



HAL
open science

L'enseignement de l'Histoire à travers les oeuvres fictionnelles aux cycles 2 et 3 : proposition d'un projet d'écriture autour du site d'Argileum

Pauline Ghestem, Camille Dubout

► To cite this version:

Pauline Ghestem, Camille Dubout. L'enseignement de l'Histoire à travers les oeuvres fictionnelles aux cycles 2 et 3 : proposition d'un projet d'écriture autour du site d'Argileum. Education. 2013. dumas-01660710

HAL Id: dumas-01660710

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01660710>

Submitted on 11 Dec 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2012-2013

**L'enseignement de l'Histoire à travers les œuvres
fictionnelles aux cycles 2 et 3: proposition d'un projet
d'écriture autour du site d'Argileum**

Pauline GHESTEM – Camille DUBOUT

Directeur du mémoire : Sylvain WAGNON

Tuteur du mémoire : Rémi AZEMAR

Assesseur : Sylvain WAGNON

Soutenu le 18 Juin 2013

Résumé

La thématique de ce mémoire portera sur l'enseignement de l'Histoire, aux cycles 2 et 3, à travers des œuvres ou des démarches qui relèvent de la fiction. Nous axerons notre réflexion autour de la production d'un récit qui mêlerait fiction et faits historiques. Nous montrerons la motivation des élèves que pourrait susciter un tel dispositif pour apprendre l'Histoire. Nous nous appuyerons sur des écrits de recherches, des ouvrages spécialisés et sur nos propres expériences, que nous analyserons et confronterons lors de cette étude. Nous proposerons enfin des pistes d'élaboration d'un récit historique autour de la poterie.

Summary

Our MA thesis is about History teaching, in primary school, with fictional works. We will focus on written production which combines fiction and historical facts.

We are going to show pupils' motivation through the use of this setting instead of traditional school textbook.

To reach our aim, we are going to read research articles, specialised writings that we will analyse and compare with our own experience. To conclude, we will submit some teaching tracks about historical narrative turning on pottery.

Les mots-clés

Histoire, faits historiques, fiction, atelier d'écriture, poterie.

Key words

History, historical facts, fiction, written production, pottery.

Table des matières

Résumé.....	1
Table des matières.....	2
Introduction.....	4
Première partie: Analyse des séquences réalisées à l'occasion de nos stages en responsabilité.....	7
Présentation d'une séance d'Histoire à partir d'une vidéo.....	7
Ce que nous devons faire.....	7
Ce que nous avons pu faire.....	8
Saint-Quentin-la-Poterie.....	8
Retranscription de la vidéo.....	9
Entre avantages et difficultés une remédiation qui s'impose.....	10
Les résultats de cette séance.....	12
L'ensemble.....	12
Les résultats question par question.....	13
Présentation d'une séance d'Histoire à partir d'un ensemble documentaire.....	15
Présentation de l'ensemble documentaire.....	15
Analyse et interprétations des résultats.....	16
Analyse des résultats.....	16
Interprétations des résultats.....	16
Présentation d'une séquence au cycle II.....	17
Présentation générale de la séquence.....	17
Présentation des séances.....	18
Observations et analyse de la séquence.....	21
Analyse de la séquence sur la Découverte du Nouveau Monde.....	21
Analyse de la séance d'expression écrite du récit de vie.....	26

Deuxième partie: Débat d'idées sur l'utilisation du récit historique dans l'enseignement de l'Histoire	29
.....
Quelques définitions.....	29
La fiction.....	29
Qu'est-ce que l'Histoire ?.....	30
Le récit historique.....	31
L'atelier d'écriture.....	34
L'enseignement de l'Histoire au travers des récits historiques et des ateliers d'écriture.....	36
Ce que disent les textes officiels.....	36
L'enseignement de l'Histoire.....	36
L'écriture et les projets d'écriture.....	37
L'utilisation du récit historique dans la classe.....	38
L'utilisation de l'atelier d'écriture dans la classe.....	40
Des exemples d'œuvres et de projets sur lesquels nous nous appuyerons pour l'élaboration de notre récit de vie.....	42
Construire un récit historique autour d'un personnage ou de son œuvre.....	42
Reconstituer l'Histoire à partir de traces.....	43
Monter un projet d'écriture en Histoire.....	46
Troisième partie: Proposition de projet d'élaboration du récit de vie du dernier potier de Saint-Jean-de-Fos au cycle 3.....	48
La mise en bouche du projet.....	48
La matérialisation du projet.....	51
Conclusion.....	57
Bibliographie.....	59
Sommaire des annexes.....	62

Introduction

Ayant tous deux fait une licence d'Histoire, cette discipline est pour nous primordiale. Par conséquent, il nous a paru indispensable de réaliser une étude sur son enseignement.

Notre goût commun pour le cinéma ainsi que celui pour l'Histoire constituent le point de départ de notre recherche. De plus, pour l'un d'entre nous, il s'agit de poursuivre une étude commencée en troisième année de licence ayant pour thème « Histoire et Fiction ». Ce mémoire s'inscrit, par ailleurs, dans la continuité de notre TER que nous avons élaboré en première année de Master.

Nous tenons à rappeler les définitions des termes « Histoire et fiction » qui sont les fils conducteurs de notre étude.

D'après la définition tirée d'un dictionnaire usuel, l'Histoire serait:

la connaissance et le récit des événements du passé, des faits relatifs à l'évolution de l'humanité (d'un groupe social, d'une activité humaine), qui sont dignes ou jugés dignes de mémoire; les événements, les faits ainsi relatés. [...] L'Histoire a différentes sources: les annales, les archives, les chroniques, les commentaires, les mémoires et les souvenirs.¹

Quant à la fiction, il s'agit d'une « création, invention de choses imaginaires, irréelles ; œuvres ainsi créées² ». La fiction prend plusieurs formes mais nous avons choisi de nous concentrer sur le récit historique, le film ainsi que les dessins animés. Si dans notre TER, nous avons fait des propositions dans la façon d'enseigner l'Histoire en utilisant les œuvres de fiction de tous types, il s'agit désormais, toujours dans la même optique, d'intégrer les élèves de manière plus active dans cette discipline, sans toutefois pervertir l'activité. Nous souhaiterions ainsi voir comment les élèves pourraient apprendre l'Histoire tout en participant à la réalisation d'un récit historique dans le cadre d'un atelier d'écriture.

Nous en profitons pour donner une première définition rapide de ce qu'est un récit historique. Il est question d'un écrit qui effectue une mise en intrigue alliant plusieurs acteurs dans le cadre d'une réalité historique sans pour autant qu'elle soit faussée. Il faut évidemment que les élèves sachent dissocier le récit de l'histoire et l'histoire de l'Histoire, sous-entendu qu'ils puissent distinguer ce qui relève de faits historiques et ce qui appartient au domaine de la narration dans le but d'enrichir le récit. Cela est d'autant plus difficile que le mot « histoire » est polysémique, désignant à la fois l'objet du récit et le récit lui-même. La narration est donc indissociable de l'Histoire, notamment dans les témoignages et documents auxquels peut être confronté l'historien. L'objectif de l'emploi du film et du livre de littérature jeunesse est différent de celui du récit historique. En effet, pour le premier, il s'agit de dégager de l'œuvre des éléments afin de les relier à un contexte historique et

1 Extrait du dictionnaire *Le Petit Robert*, 2004

2 Extrait du dictionnaire *Le Petit Larousse*, 2010

pour le second, d'identifier des informations dans le but de les réutiliser dans un travail futur.

Ces définitions nous paraissaient nécessaires avant de débiter notre propos.

Nous émettions comme hypothèse de recherche le fait que l'enseignement de l'Histoire pouvait être perçu par les enseignants et les élèves comme inadapté, fixe et ennuyeux. Ceci a été confirmé par nos expériences personnelles lors des stages de l'année dernière et de cette année. Nous avons pu voir à cette occasion que l'utilisation de manuels traditionnels rendait la discipline moins attrayante pour les élèves et pour nous que lorsque nous employions des films historiques ou des livres de littérature de jeunesse. Le fait que les élèves participent eux-mêmes en collaboration avec l'enseignant à la construction des apprentissages en Histoire permet une meilleure assimilation des savoirs mis en lumière. C'est pour cela que nous souhaitons vérifier notre hypothèse au travers de la création d'un récit historique par les élèves au sein d'un atelier d'écriture. Dans notre TER, nous défendions l'idée que la fiction était utile pour pallier le manque de sources pour certaines périodes de l'Histoire. Ici nous verrons dans quelle mesure la réalisation d'un récit historique peut venir s'ajouter à cette réflexion. Ainsi, en quoi la participation active des élèves dans la production d'un récit de vie, basé sur des faits et objets historiques, peut-elle encore plus développer leur motivation, leur créativité et leur intérêt pour la discipline historique ? De plus, d'un point de vue pédagogique, dans quelle mesure l'implication d'élèves de cycles 2 et 3 dans ce projet leur permet-elle d'acquérir une démarche historique ?

Initialement nous voulions proposer cette activité en CM2 et nous aurions aimé mettre en place, lors de notre stage en responsabilité, un projet d'écriture d'un récit de vie du dernier potier de Saint-Jean-de-Fos, Elie Sabadel. En effet, nous ne disposons que de très peu de traces sur ce personnage emblématique de cette commune ainsi que sur l'activité de poterie dans la région montpelliéraine, qui s'est développée du Moyen-Age jusqu'à la Première Guerre mondiale. Cependant, du fait des contraintes d'affectation imposées par la formation, des progressions établies par les enseignantes titulaires et des capacités des élèves, nous avons dû abandonner cette idée. Néanmoins, nous avons remédié à cela en imprégnant les élèves de l'univers de la poterie dans la région Languedoc-Roussillon. Dans un deuxième temps, avec d'autres, nous avons expérimenté l'atelier d'écriture dans le but de produire un récit historique mais sur une autre thématique. Ce type de procédé est vecteur de transdisciplinarité, volonté forte du Ministère de l'Education nationale, ce qui permet en plus de donner du sens aux activités pour les élèves et de pouvoir les mettre en relation.

Tout d'abord, nous décrirons et analyserons les différentes séances que nous avons menées à l'occasion de nos stages en responsabilité afin d'établir une première réponse à notre problématique. Nous poursuivrons ensuite cette étude par la mise en lumière des débats d'idées existants concernant le récit historique pour apprendre l'Histoire. À cette occasion, nous donnerons des exemples de

projets similaires à celui que nous proposons en dernière partie, théorisés par des chercheurs et concrétisés par des enseignants du premier degré. Lors de la troisième partie, nous imaginerons quelle(s) forme(s) aurai(en)t pu prendre le récit historique relatif à l'activité de poterie à la fin du XIX^{ème} début du XX^{ème} siècle dans la région de Montpellier.

I) Analyse des séquences réalisées à l'occasion de nos stages en responsabilité

Pour le mémoire, nous avons eu la chance Camille et moi de pouvoir réaliser deux séances pour le mémoire. L'une portait sur Argileum et l'autre sur St Quentin-la-Poterie. Nous étions dans une école REP à Sète dans une classe de CE2.

A- Présentation d'une séance d'Histoire à partir d'une vidéo

1) Ce que nous devions faire

Dans les 4 pages de notre écrit réflexif que nous avons rendu au semestre dernier, nous expliquions que nous voulions articuler notre travail sur la découverte de la réalité d'un lieu au XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle : l'atelier de poterie, aujourd'hui Argileum, à Saint-Jean-de-Fos, dans l'arrière pays montpelliérain.

Le point de départ de notre mémoire était d'organiser une sortie sur le site d'Argileum pour que les enfants se familiarisent avec l'univers de la poterie ainsi qu'avec son processus de fabrication. Ainsi, ce lieu mettait en scène différents acteurs qu'ils soient enfants, femmes ou hommes. Cette sortie devait mettre en lumière une réalité locale historique. Elle devait déboucher sur l'élaboration d'un récit de vie ou d'un roman autobiographique d'un des derniers propriétaires de ces lieux : Elie Sabadel. Parallèlement, nous avons construit pour notre séquence des activités qui amenaient les élèves à éveiller leur motivation et leur curiosité et à mener ensuite une réflexion sur cette thématique. Nos activités consistaient à montrer que la poterie était très utilisée au quotidien et qu'elle n'était pas seulement un objet d'art comme c'est le cas aujourd'hui dans la majorité des foyers français.

Pour ce faire, les élèves auraient pu jouer un rôle et s'identifier à l'un des personnages de l'atelier ou encore étudier à l'aide d'anciennes cartes postales de différents pays du monde, l'usage de la poterie. Par conséquent, ils auraient pu comparer l'emploi de la poterie avec celui qui était fait à Saint-Jean-de-Fos. Dans notre séquence, nous attachions une grande importance à la transdisciplinarité. En effet, notre projet mettait en lumière plusieurs matières : le Français, l'Histoire, la Géographie, les Arts Visuels, l'Histoire des Arts et les TICE.

Pour des raisons, que nous allons vous expliquer, nous n'avons pas pu mettre en place ce projet

autour d'Argileum.

2) Ce que nous avons pu faire

Pour notre stage, nous étions dans une classe « difficile ». De ce fait, nous avons très vite compris que nous ne pourrions pas appliquer toutes les activités que nous avions prévues. Nous avons donc procédé à quelques changements pour pouvoir réaliser un travail pour notre mémoire. Dès lors, nous avons choisi de nous calquer à nos seconds plans que nous avons cités dans notre écrit réflexif : travailler à partir de documents et d'une vidéo.

a) Saint-Quentin-la-Poterie

Dans notre écrit réflexif, nous avons prévu de faire travailler les élèves sur une vidéo dans le cas où nous ne pourrions pas aller à Argileum. Nous avons trouvé une vidéo sur Internet qui est une émission réalisée par TV SUD sur le village de Saint-Quentin-la-Poterie, dans le Gard. Cette vidéo est une interview de Béatrice Trocmet qui est la responsable de l'office culturel de Saint-Quentin-la-Poterie. A travers les différentes questions de la journaliste, Mme Trocmet décrit l'histoire de ce village de potiers et de céramistes. Les élèves devaient comprendre comment les habitants d'un village ont vécu au travers des siècles grâce à la poterie. Ainsi pour évaluer leur compréhension, nous avons mis en place un questionnaire de 9 questions. Pour rendre la tâche moins difficile, nous leur avons mis les questions dans l'ordre par rapport à la vidéo. Cette séance s'est décomposée en plusieurs phases. La première consistait à ce que les élèves puissent se familiariser avec la vidéo et le dispositif avec lequel ils n'avaient pas l'habitude de travailler. La deuxième fut la découverte des questions. Nous avons lu ensemble les questions afin que les élèves s'interrogent sur ce qu'on leur demandait, sur quoi ils devaient être attentifs tout au long du visionnage et aussi pallier les éventuels problèmes de lexique. Ensuite dans une troisième phase, les élèves, tout en écoutant et en regardant la vidéo, devaient répondre aux questions. Ce procédé a été répété plusieurs fois en reprenant la vidéo du début.

b) Retranscription de la vidéo

Les questions de la journaliste correspondent à ce qui est en gras et les réponses de Mme Trocmet sont en italiques.

« Bonjour à tous. Bienvenue dans *Territoire* où cette semaine nous visitons Saint-Quentin-la-Poterie, je suis en compagnie de Béatrice Trocmet. Bonjour. »

« Bonjour. »

« De l'office culturel de St-Quentin-la-Poterie avec qui nous allons découvrir l'histoire de ce village qui est un village de potiers et de céramistes. Comment cela se fait que ce village est devenu l'emblème de la céramique dans le monde, on peut le dire, en France en tous cas ? »

« Dans le monde c'est gentil! Alors St-Quentin a toujours été porté par la terre tout simplement parce que nous avons un filon d'argile ici sur le secteur, St-Quentin-la-Poterie, St-Victor, l'Argilier qui porte bien son nom. Et donc, depuis la Préhistoire, on a extrait la terre de ce village pour pouvoir en faire la poterie utilitaire. Ensuite un grand pas dans l'Histoire, on se retrouve au Moyen-Âge où là, entre le 11^{ème} et 13^{ème} siècle, on a fabriqué à St-Quentin des carreaux de pavement. On les retrouve ces carreaux de pavement, qui étaient donc fabriqués à St-Quentin, dans la salle du Palais des Papes à Avignon. L'Histoire la plus importante, la plus marquante de ce village date du 19^{ème} siècle, où nous avons 300 personnes qui travaillaient la poterie pour St-Quentin. Donc des carrières de terre étaient exploitées sur la commune. On travaillait la terre vraiment de A à Z puisqu'on avait des mineurs de terre. A St-Quentin, en général on avait plusieurs métiers : instituteur-potier, facteur-potier, ça suffisait pas toujours à subvenir à leurs besoins. Et donc tout le monde s'y mettait, l'activité était très importante. Le décor urbain a changé à cette époque ainsi que la campagne environnante puisque la mairie, à ce moment là a vendu des bois pour pouvoir alimenter les fours des potiers. Ce village a vécu, pendant toutes ces années, autour de la poterie. La poterie a été vendue sur tout le pourtour méditerranéen, dans les marchés, dans les foires. Elle partait aussi à l'étranger à partir par exemple du port de Beaucaire qui était très très actif. L'usine des pipes Joebckler a aussi exporté des pipes en terre jusqu'aux Etats-Unis. Ils vendaient ensuite des pipes en terre pour les stands de tirs dans les foires. Je ne sais pas si vous vous souvenez de ces petites rondelles avec les stands de tirs et les pipes en terre venaient de St-Quentin. Ils fabriquaient aussi des petites terraillettes, qui sont des objets en terre cuite qui étaient glissés dans les pochettes surprises pour les enfants, voilà donc une fabrication très diversifiée. Donc toute cette activité se maintient jusqu'en 1972 où là c'est l'arrêt définitif à St-Quentin. C'est en fait l'arrêt du four de l'usine des pipes en terre Joebckler, signe du déclin définitif. Donc 1972 -1982, plus rien n'existe à St-Quentin-de-la-Poterie au niveau de la

poterie enfin au niveau de l'activité céramique et là arrive à la mairie, Nicole Bouillalat, qui se dit : « Mais on ne va pas rester assis sur cette histoire et ne rien faire ! » et décide de faire revivre l'activité céramique à St-Quentin-la-Poterie. De quelle manière ? Tout simplement avec son enthousiasme et son envie, des choix politiques qui font que les potiers se disent qu'il va se passer quelque chose dans le village. Elle incite les potiers à venir s'installer dans le village. Y en a un premier qui vient en 1982, Charles Essotier, qui est toujours là d'ailleurs et dans le même temps, elle organise le marché « Teralha » qui va fêter ses 30 ans en 2013. On imagine 100 potiers dans les rues, autour du 14 juillet. »

« Grosse animation. »

« On est les précurseurs à cette époque dans l'organisation des marchés des potiers. Alors aujourd'hui y en a un peu partout et depuis les années 2000, c'est le festival européen des arts céramiques qui est organisé à St-Quentin autour du 14 juillet avec une formule différente. C'est plus un marché de potiers mais un parcours céramique, c'est-à-dire des céramistes qui viennent de l'Europe entière et qui installent leurs œuvres dans les cours et les jardins du village. Cela permet d'aller à la rencontre des artistes et de découvrir des lieux qui sont inhabituellement ouverts au public. »

« Combien de potiers aujourd'hui ? »

« Donc aujourd'hui la maison de la terre qui a été aussi rénovée, qui est un ancien moulin à huile, rachetée par la municipalité à l'époque qui devient un musée de la poterie méditerranéenne, qui accueille également une galerie d'art contemporain « Terre Viva », nous avons un atelier pair qui accueille tout au long de l'année des enfants, des adultes pour des stages, on a des classes aussi qui fonctionnent très bien l'été pour les enfants et fabrication autour de la technique de modelage, des objets qu'ils ramènent chez eux et qu'ils exposent sur toutes les étagères de la maison. La résidence d'artiste aussi, une résidence qui accueille un céramiste venu d'ailleurs pour échanger des savoir-faire avec les potiers de St-Quentin. Et donc nous avons aujourd'hui 23 ateliers de potiers installés sur la commune avec la chance d'avoir un large éventail de productions où toutes les terres sont représentées : grès, porcelaine, argile rouge ».

