deux groupes chacun recevant un des deux textes suivants :

- Les Huns, 50 ans avant Attila de Ammien Marcellinus (romain)
- Un historien à la cour d'Attila de Priscos (grec)

Après l'avoir lu, ils devaient répondre à des questions en utilisant leur texte.

- Qui est l'auteur de ce texte ? Quelle est sa nationalité ?
- Où vivent les Huns ?
- Que mangent les Huns ?
- Décris leurs vêtements.
- Que pense l'auteur des Huns ?

Après un quart d'heure de recherche les deux groupes ont présenté leurs réponses qui ont été recueillies au tableau afin de surligner le parallèle entre elles. Rapidement, des murmures se sont élevés : « *Mais dans mon texte il y a d'écrit... Ils ne racontent pas les mêmes choses...* ».

Ces écueils ont montré qu'ils avaient perçu qu'il existait deux points de vue : pour Marcellinus, les Huns n'étaient que des sauvages et des barbares, alors que pour Priscos ils étaient des gens civilisés avec des coutumes précises même s'ils étaient de redoutables et féroces guerriers. Un des CM1 a ajouté par analogie : « *C'est comme si on parlait d'un dessin animé que l'on aime et qu'une autre personne ne l'aime pas* ».

En conclusion, les enfants ont bien perçu le danger de n'utiliser qu'une source documentaire et qu'elle influence pouvait avoir l'auteur sur son texte. Ils ont même proposé de chercher un troisième texte pour savoir laquelle des deux versions rencontrées était la plus juste.

## **b) Analyse**

Souvent lorsqu'on utilise la recherche historique par la confrontation de textes, on est tenté de diriger l'analyse par des questions fermées.

Exemple : *Pensez-vous que cela soit vrai ? L'auteur n'exagère t-il pas ? ...*

A ce niveau, bon nombre d'élèves répondront dans le sens de l'enseignant, non parce qu'ils ont perçu les points de vues ou la nécessité d'utiliser plusieurs sources, mais parce qu'ils se doutent de la réponse attendue par le maître. Ainsi, toute construction et perception réelle des points de vues sont faussées. Il faut amener les enfants à s'interroger réellement sur l'authenticité et la véracité d'un document (récit, photos ou autre) en leur proposant de le confronter à d'autres documents. Et ce n'est que par la confrontation des analyses des documents que les notions de sources et de point de vue seront comprises par les enfants.

Dans le cas de cette séance, les enfants étant passionnés par les barbares (surtout les garçons) ont été surpris dès les premières questions et ont voulu savoir qui disait vrai et pourquoi il existait plusieurs versions sur les Huns.

Dans ce cadre, le récit n'est pas un simple objet de consommation mais le point de départ d'une situation problème engendrant questionnement et recherche afin de construire du sens. Cette étape est très importante dans le développement de l'esprit critique.

## **IV. L'association : récit-documentaire**

Comme nous venons de le voir, il est possible d'utiliser le récit et les documents de manière séparée et autonome, mais il est également possible d'associer les deux. Pour la séquence que nous avons menée en classe, le roman a constitué le point de départ, puis s'en est suivi un travail sur documents.

# **1. Généralités**

## **a) Le roman historique**

Le roman historique est présent à tous les niveaux de la littérature, il touche un large public en mélangeant réel et fiction. L'auteur inscrit une histoire imaginaire à l'intérieur d'un modèle historique réel. Il fait revivre toute une époque historique en évoquant des lieux, des coutumes... Cela permet souvent au lecteur de mieux rentrer dans le livre et de s'identifier aux personnages. Le récit apporte, comme dans un documentaire, des informations historiques (les écrivains font en effet beaucoup de recherches sur l'époque dans laquelle ils inscrivent leur histoire), mais celles-ci sont mêlées à des éléments fictionnels introduit par l'auteur (celui-ci peut par exemple se permettre des extrapolations sur des éléments inconnus de l'histoire).

Dans le cadre de l'enseignement, nous proposons donc d'aborder le thème étudié en utilisant tout d'abord un roman historique. Ceci va permettre de sensibiliser les élèves à l'époque abordée, à rencontrer des personnages, à connaître leurs relations, leur mode de vie... Ainsi, les élèves sont imprégnés par le contexte historique d'une époque qu'ils ne connaissent pas ou peu. Dans le même temps, en plus de cette mise en situation, les élèves peuvent aborder un certain nombre de connaissances. En effet, il ne s'agit pas pour eux de simplement lire le récit et de s'en imprégner, ils sont également invités par un questionnaire ou par un débat lancé par l'enseignant, à extraire du texte certains éléments. Ces derniers peuvent être soit historiques, soit fictionnels, tout l'intérêt étant de demander aux élèves de distinguer les éléments appartenant à chaque catégorie. Ce travail peut s'avérer difficile, mais enrichissant, car il nécessite et développe l'esprit critique des élèves.

## **b) Le documentaire de jeunesse**

Le documentaire historique de jeunesse est avant tout un ouvrage de vulgarisation rendant certains aspects de l'histoire et surtout certains textes accessibles aux enfants. Son utilisation n'est pas réservée à l'école mais également aux loisirs. Il se démarque des manuels scolaires puisqu'il n'est pas lié aux programmes officiels et que le côté didactique n'y est pas aussi marqué, ceci risquerait en effet de démotiver l'enfant. Mais bien qu'il doive être accessible et attrayant, il ne doit pas pêcher par excès en simplifiant à l'extrême ou en utilisant des analogies abusives. De plus, il se doit d'être nuancé et de ne pas présenter qu'un seul aspect.

Le choix du documentaire est important. Il se fait selon divers critères, entre autres : s'adapte-t-il au niveau des élèves ? Donne-t-il des repères chronologiques clairs et précis ? Les événements sont-ils placés dans leur contexte ? Est-il objectif quand cela s'impose ? ... Le documentaire historique devient alors un excellent support à utiliser avec les élèves.

## **2. Travail en classe**

Nous avons eu l'occasion de mener, dans une classe de CE2 de 20 élèves, deux séances portant sur le thème des traditions et des croyances du peuple gaulois :

- La première séance était basée sur un récit, accompagné d'un questionnaire, portant sur la cueillette du gui.
- La deuxième séance a consisté en une recherche sur des documentaires à partir de questionnaires.

Les élèves avaient déjà abordé de nombreux aspects du mode de vie gaulois, et avaient eu l'occasion de visiter un site gallo-romain.

📁 Le texte et le questionnaire utilisés lors de la 1<sup>ère</sup> séance se trouvent en annexe G. Les documents et questionnaires utilisés à la 2<sup>ème</sup> séance sont en annexe H.

### a) Description et analyse de la première séance

Nous avons tout d'abord distribué le texte « Le gui sacré » à chaque élève. Après lecture individuelle, nous avons placé les élèves par groupe de trois et nous leur avons distribué un questionnaire. Nous leur avons laissé 30 minutes de recherche, puis toutes les réponses ont été regroupées sur une affiche au tableau.

Le texte que nous avons choisi était du niveau des élèves et ne présentait pas de réelles difficultés hormis quelques mots de vocabulaire qui furent expliqués lors de la mise en commun. Le questionnaire non plus n'a pas présenté de difficultés. Il a permis de vérifier la compréhension et dans le même temps d'extraire des éléments historiques et fictionnels intéressants. La dernière question « *Penses-tu que ce texte raconte une histoire vraie ? Pourquoi ?* » était la plus importante puisqu'elle avait pour but de faire le tri entre l'histoire et l'Histoire. Nous avons pu relever quatre types de réponses :

- Le récit est entièrement historique (« *oui parce que tout nous paraît juste* »)
- Le récit n'est que fiction (« *non parce que c'est une légende sauf quand il cueille le gui* »)
- Le récit est en partie historique et en partie fictionnel mais l'élève ne distingue pas clairement les deux parties (« *oui et non, parce qu'à des moments c'est vrai et faux* »)
- Le récit est en partie historique et en partie fictionnel, et l'élève distingue certains éléments de chaque partie (« *oui et non oui parce que c'est vrai, qui avert des cérémonies non parce que le druide ne sapele pas Teutomatos* »)

Lors de la mise en commun, cette question a donné lieu à une discussion intéressante entre élèves et avec l'enseignant, ce qui a permis de distinguer les éléments apparemment historiques (le druide, la cueillette du gui, les vêtements gaulois, la date (*le sixième jour après la lune*)), ceux apparemment fictionnels (le nom du druide, les paroles prononcées, les descriptions du paysage et des personnages) et de se poser la question de la véracité de certains faits relatés (les sacrifices, les prières, le fait que le gui pousse sur les chênes). La séance s'est achevée sur ces questions.