3) Entre avantages et difficultés une remédiation qui s'impose.

Le premier avantage de ce dispositif est l'éveil de l'attention des élèves. Quand nous leur avons dit que nous allions regarder une vidéo, tout de suite les élèves ont été intéressés. C'est

d'ailleurs une des conséquences que nous avons mises en évidence lors de notre TER de l'année dernière. Une vive ambition pour l'activité que nous nous apprêtions à faire a été observée par des « ouais c'est super » ou encore « c'est trop bien, on va regarder un film !! ». Le deuxième avantage qu'a suscité cette activité est le climat de travail qui s'est imposé. Plutôt animés l'après-midi, étonnamment les élèves ont été très attentifs et de ce fait très productifs. Enfin et cela dans notre intérêt et non celui des élèves, ce dispositif nous a permis de valider quelques items du C2I2E puisque nous avons utilisé les TICE pendant cette séance. En effet, la vidéo a été projetée à l'aide d'un vidéoprojecteur (que l'école possédait) sur le tableau blanc de la classe.

Néanmoins, malgré tous les côtés attrayant que présentait cette séance, il est certain qu'il faut tout de même avoir un bon matériel pour pouvoir utiliser une vidéo. En effet, malgré une préparation au préalable, nous avons eu quelques problèmes avec les enceintes. Même si leur volume était fixé à leur maximum, la réception n'était pas bonne et il a fallu en tout début de séance signaler aux élèves qu'ils devaient être très attentifs s'ils voulaient tout entendre pour répondre aux questions. Par conséquent, cette mauvaise réception du son a entraîné chez les élèves une difficulté supplémentaire. N'entendant pas bien ce que disait Mme Trocmet, ils n'arrivaient pas (ou très peu d'entre eux) à répondre aux questions. Au bout de trois écoutes, il a fallu trouver une alternative pour leur venir en aide. De ce fait, j'ai décidé de reprendre la vidéo et le questionnaire avec eux. Je lançais la vidéo et je l'arrêtais quand la responsable de l'office culturel de St-Quentin répondait à une des questions. Généralement je leur disais : « Là, elle vient de répondre à la question n° 2 ». Si des élèves n'avaient pas entendu, je revenais en arrière et je leur repassais le moment de la vidéo. Ce processus a été répété plusieurs fois jusqu'à ce que le questionnaire soit entièrement rempli par les élèves. Il semble important, tout de même d'enrichir ce commentaire par une remarque. Si cette séance avait duré plus longtemps je pense que les élèves n'auraient plus été aussi attentifs et que leur travail en aurait pâti. De plus, quand les élèves n'arrivaient pas à répondre à la question, ils demandaient à leurs camarades qui étaient à côté d'eux ou derrière eux. Par conséquent, lors des corrections des questionnaires, nous avons remarqué qu'il y avait les mêmes erreurs aux mêmes endroits avec les mêmes fautes d'orthographe. Pourtant, je leur avais précisé au tout début de la séance qu'ils devaient effectuer ce travail seul, que ce n'était pas noté mais qu'ils devaient le faire tout seul et non pas à 2, 3 ou 4!

4) Les résultats de cette séance

a) L'ensemble

Pour cet exercice, 19 élèves sur 23 étaient présents quand celui-ci a été réalisé. A la correction de leur travail, 14 élèves sur 19 ont eu une note supérieure ou égale à la moyenne, soit environ 74% de l'effectif total. Pour répertorier plus en détail les notes individuelles des élèves, j'ai fait ci-dessous un tableau récapitulatif. En gras, ce sont les élèves qui ont eu une note supérieure ou égale à la moyenne et en italique ce sont les notes des élèves qui ont une note inférieure à la moyenne.

<u>Exercice noté sur 9 points</u>	<u>Nombre d'élèves</u>
<i>2/9</i>	<i>1</i>
<i>3/9</i>	<i>2</i>
<i>4/9</i>	<i>2</i>
5/9	2
6/9	1
7/9	7
8/9	2
9/9	2
TOTAL	19

Les résultats de ce questionnaire ne vont pas de pair avec le niveau des élèves. En effet, les élèves qui ont de relatives bonnes notes d'habitude et qui travaillent bien n'ont pas forcément eu les meilleurs résultats. A l'inverse les élèves qui montrent le plus de difficultés dans les autres matières s'en sont plutôt bien sortis comme le démontre le petit José. Cet élève qui n'a pas le niveau CE2 mais celui d'un début de CP, qui a beaucoup de difficultés en lecture, a eu un 7/9. Bien qu'une bonne élève soit assise à côté de lui pour l'aider en lecture, pendant toute la séance j'ai pu remarquer qu'il a effectué son travail tout seul. Sa camarade l'aidait juste à lire les questions. Pour répondre, il me demandait comment s'écrivaient les mots ou les nombres.

Pour les 5 élèves qui ont eu des notes inférieures à la moyenne, je pense que cela vient du fait qu'ils n'étaient pas forcément bien concentrés sur la tâche qu'ils devaient réaliser, qu'ils ne comprenaient

pas bien ce que je leur avais demandé ou qu'ils ne savait pas quoi répondre parce qu'ils n'avaient pas bien entendu.

Le bilan de classe est donc plutôt positif, puisque la moyenne de la classe est d'environ 6/9. Par conséquent, comme nous l'avions démontré dans notre TER, nous constatons une nouvelle fois que l'utilisation d'outils tels que les TICE ou encore les vidéos entretiennent un intérêt certain et une motivation sans précédent pour la discipline qu'est l'Histoire.

b) Les résultats question par question

Cette seconde sous-partie consiste à mettre en lumière les réponses des élèves par question. Ainsi je vais exposer le nombre d'élèves qui ont répondu juste à chaque question et en donner le pourcentage pour avoir une idée plus effective des choses. Une nouvelle fois j'ai fait un tableau qui reprend de façon plus claire les données que j'ai citées précédemment.

Questions	Réponses attendues	Nombre d'élève sur 19	Pourcentage
1	Sa poterie et sa céramique.	18	95%
2	La terre de ce village est extraite depuis la Préhistoire. <u>PS:</u> la réponse « Préhistoire » suffisait.	11	58%
3	Entre le 11 ^{ème} siècle et le 13 ^{ème} siècle*.	11	58%
4	Dans la salle du Palais des Papes à Avignon.	11	58%
5	Au 19 ^{ème} siècle il y a avait 300 potiers dans ce village. <u>PS:</u> la réponse « 300 personnes » était acceptée.	10	53%
6	<ul style="list-style-type: none"> ● Sur le pourtour méditerranéen. ● Les marchés et les foires. ● Les Etats-Unis. 	7	37%

7	Des Terraillettes	15	79%
8	1972	16	84%
9	23	19	100%

Les lignes qui sont surlignées méritent quelques commentaires.

- Question 3 : La réponse attendue était « entre le 11^{ème} siècle et le 13^{ème} siècle » mais 4 élèves ont choisi de marquer le Moyen-Âge. Leur réponse n'est pas fausse puisque ces deux siècles sont bien dans le Moyen-Âge. De ce fait, je ne leur ai pas compté faux cette réponse mais je n'en ai pas tenu compte dans les pourcentages.
- Question 4 : La seconde solution proposée aux élèves était : « Dans la cour du Palais de l'Élysée à Paris ». 8 élèves ont choisi d'entourer cette réponse, ce qui fait 42% de l'effectif total. Ce pourcentage est un peu étonnant. Ont-ils mal entendu ? Se sont-ils juste raccrochés aux mots « du Palais » qui étaient communs aux deux propositions ? Ont-ils entouré la même réponse que leur voisin ? Autant de questions auxquelles nous ne pouvons répondre.
- Question 7 : Le pourcentage de réponse à cette question est très satisfaisant. Cependant il semble nécessaire de signaler que plus de la majorité des élèves n'ont pas écrit le mot « terraillettes » mais des mots qui y ressemblaient. J'ai compté juste toutes les propositions qui collaient à la réponse attendue parce qu'il était difficile pour eux d'entendre avec précision le mot exact. Dès lors, voici quelques exemples des mots que les élèves ont écrit : *des quaraillette, carièt, teraiette, des petites pirayettes, cais a laire, les térraiette, les caraillette, des ditéralette, téraiette, teraillette, téraiète.*
- Question 8 : Notre stage a été effectué au début de la 3^{ème} période de l'année et l'enseignante titulaire de cette classe avait abordé la semaine précédente les nombres supérieurs à 1000. De ce fait, dans les réponses des élèves pour cette question, on trouve le nombre 1972 écrit en chiffre et en lettres comme le montre cet exemple *mille 972* ou encore avec le commencement du nombre *1009*. Dans ce cas l'élève ne maîtrisait pas encore bien l'écriture des nombres supérieurs à 1000.

B-Présentation d'une séance d'Histoire à partir d'un ensemble documentaire

1) Présentation de l'ensemble documentaire

L'ensemble documentaire³ que nous avons proposé à notre classe de CE2, à l'école Georges Brassens de Sète, lors de notre stage en responsabilité, traite de la poterie à Saint-Jean-de-Fos. Pour le réaliser, nous avons utilisé les photos des panneaux explicatifs que nous avons prises à l'occasion de notre première visite du site Argileum. Ce corpus se compose de six textes, d'une photographie du site Argileum, d'une carte de l'Hérault et d'une photographie représentant les étapes de la préparation de la terre pour la fabrication de la poterie. Ces documents peuvent constituer une préparation à la rédaction du projet final, à savoir le récit de vie fictionnel d'un potier. En effet, les textes reprennent des thèmes permettant de poser un cadre géographique, comme la carte de l'Hérault et le texte « Une profession très mobile », ainsi qu'un cadre temporel. On peut également définir les différents personnages de l'histoire: outre le potier, on pourra retrouver ses enfants, dont le fils aîné, sa femme, un apprenti ou encore un compagnon. Les causes du déclin de l'activité de potier à Saint-Jean-de-Fos sont également identifiées et nous permettront donc de pouvoir mieux nous centrer sur la période qui nous intéresse, à savoir la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle. Enfin, le sixième texte relate les différentes étapes de la préparation de la terre; associé à la photographie, il contribuera à donner aux élèves une première approche de la fabrication d'une poterie.

D'un point de vue des apprentissages, cet ensemble documentaire se présente comme un travail pluridisciplinaire. Il peut faire l'objet d'un prolongement en Histoire sur le XIX^{ème} siècle (l'exode rural, la révolution industrielle) et sur la Première Guerre mondiale. Le premier texte et la première question relative à la carte sont l'occasion de travailler en Géographie sur le département et la région où vivent les élèves, au programme du cycle 3. De plus, le fait de lire ces textes, d'en dégager les thèmes principaux et répondre à des questions de compréhension peuvent constituer des compétences exigibles à la fin du cycle 3, inscrites dans le deuxième palier pour la maîtrise du socle commun.

3 Voir annexe 1.

2) Analyse et interprétations des résultats

a) Analyse des résultats

Si l'on procède à l'analyse des copies d'élèves, le résultat n'est pas très probant. La quatrième question, qui consiste à entourer la bonne réponse, est très majoritairement réussie sans erreur. On observe que les questions qui nécessitent une réponse ouverte mais qui est à relever dans les textes sont très mal réussies quant à elles. Pour les questions 2 et 3, les erreurs proviennent du fait que les élèves ont trouvé le bon texte mais les mauvaises informations⁴. Aucun élève n'a pu identifier les cinq causes du déclin demandées à la cinquième question; un seul en a trouvé deux, la majorité restante n'ayant pas répondu. Les quelques erreurs sont dues au relevé d'informations issues du mauvais texte, alors que nous avons précisément indiqué qu'il fallait les prélever dans celui intitulé « Le déclin ». De la même manière, personne n'a réussi à remettre dans l'ordre les dix étapes de la préparation de la terre pour la question 6. Les erreurs et les absences de réponse proviennent d'une mauvaise compréhension de la consigne, pourtant expliquée plusieurs fois. Seuls deux élèves ont fait une ou deux erreurs.

b) Interprétations des résultats

Plusieurs interprétations de ces résultats sont possibles. La première, et celle qui me paraît la plus plausible, est liée au contexte et aux capacités réelles de ces élèves de CE2 : notre classe était très hétérogène ; certains n'avaient pas trop de problèmes de compréhension tandis que d'autres présentaient d'importantes lacunes non seulement en compréhension, mais avant tout en lecture. Après réflexion, je pense donc que l'exercice proposé n'était pas vraiment adapté, car j'ai observé une mauvaise compréhension des textes, mais aussi des consignes. Nous pouvons envisager une simplification, une réduction de la tâche à effectuer mais nous devons aussi nous questionner sur la pertinence du choix du support, à savoir des documents papiers. C'est pour cela que nous avons également mené une autre séance, au cours de laquelle les élèves devaient répondre à un questionnaire relatif à une vidéo sur le thème de la poterie, ce qui les déchargeait des problèmes de lecture. J'ai pu également noter le manque d'investissement et de motivation de la part de certains élèves, ce qui peut être, là encore, dû au support. Mais il me faut tout de même préciser que cette expérience a été menée en classe de CE2, résultat de la contrainte des affectations de stage, alors que le projet que nous souhaitons mettre en œuvre est destiné avant tout à une classe de fin de cycle

4 11 erreurs sur 15.

3. On peut alors faire l'hypothèse que les résultats auraient été différents pour des élèves de CM2 ne présentant pas de lacunes au niveau de la lecture et de la compréhension. En outre, les élèves n'ont pas non plus effectué la visite du site *Argileum*, comme nous l'avons prévu dans notre projet; aucun travail n'a pu être fait, en raison de la progression suivie par l'enseignante habituelle de la classe, en amont de cet exercice qui aurait pu les imprégner de l'univers de la poterie en Languedoc-Roussillon.

C- Présentation d'une séquence au cycle II

1) Présentation générale de la séquence

Lors de mon stage en responsabilité, j'ai pu mettre en place une séquence d'apprentissage concernant la découverte de la civilisation amérindienne dans une classe de CE1 à Pignan. Cette séquence était composée de sept séances dont les objectifs notionnels étaient :

- Savoir tirer des informations dans les scènes du dessin animé ou d'une image.
- Savoir que les Européens et les Indiens (Amérindiens) ne s'habillaient pas de la même manière.
- Savoir qu'ils n'utilisaient pas les mêmes armes pour combattre leurs adversaires/ennemis.
- S'approprier le paysage du Nouveau Monde pour pouvoir le réinvestir lors d'une séance d'Arts plastiques.
- Produire un récit de vie basé sur des faits historiques.

Le but de cette séquence est la rédaction d'un récit autobiographique à partir du dessin que l'élève aura fait auparavant. De plus, et dans la mesure du possible, les élèves doivent réinvestir tout ce qui a été appris au cours des différentes séances en Découverte du Monde.

A chaque séance, j'ai utilisé un outil différent : film, illustrations, ordinateur. Il s'agissait pour moi de varier les dispositifs d'apprentissages. Parallèlement à ces séances, j'ai fait en sorte que celle du jour prévoie une phase de groupe à l'oral, où les élèves pouvaient exposer leurs idées, leurs points de vue ainsi que leurs observations. Je participais aussi aux débats, en donnant tour à tour la parole aux élèves. De plus, je les orientais en leur posant des questions précises pour les amener à explorer toutes les possibilités et tous les champs que je voulais aborder. A la suite de cette phase, les élèves devaient individuellement, effectuer un travail à l'écrit dans le but qu'il y ait à chaque fin de séance une trace écrite. La séquence s'est déroulée sur les deux semaines de stage. En accord avec mon

binôme de stage et en respectant l'emploi du temps de la classe, j'ai prévu quatre séances en Découverte du Monde. Celles-ci ont été reliées avec d'autres disciplines telles que le Français (expression écrite), les Arts visuels, Découverte du Monde et la Géographie.

Dans le Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, rien n'indique quelles formes doit revêtir ce genre d'activité. Néanmoins, à défaut de savoir comment procéder, je suis en accord avec les compétences attendues à la fin du CE1 dans le premier palier du socle commun. En effet dans la compétence 5 (Culture humaniste) il est précisé que « l'élève doit être capable :

- de découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays
- s'exprimer par l'écriture, le dessin. »

2) Présentation des séances

SEANCE 1: RECUEIL D'INFORMATIONS A PARTIR D'UN FILM

Cette première séance consistait en une recherche d'informations par les élèves, à travers le visionnage des vingt premières minutes du dessin animé Pocahontas. Cette séance s'est déroulée en trois temps.

Dans un premier temps les élèves ont regardé le dessin animé sans qu'ils aient conscience de ce que j'allais leur demander (bien qu'avant je les aie prévenus qu'il fallait qu'ils soient très attentifs). Par la suite, en classe, j'ai demandé à quelques élèves de résumer ce qu'ils avaient vu et en essayant de donner quelques détails comme le nom des personnages principaux, à quelle époque ils pensaient que se déroulait l'action du film.

Dans un deuxième temps, les élèves ont dû répondre au questionnaire⁵ que je leur avais donné. Au préalable, nous avons lu ensemble toutes les questions afin de dissiper toute incompréhension. De façon individuelle et dans la mesure du possible, les élèves ont répondu aux questions. Pour ce faire, un temps limité leur a été donné.

Enfin dans un troisième temps, nous avons corrigé ensemble le questionnaire. La correction a été faite par la confrontation des réponses des élèves. Ils devaient discuter ensemble de la bonne réponse que nous devons marquer. Toutefois si cela n'était pas correct, je leur donnais la bonne réponse. A la fin de cette phase j'ai demandé aux élèves ce qu'ils avaient appris.

5 Voir annexe 2.

SEANCE 2 : TIRER DES INFORMATIONS A PARTIR D'IMAGES

Lors de cette séance les élèves devaient observer des images⁶ extraites du dessin animé Pocahontas pour tirer des informations historiques, véridiques. Cette tâche constituait l'objectif de la séance. Ainsi, les élèves devaient voir les différences vestimentaires qu'il y avait entre les Anglais et les Indiens au XVII^{ème} siècle et les armes que les deux civilisations utilisaient pour combattre et les comparer. Pour cette séance, j'ai choisi d'alterner les phases d'observations, de mises en commun et d'institutionnalisations. Elle s'est déroulée en 45 minutes.

1^{ère} étape : Silencieusement les élèves ont observé pendant une ou deux minutes les images. Ainsi par l'intermédiaire des mes questions, les élèves pouvaient tirer les différences. Nous avons commencé par les vêtements. Les élèves ont trouvé une chemise, une armure, un béret et des bottes pour les vêtements des Anglais et une peau de bison, le torse nu, les cheveux longs, des plumes, des crêtes, une partie du crâne rasée et le non port de chaussures pour les Indiens.

2^{ème} étape : Nous avons ensuite continué par les armes. Afin qu'ils distinguent bien celles-ci, j'ai fait deux colonnes au tableau. Au fur et à mesure de leurs réponses, je les notais au tableau et je les rangeais dans l'une des deux colonnes (étape indispensable pour les élèves qui devaient recopier les éléments trouvés).

3^{ème} étape : Nouvelle observation des images en leur demandant de trouver les différentes armes qu'utilisaient les Anglais et les Indiens.

4^{ème} étape : Même procédé que pour la deuxième étape.

5^{ème} étape : Après nous être mis d'accord sur ce que nous avons trouvé, je leur ai distribué la feuille avec les deux tableaux afin qu'ils recopient les éléments de différences.

6^{ème} étape : Une fois que les élèves eurent fini de recopier (n'allant pas tous à la même vitesse), j'ai établi des groupes de 4 ou 5 élèves afin qu'ils viennent examiner à l'ordinateur de la classe deux images (une photo d'un paysage de ville et une image extraite du dessin animé qui montrait le Nouveau Monde)⁷ et qu'une nouvelle fois ils les comparent. Quand toute la classe fut passée, nous

6 Voir annexe 3

7 Voir annexe 4

avons fait un retour mais uniquement à l'oral.

SEANCE 3 : DESSINER LE NOUVEAU MONDE

Cette séance avait pour objectif que les élèves réalisent un dessin du Nouveau Monde. Grâce au film, aux images qu'ils avaient vues, ils devaient réinvestir par l'intermédiaire du dessin le Nouveau Monde qu'avait vu John Smith. Je leur ai laissé une totale liberté quant à la réalisation du dessin, ils pouvaient dessiner ce qu'ils voulaient. Néanmoins, je leur avais précisé qu'ils devaient prendre la feuille en format paysage et qu'ils devaient utiliser les crayons de couleurs et/ou feutres. Ainsi, pour que les élèves ne soient pas pressés par le temps, j'ai choisi de faire cette séance d'Arts plastiques en fin de journée sur un peu plus d'une heure. A la fin de cette séance tous les élèves avaient pu réaliser quelque chose.

SEANCE 4 : SCHEMA ET TEXTES A COMPLETER

A partir de ce que nous avons vu les jours précédents, les élèves devaient compléter le schéma de John Smith ainsi que les deux textes à trous (mots donnés à la suite de la consigne). Cette séance avait pour but de réinvestir ce que nous avons vu à la séance d'avant portant sur la composition de l'armure d'un homme du XVII^{ème} siècle. De plus en complétant les deux textes, les élèves ont compris que John Smith et Pocahontas étaient deux personnages qui ont réellement existé.

SEANCE 5 : EXPRESSION ECRITE

La séance avait pour objectif que les élèves réalisent une production écrite. A partir de leurs dessins qu'ils avaient fait la première semaine les élèves devaient se mettre dans la peau de John Smith pour décrire le Nouveau Monde quand celui-ci est arrivé d'Angleterre. La consigne était la suivante : « Racontez ce que vous avez dessiné en commençant par : Quand je suis arrivé(e) au Nouveau Monde, j'ai vu... ».

Pour cette matière, j'ai choisi de mettre en place trois ateliers d'expression écrite. Ainsi, toutes les vingt minutes, les élèves changeaient d'atelier. Sur ces trois ateliers, un seul était consacré à la rédaction de la description du Nouveau Monde. Dans la classe, nous disposions d'une arrière-salle, ce qui m'a permis de prendre chaque groupe « Nouveau Monde » dans celle-ci. L'intérêt de ce dispositif était triple. En effet, les élèves travaillaient d'une façon dont ils n'avaient pas l'habitude;

cela leur a permis de mieux pouvoir se concentrer et de ne pas être gênés par les autres et pour moi d'être plus disponible pour un groupe restreint.

SEANCE 6: EVALUATION

Pour achever cette séquence, j'ai fait un bilan sous la forme d'une petite évaluation⁸. Chaque jour de la deuxième semaine où il y avait Découverte du Monde, nous avons repris ensemble tous les éléments que nous avons vus à la séance précédente (réinvestissements immédiats des savoirs appris à l'oral) et à chaque fois les élèves devaient relire le soir ce qui avait été fait le jour même. Ainsi, les élèves ont dû répondre à sept questions. Ce bilan a été noté sur 10. Par ailleurs, l'évaluation ayant été faite le dernier jour de notre stage en responsabilité, je n'ai pas eu le temps de photocopier les évaluations complétées par les élèves. Néanmoins, je ferai un petit retour de celles-ci dans la suite de notre développement.

SEANCE 7 : CONFECTION D'UNE COURONNE D'UN CHEF INDIEN

A partir du modèle que j'avais fait, les élèves devaient réaliser la couronne d'un chef Indien. Au préalable, j'avais pris le temps de faire des bandes de trois centimètres de largeur et de les découper dans le but de gagner un maximum de temps sur la plage horaire qui nous était donnée pour les Arts plastiques. Pour la même raison exposée en séance 5, je n'ai pu prendre photographier les différentes couronnes qui ont été réalisées par les élèves. Cependant, tous les élèves sans exception sont repartis chez eux avec leur couronne sur la tête à la fin de l'heure.

D- Observations et analyse de la séquence

1) Analyse de la séquence sur la Découverte du Nouveau Monde

➤ Mes constatations :

Pour cette séquence, j'ai choisi d'utiliser d'autres outils que le manuel traditionnel : dessin animé, images et illustrations dans les livres de littérature jeunesse. Ainsi, tous les outils dont je me suis servie pour construire ma séquence m'ont permis de respecter les propos que nous avons écrit en introduction, à savoir la transdisciplinarité. Comme je l'ai dit précédemment, le but de cette

⁸ Voir annexe 5.

séquence était la réalisation d'un récit de vie, basé sur des faits historiques. Le fait que les élèves soient en cycle 2 (CE1 plus précisément) n'a pas posé de réels problèmes. Tous, ont pu écrire un récit (avec plus ou moins de facilité). Toutefois l'Histoire n'étant pas une matière à proprement parler à ce niveau, il a fallu remédier à cette difficulté en faisant intervenir d'autres disciplines comme les Arts plastiques. Ces affirmations viennent compléter et confirmer nos hypothèses de départ posées en introduction. En effet, la réalisation d'un récit peut venir s'ajouter au fait que la fiction est utile pour pallier le manque de sources dans certaines périodes de l'Histoire. De plus en les faisant participer de façon plus active, j'ai constaté que la motivation des élèves était plus présente que lorsque nous faisons des séances plus « magistrales ». Même s'ils ne se rendaient pas compte de ce qu'ils produisaient, indirectement les élèves ont mis à profit leur créativité, leur imagination et leur intérêt pour cette discipline. Enfin, si les séances n'avaient pas été aussi bien préparées et que les élèves n'avaient pas été aussi attentifs et vigilants par rapport à ce que je leur demandais, je pense que les résultats n'auraient pas été les mêmes.

➤ **Résultats et observations par séance**

Dans ce paragraphe, aucune observation ne sera faite pour les séances 4 (schéma et textes à compléter) et 7 (celle où les élèves ont confectionné une couronne de chef Indien) puisque les contenus de celles-ci n'apportent pas d'éléments nécessaires à notre développement. De plus, la séance 5 fera l'objet d'une étude plus approfondie à la suite des résultats et observations des séances de la séquence.

● Séance 1 :

Les résultats de cette séance sont relatifs au questionnaire que les élèves ont complété de façon individuelle dans un premier temps, après le visionnage du film et ensuite par la correction de celui-ci en classe entière. Les élèves devaient faire appel à leurs mémoires visuelle et auditive pour répondre aux questions.

Voici les réponses qui étaient attendues :

- question 1: Londres/London
- question 2: Les Indiens
- question 3: Parce qu'il y a le drapeau anglais
- question 4: Au Nouveau monde
- question 5: Les sauvages/ les indigènes

- question 6: Le tam-tam/ les tambours
- question 7: Ils reviennent d'une bataille/ de la guerre
- question 8: Le père de Pocahontas est le chef de la tribu
- question 9: Pocahontas, John Smith, le chef (père de Pocahontas), Thomas et le gouverneur Ratcliffe.

La première question était difficile pour les élèves. Aucun n'a trouvé la bonne réponse et certains ont écrit le nom d'une ville ou d'un pays qui n'avait pas de rapport avec le dessin animé ou le pays dans lequel la scène se déroule : « pari », « Au etasuni », « Au etssuri », « Rome », « l'angletaires », « l'engletaire » et « engletèr ». Dans la première scène du dessin animé on pouvait voir marqué LONDON. Les élèves ont commencé l'Anglais cette année (il y a très peu d'écrit dans l'enseignement d'une langue étrangère en primaire, l'Anglais est donc enseigné à l'oral) et la scène n'a duré que quelques secondes. Par conséquent, les élèves n'ont pas eu le temps de relever le nom de la ville qu'ils voyaient à l'écran. Si j'avais eu l'occasion de leur montrer à plusieurs reprises le dessin animé peut-être qu'il y aurait eu davantage de bonnes réponses. Pour les questions 2, 3 et 4 tous les élèves ont répondu juste. En effet pour le drapeau, les élèves ont pu voir en gros plan l'Union Jack qui flottait au-dessus du bateau. De plus, les élèves ont étudié avec l'intervenante anglaise et l'enseignante le drapeau anglais donc ils le connaissaient bien. Pour la réponse du Nouveau Monde, les personnages principaux du début du dessin animé ont employé très distinctement et à plusieurs reprises cette expression. De ce fait je ne suis pas étonnée que tous les élèves aient pu répondre à cette question. Certains ont écrit « chez les Indiens », ou « au can/quand des Indiens ». Ces réponses ne sont pas fausses mais ils devaient marquer le mot précis qui était dit dans le film. Pour la question 5, de manière analogue à la réponse précédente, plusieurs personnages ont répété le mot « sauvages ». La plupart des élèves l'a donc écrit (certains de façon phonétique). Paradoxalement à toutes les autres questions, je croyais que la numéro 6 était la plus facile et que c'est celle où il y aurait eu le moins d'erreurs. Seulement trois élèves ont répondu juste. Parmi eux, il y avait une élève très en difficulté. Elle a écrit « dam-dam ». Cette petite fille s'est servie de la phonétique pour écrire ce mot, de ce qu'elle a entendu de la chanson et du bruitage de cet instrument. Pour la question 7, dix élèves ont répondu juste. Ici le mot n'était pas donné dans le film mais ils devaient faire appel à ce qu'ils connaissaient et à ce qu'ils avaient vu et entendu (phrase du chef qui dit qu'ils ont battu une tribu rivale). En revanche le résultat pour la question suivante est tout à fait satisfaisant puisque quinze élèves sur vingt-trois ont su répondre « chef » pour la place qu'occupait le père de Pocahontas dans la tribu. Enfin pour la question 9, quelques élèves ont fait la description des personnages (John Smith et le gouverneur Ratcliffe essentiellement) pour remédier au fait qu'ils avaient oublié leurs prénoms ou qu'ils ne savaient pas comment les écrire.

- Séance 2:

Pour varier les dispositifs de travail, j'ai choisi d'utiliser des images extraites du dessin animé Pocahontas. Les deux tableaux que les élèves ont complétés est une trace écrite de ce qui a été fait lors de cette séance. Tout le travail a été fait en amont, à l'oral. En effet, par l'intermédiaire de questions orientées, les élèves ont répondu de façon ciblée. Toutes leurs réponses ont été notées sur le tableau de la classe. Il est évident que certains mots spécifiques appartenant au champ lexical de la guerre n'ont pas pu être cités par les élèves. Néanmoins ils ont utilisé d'autres expressions ou mots qui s'y rapportaient. Par exemple pour le plastron, des élèves ont dit qu'il s'agissait d'une armure qui servait à protéger le torse. Pour le morion, les élèves avaient employé le mot « casque » et pour l'arquebuse, ils ont utilisé le mot « fusil » (mot que j'ai choisi d'insérer dans le tableau pour que les élèves comprennent à quoi se rapportait « l'arquebuse » quand ils allaient relire la feuille chez eux). En revanche, j'ai mentionné d'autres mots et expressions, étant donné qu'ils ne pouvaient pas les inventer (confère au tomahawk et au vêtement en peau de bison). Cette séance avait pour but que les élèves tirent des informations des images qu'ils voyaient et qu'ils devaient évoquer les différences qu'ils pouvaient y avoir entre les Anglais et les Indiens d'Amérique. Par ailleurs en leur donnant les mots et expressions exacts des objets de guerre ou des vêtements, les élèves ont pu acquérir et apprendre ceux-ci et enrichir leur vocabulaire. L'exercice de la copie en cycle 2 et même en CE1 est encore difficile et demande une grande concentration de la part des élèves. Si l'on regarde attentivement les feuilles que j'ai relevées au hasard, on peut voir que l'exercice a bien été exécuté dans l'ensemble (avec quelques ratures ici ou là et des petites fautes sur la réécriture de certains termes). L'idée de chercher les différences et de les dire à l'oral à l'ensemble de la classe a produit une réelle motivation chez les élèves et plus des trois-quarts de la classe avaient le doigt levé. Les autres, par peur de se tromper, de ne pas avoir le vocabulaire approprié ou tout simplement la non envie de participer, n'ont pas collaboré à l'activité.

- Séance 3 :

Les élèves ont dû dessiner le Nouveau Monde que voit John Smith quand il y arrive. Dans l'ensemble la consigne a été respectée⁹. Pour les aider dans la réalisation de leur dessin, avant la séance d'Arts plastiques, je leur ai projeté sur l'ordinateur une image du Nouveau Monde extraite du dessin animé. Cela a permis aux élèves les plus en difficulté face à ce type d'exercice d'avoir un exemple de ce qu'ils pouvaient réaliser. En regardant les dessins, on s'aperçoit qu'ils sont de deux types. Il y a ceux où l'on voit le paysage avec les yeux de John Smith quand il est arrivé au Nouveau

9 Voir annexe 6.

Monde et ceux où les élèves ont dessiné John Smith et ce qu'il y avait autour. Dans l'ensemble, les élèves ont dessiné tous les éléments qu'ils avaient pu relever sur l'image à l'ordinateur et sur ce qu'ils avaient vu pendant le visionnage du film. Par conséquent on retrouve des Indiens, armés ou pas, Pocahontas, John Smith, des tipis, de la végétation, l'embouchure du fleuve par laquelle arrive le bateau explorateur et les colons anglais, le bateau et son équipage. Sur les vingt-trois illustrations, huit se rapportent presque au copié-collé de l'image qui a été projetée à l'ordinateur, ce qui pose problème, puisqu'avec la consigne qui leur avait été donnée, cela suppose que John Smith se trouve derrière Pocahontas sur le rocher au bord de la falaise. Est-ce comme cela qu'il faut interpréter ces productions ou ont-ils tout simplement reproduit ce qu'ils ont vu et n'ont pas tenu compte de la consigne? Je ne peux rien affirmer. Quelques élèves ont choisi de mettre une phrase pour faire apparaître le personnage cité dans la consigne. Sur les dessins où John Smith est représenté, on s'aperçoit que les élèves ont détaillé le plus possible les vêtements qu'il portait, dont les plus caractéristiques sont le morion et le plastron. Paradoxalement aux tipis qu'ils ont pu voir dans le film de forme arrondie, tous ceux qui ont été dessinés ont une forme pyramidale. Sans doute est-ce lié aux représentations collectives et aux différents ouvrages qu'ils ont pu consulter dans la bibliothèque de l'école ou chez eux et qui illustrent cet habitat indien de cette façon. Enfin, si ceux-ci sont, dans la réalité, de couleur marron (dû au fait que ce soit des peaux d'animaux, essentiellement de bisons) les élèves ont mis de nombreuses couleurs pour bien les faire apparaître dans les dessins. Je peux terminer les observations de cette séance par deux inconvénients : le fait que certains élèves aient recopié l'image de l'ordinateur comme dit précédemment et/ou recopié le dessin du/des camarade(s) qui étai(en)t à côté d'eux. De ce fait sur une rangée de 4 élèves, on trouvait facilement quatre dessins identiques. Cela pose problème dans le sens où l'investissement de ces élèves n'a pas été à la hauteur de mes attentes.

- Séance 6 :

Pour cette évaluation que j'ai choisi de noter sur 10, les élèves l'ont, dans la globalité, bien réussie. 17 élèves sur 23 ont eu entre 7 et 9 sur 10, quatre ont eu 6 ou 5 et deux ont eu 4. Pour la question 6 qui portait sur la tenue des Indiens, j'attendais des termes précis, ceux que nous rappelions à chaque séance et qu'ils ont eu l'occasion de relire à de nombreuses reprises chez eux. De ce fait j'ai été plus exigeante. Par conséquent, les élèves qui étaient à 9 sur 10 ont perdu un point à cette question. Par manque de temps (fait que ce soit l'après-midi de la dernière journée de stage, beaucoup de choses étaient à faire) je n'ai pu faire la correction de cette évaluation. Cependant, j'ai demandé à l'enseignante titulaire de la faire pour moi et de m'écrire un compte-rendu de celle-ci.

Ainsi, elle m'a rapportée que les élèves qui s'étaient trompés étaient ceux qui ne connaissaient pas la réponse ou ceux qui n'avaient pas relu les feuilles que nous avons fait durant les 15 jours.

En lien avec nos hypothèses posées dans notre TER de l'année dernière et celles émises dans notre mémoire, je confirme une nouvelle fois que l'utilisation d'outils plus appropriés pour l'enseignement de l'Histoire à l'école primaire, autres que le manuel traditionnel, favorise l'attractivité de cette discipline pour les élèves et l'enseignant, que les élèves sont plus motivés et que les résultats sont bons.

2) Analyse de la séance d'expression écrite du récit de vie

Cette étude va être développée sous deux angles. Le premier concerne l'atelier d'expression écrite que j'ai instauré dans la classe de CE1 avec les élèves que j'ai eu pendant les quinze jours de stage en responsabilité et qui ont donc suivi toutes les séances de la séquence. Le deuxième concerne cinq élèves de CM2 qui sont venus dans la classe parce que leur enseignante n'était pas présente ce jour là.

- L'atelier d'expression écrite dans la classe.

Comme je l'ai dit précédemment, l'intérêt de cette séance était la réalisation d'un récit de vie basé sur des faits historiques. La consigne était la suivante : « Racontez ce que vous avez dessiné en commençant par : Quand je suis arrivé(e) au Nouveau Monde, j'ai vu... ». Procéder de cette façon me permettait de m'assurer que les élèves utilisent la première personne du singulier pour leur expression écrite, enfin c'est ce que je croyais!