### **b) Description et analyse de la deuxième séance**

La deuxième séance a débuté par un rappel de ce qui avait été fait à la séance précédente et en particulier sur le fait que ce qu'il y avait dans le texte « Le gui sacré » n'était pas entièrement véridique. Nous avons alors proposé aux élèves de vérifier ce qui était historique et ce qui ne l'était pas en effectuant des recherches dans des documentaires.

Les élèves étaient par groupe de deux, et ils avaient à leur disposition des photocopies ou des livres documentaires accompagnés d'un questionnaire destiné à orienter la recherche. Trois groupes avaient les mêmes documents et le même questionnaire (il y avait 7 ensembles différents de documents et 10 groupes). Après une recherche d'environ 30 minutes, chaque groupe est venu présenter son travail à la classe.

 Quelques travaux d'élèves sont présentés en annexe I.

Les groupes qui avaient travaillé sur les mêmes documentaires sont venus présenter ensemble ou bien un groupe présentait et l'autre complétait les réponses si nécessaire. Les réponses étaient rassemblées par l'enseignant au tableau sous trois rubriques : le rôle des druides, la religion des Gaulois, d'où viennent nos connaissances ? Après cette mise en

commun, nous avons effectué un retour sous forme de débat sur ce qui avait été découvert à la première séance dans le récit.

Le travail de recherche documentaire s'est bien déroulé. En effet, les documents étaient adaptés au niveau des élèves ce qui a permis une recherche autonome de leur part. De plus, il ne s'agissait pour la majorité que d'extraits, ce qui a permis de réduire la quantité de textes à lire et à analyser et ainsi de ne pas démotiver les élèves en les mettant face à face avec un trop grand nombre de documents. Néanmoins, il y avait trop d'ensembles documentaires (7) ce qui a entraîné des longueurs lors de la mise en commun.

Un groupe d'élèves a travaillé sur deux images représentant de manière différente la cérémonie de la cueillette du gui. La comparaison qu'ils en ont faite a permis de montrer que peu de choses étaient connues du déroulement de cet événement, et que chaque dessinateur prenait plus ou moins de liberté pour le représenter. Ce qui a permis de montrer aux élèves la nécessité de faire preuve d'esprit critique non seulement face aux textes, mais aussi face aux images qui sont, elles aussi empreintes de subjectivité.

Le débat qui a suivi la mise en commun a été très intéressant car il a permis de préciser la nature fictionnelle ou historique des informations trouvées dans le récit. La comparaison entre les notes de la première séance et les résultats des recherches documentaires ont permis de :

- Confirmer les éléments reconnus comme historiques dans le récit (l'existence des druides ; de la cueillette du gui en temps que cérémonie ; la date où se déroulait cet événement)
- Confirmer la présence d'éléments fictionnels (description des villageois, du lieu, du moment, des paroles, du nom du druide)

- S'interroger sur l'historicité ou non de certains faits : le gui pousse bien sur les chênes, mais aussi sur d'autres arbres ; les Gaulois priaient mais à quel moment de la cérémonie ?

Cette activité a permis de bien mettre en évidence qu'un texte faisant appel à l'histoire n'est jamais tout vrai ou tout faux, et qu'un récit peut aussi, s'il est correctement analysé, apporter des connaissances historiques. La recherche a également amené les élèves à prendre conscience de certaines sources de l'historien (les auteurs anciens, les recherches archéologiques).

## **V. L'écriture d'un récit historique**

Comme nous venons de le voir, il est possible d'utiliser les récits existants de diverses manières. Mais il est également possible de produire avec les élèves des récits ayant une trame historique.

Cette production pourra se situer à la fin de l'étude d'un thème en histoire. Ainsi, la production du récit peut correspondre en quelque sorte à une évaluation. Les connaissances acquises par les élèves vont pouvoir être réinvesties de manière concrète dans un projet intéressant qui devrait motiver les élèves.

La production d'un récit nécessite que les élèves aient déjà un certain nombre de connaissances, non seulement en histoire, mais également en français. Ils doivent connaître la structure d'un récit, être capable de choisir un point de vue, de faire le tri entre ce qui devra être historique, et ce qui appartiendra à la fiction.