Presque tous les enfants ont commencé leur récit par cette phrase¹⁰. La plupart a respecté la consigne en s'aidant de leur dessin pour leur production écrite. De ce fait, ils ont pu établir une description très détaillée et proche de ce qu'ils avaient dessiné, rendant le récit quelque peu ennuyeux parfois. Une élève n'a pas du tout tenu compte de la consigne et a décrit une scène du dessin animé qu'elle avait vu lors du visionnage de celui-ci à la séance 1. Sa production est donc faussée et ne correspond pas à nos attentes. Toutefois, la scène qu'elle nous a décrite se rapporte à celle où John Smith accoste avec son bateau sur le Nouveau Monde et monte dans un arbre pour explorer ce nouveau paysage encore inconnu des Hommes. Dans cette scène, Pocahontas est cachée derrière un buisson et ses deux animaux de compagnie sont remarqués par l'explorateur anglais. Le choix de la scène par l'élève est donc bon mais elle n'a pas respecté la consigne.

¹⁰ Voir annexe 7.

Quelques erreurs sont tout de même à signaler. Préalablement j'ai cité le fait qu'en utilisant la formule de départ, les élèves auraient dû utiliser la première personne du singulier (sous-entendu qu'ils étaient John Smith). Le début était bon mais dans leur développement, ils ont écrit « *j'ai aussi vu John Smyse* » ce qui prouve que la consigne n'a pas été comprise. Avec l'enseignante titulaire, ces élèves avaient l'habitude de faire de l'expression écrite toutes les semaines. Par analogie, ils étaient sensés avoir compris que l'expression écrite ne prenait pas toujours la forme d'une liste d'éléments. Une élève a décrit son dessin en faisant des points comme sur une liste de courses. Elle n'a pas commencé sa production par la phrase « Quand je suis arrivée au Nouveau Monde, j'ai vu... ». Dans ce cas, l'exercice d'écriture n'a pas été compris. C'est en lisant, après la séance, que je me suis aperçue de ces erreurs et il m'était alors impossible de faire refaire cet exercice à ces élèves. Toutefois, ayant pris connaissance de toutes les productions d'élèves pendant le temps méridien, j'ai fait un petit retour sur ce qu'ils avaient écrit, en début d'après-midi. La production d'un récit de vie, basé sur des faits historiques est donc réalisable dans une classe de CE1. Cependant le cadre didactique et pédagogique est très lourd à mettre en place et suppose d'avoir du temps, une bonne organisation et des élèves très attentifs et motivés. Un autre point négatif vient s'ajouter à cette étude : les erreurs d'orthographe. En fin de cycle 2, il est évident que les élèves ne savent pas écrire les mots avec la bonne orthographe. Ainsi la lecture de leur production a été parfois plus du déchiffrement que de la lecture fluide. Si j'avais eu plus de temps, j'aurais pu mettre en place cet atelier d'écriture sur plusieurs semaines. De ce fait, j'aurais pris le temps de corriger ces écrits avec les élèves, en petit groupe. Ils auraient pu reprendre leurs écrits et les recopier grâce à un logiciel traitement de texte à l'ordinateur afin de leur permettre de valider des items du B2i et de pouvoir mettre au propre ce qu'ils avaient fait. On aurait pu mettre en commun ces productions et réaliser en classe entière un texte reprenant éventuellement quelques éléments de leurs productions personnelles. Tout cela aurait pu être réuni dans un recueil de productions et cela aurait pu être présenté dans le hall de l'école ainsi qu'aux parents d'élèves de la classe.

- Expression écrite réalisée par des élèves de CM2¹¹

Pour ce travail j'avais donné deux consignes aux cinq élèves :

- Consigne 1: Écrire ce qu'a fait Christophe Colomb.
- Consigne 2 : Qu'est-ce que pour toi le Nouveau Monde ? Et à quoi ressemble-t-il ?

Pour la première consigne, les élèves ont répondu assez vite et spontanément au fait que Christophe Colomb a découvert l'Amérique en 1492. Oralement, ils m'ont rapporté qu'il croyait être arrivé aux

¹¹ Voir annexe 8.

Indes et que celui qui a donné le nom d'Amérique à ce continent n'était pas Christophe Colomb.

Ainsi, ces réponses concordent avec les repères qui doivent être connus en fin de cycle 3: « *1492, Christophe Colomb en Amérique* ».

En revanche, la production d'un écrit pour la deuxième consigne a été plus difficile. Deux élèves ont tenté de répondre à la question et ont fait appel à toutes les connaissances qu'ils avaient sur ce sujet. Ils n'ont pu décrire le Nouveau Monde comme les CE1 l'ont fait. En effet, ces élèves de CM2 n'ont pas eu le visionnage du dessin animé Pocahontas, la projection de l'image du Nouveau Monde à l'ordinateur et n'ont pas participé à la séquence. Par conséquent, les écrits sont assez peu fournis et les conclusions immédiates. Je ne sais pas de quelle manière l'enseignante enseigne l'Histoire et je ne sais pas quels outils elle utilise pour cette discipline; néanmoins, je suis persuadée, en vue de ce qui a été réalisé avec les CE1, que les résultats auraient été encore plus probants et plus conséquents quant à la production d'un récit de vie s'ils avaient été présents pendant toute la séquence.

Établir un tel processus en une seule séance n'est donc pas possible et est donc dommageable pour les élèves, pour l'enseignante, mais aussi pour notre étude puisque le projet n'a pas abouti. Nous avons eu ici, tout au plus, une esquisse de ce qui aurait pu être réalisé sur une plus longue période mais qui avait déjà un fort potentiel.

Il est évident qu'en mettant les élèves en activité, ceux-ci participent de façon plus active à l'ensemble de la séquence. Cependant, l'exercice d'expression écrite a été plus ou moins difficile selon les sujets. En effet, les productions d'élèves vont de quelques lignes à un recto. Ainsi, je ne pense pas qu'il y ait un réel attrait pour la discipline qu'est l'Histoire dans ce cas. La question est ailleurs. L'exercice demandé aux élèves, celui de l'expression écrite n'est pas quelque chose de facile pour eux et surtout en cycle 2. Néanmoins je n'ai essuyé aucun refus et tous les élèves ont produit quelque chose. Peut-être est-ce lié au thème de la séquence qui les intéressait dans son intégralité ? Grâce à ce que j'ai observé, j'ai pu constater que les élèves ayant des difficultés dans les matières principales et dont l'environnement familial n'est pas facile, écrivaient plus facilement. À contrario, l'exercice semblait nettement plus difficile pour des « bons » élèves. Est-ce l'imagination qui leur faisait défaut ? Est-ce que l'exercice n'avait pas de sens pour eux ? Sont-ils, déjà, devenus les élèves qui rentrent dans le moule de ce que l'école républicaine leur enseigne ? En effet, la plupart des tâches qui leur sont demandées doivent réveiller chez eux l'esprit critique, l'esprit d'analyse, la recherche ne faisant aucune place pour la liberté, l'imagination et la créativité. Certains élèves se heurtent, par conséquent, à un blocage quand ces trois qualités sont sollicitées. Je terminerai cette analyse du comportement des élèves pour cette activité par ces mots : la participation et la motivation des élèves pour une discipline, oui, mais jusqu'où vont-elles ?

II] Débats d'idées sur l'utilisation du récit historique dans l'enseignement de l'Histoire

A- Quelques définitions

1) La fiction

Selon une définition trouvée sur le net, une fiction est « une histoire fondée plutôt sur des faits réels. ». Cette précision s'insère dans la définition de Gisèle Séginger¹², pour qui la notion de fiction revêt un tout autre sens que celui qui nous est donné dans un dictionnaire usuel:

Si on donne souvent au mot « fiction », dans le langage courant, le sens d'invention mensongère, il est important de rappeler qu'étymologiquement la *fictio* pourrait désigner « l'action de façonner, de former, de créer », sens déjà présent chez Platon. Par ce pouvoir, la fiction est productrice de sens. Elle peut donc aussi agir dans le réel et avoir une efficacité politique : créatrice de mythes et de légendes, la fiction participe à la fondation d'une culture commune et à la prise de conscience nationale [...]. Loin d'être une affabulation sans conséquence et sans rapport avec le monde référentiel, la fiction est à la fois du côté de la connaissance et de l'action politique (2011, p. 9).

Telle qu'elle est ici définie, la fiction n'est pas quelque chose d'irréel et apparaît plus comme une production concrète. Si elle donne autant de sens pour les gens, c'est qu'elle les touche dans tous les domaines environnants. Dans une fiction, les événements et les personnages sont fictifs, imaginaires mais ne doivent pas être trop irréels pour que les lecteurs ne soient pas gênés par l'absurdité et l'incohérence des faits décrits dans celle-ci. Par conséquent, la fiction doit créer une impression de réel, comme nous l'avons dit précédemment, permettant ainsi à l'individu de croire sur un temps imparti que ces faits sont plausibles. Par analogie, Louis-Pascal Jacquemond¹³ oppose le « faux » en Histoire et la fiction. Ainsi, il apparente cette dernière à une narration et à une façon de réécrire autrement l'Histoire sans en changer la contenance et le sens. En revanche, le faux, qui peut sembler relever de la fiction, est pour lui une manipulation, une action dirigée contre l'Histoire dans le but de la modifier. En reprenant les différents propos recueillis dans le dictionnaire et dans les définitions que nous avons dégagées dans cette partie, nous constatons que le terme de « fiction » est polysémique. Charles Delattre¹⁴ en fait la synthèse dans son ouvrage *Mythe et fiction*, à partir des quatre mots que Jean-Marie Schaeffer¹⁵ rattache à la fiction, à savoir « l'illusion, la feintise, le façonnage et le jeu » (2010). Ce qui est intéressant de souligner dans les propos de cet auteur, c'est

12 Gisèle Séginger est enseignante-chercheur à l'Université Paris-Est / Marne-la-Vallée.

13 Louis-Pascal Jacquemond est Inspecteur d'Académie et Inspecteur Pédagogique Régional de l'académie de Grenoble.

14 Charles Delattre est maître de conférences en grec ancien à l'Université de Paris X – Nanterre.

15 Jean-Marie Schaeffer est philosophe et chercheur au CNRS.

que celui-ci se place du point de vue d'un individu quelconque qui serait confronté à la fiction. Il donne la façon dont cet individu s'imprègne de la fiction, en occultant celle-ci et en se référant pour un moment donné à ce qu'il voit ou lit, sans se poser la question de ce qui relève du vrai ou du faux. En parallèle à ce qui vient d'être dit, il est important que les élèves à l'école primaire prennent conscience de l'existence effective de personnages et faits historiques et sachent faire preuve d'esprit critique face à ce qui est véridique ou non, comme le stipulent les programmes officiels de 2008. Cependant, nous nous permettons de nuancer cette position. En effet, lors de nos périodes de stage depuis l'an dernier, nous avons pu observer le fait qu'il est difficile pour des élèves, y compris pour certains de cycle 3, de départager ces deux pendants.

Nous avons donc vu la complexité qui se cache derrière le terme de « fiction », au regard de la multiplicité des sens et définitions qu'on lui porte. Celle que nous retenons, pour mener à bien notre étude, fait de la fiction une création au service de l'Histoire, notion que nous allons expliciter dans un deuxième point.

2) Qu'est-ce que l'Histoire ?

D'après la définition que nous avons donnée dans notre introduction, et en la confrontant à d'autres, issues de sites Internet ou d'autres dictionnaires usuels, nous remarquons qu'un terme revient fréquemment pour parler de l'Histoire : celui de récit. Ainsi, il s'agirait à la fois de l'ensemble des connaissances des événements passés, de leur étude et de leur récit. Cette notion de l'Histoire comme étant un récit est largement revendiquée par Paul Veyne¹⁶, dans son ouvrage *Comment on écrit l'Histoire*, notamment à travers cette phrase devenue célèbre : « l'histoire est un roman vrai. » (1971, p. 10). L'introduction de son œuvre donne le ton de sa position : l'Histoire n'est pas une science, et n'a ni méthode ni valeur explicative. Pour l'auteur, il s'agit d'une discipline qui sélectionne, synthétise les événements passés, qui ne sont donc pas restitués entièrement, pour le simple fait qu'elle se base sur des documents et des témoignages, qu'il considère comme des traces. Dans cette optique, Paul Veyne parle de l'Histoire comme une « connaissance par documents » (1971, p. 15). Il est également important de mettre l'accent, comme le fait l'auteur de manière insistante, sur ce qui est l'essence de notre discipline, à savoir la recherche de la vérité. On peut donc supposer, au regard de ce point saillant et de la définition de la fiction que nous avons tenté de donner dans la sous-partie précédente, que l'Histoire peut revêtir n'importe quelle forme, tant qu'il s'agit d'une restitution d'événements vrais. Cela appuie directement la thèse que l'Histoire n'a pas de méthode et peut nous conforter dans notre idée que des élèves puissent apprendre la discipline en

16 Paul Veyne est un historien français, spécialiste de la Rome antique.

élaborant eux-même un écrit fictionnel, en l'occurrence un récit de vie, fondé sur des événements qui se sont réellement passés, sur des faits historiques. A ce propos, il convient de faire un point sur ce qu'est un fait historique. L'École des Annales a notamment critiqué le fait que seuls les événements politiques, tels que des lois ou des batailles étaient identifiés comme faits historiques. Quels événements doit-on ou peut-on alors classer dans cette catégorie ? La disparition de Margareth Thatcher, que nous apprenons en écrivant ces lignes, est-elle plus à même d'être jugée comme étant un événement historique que le déclin de l'activité de poterie à Saint-Jean-de-Fos ? Si l'on s'en tient à ce que dit Paul Veyne, tout peut être considéré comme un fait historique, selon le contexte dans lequel on se place, contrecarrant ainsi la théorie de l'historisme qui fait de l'Histoire une discipline subjective, qui serait « la projection de nos valeurs et la réponse aux questions que nous voulons bien lui poser » (1971, p. 44). La notion d'objectivité pour parler d'un fait historique se retrouve dans le dictionnaire usuel. L'existence avérée de l'activité de poterie dans l'arrière-pays montpelliérain et son déclin sont autant de faits historiques remarquables dans l'Histoire de notre région, tout comme l'exercice du métier par le dernier potier de Saint-Jean-de-Fos. Il nous faut, à cette occasion, revenir sur la définition de l'Histoire telle qu'elle nous est donnée dans le dictionnaire; la discipline est donc l'ensemble des événements passés relatifs à « la vie de l'humanité, d'une société, d'une personne »¹⁷. La prise en compte de l'Histoire comme pouvant se rattacher à l'individu est une volonté forte de Paul Veyne dans son ouvrage. Établir le récit de vie de ce potier peut-il être considéré comme « faire » de l'Histoire ? Oui, dès lors qu'on peut établir les actes qu'il a menés et ceux qui lui sont arrivés, comme l'explique l'auteur en citant Aristote. L'Histoire est donc le récit de tout cela; ces deux notions ont toujours été fortement liées. Nous allons désormais tenter de voir ce qui se cache derrière l'expression de « récit historique », qui est constitutive de notre projet.

3) Le récit historique

Afin de bien saisir le sens de la notion de récit historique, il nous semble important de faire un bref récapitulatif de ses caractéristiques à travers les âges. Ainsi, depuis toujours, l'Histoire a été confrontée au récit, ce que nous rappelle François Dosse¹⁸. La question de la simple énumération de faits et événements passés pour définir cette discipline s'est posée dès l'Antiquité avec Cicéron. Pour l'orateur, « l'historien doit être un de ceux qui « ornent les faits ». » (2010, p. 862), sous-entendu qu'il doit agrémenter son discours de manière à le rendre plaisant, sans toutefois le pervertir ni

17 D'après le dictionnaire *Le Petit Larousse 2009*.

18 François Dosse est un historien et épistémologue français

corrompre son efficacité. Ce point de vue est repris à la fin du premier siècle ap. J-C. par Tacite, qui place sur un pied d'égalité l'impartialité de l'historien et son éloquence. Les chroniqueurs de la fin du Moyen-Âge ont également ce souci d'embellir leur récit, car pour Froissart, chroniqueur du XIV^{ème} siècle, ceux-ci doivent plaire à leur public. Sont alors privilégiées les anecdotes et la dramatisation de certains évènements significatifs.

C'est à partir de la première moitié du XIX^{ème} siècle, après la parution du premier roman de l'Écossais Walter Scott en 1819, *Ivanhoé*, que certains historiens prêtent une attention toute particulière à l'élaboration de leur récit. On peut ainsi citer Augustin Thierry¹⁹, qui s'attache à prôner une « nouvelle écriture historique » (2010, p. 865), qui conjuguerait les connaissances historiques avec la fiction, par le biais du roman historique, sur le modèle de Walter Scott. Pour cet historien, « le récit est la partie essentielle de l'Histoire » (1820), ce qui en fait un des adeptes de ce que l'on appelle l'histoire narrative. Cela renvoie aux diverses définitions de l'Histoire que nous avons pu énoncer dans la partie précédente. Jules Michelet²⁰ condamne également au XIX^{ème} siècle l'Histoire comme étant une stricte restitution chronologique des évènements passés. L'ambition de cet historien est de faire revivre le vécu passé, notamment celui de la Révolution française, grâce au récit qu'il orne, qu'il magnifie, pour reprendre les propos de François Dosse, en insistant sur le ressenti du peuple vis-à-vis de ce tournant de l'Histoire de France.

Paul Veyne, dans l'ouvrage dont nous avons parlé précédemment, définit le récit historique comme étant une « mise en intrigue » de faits historiques qui ne pourraient exister seuls, comme cela est le cas dans des ouvrages d'histoire-chronique²¹. Ce procédé vient à l'encontre de la théorie qui attribue une méthode propre et un statut de science à la discipline de l'Histoire; en effet, selon l'auteur, cette « mise en intrigue » varie selon les historiens, dans la mesure où pour faire le récit d'une même période, ce ne seront pas les mêmes épisodes, les mêmes détails, les mêmes anecdotes qui seront relatés, ou alors ils le seront de manière différente, ou bien de la même manière mais dans un ordre différent. La façon dont une intrigue, un récit historique est ordonné, est essentielle et c'est cela qui va induire une explication du fait historique raconté : il n'existe donc pas une méthode universelle de l'Histoire. Cela nous renvoie directement à la première définition que nous avons donnée du récit historique, en introduction. Nous insistons sur le fait que cette mise en intrigue ne doit pas pervertir la réalité, la véracité des évènements qui sont relatés. A travers ce postulat de Paul Veyne, nous pouvons déduire un rapprochement entre pratique historique et pratique d'écriture, ce que

19 Augustin Thierry est un historien français du XIX^{ème} siècle, connu pour sa narration des évènements historiques très vivante, voire romancée.

20 Jules Michelet est également un historien français du XIX^{ème} siècle.

21 Nous entendons par là une publication qui ne ferait qu'une stricte restitution d'évènements passés, de manière chronologique.

reprendra Michel de Certeau²² en 1975, dans son ouvrage *L'écriture de l'histoire*, dont le titre est évocateur. L'auteur revient sur cette ambiguïté du terme « histoire », qui désigne à la fois l'acte d'écriture, la narration donc, et l'objet de ce récit. Pour lui, le récit historique est donc un compromis entre la recherche de vérité, d'explication, et la fiction, idée que partage également Paul Ricoeur²³. Ce dernier est proche des thèses qu'on a appelé « narrativistes », inspirées du *linguistic turn*, pour lesquelles le récit historique, par l'intermédiaire de la mise en intrigue, a une réelle valeur explicative et mélange l'aspect scientifique et l'aspect narratif, la pratique historienne et la pratique d'écriture. Sur ce dernier point, certains comme Hayden White²⁴ vont jusqu'à confondre ces deux pratiques, en ne faisant presque aucune distinction entre le registre historien et le registre fictionnel. A cette occasion, il nous semble opportun de faire le rapprochement entre récit historique et roman historique, comme le fait Paul Veyne dans son ouvrage. Pour lui, l'Histoire et le roman ont quelques ressemblances, et nous pouvons citer de nouveau cette phrase : « l'histoire est un roman vrai. ». Après avoir effectué quelques recherches, nous pouvons affirmer qu'un roman historique est un genre de récit dont la mise en intrigue s'appuie sur des éléments, des personnages de fiction. Il est essentiel de définir ce qu'est un roman historique, car nous nous interrogeons dès l'an dernier sur sa pertinence pour enseigner l'Histoire en classe. De plus, nous souhaitons, pour notre projet autour du site *Argileum*, faire écrire aux élèves un récit de vie du dernier potier de Saint-Jean-de-Fos. La mise en intrigue des actions de sa vie dont nous n'avons que quelques traces serait inévitablement agrémentée d'éléments fictionnels, là encore sans déformer le passé, ce qui pourrait s'apparenter à une sorte de roman autobiographique historique.

Tout d'abord, il convient de constater que, si le roman historique jouit d'une certaine popularité auprès des lecteurs, ce genre a été longtemps critiqué par certains auteurs ou par des journalistes. Ainsi, Marie-France Sculfort²⁵ rappelle que Chateaubriand disait de Walter Scott, considéré comme le fondateur du genre, qu'il « avait perverti le roman et l'Histoire » (1995, p.9). Au-delà de sa réputation, nous allons tenter d'en donner une définition la plus complète possible. Sur cette même page, Marie-France Sculfort reprend un article du *Monde*, datant du 31 décembre 1971, qui explique que les romans qui traitent de l'actualité, ou qui concernent l'expérience personnelle de leur auteur, ne peuvent être considérés comme étant des romans historiques. Cette idée sera reprise plus tard par Michel Peltier²⁶, selon lequel le roman historique « est une évocation du passé, un substitut

22 Michel de Certeau (1925-1986) est un intellectuel, philosophe et historien français, auteur d'études sur l'Histoire religieuse et d'ouvrages de réflexion sur la religion, l'épistémologie de l'Histoire ou la psychanalyse.

23 Paul Ricoeur (1913-2005) est un philosophe français dont l'œuvre est essentiellement axée sur le rôle de la fiction dans la littérature et l'Histoire.

24 Hayden White est un historien américain de la critique littéraire.

25 Marie-France Sculfort est professeure agrégée des Lettres au collège Jean-Philippe Rameau de Tours.

26 Michel Peltier est chargé de mission au CNDP pour le primaire et responsable éditorial du site Bien Lire, dédié à la prévention de l'illettrisme. Il travaille sur le roman historique depuis une douzaine d'années et a écrit plusieurs livres

d'expérience » (2005) et insiste sur le plaisir de lire et rappelle que « pour certains ce n'est qu'un aimable divertissement, pour d'autres, une passionnante plongée dans ce passé, à condition que l'auteur soit suffisamment respectueux des faits historiques » (2002, p. 14). Les romans historiques sont un mélange de vérités historiques et d'inventions. Ils permettent de transporter les lecteurs au sein des événements décrits, de faire vivre l'histoire, tout en s'appuyant sur une documentation fiable en règle générale. Ainsi, l'écrivain Anne-Marie Desplat-Duc²⁷ a pour documentation historique ses recherches dans les archives départementales de l'Ardèche, lieu d'intrigue de la plupart de ses romans, et elle interroge dans la mesure du possible des personnes proches des événements historiques qu'elle décrit. De son côté, Brigitte Coppin²⁸ se base sur la lecture de manuels et de livres d'historiens. Nombre de romans historiques parsèment notre patrimoine littéraire et se trouvent dans notre quotidien, comme livre de chevet ou livre d'étude à l'école. Qui ne connaît pas *Les Misérables*, *Notre-Dame-de-Paris* de Victor Hugo ou *Les trois mousquetaires* d'Alexandre Dumas ? Ces deux auteurs se basent sur les faits historiques comme le récit de la bataille de Waterloo pour l'un ou la situation politique sous Louis XIII pour l'autre. Une des conditions du roman historique est qu'il « doit amener une reconstitution, une explication, amener au lecteur des éléments de connaissance permettant une réflexion sur le passé », selon Bertrand Solet²⁹ (2003). Tout comme l'auteur, le lecteur doit au préalable disposer de certaines connaissances sur l'époque relatée. Tout en rappelant ce que nous avons dit précédemment, Anna Vicente³⁰, en accord avec le coordinateur ressources du CRDP de Nantes, pointe l'intérêt du roman historique comme étant « un outil didactique » (2009, p. 2). Les positions de Michel Peltier et du CRDP de Nantes, relayées par Anna Vicente, montrent donc que des professionnels rattachés à l'Éducation Nationale militent en faveur de l'utilisation d'œuvres fictionnelles dans l'enseignement de l'Histoire. L'élaboration d'un récit historique en classe, comme nous souhaiterions le faire, peut prendre la forme d'un atelier d'écriture.

4) L'atelier d'écriture

Nous souhaitons, ici, définir ce qu'est un atelier d'écriture, afin de le relier à notre projet d'élaboration d'un récit de vie qui se ferait dans le cadre de ce dispositif. Ce procédé a en outre été mis en place à l'occasion de l'un de nos stages en responsabilité, lors d'une séquence sur la

et articles sur le sujet.

27 Anne-Marie Desplat-Duc est une auteure qui a reçu des prix décernés pour des livres de littérature de jeunesse.

28 Brigitte Coppin est également une auteure, spécialisée dans les romans historiques.

29 Bertrand Solet est auteur de livres pour adolescents et a également dirigé un service de documentation.

30 Anna Vicente est professeure documentaliste et fait partie de la Fédération des Associations des Enseignants-Documentalistes de l'Éducation Nationale.

découverte de la civilisation amérindienne au XVII^{ème} siècle. Nous pourrions ainsi comparer notre pratique à la définition que donnent des enseignants, des chercheurs, etc...

L'atelier d'écriture, comme son nom l'indique, est constitué de petits groupes dont l'ensemble ne doit pas, selon Jacques Jouet³¹, excéder quinze élèves. Celui-ci ajoute plusieurs principes qui structurent le procédé :

- Le temps de mise en œuvre doit être compris entre quarante-cinq minutes et une heure.
- Tous les élèves doivent écrire quelque chose sans pour autant qu'ils soient forcés à le faire par l'animateur, qui a pour rôle de les encourager si l'un d'eux refuse d'effectuer la tâche.
- L'écriture est mise en place à partir de consignes énoncées clairement dont l'aspect ludique doit être le pilier de l'activité.
- De quelque manière que ce soit, par l'auteur lui-même ou par l'un de ses pairs, les textes produits sur le temps d'écriture, impartis en début de séance, doivent être lus à haute voix, ce qui incite le groupe à faire un retour, à soulever des questions, permettant ainsi l'amélioration puis la réécriture des premières productions.

La spécificité de l'atelier d'écriture tient dans l'atmosphère qui est différente du temps de classe, même si celui-ci se déroule pendant le temps scolaire. Dans ce climat propice, la pensée, la personnalité et les sensations propres à l'enfant sont mises en avant.

La mise en application d'un tel procédé permet de pratiquer l'écriture de façon partagée avec les autres, tout en étant soi-même acteur dans l'atelier. En effet, dans son ouvrage *Les ateliers d'écritures*, Claire Boniface³² écrit :

Le plus petit dénominateur commun des ateliers d'écriture est une situation où sont réunies plusieurs personnes qui prennent connaissance des textes écrits par des membres de l'atelier (1992).

Nadège Mariotti³³ s'insère dans la pédagogie Freinet favorisant ainsi l'expression libre. L'activité d'écriture se fait seul mais peut-être menée à plusieurs pour inciter les élèves à échanger et mettre en œuvre le processus de mise en mots. La pédagogie Freinet insiste sur le fait qu'elle « donne à l'élève l'envie d'écrire à partir d'un thème » (2013, p. 14). De plus, l'atelier d'écriture mené collectivement permettrait, selon l'auteure, l'épanouissement de l'élève.

L'atelier d'écriture présente plusieurs objectifs certains :

- L'activité est accessible à tous et chacun a donc la possibilité de s'exprimer dans ce cadre à l'aide d'outils imaginatifs, comme les jeux, mis à sa disposition. Par ailleurs, « le mot et l'imagination sont donc des éléments fondateurs du dispositif général » (2001).

31 Jacques Jouet est un écrivain français, membre de l'Oulipo.

32 Claire Boniface est Inspectrice de l'Éducation Nationale à Paris.

33 Nadège Mariotti est formatrice à l'IUFM de Metz.

- Les règles strictes et les normes tendent à s'effacer voire à disparaître ce qui permet aux élèves les plus en difficulté de pouvoir s'exprimer et ne pas être bloqués.
- La lecture des textes produits par l'ensemble des participants à l'atelier peut constituer une entrée en matière de la littérature à l'école.
- L'écriture fait entrer l'élève au sein d'un groupe de pensée et lui permet de s'ouvrir à ce qui l'entoure.
- L'atelier favorise également la création pour chacun de sa propre histoire.

L'écart ou la différence majeure entre ces définitions de l'atelier d'écriture et la pratique de celui-ci en classe lors du stage en responsabilité est le nombre de séances imparties. Si les auteurs cités précédemment incitent la réécriture et l'amélioration des productions, étalées sur plusieurs séances, du fait des contraintes imposées par le stage, l'atelier d'écriture n'a constitué qu'une seule séance dans notre séquence. Par ailleurs, il est recommandé que chaque membre du groupe vienne lire devant ses camarades son texte. Dans un souci de gestion du temps, seulement quelques élèves ont pu effectuer cette phase indissociable de l'atelier d'écriture.

Maintenant que nous avons défini ces différents termes, nous allons désormais voir dans un second temps ce que préconisent les textes officiels et les chercheurs quant à la conduite de telles pratiques.

B- L'enseignement de l'Histoire au travers des récits historiques et des ateliers d'écriture

1) Ce que disent les textes officiels

a) L'enseignement de l'Histoire

L'enseignement de l'Histoire est réellement effectif à partir du cycle 3 et constitue de ce fait une discipline à part entière. Son volume horaire hebdomadaire varie entre deux et trois heures. D'après les programmes de 2002, « il ne s'agit en aucun cas de favoriser un enseignement exhaustif et détaillé, une accumulation de connaissances et de fournir à chacun les éléments d'une compréhension simple qui interroge le passé ». Il faut « permettre aux élèves de se situer dans une succession d'époques à travers quelques repères simples et maîtrisés ». Ainsi, les élèves doivent mémoriser vingt dates importantes sur toutes les périodes historiques. Pour ce faire, il est recommandé de privilégier le questionnement (qui est la démarche de l'historien mettant les élèves face à une question : pourquoi, comment...), le document comme « outil essentiel » ainsi que le manuel, les échanges et l'argumentation et enfin l'esprit critique. Les objectifs des programmes de

2008 ne changent pas. En effet, ils préconisent l'utilisation du récit historique³⁴ à condition d'établir un questionnement pertinent. Le Livret Personnel de Compétences de janvier 2011, disponible sur le site Internet Eduscol, fixe « le recours à des récits » et à « l'analyse de quelques documents » et recommande aux enseignants, par ailleurs, de varier les supports, sans préciser lesquels, tout en restant évasif.

Comme nous l'avons souligné dans notre introduction, la pluridisciplinarité est le fil conducteur du projet que nous souhaitons mettre en œuvre. A ce propos, le Bulletin Officiel du 5 janvier 2012 rappelle que l'enseignement de l'Histoire peut être abordé par le biais d'approches transdisciplinaires, notamment en lien avec la maîtrise de la langue française, que ce soit dans le domaine de la lecture ou celui de l'écriture; pour ce dernier point, la production d'écrits tels que des récits est recommandée. Nous allons d'ailleurs dès à présent nous pencher sur les préconisations des programmes concernant le domaine de l'écriture.

b) L'écriture et les projets d'écriture

Dans les Bulletins Officiels, il n'y a pas de directives clairement établies concernant le cadre dans lequel doivent se développer les compétences d'écriture chez les élèves de cycle 2 et 3. Ceux-ci nous renseignent sur le développement de l'autonomie des élèves face à ce domaine. Toutefois, ils signalent que les élèves doivent être capables d'inventer des histoires en respectant des consignes de composition et de rédaction.

Si l'on étudie les documents d'accompagnement des programmes de 2002, qui sont encore aujourd'hui largement utilisés par les enseignants, traitant de la lecture et de l'écriture au cycle 3, on notera que ceux-ci accordent de l'importance à la mise en place de projets d'écriture de différents types de textes dont ceux à valeur narrative, seul ou à plusieurs. La mise en œuvre d'un tel dispositif est explicitement reconnue comme étant une activité transversale, qui doit donc dépasser le seul domaine de la maîtrise de la langue française. Ce document rappelle également l'importance de la réécriture des productions par les élèves, après concertation avec le reste de la classe. Cela pourrait donc se faire dans le cadre d'un atelier d'écriture dont c'est l'un des principes, comme nous l'avons vu dans la partie précédente. D'une manière plus précise, le texte conseille de faire participer les élèves de cycle 3 « à l'élaboration collective d'un écrit de fiction en référence à une œuvre »; on peut donc tout à fait supposer que l'élaboration du récit de vie du dernier potier de Saint-Jean-de-Fos correspond à ce type de compétence, dans la mesure où l'on peut imaginer mener un travail

³⁴ On peut ici noter l'ambiguïté de ce point, car, comme nous l'avons vu au préalable, le récit historique revêt plusieurs formes dont celle du roman historique. Nous pouvons donc nous interroger sur son utilisation.

transversal en Arts visuels sur la poterie. Sont également données quelques indications quant à la conduite de projets d'écriture menés sur un long terme; comme nous l'avons précisé plus haut, ce type de dispositif doit intégrer plusieurs étapes incontournables comme le premier jet et la réécriture des productions, afin de permettre une évolution de la pensée et du langage chez l'élève. Avant tout, il est important que l'enseignant expose clairement le projet attendu, notamment la durée et les différentes consignes. Enfin, le document insiste sur la nécessité pour le maître de fournir des apports culturels aux élèves, qui seraient en lien avec le projet final, tels que des lectures explicatives ou des projets d'écriture similaires.

Ce type de projet peut, en outre, permettre de valider certaines compétences inscrites dans le Livret Personnel de Compétences, telles que :

- Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court (fin du cycle 2).
- Écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes (fin du cycle 2).
- Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux l'écrire (fin du cycle 3).
- Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire (fin du cycle 3).

Après avoir étudié les recommandations des programmes officiels concernant l'écriture et l'enseignement de l'Histoire à l'école primaire, disciplines majeures de notre projet, nous allons maintenant nous intéresser à la manière d'utiliser le récit historique en classe.

2) L'utilisation du récit historique dans la classe

Pour Madeleine Michaux³⁵, comme pour Paul Veyne cité précédemment, le récit historique est une mise en intrigue de l'Histoire. Cet outil, qui se présente sous plusieurs formes, participe à l'élaboration d'une méthode particulière se révélant « utile en de multiples circonstances » (2005, p. 3). Le récit historique est aussi bien utilisable sur une séance de courte durée que sur un laps de temps plus long. En effet, « le récit seul peut être lu, ou raconté pour motiver les élèves [...]. On peut à l'inverse illustrer un cours par un récit, comme on le ferait pour une image », pour fixer une représentation mentale. Celui-ci peut être également un support à l'ensemble de la leçon et peut être le point de départ d'une évaluation. Dans n'importe quel cas, la présentation d'un récit historique doit faire l'objet d'un questionnement sur la véracité ou non de ce qui est dit. On peut imaginer qu'un tel support peut également permettre la mise en scène et l'interprétation de petites scènes jouées par des élèves, toujours en les faisant se questionner sur la recherche de la vérité. Travailler

³⁵ Madeleine Michaux est professeure agrégée d'Histoire-Géographie à la retraite et a écrit plusieurs ouvrages scolaires destinés à la jeunesse.

sur ce point entraîne une sensibilisation à la réflexion sur le métier, la démarche d'historien, ce que rappelle Madeleine Michaux.

Audrey Hébert et Marc-André Ethier rejoignent le postulat de cette dernière à propos du questionnement des élèves vis-à-vis de ce qui relève de la vérité ou de la fiction dans le roman historique. Mais ils exposent également l'intérêt pratique de cet outil; ainsi, il placerait l'élève au centre de l'intrigue et lui permettrait de mieux appréhender le contexte social et historique des personnages, ce qui serait selon eux un objectif difficile à atteindre dans une leçon classique. La littérature de jeunesse offre un panel d'œuvres se rapportant à un événement, un contexte, voire à un personnage historique, accessibles pour toutes les tranches d'âges, ce qui permet d'une manière plus ou moins consciente de créer et d'enrichir une culture commune à tous. Par ailleurs, ces supports communs font naître des débats et soulèvent des interrogations encore plus prononcées entre les élèves, qui doivent ainsi saisir d'une manière plus précise ce qui relève de l'évènement historique et ce qui est partie intégrante de la narration, donc d'éléments fictionnels.

Le point de la motivation est par ailleurs également évoqué dans cet article. Les différentes thèses que nous avons présentées ci-dessus utilisent le récit historique comme moyen d'entrée dans une séquence d'Histoire pour capter immédiatement l'attention des élèves et que leur motivation soit plus effective. Nous, nous avons choisi d'inclure le récit historique dans nos séquences comme une production réalisée par les élèves. Ceci permet une nouvelle fois d'avoir des élèves plus réactifs face à la discipline et qu'il prennent une part plus active dans la construction des savoirs tout en mettant en évidence leur motivation. La production d'un récit contient plusieurs implicites et les élèves doivent obéir à quelques principes de base. Ainsi, ils devront connaître la structure de celui-ci, en choisissant notamment un point de vue adapté. C'est également un bon moyen de leur faire acquérir une certaine démarche historienne, car ils devront sélectionner et articuler des faits historiques avec des éléments qui relèvent de la fiction. En premier lieu, il convient donc de délimiter un cadre, de définir un canevas³⁶ que les élèves devront suivre tout au long du projet d'écriture. Afin de démontrer que la mise en intrigue traduit la volonté de l'auteur d'expliquer un événement de telle ou telle manière, il peut aussi être pertinent et intéressant de confronter les élèves à d'autres œuvres qui auraient été produites sur le fait historique étudié.