La première étape doit consister à choisir la période exacte où va se dérouler le récit, le lieu, le personnage principal (qui est-il ? comment est-il ? qui sont ses ennemis ? ses amis ? ...). Cette trame est indispensable car elle va permettre de repérer les éléments historiques qui pourront être utilisés.

Plusieurs problèmes vont certainement se présenter. Par exemple, celui de la situation dans le temps, avec des phrases telle que : « *Com, tu vas me préparer la conquête de 54 avant Jésus-Christ* » dit César (exemple cité par D. Marcoin et O. Parsis-Barubé dans "Textes et lieux historiques à l'école"). L'enseignant peut choisir alors soit d'intervenir directement en corrigeant l'erreur, soit de reprendre le problème de la ligne du temps avec ses élèves. Autre difficulté, le point de vue adopté auquel les élèves vont devoir faire attention. A ce moment là, il peut être intéressant (si cela n'a pas été fait) de travailler sur des récits d'un même événement, mais écrits par des auteurs différents. Ceci va permettre de développer l'esprit critique des élèves et de leur faire prendre conscience de la part de subjectivité de tout auteur dans son récit.

Une activité telle que la production d'un récit historique est longue mais peut être très porteuse de sens tant en histoire qu'en français.

## Conclusion

L'utilisation du récit pour enseigner l'histoire nous paraît être une bonne orientation car elle crée une véritable motivation même pour des élèves qui ne sont généralement pas intéressés par la matière. De plus, elle permet de les mettre directement dans l'action, ainsi que de leur donner des éléments de la vie courante de l'époque abordée, et cela sans pour autant devoir étudier plusieurs documents sources dont la lecture pose souvent problème.

Il ne s'agit pas de se restreindre à la seule utilisation du récit pour enseigner l'histoire mais plutôt de la privilégier à l'école primaire. L'utilisation de document source, visite de musée, bâtiment historique ou fouille archéologique est tout aussi valide et permet de pointer le vrai travail de l'historien. Souvent un des arguments pour rejeter l'utilisation du récit est justement lié au fait que ce genre de travail paraît loin de la réalité de l'historien or il est possible d'intégrer cette dimension de deux manières :

- Recouper des récits d'auteurs différents dans le but de confirmer un fait
- Rechercher à distinguer à l'intérieur d'un récit la part de réalité et la part de fictionnel à l'aide de documents divers.

Dans tous les cas les moyens pédagogiques mis en œuvre pour enseigner l'histoire dépendent énormément de la conception et des buts que l'on attribue à cette discipline.

# Bibliographie

## Documentation théorique :

- ❖ CITRON Suzanne (1984) : *Enseigner l'histoire aujourd'hui – la mémoire perdue et retrouvée*, Paris, Les Editions Ouvrières.
- ❖ COLL Marie-Laure et Pierre (1993) : *L'enseignement de l'histoire aux cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements*, Paris, Armand Colin.
- ❖ FERRO Marc (1992) : *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- ❖ LEON Renée (1994) : *La littérature de jeunesse à l'école*, Paris, Hachette Education, Collection Pédagogie pour demain.
- ❖ MARCOIN-DUBOIS Danielle, PARSIS-BARUBE Odile (1998) : *Textes et lieux historiques à l'école*, Paris, Bertrand-Lacoste, Collection Parcours didactiques à l'école.
- ❖ MONIOT Henri (1993) : *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan Pédagogie.
- ❖ VEYNE Paul / FOURNIER Martine (1998) : *Rencontres avec Paul Veyne*, dans *Sciences Humaines*, N°88, 11/1998, Paris.
- ❖ *Histoire et géographie à l'école élémentaire : Rencontres pédagogiques N°13* (1986), INRP, Paris.

### Ouvrages pour la classe :

- ❖ BASTIAN Jacques, GODARD Christian, MANARA Maurillo, et al. (1977) : *Histoire de France en bande dessinée, tome 5 « les croisades »*, Paris, Société des périodiques Larousse.
- ❖ BRIAIS Bernard, LAVERDET Marcel (1990) : *Les Gaulois, mythes et légendes*, Paris, Hachette Jeunesse.
- ❖ MICHAUX Marguerite (1998) : *Enseigner l'histoire par le récit, Cycle 3/CE2-CM*, Paris, Armand Colin.
- ❖ *L'aube des civilisations* (1996), Paris, Gallimard-Larousse, Découverte Junior.