Le récit historique, et plus spécifiquement le roman historique, sont donc des supports intéressants afin de déclencher et entretenir la motivation chez des élèves d'école primaire, à condition que l'enseignant les fasse s'interroger sur ce qui relève de l'Histoire ou de la narration. Nous allons, à présent, voir comment on peut utiliser le dispositif d'atelier d'écriture dans la classe, qui est une des

36 Il s'agit d'établir la période exacte durant laquelle l'histoire se déroule, le lieu, le ou les personnages principaux et ce qui les caractérisent.

composante du projet que nous proposerons en troisième partie et quels en sont les effets sur les élèves.

3) L'utilisation de l'atelier d'écriture dans la classe

Nous avons recensé précédemment les différentes phases et principes qui définissent ce qu'est un atelier d'écriture. Ici, nous allons nous centrer sur les conditions qui assurent le fonctionnement efficace d'un tel dispositif et sur les effets et intérêts de sa mise en œuvre sur les élèves et leur attitude.

Ainsi, Mireille Baudoin insiste sur les tâches de l'animateur, l'enseignant dans notre cas. Pour qu'un atelier d'écriture soit efficace, il convient bien évidemment de ne pas mettre en place ce procédé pour faire de l'écriture, dans un but purement récréatif, qui n'apporterait rien. L'enseignant doit être passionné par l'écriture et la littérature, il doit éprouver un certain désir, car il est important pour conduire une telle activité d'élargir ses connaissances en la matière. Selon l'auteure, conduire un atelier d'écriture induit, de la part de l'enseignant, « un processus de théorisation et de recherche personnelle » (2004, p. 167). Il est essentiel que le maître ne transpose pas dans sa classe simplement une consigne d'écriture issue d'un ouvrage spécifique; il doit la questionner, y réfléchir dessus, et pour mener un atelier qui lui ressemble et qui correspond à ses attentes, doit nécessairement y apporter des ingrédients personnels. Afin de permettre aux élèves d'entrer dans l'écrit par le biais d'un atelier, l'enseignant doit les confronter à tous types de textes littéraires, et pourquoi pas aussi à des projets d'écriture semblables à celui qui sera élaboré lors des différentes séances. Cela contribue parallèlement à l'établissement ou l'enrichissement d'une culture pour les élèves et ne fait pas perdre de vue que l'objectif d'un atelier d'écriture, comme de toute situation d'apprentissage, reste la transmission des savoirs.

Pendant l'activité, l'enseignant doit être omniprésent et Mireille Baudoin liste les tâches qui lui incombent:

- Il doit clairement définir les objectifs, les consignes d'écriture et doit veiller à leur bonne mise en application, n'hésitant pas ainsi à reformuler, apporter son aide si des problèmes ou des dysfonctionnements surviennent.
- Il doit cadrer l'activité, non seulement par les consignes comme nous l'avons dit, mais aussi par le temps qui est imparti. L'organisation de la séance ne doit souffrir d'aucune improvisation.
- Il doit effectuer un questionnement personnel sur la pertinence et la réussite des tâches proposées aux élèves, ce qui lui permettra de s'ajuster pour la séance suivante.

- Il doit favoriser la communication au sein de l'atelier, tout en guidant les échanges.
- Il doit conduire un étayage fort, incitant notamment à la réécriture par ses conseils, ses propositions.

Ces commandements sont donc indispensables pour rendre efficient un atelier d'écriture et pourront donc dégager des intérêts pour les élèves et leur attitude vis-à-vis de l'activité.

Comme nous l'avons souligné préalablement, l'atelier d'écriture est indissociable de la lecture, ce qui contribue à l'enrichissement de la culture chez l'élève et peut entraîner un changement du rapport qu'il entretient avec la littérature, avec l'écrit. Cela permet également une analyse, une meilleure compréhension de la langue et ses singularités. De plus, l'incitation à la communication et au débat entre les membres du groupes engendre l'affirmation d'une posture critique chez les élèves, d'une posture d'aide également. Le fait d'échanger sur une production en exprimant ses ressentis, son opinion, donne à celle-ci un statut d'œuvre. Chez l'élève-auteur, il s'agira alors d'accepter les remarques, observations, critiques des autres, de pouvoir réfléchir sur sa production mais aussi la défendre. Tous ces points sont autant de compétences que doivent acquérir des élèves à l'école élémentaire, si l'on se réfère aux paliers de compétences exigibles à chaque fin de cycle, ce qui souligne l'importance de l'atelier d'écriture. On peut également supposer, dans le cadre d'un atelier d'écriture en Histoire, rare pour cette discipline comme le rappelle l'article de Nadège Mariotti, que les élèves pourront également acquérir des connaissances, se construire des repères historiques. Les enfants ne sont pas forcément conscients de l'intérêt majeur de ce procédé, à savoir l'acquisition de ces compétences sociales et en culture humaniste. En revanche, comme nous avons pu l'observer dans nos stages depuis la première année de notre formation, les intérêts principaux que les élèves trouvent dans cette activité sont l'amusement, notamment lorsque les consignes sont présentées sous forme de jeux d'écriture, et la liberté d'écrire. Cela confirme notre postulat de départ selon lequel des élèves de cycles 2 et 3 pourraient être sujets à une motivation certaine dans l'élaboration d'un récit historique, comme nous souhaiterions le faire.

Ces considérations théoriques posées, concernant l'enseignement de l'Histoire et l'utilisation en classe de récits historiques et d'ateliers d'écriture, nous allons dans un troisième temps présenter des œuvres et des projets similaires à celui que nous avons imaginé mettre en place, et qui nous serviront d'exemples, de modèles.

C- Des exemples d'œuvres et de projets sur lesquels nous nous appuyons pour l'élaboration de notre récit de vie

1) Construire un récit historique autour d'un personnage ou de son œuvre

Au fil de nos recherches bibliographiques, nous avons trouvé judicieux de nous concentrer sur quelques ouvrages d'auteurs et projets d'enseignants qui nous serviront de modèle pour le récit de vie du dernier potier de Saint-Jean-de-Fos. La première référence que nous avons retenue est une série d'ouvrages, de la collection *Petites histoires de l'art*, par Sylvie Léonard. Cette ancienne formatrice à l'IUFM de Montpellier s'est en effet consacré à l'écriture de récits de fiction qui tournent autour d'œuvres d'art et d'artistes caractéristiques des différentes périodes historiques, de la Préhistoire à la fin du XIX^{ème} siècle. Ces petites histoires constituent un plaisant mélange entre faits, personnages et objets historiques et des éléments de fiction; elles sont destinées aux enfants âgés de huit à treize ans, comme indiqué sur la quatrième de couverture. Il s'agit, selon l'auteure, d'une première entrée dans la culture artistique à l'école élémentaire, qui peut être considérée comme une lecture pour le plaisir, mais aussi comme « support à une investigation artistique, historique, littéraire, scientifique voire philosophique. » (2010). En effet, la pluridisciplinarité est une composante majeure de son œuvre, comme en témoigne l'ouvrage destiné à l'art de la Renaissance. Ainsi, des pistes pédagogiques possibles en vue de prolongements sont proposées par des enseignants de l'IUFM de Montpellier. A chaque chapitre du récit, ces prolongements sont réalisables; en Arts visuels, les élèves pourront tenir et enrichir, au cours d'un projet, un carnet de croquis. En Histoire et Histoire des arts, on pourra travailler sur la recherche documentaire et sur la représentation de l'Homme ou du paysage sur les tableaux de l'époque de la Renaissance. En Géographie, les élèves pourront situer sur une carte les lieux de l'action des personnages et un travail sur la comparaison des paysages avec ceux d'aujourd'hui pourra être effectué. En Mathématiques, le nombre d'or dans les arts, l'architecture et les Sciences peut être abordé. En Sciences Physiques, l'astronomie, par l'étude des idées de Copernic, s'impose comme le domaine majeur de la Renaissance scientifique. Les enseignants proposent également un lien avec les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), avec le cinéma et la publicité. Cette pluridisciplinarité est une volonté forte actuelle de la part du Ministère de l'Éducation Nationale, car elle permet de donner aux élèves du sens aux apprentissages.

Ce qui a particulièrement retenu notre attention, concernant cet ouvrage, c'est sa structure. En effet, pour tous ceux de la collection, on retrouve une organisation, une mise en page similaire, que nous allons détailler. Tout d'abord, le sommaire donne un bref aperçu synthétique de ce qui pose le cadre

de chaque histoire, un peu comme lorsque l'on veut définir le canevas du récit avec les élèves, comme nous l'avons évoqué précédemment. Le sommaire est ainsi constitué:

Une histoire (titre)	Un événement (thème)	Un lieu (et une date)	Des œuvres	Des artistes
----------------------	----------------------	-----------------------	------------	--------------

Ensuite, avant chaque histoire, une double page est consacrée à la pose du contexte de celle-ci. Ainsi, sur la page de gauche, le thème abordé est rappelé, ainsi que le lieu et la date de l'action. Une petite carte est également disponible afin de pouvoir situer précisément ce lieu. Une chronologie est donnée des différents chapitres qui composent l'ouvrage; celui étudié est surligné. Sur la page de droite, le titre de l'histoire est écrit, suivi d'un texte court posant le contexte de la narration, l'atmosphère. Le corps du récit est également organisé de manière précise. On retrouve ainsi la narration à proprement parler, qui met en scène l'artiste dont il est question dans le chapitre et les faits qui le concernent. L'auteure a fait le choix d'insérer des illustrations représentant les œuvres de l'artiste, auxquelles une légende sous forme de texte explicatif court est ajoutée systématiquement. Cette légende met en exergue les intentions et techniques de l'artiste. En lisant cet ouvrage, la volonté de Sylvie Léonard de restituer des événements vrais est prégnante. On imagine un important travail de documentation, d'investigation, mené non seulement sur les personnages, mais aussi sur les techniques de peinture, de sculpture. C'est le propre de la démarche historique, que l'on doit faire acquérir aux élèves dès l'école élémentaire. Pour aller plus loin sur le thème abordé dans chaque chapitre, l'auteure ajoute deux doubles pages. Afin d'approfondir la notion, elle fait un petit point sur la naissance, les artistes phares et ce qui découle de l'idée présentée au travers du récit, sous l'aspect de textes explicatifs mais non fictionnels. Elle y joint également des œuvres caractéristiques du thème, qui sont elles aussi accompagnées de petites légendes.

Ce qui constitue l'atout majeur de l'ouvrage est qu'il permet de traiter l'Histoire des arts d'une manière plus ludique et participe à l'élaboration d'une culture artistique chez des enfants, par le biais de la présentation d'œuvres emblématiques d'une période de l'Histoire. Le travail de recherche est très important, ce qui est d'autant plus essentiel lorsque nous ne disposons que de quelques traces sur un personnage de l'Histoire, comme nous allons maintenant l'expliquer.

2) Reconstituer l'Histoire à partir de traces

Nous souhaitons revenir un instant sur un point que nous avons évoqué plus haut. Paul Veyne, dans son ouvrage *Comment on écrit l'histoire*, attache une importance particulière à l'Histoire comme une discipline qui s'intéresse aussi à l'individu et pas seulement à un groupe de

personnes. On peut considérer que le récit de vie d'une personne peut être un récit historique, dès lors que l'on peut attester des faits qui lui sont relatifs. C'est exactement ce que défend le courant que l'on appelle « microhistoire ». Cette nouvelle façon de faire de l'Histoire est née dans les années 1970 en Italie³⁷. Elle vise, comme nous venons de le dire, à étudier l'Histoire de petits groupes d'individus, ou d'un individu seul, délaissant ainsi la focalisation sur des populations plus larges ou sur la vie des grands hommes de l'Histoire, qui correspondrait ainsi à la macrohistoire. Les historiens qui ont adhéré à cette nouvelle pratique ont pour ambition de reconstituer le tissu social, reconstruire la société en partant de l'étude de la vie de gens modestes, de leurs pratiques et relations avec les autres. Ce qui caractérise le travail des microhistoriens, c'est la recherche documentaire minutieuse, que l'on peut qualifier de véritable enquête. Comme l'ont fait certains auteurs, il s'agit de récolter des traces laissées par un individu, sans que celles-ci aient été justement guidées par la volonté de construire un quelconque destin, puis de les assembler, afin que cet individu rentre dans la mémoire. C'est ce qu'explique l'historien Alain Corbin³⁸ dans le prélude de son ouvrage *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot, sur les traces d'un inconnu, 1798-1876*. L'auteur s'est ainsi attaché à reconstituer la vie d'un sabotier analphabète de l'Orne, un homme simple, tombé dans l'oubli, qui n'a jamais joué de rôle politique, qui n'a jamais fait l'objet d'une quelconque surveillance ou enquête et qui n'a jamais prétendu à un destin exceptionnel. Alain Corbin, de son propre aveu, a basé son travail sur des données, des documents, des faits avérés et vérifiables mais qu'il qualifie de « trace minuscule » (1998, p. 9). A partir de tous ces éléments, sa volonté fut de les assembler et ainsi de donner au lecteur de la matière pour recréer l'environnement de l'individu, sur le plan de l'entourage, de l'espace, de l'atmosphère, des émotions, de la pensée ou des dialogues possibles par exemple. Tel un enquêteur, l'auteur nous livre quelques extraits de son journal qu'il a tenu tout au long de ses investigations, ce qui nous permet d'observer la tâche conséquente et minutieuse que représente son travail de recherche. Pour notre projet, il ne s'agira bien évidemment pas d'être aussi exhaustif dans la reconstitution de la vie du dernier potier de Saint-Jean-de-Fos, Elie Sabadel, mais le procédé d'enquête que nous projetons de mener sera sensiblement le même. Les traces dont nous disposons sont quelques dates et faits qui ont jalonné son existence, qui peuvent nous être renseignés par le site *Argileum*, et le témoignage de sa descendance. Sur ce dernier point, notre travail diffère légèrement de celui d'Alain Corbin. Afin de transposer cette pratique à l'école élémentaire, nous pouvons nous appuyer sur l'exemple que nous donnent Hélène Pico³⁹ et Hélène Duvialard⁴⁰ dans la revue *Le Nouvel Éducateur* parue en début

37 Le terme d'origine est *microstoria*.

38 Alain Corbin est un historien français, spécialiste du XIX^{ème} siècle.

39 Hélène Pico est professeure de lettres classiques au collège Philippe de Commines à Tours.

40 Hélène Duvialard est professeure-documentaliste au sein de ce même collège.

d'année 2013. Certes, l'expérience a été menée sur des élèves de 5^{ème}, mais on peut aisément imaginer mettre en œuvre une démarche similaire à l'école élémentaire, en cycle 3. Comme les historiens, les élèves sont allés sur le terrain pour étudier le patrimoine de la ville de Tours ainsi que l'abbaye de Seully, visite durant laquelle ils ont pu s'imprégner de la vie des moines au XVI^{ème} siècle en découvrant les habits, les tâches quotidiennes ou encore la nourriture d'époque. Ils ont également visité les archives départementales, ce qui a permis de montrer que les archives constituaient un outil de base pour l'historien et quels avantages pouvait présenter un document authentique. La question qui s'est ensuite posée pour les deux enseignantes a été celle de l'exploitation de cette visite aux archives. Afin que les élèves puissent saisir pleinement le travail d'historien, l'idée qui leur a été proposée est de créer de faux documents d'archives, traces d'une civilisation qu'ils auraient inventée. Ce qui est intéressant dans cet article, outre la volonté d'aller sur le terrain pour mieux comprendre le travail d'historien et ainsi reconstituer des faits historiques à partir de traces, c'est l'opinion des enfants, leur ressenti sur cette méthode. Les enseignantes leur ont posé la question suivante: « Avez-vous l'impression d'avoir fait de l'histoire ? ». La plupart des élèves pointent l'aspect ludique de la situation. Le sentiment qui revient le plus souvent, c'est le fait qu'ils aient conscience qu'ils font de l'Histoire, mais pas de la même manière que lorsqu'ils sont en classe. En effet, les élèves dans l'ensemble trouvent le fait d'aller sur le terrain comme une façon concrète de faire de l'Histoire, moins abstraite que lorsque le professeur conduit une leçon en classe, ce qui leur permet de mieux saisir les réalités historiques qui sont abordées. Comme nous le disions, cette démarche peut être transposée à l'école élémentaire, et ce, même dès le cycle 2, comme le montre l'article de Michèle Comte⁴¹, toujours dans la revue *Le Nouvel Éducateur*. Celle-ci nous explique que « l'étude du milieu est un excellent point de départ en cycle 2 pour ouvrir les élèves au passé de leur village » (2013, p. 27), ce qui peut se lier au repérage dans l'espace, pour lequel les programmes recommandent la découverte de l'environnement proche, de l'école au quartier. Pour ce faire, l'enseignante a, dans un premier temps, choisi de partir de photographies anciennes, de témoignages des grands-parents des élèves. Puis, elle les a interrogé sur comment l'on pouvait reconstituer, imaginer le passé encore plus lointain, du temps où la photographie n'existait pas encore, plus ancien que les témoignages qui leur sont donnés. La proposition qui a alors émergé est celle de l'exploitation de traces, telles que les monuments du village. C'est une manière d'adopter une première posture historienne, s'appuyant ainsi sur un vrai travail de recherche, concret, à la manière d'Alain Corbin ou des microhistoriens. Une fois les investigations menées, il est temps, pour la plupart des projets que nous avons pu retenir, de passer à une phase d'écriture d'un récit, ce qui fait l'objet de notre prochain point.

41 Michèle Comte est professeure des écoles à Saverne, en Alsace.

3) Monter un projet d'écriture en Histoire

Comme le souligne Nadège Mariotti dans son article, l'atelier d'écriture est une forme de travail qui est appliquée le plus souvent dans la discipline des lettres mais de manière beaucoup plus rare en Histoire. Pourtant, il peut être intéressant d'envisager de mettre en place un tel dispositif pour l'écriture d'un récit historique par les élèves, comme nous l'imaginons dans notre troisième partie, afin qu'ils soient plus motivés par l'enseignement de cette discipline. C'est également l'occasion de mettre en œuvre un projet pluridisciplinaire, alliant maîtrise de la langue française et connaissances en Histoire. Écrire un récit historique nécessite avant tout de faire des recherches, comme nous l'avons évoqué précédemment, et de lui trouver un destinataire. Plusieurs pistes sont possibles; tout d'abord, la revue *Le Nouvel Éducateur* de 2013 propose notamment un projet d'écriture d'un récit historique, suite à la visite d'un château à Saverne, en Alsace, dans le cadre d'une correspondance établie entre deux classes. Ce qui est intéressant, c'est donc un travail non seulement mené sur les faits historiques, mais cela permet également d'évaluer des compétences en maîtrise de la langue. Nous avons trouvé et retenu une grille d'évaluation pertinente⁴², qui pourra être réutilisée et adaptée pour notre projet, qui montre bien cette approche transversale, au sein d'un projet d'écriture d'article de journal concernant des événements de la Révolution française, dans une classe de CM1. Sont évaluées ainsi des compétences relevant de la lecture à haute voix, de la mise en page, de la rédaction d'un texte court et de l'utilisation correcte des temps du passé. La phase d'écriture du récit est une étape conséquente, qui ne peut pas s'opérer en une seule séance. Afin de bien visualiser la prégnance de cette tâche, nous pouvons prendre appui sur un projet mené en 1996 dans plusieurs écoles de Montivilliers, ville située dans l'agglomération du Havre. L'objectif était de réaliser collectivement des chroniques historiques de la ville, qui permettraient de partir à la découverte du patrimoine local. Après avoir défini l'époque, la focalisation du narrateur⁴³ ainsi que le thème global de la chronique, les élèves ont entamé une phase de lecture de romans historiques pour la jeunesse. Cette étape est indispensable avant de mener un travail d'écriture, conformément à ce que recommandent les chercheurs, afin que les élèves puissent s'interroger sur la posture et les choix de l'écrivain. Les différentes questions peuvent tourner autour de la manière de commencer l'histoire, celle de présenter un personnage ou d'introduire un dialogue. Une fois les recherches documentaires effectuées et la trame du récit achevée, avec l'établissement d'une chronologie, une définition des personnages et un découpage en chapitres, les enseignants introduisent un cahier des charges à respecter pour l'écriture effective du récit, qui fixent les contraintes de rédaction

42 Voir annexe 9.

43 Va-t-on écrire un roman autobiographique, ou un roman à la troisième personne ?

imposées, telles que les lieux, le décor, l'atmosphère, les personnages et leurs sentiments. L'accent est mis sur les dialogues et le portrait des personnages, moments du récit qui seront écrits de manière individuelle. En revanche, tout ce qui lie ces différents éléments, comme les expressions, les sentiments, est travaillé en petits groupes. Mais le travail d'écrivain est constitué de phases incontournables de réécriture, ce qui rend la chose plus fastidieuse, ce que le fait d'être lu par un certain public tend à effacer. Cette étape est le fruit de débats, d'échanges entre pairs, avec le maître, avec un professionnel et fait partie intégrante du dispositif d'atelier d'écriture. Le moment de raccord entre les différents moments d'un chapitre et entre les chapitres eux-mêmes, chose à laquelle nous serions confrontés si nous mettions en place l'élaboration de notre récit de vie, est un processus important et complexe, comme nous le montre ce projet de chroniques. En effet, les élèves ont dû à nouveau s'interroger sur le texte, sur sa cohérence, ce qui a nécessairement entraîné une nouvelle réécriture du texte, non basée sur la grammaire, la syntaxe ou le vocabulaire mais sur l'enchaînement et la logique des idées. Ce n'est qu'après tout cela que le récit peut être finalisé et publié. Ce qui fait donc la particularité d'un projet d'écriture en Histoire, c'est qu'il n'y a pas simplement des phases de lecture, d'écriture et de réécriture comme ce pourrait être le cas en Français par exemple. Une recherche documentaire importante, que l'on peut faire dans des livres, sur Internet bien sûr, mais surtout afin de sensibiliser les élèves au métier d'historien, sur le terrain directement, est à prévoir. L'assemblage des faits doit, en plus d'être cohérent par la narration, doit également être cohérent par la véracité de ceux-ci, ce qui rend l'exercice encore plus complexe. C'est après avoir défini toutes les composantes de notre sujet, étudié leur utilisation en classe d'après les programmes et selon les chercheurs et nous être penchés sur des exemples illustrant cette partie théorique, que nous allons maintenant présenter le projet que nous pourrions mener en cycle 2 ou 3, à savoir l'élaboration de vie du dernier potier de Saint-Jean-de-Fos, à partir des quelques traces dont nous disposons.

III] Proposition de projet d'élaboration du récit de vie du dernier potier de Saint-Jean-de-Fos au cycle 3

A- La mise en bouche du projet

De la même manière qu'a fait Alain Corbin avec *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot*, nous souhaiterions constituer le récit de vie du dernier potier de Saint-Jean-de-Fos, à partir de traces dont nous disposons grâce au site *Argileum*, la maison de la poterie située dans ce même village, avec des élèves de cycle 2 et/ou 3. Nous pouvons également nous appuyer sur le témoignage de ses descendants actuellement établis à Sète. Nous prévoyons, à cette fin, d'échelonner ce travail sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois, compte tenu des nombreuses étapes, de leur volume horaire et de leur complexité. Nous estimons qu'il pourrait s'étaler sur deux périodes minimum. Notre but, à travers ce projet, est d'écrire un récit historique basé sur des réalités de la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème}. Les élèves seront ainsi confrontés à la démarche historique. Par ailleurs, cela permettra de valider certaines compétences transversales exigées dans les programmes officiels de 2008, à savoir le repérage d'informations explicites dans un texte, l'implication dans un projet collectif ou encore la coopération avec des pairs. Pour mener à bien cette œuvre, les élèves devront ainsi effectuer des recherches notamment sur les faits relatifs aux personnages, sur le contexte de l'époque et sur le lieu de l'activité, que ce soit l'atelier, la commune voire la région. Tous ces éléments devront être retravaillés en classe de façon collective, afin qu'ils soient triés et organisés pour la constitution d'une frise chronologique historique, base du récit de vie. A partir de tout cela, les élèves devront apporter des contenus fictionnels sur un thème ou une suite éventuelle qui aura été préalablement défini en classe. Nous avons imaginé plusieurs approches possibles pour la trame du récit :

•Un roman autobiographique d'Elie Sabadel, dernier potier de Saint-Jean-de-Fos, de son départ de Lozère jusqu'à sa mort, en passant par son installation dans l'arrière-pays montpelliérain. Pour ce faire, les élèves puiseraient les informations nécessaires auprès de ses descendants, ou des archives, ce qui les sensibiliserait au métier d'historien, en reconstituant la vie d'un homme à partir de traces. Le site *Argileum*, implanté sur son atelier, dispose d'un panneau ainsi que des projections animées qui présentent les différentes étapes de la vie de l'intéressé. Par ailleurs, la thèse de Jean-Louis Vayssettes, *Les potiers de terre de Saint-Jean-de-Fos*, retrace l'Histoire de l'activité de poterie dans la région, du Moyen-Âge jusqu'après la fin de la Première Guerre mondiale, ce qui correspond à la

période durant laquelle Elie Sabadel l'a exercée. Cet exercice présente une difficulté non négligeable puisqu'il nécessite une décentration de la part des élèves, qui raconteront donc l'histoire à la première personne. Cet obstacle a été constaté lors d'un de nos stages, lorsque les élèves de cycle 2 ont dû rédiger l'arrivée de John Smith dans le Nouveau Monde. Malgré la trame qui leur avait été donnée et avec laquelle ils ont commencé leur récit, certains ont fait apparaître ce personnage dans leur production.

- Un récit historique, avec focalisation externe, peut être également envisagé, pour raconter la même période.

- Un récit historique centré sur l'activité de poterie en elle-même à travers les âges, objet du quotidien au départ⁴⁴, œuvre d'art en ce XXI^{ème} siècle. Pour ce faire, comme nous l'avons vu précédemment, l'ouvrage de Jean-Louis Vayssettes regorge d'informations à ce sujet. De la même manière, le parcours proposé à *Argileum*⁴⁵ retrace les différentes étapes du métier et de la fabrication d'une pièce de poterie par des panneaux explicatifs, par des projections animées et par la reconstitution en temps réel par un professionnel, adoptant les gestes et outils traditionnels, utilisés autrefois.

Suite à ces propos, nous allons tenter de détailler la réalisation effective de notre projet que nous imaginons sous plusieurs formes. Le point de départ de notre séquence serait d'organiser une visite du musée *Argileum* à Saint-Jean-de-Fos afin que les élèves puissent se familiariser avec l'univers de la poterie ainsi qu'avec son processus de fabrication. Cette visite est primordiale et constitue la base de notre projet pour n'importe quelle approche choisie, donnant ainsi de la matière aux élèves. Notre postulat, ici, est de considérer qu'il est important pour les élèves d'avoir la possibilité d'aller sur le terrain, au regard des avantages que cela peut présenter : ainsi, nous pensons, comme nous avons pu le voir dans l'entretien avec des élèves d'un collège de Tours, qu'ils pourront se représenter la vie d'Elie Sabadel et son activité de potier de manière plus concrète, moins abstraite que s'ils avaient lu un texte en classe sur le même thème. L'aspect ludique de la sortie, du fait par exemple des projections interactives disponibles sur le site, n'est pas à écarter. Afin de préparer cette sortie, on peut faire un débat sur qu'est-ce que la poterie et ce qu'on peut trouver dans le musée de la poterie ? C'est la première étape de la méthode naturelle en Histoire. Elle consiste en un recueil des représentations initiales que les élèves confrontent et mutualisent pour enrichir leurs connaissances.

44 La poterie était autrefois utilisée pour conserver les aliments et transporter l'eau entre autres, sous forme d'amphores, cruches, orjols... Son emploi était aussi effectif dans l'architecture et l'habitat, comme en témoignent les tuiles et les gouttières des bâtiments de Saint-Jean-de-Fos et Saint-Guilhem-le-Désert.

45 Les informations disponibles sur le site sont la plupart du temps tirées du livre de Jean-Louis Vayssettes.

Toutefois, la concrétisation d'une telle sortie n'est pas toujours acquise et définitive⁴⁶. Pour remédier à cela, nous avons pensé à filmer, ou enregistrer puis retranscrire l'intervention des personnages animés qui contribuent à donner au site un caractère dynamique et novateur, ainsi que les lieux, sous réserve d'autorisation. En cas d'impossibilité, nous pourrions rechercher une vidéo sur Internet ou au CRDP qui expliquerait le processus de fabrication d'une pièce de poterie. On pourra compléter les informations prélevées avec d'autres, issues des recherches effectuées par Jean-Louis Vayssettes. En amont de cette phase, un questionnaire sera distribué afin d'orienter les élèves dans leurs recherches. Par conséquent deux types de questions peuvent être posées selon le cadre défini⁴⁷ :

- Dans une première partie, les questions porteraient sur le thème de la préparation et la fabrication de la poterie:

- « De quoi a-t-on besoin pour fabriquer des poteries ? »,
- « Qui est-ce qui fabrique les poteries ? »,
- « Quels sont les différents métiers qui interviennent dans le processus de fabrication ? »,
- « Y a-t-il des femmes dans l'atelier ? Si oui, que font-elles ? »,
- « Est-ce que ces ateliers de poterie existent dans les autres régions de France à cette période ? »,
- « Pourquoi l'activité des potiers diminue-t-elle dans la première moitié du XX^{ème} siècle ? ».

- Puis, dans une seconde partie, nous leur poserions des questions sur la vie d'Elie Sabadel, du type:

- « Lors de quel(s) siècle(s) Elie Sabadel a-t-il vécu ? »,
- « Pourquoi Elie Sabadel a-t-il changé de métier après 1921 ? »,
- « A-t-il toujours été un potier ? »,
- « Où est-il né ? ».

Cette démarche peut être épaulée par la personne en charge des visites du site. Celle-ci peut nous aider à élaborer le questionnaire. Cette tâche est également réalisable à partir du livret distribué à l'entrée du musée⁴⁸. Nous pouvons aussi faire intervenir un guide lors de la visite d'*Argileum* pour remédier à d'éventuelles difficultés que rencontreraient les élèves si nous-mêmes la prendrions en charge.

A la fin de la visite, un retour sur celle-ci peut être fait en classe. Les élèves peuvent manifester, lors

46 Confère aux législations sur les sorties scolaires, à un éventuel empêchement.

47 Les questions porteront sur deux thèmes : la préparation et la fabrication d'une poterie depuis le Moyen-Âge et la vie d'Elie Sabadel.

48 Voir annexe 10.

d'un sondage rapide de façon collective, ce qui leur a plu ou déplu que l'on peut compiler dans un cahier mis à la disposition des élèves dans la classe. Dans les jours qui suivent, une correction du livret, des questions sera faite. Elle permet d'éliminer toutes les erreurs qui été écrites par les élèves et d'effacer tous les malentendus. Les réponses à ces questions constitueront la base du récit. Dans le cadre d'un travail en groupe, les élèves seront amenés à rédiger des questions pour lesquelles ils n'ont pas eu de réponses pendant la visite ou qui ont émergé lors du retour. Celles-ci, à l'occasion d'une autre séance, feront l'objet d'une recherche documentaire. Les réponses seront retranscrites puis communiquées au reste de la classe lors de petits exposés. Cela permettra une mise en commun des recherches et participera à l'élaboration de la trame du récit. Lors de ces différentes étapes, nous pouvons décider, arbitrairement, d'éliminer toute question superflue ou inutile afin d'éviter de nous disperser. De plus, rien ne nous empêchera de retourner une nouvelle fois sur le site afin de compléter nos réponses. Tout ceci constitue le travail de préparation préalable à l'écriture du récit puisque le thème et les informations ont été sélectionnées, triées, organisées. Nous pouvons à présent passer à la mise en œuvre du projet à proprement parler. Nous allons, pour ce faire, nous inspirer des travaux de Sylvie Léonard, que nous avons citée précédemment.

B- La matérialisation du projet

Ainsi, pour commencer le travail, nous proposons d'établir un récapitulatif sous forme de tableau synthétique, au début de notre ouvrage, à la manière du sommaire disponible dans celui des *Petites histoires de l'art*:

Une histoire	Un événement	Un lieu	Des œuvres	Des artistes
Histoire du dernier potier de Saint-Jean-de-Fos	L'œuvre d'Elie Sabadel	L'atelier, fin du XIX ^{ème} siècle – début du XX ^{ème}	Pièces de poterie: cruches, orjols, vases...	Elie Sabadel et ses disciples, sa famille
La poterie dans la région de Montpellier	Les phases de la fabrication d'une poterie	Montpellier et sa région, du Moyen-Âge à nos jours	Pièces de poterie: cruches, orjols, vases, tuiles...	Potiers, compagnons, apprentis...

Chaque thème commencerait par une explication du contexte historique et de la localisation géographique de l'action et les différents événements qui jalonnent le récit seraient répertoriés au sein d'une frise chronologique, sous cette forme⁴⁹ :

⁴⁹ Il s'agit d'un exemple non exhaustif.

Histoire du dernier potier de Saint-Jean-de-Fos

Saint-Jean-de-Fos, Hérault, Languedoc-Roussillon, fin du XIX^{ème} siècle – début du XX^{ème} siècle.

- Naissance d'Elie Sabadel
- Vers 1890: achat de l'atelier par son père
- 22 avril 1911: mariage d'Elie Sabadel
- Vers 1921: fin de l'activité d'Elie Sabadel

Par la suite, les élèves rédigeront un court texte qui pose le cadre et l'atmosphère de l'histoire. Il pourrait ressembler à ceci:

L'œuvre d'Elie Sabadel

« Au XIX^{ème} siècle, les villages de l'arrière-pays montpelliérain sont les principaux témoins de l'installation d'une activité artisanale : la poterie. Celle-ci s'ouvre plus généralement à tout le quart sud-est de la France. Presque toutes les familles de Saint-Jean-de-Fos avaient une activité en lien avec la poterie; parmi elles, la famille Sabadel. »

La suite du récit aurait une structure bien définie. Pour chaque double page, une serait consacrée au récit lui-même et l'autre à une illustration qui serait soit une photographie prise lors de la sortie, soit un croquis fait par un élève sur place, soit un dessin réalisé à l'occasion d'une séance en Arts visuels. Une légende devra obligatoirement accompagner cette illustration. Le choix d'insérer des représentations des œuvres ou des faits relatés dans le récit permet d'ouvrir le projet à des enfants plus jeunes. Ainsi, sans avoir forcément recours à la lecture, ils sont à même de comprendre l'histoire et son cheminement. A la fin de chaque chapitre, comme dans l'ouvrage modèle, nous proposons d'ajouter deux doubles pages dont l'une apporterait des précisions, des « clins d'œil » historiques, pour en savoir plus et aller plus loin sur la fabrication ou l'expansion de la poterie. L'autre serait une planche de représentations d'œuvres, de pièces de poterie qui peuvent se regrouper au sein d'un même thème. Celles-ci seront agrémentées d'une courte légende.

La réalisation d'un tel projet de manière individuelle est trop lourde, c'est pourquoi nous choisirions de travailler par petits groupes de deux. En effet, la recherche d'informations, la rédaction, l'illustration sont autant d'étapes qui pourraient l'être mais qui demandent beaucoup de temps. Prenons l'exemple d'une classe idéalisée de vingt-quatre élèves. Celle-ci serait partagée en deux grands groupes, au sein desquels six groupes de deux seraient formés. Chaque binôme, qui sera fixe

tout au long de l'élaboration du récit, travaillerait donc sur un thème, une partie, un chapitre précis de l'histoire. Pour une question de faisabilité, nous pensons qu'il vaudrait mieux mettre deux binômes dans chaque grand groupe sur un même thème, ce qui ferait en tout six thèmes. Par conséquent, on pourrait constituer deux ouvrages, un par grand groupe, chacun étant une compilation de toutes les productions. Nous faisons ce choix car nous estimons qu'un même thème peut être traité de manière différente; à la fin du travail, il sera intéressant de confronter les deux produits finis. Avant chaque séance de rédaction, que nous prévoyons sous la forme d'un atelier d'écriture, il convient d'explicitier pour chaque groupe la tâche qui lui est attribuée. Les élèves, lors d'une séance préalable, auront été confrontés à l'ouvrage de Sylvie Léonard, qui leur servira de modèle; ils pourront s'y référer à tout instant. Comme nous le disions, cela permettra d'enrichir la culture des élèves et contribuera à l'acquisition de savoirs. Conformément à ce que nous avons lu au cours de nos recherches théoriques, la durée des séances d'écriture n'excèdera pas une heure mais sera suffisante pour coupler une phase de rédaction et une phase de lecture des productions devant le reste de la classe, suivie d'un échange, d'un débat. Pour qu'un tel processus puisse fonctionner sans être trop chronophage, il est important de bien définir les consignes et les modalités du déroulement pour chaque séance. Même si au fur et à mesure, cet atelier d'écriture va devenir un rituel hebdomadaire, il va de soi qu'une petite piqure de rappel ne peut pas faire de mal. Par ailleurs, il semble important de préciser que l'organisation de la classe ne sera peut-être pas la même que lors d'un temps de classe normal. En effet, nous constituerions des petits îlots ainsi qu'une table au centre du dispositif comme pièce maîtresse à l'édifice. Ce nouvel aménagement changerait l'atmosphère de travail de la classe. L'enseignant circulerait plus facilement entre les différents îlots et les élèves pourront le solliciter à tout moment. Quant aux consignes, elles seraient écrites au tableau de la classe, pour faciliter leur application au moment propice et pour que les élèves puissent s'y référer en toutes circonstances. Pour ce faire, l'enseignant désignera un code couleur nommant ainsi la table et la tâche de celle-ci à effectuer. Les consignes pourraient prendre la forme suivante :

•Atelier 1 (code bleu) : « *Écrire un récit⁵⁰ qui raconte le mariage d'Elie Sabadel et sa femme. Vous devrez intégrer un dialogue entre ces deux personnages* ».

•Atelier 2 (code rouge) : « *Écrire un récit qui raconte l'achat de l'atelier de poterie par le père d'Elie. Vous décrierez cette scène et imaginerez une suite sous forme de dialogue entre Elie et son*

⁵⁰ La rédaction d'un récit tel qu'il est exposé dans notre développement suppose un ajustement selon le niveau partant de dix lignes à la fin du CE1 jusqu'à une quinzaine de lignes à la fin CM2. Cependant comme le travail à effectuer se réalise en binôme, nous pensons qu'une production d'au moins une page est raisonnable.

père après la transaction ».

•Atelier 3 (code jaune) : *« Écrire un récit qui raconte la transmission d'un secret de fabrication par le père d'Elie à son fils. Vous devrez décrire précisément cette étape (gestes, outils, matériaux utilisés) ».*

•Atelier 4 (code vert) : *« Écrire un récit qui raconte la passation de l'atelier du père Sabadel à son fils. Vous imaginerez tous les conseils et recommandations que celui-ci peut lui donner ».*

•Atelier 5 (code orange) : *« Écrire un récit qui raconte la visite d'un jeune homme qui souhaiterait devenir l'apprenti d'Elie dans son atelier. Vous exposerez les raisons qui le motivent à faire cette demande ».*

•Atelier 6 (code violet) : *« Écrire un récit qui raconte la fermeture de l'atelier en 1921. Vous exposerez les raisons de cette fermeture sous la forme d'une lettre adressée à un ami proche ».*

A la manière du projet mené dans les écoles de Montivilliers, nous pourrions tenir un cahier des charges pour chaque scène, auquel devront se référer les élèves, afin de restituer les lieux, le décor, l'atmosphère, les personnages et leurs expressions et sentiments. Une fois la phase d'écriture achevée, en accord avec tout ce que nous avons dit dans la deuxième partie, nous mettrons en place une phase de lecture des productions, suivie d'échanges et de débats. Nous sommes conscients qu'il est impossible de faire passer tous les groupes à l'oral lors de cette étape, puisque nous avons prévu une séance d'une heure maximum et qu'il est recommandé de travailler avec quinze élèves tout au plus. C'est pourquoi il paraît plus judicieux de faire intervenir tous les binômes d'un grand groupe, soit six au total. La production de chaque binôme sera jugée, évaluée en premier lieu par la paire de l'autre grand groupe qui aura travaillé sur le même thème, puis par le reste de la classe, afin que tous les élèves soient actifs. L'enjeu sera de discuter de ce qui est acceptable, ce qui peut être supprimé, amélioré ou complété. Tout un travail sur des compétences sociales, de communication, d'écoute et de concentration, est donc ici mené. Les binômes qui n'auront pas lu leur production passeront à la séance prochaine. Les autres séances seront consacrées à la reprise, la réécriture, la correction des erreurs d'orthographe, de syntaxe, comme le préconisent les documents d'accompagnement concernant l'écriture au cycle 3, permettant ainsi une évolution de la pensée et du langage chez les élèves. A raison d'une séance par semaine, nous pensons que le travail d'écriture et de mise au propre pour ces six ateliers prendrait trois semaines. Au bout de ce délai, les thèmes des ateliers

changeront et une nouvelle attribution se fera. Comme en témoigne cette phase d'écriture, notre projet s'inscrit dans une optique pluridisciplinaire, point fort de notre séquence, que nous allons désormais approfondir.

C- Prolongements et pluridisciplinarité

Avec un sujet comme celui-ci, nous ne pouvons pas nous cantonner au seul domaine de l'Histoire. Parallèlement à l'écriture du récit de vie d'Elie Sabadel, nous avons imaginé que nous pourrions mettre en place des jeux de rôle, des petites pièces de théâtre ou des séquences filmées, sous réserve d'autorisation signée des parents, qui sont aussi considérées comme étant d'autres formes de récit historique. Chaque élève pourrait jouer un rôle différent, à savoir le potier, sa femme, un compagnon, un apprenti, un artisan appartenant à un autre corps de métier ou même un simple villageois. Ce dispositif est lourd à mettre en place, car, si certaines recherches ont déjà été faites en vue d'écrire un scénario, il faut en mener d'autres pour l'aspect des costumes, des coutumes, des objets et de la langue régionale⁵¹. De plus, la confection des costumes demande beaucoup de temps. Il faut également éventuellement consulter un intervenant en théâtre pour l'écriture du scénario et pour la mise en scène, ce qui requiert des compétences spécifiques. Les intérêts que nous trouvons à ces saynètes sont, tout d'abord, l'aspect ludique de l'enseignement de l'Histoire; les enfants seront captivés et sans aucun doute plus motivés. Il est aussi intéressant de souligner la capacité de cette situation à donner une représentation plus concrète de la réalité de l'époque aux élèves. La tâche finale de cet exercice serait un spectacle présenté à d'autres classes, voire d'autres écoles, aux parents, afin de faire partager à un public plus élargi et non imprégné de cette Histoire, de ces faits, de cette culture.

Comme nous en avons vu l'exemple dans la revue *Le Nouvel Éducateur*, parue en 2013, les correspondances interclasses se développent dans la discipline de l'Histoire. On peut donc aisément imaginer mettre en place un projet similaire dans notre cas. Les élèves du Languedoc-Roussillon pourraient ainsi expliquer l'essor, le maintien puis le déclin de l'activité de poterie dans leur région à des élèves dont l'Histoire régionale compte l'activité minière. De leur côté, ces derniers confectionneraient le récit de vie d'un mineur de leur région à la même époque.

D'autres supports sont envisageables pour raconter l'Histoire du dernier potier de Saint-Jean-de-Fos. Nous concevrions, de ce fait, un exercice qui consisterait en un récit « illustré », à la manière d'une bande dessinée sans bulles, qui serait ajouté à la décoration d'une poterie existante, une assiette par exemple, pour des raisons pratiques. Ce travail peut être mené à l'occasion d'une séance en Arts

51 Confère à l'Occitan et plus spécifiquement le patois, différent d'un canton à un autre.

visuels, discipline à laquelle notre projet est fortement lié. Cette entrée des Arts visuels, comme celle des Arts quotidiens, dans une séquence comme celle-ci marque la pluridisciplinarité et le croisement entre les différentes matières enseignées à l'école élémentaire et qui est une des prérogatives fortes des textes officiels, car cela donne du sens aux apprentissages pour les élèves. Par ailleurs, le programme d'Histoire au cycle 3 est étudié à travers les thèmes suivants : « La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine: le temps du travail en usine, des progrès techniques, des colonies et de l'émigration » ainsi que « La violence du XX^{ème} siècle : les deux conflits mondiaux ». En effet, il faut savoir que les causes du déclin de l'activité de poterie relèvent principalement de l'industrialisation, par la généralisation de l'accès à l'eau potable pour les particuliers, l'apparition de nouvelles formes de conservation d'aliments et du premier conflit mondial, notamment par la perte de main d'œuvre masculine. Concernant le Français, qui est la composante majeure de la tâche finale, la production écrite sera bien évidemment un point fort et constituera un vecteur essentiel pour le travail sur le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe. La Géographie est également une discipline qui sera travaillée dans la mesure où l'on peut induire un prolongement sur l'émigration des populations à cette période, sur la découverte de la région Languedoc-Roussillon, en conformité avec les programmes officiels qui stipulent, en cycle 3, d'élargir l'étude de l'espace à la région. L'étude de cette discipline peut aussi se faire à partir de cartes postales issues du « Carnet d'aventure » distribué par le site d'*Argileum*; ces images représentent l'usage qui est fait de poteries à travers des pays de différents continents, tels que Chypre, le Guatemala, Madras, la Côte-d'Ivoire et l'Irak. Les élèves seraient incités à comparer ces pratiques avec celles qui étaient faites au XIX^{ème} siècle en Languedoc-Roussillon et celles qui sont faites aujourd'hui. En Sciences physiques, les thèmes de l'engrenage et des mouvements⁵² pourront être abordés à travers la focalisation sur le fonctionnement des machines et des outils utilisés. Suite à la cuisson d'une pièce de poterie, une réaction chimique de la matière à l'état brut s'opère et entraîne un changement de couleur, ce qui peut là encore être sujet à une étude dans le domaine scientifique. Les TICE, dont l'implication est de plus en plus prégnante dans l'enseignement, sont susceptibles d'être intégrées à notre projet, pour des recherches documentaires ou la mise au propre des ouvrages finalisés. Cela participera à la validation d'items correspondants des quatre premiers domaines du B2i école, à savoir : « S'approprier un environnement informatique de travail », « Adopter une attitude responsable », « Créer, produire, traiter, exploiter des données » et « S'informer, se documenter ». Enfin, et nous tenons à le rappeler ici, ce projet est l'occasion de travailler certaines compétences méthodologiques, telle que la recherche documentaire, et sociales, comme l'implication dans un projet collectif et la coopération avec des pairs.

52 Tout ce qui relève de la rotation, la translation et la transmission de mouvements.

Conclusion

La difficulté principale que nous avons rencontrée pour la construction de notre mémoire a été celle du recueil des données. En effet, nous avons dû nous plier aux exigences et aux contraintes imposées par les affectations de stages en responsabilité ainsi qu'à la programmation et la progression établies par les enseignants titulaires. De plus, l'importance et la lourdeur du projet d'écriture d'un récit de vie historique a fait qu'il était compliqué de mettre en place cette activité en quinze jours, comme en témoignent également les spécialistes, qu'ils soient enseignants ou chercheurs. En effet, ceux-ci s'accordent à dire qu'un atelier d'écriture, pour qu'il soit efficace, doit s'inscrire dans la durée et impose plusieurs phases incontournables telles que les lectures ou les réécritures. Pour nos séquences qui commençaient par le visionnage d'un document audiovisuel, nous avons pu remarquer que les élèves étaient attirés par le dispositif mais qu'ils étaient plus susceptibles de se déconcentrer facilement, ce qui est un risque à ne pas négliger pour un sujet de réflexion tel que le nôtre. Il est donc nécessaire de maintenir tout au long d'une telle séance une certaine rigueur, malgré la motivation que cela peut susciter chez les élèves. Il est également indispensable de ne pas perdre de vue les objectifs de la séance, de ne pas oublier que notre but est de construire des savoirs pour les élèves.

De manière effective, nous avons pu vérifier nos hypothèses lors de nos stages notamment ainsi qu'à l'occasion des recherches que nous avons menées depuis l'an dernier. Utiliser un support, par choix pédagogique de l'enseignant, autre que le manuel ou la photocopie traditionnels, tels que l'audiovisuel ou la littérature de jeunesse, et même le fait d'aller sur le terrain, permet aux élèves d'être plus intéressés, d'acquérir des connaissances historiques différemment, sans en avoir forcément conscience. Par ailleurs, nous nous attachons à prouver, depuis notre TER, que la fiction peut venir se mettre au service de l'Histoire pour transmettre des faits historiques plus ou moins faciles à enseigner, à condition que les élèves soient amenés à se questionner sur la pertinence du document, s'il est conforme à la réalité des événements passés. Nous souhaitons toutefois nuancer nos propos sur notre hypothèse de départ. Pour la séquence menée en CE1, nous avons observé que c'est la variation des outils de travail qui a suscité une certaine motivation chez les élèves et non pas uniquement l'écriture du récit de vie. Comme ce point n'a fait l'objet que d'une seule séance, nous ne pouvons néanmoins généraliser ceci. La participation accrue des élèves est également à noter et par conséquent, la séance est rendue plus vivante, tant du point de vue des élèves que celui de l'enseignant.

Nous pensons que l'écriture d'un récit de vie peut être étendue à l'ensemble des périodes de

L'Histoire du moment où nous disposons de suffisamment de traces, disponibles sur le terrain, par des témoignages ou dans les archives et où l'enseignant s'investit lui aussi pleinement dans le projet. Tout cela permet de sensibiliser les élèves au métier d'historien et de leur faire acquérir la démarche de récolte, de confrontation et de questionnement quant à la véracité des faits relatés. Il est important d'être vigilant en gardant une certaine distance ainsi qu'en adoptant une attitude critique pour analyser de manière consciencieuse un document historique, ce qui pourra s'appliquer à tous types de textes.

Le projet que nous venons d'exposer ici, nécessite l'intervention d'autres matières. En effet, en variant à chaque séance les outils d'apprentissages, ceux-ci impliquent nécessairement d'utiliser la transdisciplinarité, ce qui permet de donner du sens ainsi qu'une cohérence aux activités. Par ailleurs, la complémentarité qui se dégage entre les différentes disciplines engendre un gain de temps non négligeable. Non seulement, les élèves apprennent l'Histoire mais ils travaillent aussi essentiellement des compétences en maîtrise de la langue française.

Si nous avons rencontré des difficultés pour la mise en place du projet, la suite logique voudrait qu'une fois enseignants titulaires nous puissions le réaliser de manière effective dans nos classes respectives, quel que soit le niveau à l'école élémentaire, le lieu et le niveau des élèves.

Bibliographie

Ouvrages

- Boniface, C. (1992). *Les Ateliers d'écriture*. Paris : éditions Retz.
- Corbin, A. (1998). *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot, sur les traces d'un inconnu, 1798-1876*. Paris: Flammarion.
- Dosse, F. (2010). Récit. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies. Concepts et débats* (p. 862-876). Paris : Gallimard.
- Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et Histoire*. Paris: Flammarion.
- Léonard, S. (2006). *Il était une fois... l'art de la Renaissance*. Montpellier: Romain Pages Éditions.
- Mégrier, D. (2001). *Ateliers d'écriture à l'école élémentaire. 60 jeux poétiques*. Paris : éditions Retz.
- Michaux, M. (2005). *Enseigner l'Histoire par le récit. Cycle 3*. Cahors : Bordas Pédagogie.
- Peltier, M. (2002). *Trésors des récits historiques pour la jeunesse (cycle III)*. Créteil : SCEREN CRDP de Créteil.
- Przychodniak, Z. et Séginger, G. (2011). *Fiction et histoire*. Strasbourg : Presse Universitaire de Strasbourg.
- Vayssettes, J.-L. (1987). *Les potiers de terre de Saint-Jean-de-Fos*. Millau: ouvrage publié avec le concours du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'Histoire*. Paris : éditions du Seuil.

Articles de revue

- Comte, M. (2013). De château en château... *Le Nouvel Éducateur*, 211, 27-31.
- Duvialard, H. et Pico, H. (2013). Cheminer sur les traces. Approches de l'histoire, une pédagogie du petit tour et du détour. *Le Nouvel Éducateur*, 211, 22-26.
- Mariotti, N. (2013). Écrire l'expérience. Un outil méthodologique en histoire et en géographie. *Le Nouvel Éducateur*, 211, 14-16.
- Quertier, M. (2013). Le château d'Ecouen. Méthode naturelle en histoire. *Le Nouvel Éducateur*, 211, 42-44.
- Sculfort, M.-F. (1995). Le roman historique, *Nouvelle revue pédagogique*, p. 9.

•Vicente, A. (2009). Le roman historique jeunesse, *NRP Lettres-Collège*, p. 2.

Documents en ligne

•Baudoin, M. (2004). Un atelier d'écriture en classe: place et rôle, *Skholê*, Hors-série 1, 165-171 [consulté le 9 avril 2013]. Disponible sur le Web:

<<http://www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/skhole/pdf/04.HS1.165-171.pdf>>.

•Delattre, C. (2010). *Mythe et fiction* [en ligne]. Paris: Presses Universitaires de Paris Ouest [consulté le 7 avril 2013]. Disponible sur le Web: <<http://books.openedition.org/pupo/1801>>.

•Ethier, M.-A. et Hébert, A. (2009). Le roman historique comme instrument didactique, *Québec français*, 154, 127-129 [en ligne]. Québec: Érudit [consulté le 11 avril 2013]. Disponible sur le Web:

< <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1095144/1837ac.pdf>>.

•Gaudemer, R. (2013). *Situation complexe. Écrire un article de journal au CMI* [en ligne]. ISFEC de Normandie [consulté le 16 avril 2013]. Disponible sur le Web:

<<http://lewebpedagogique.com/situationcomplexe/files/2013/02/article-journal-1789.pdf>>

•Jean, C. et Jourdan, M.-L. (2000). *Comment enseigner l'histoire par le récit* [en ligne]. Mende : CRDP de Montpellier [consulté le 11 avril 2013]. Disponible sur le Web:

<<http://www.crdp.ac-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/a/3/00a3004/00a3004.pdf>>.

•Léonard, S. (2010). *Les petites histoires de l'art* [en ligne]. Montpellier: CRDP de Montpellier [consulté le 13 avril 2013]. Disponible sur le Web:

<<http://www.crdp-montpellier.fr/produits/petiteshistoires/>>

•Le Pape, L. (2012). *Microhistoire et pratiques historiennes* [en ligne]. Champs-sur-Marne: Calenda [consulté le 13 avril 2013]. Disponible sur le Web: <<http://calenda.org/207128>>.

•Masbernard, M. (2004). *Le récit historique dans l'enseignement de l'Histoire au cycle 3* [en ligne]. Montpellier: CRDP de Montpellier [consulté le 11 avril 2013]. Disponible sur le Web: <<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2004/a/0/04a0004/04a0004.pdf>>

•Prieur, T. (1997). *Un projet d'écriture longue: écrire un roman historique au cycle 3* [en ligne]. Rouen: IUFM de Rouen [consulté le 16 avril 2013]. Disponible sur le Web: <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien09-saint-lizier/spip/IMG/pdf/Ecrire_un_roman_historiquePartie_1.2.1.2.pdf>

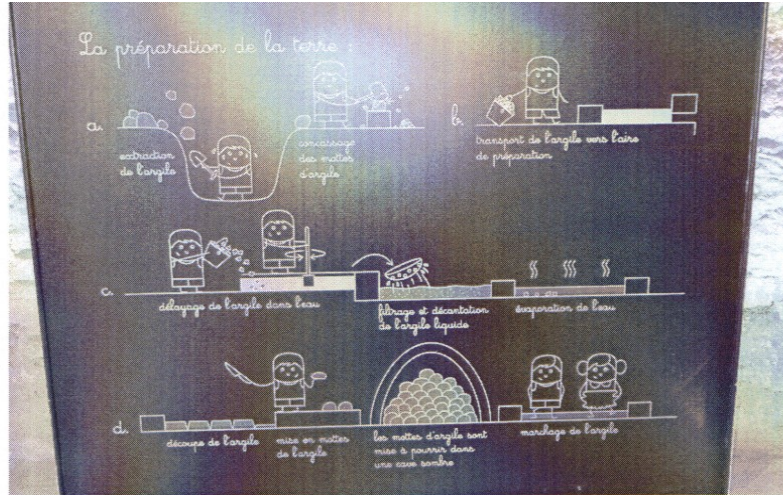
Documents officiels

- Bulletin Officiel hors-série n°1 du 14 février 2002.
- Documents d'accompagnement des programmes de 2002: *Lire et écrire au cycle 3*.
- Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008.
- Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012.
- Livret Personnel de Compétences.

Sommaire des annexes

<u>Annexe 1</u> : Ensemble documentaire concernant la poterie à Saint-Jean-de-Fos.....	63
<u>Annexe 2</u> : Questionnaires suite au visionnage du dessin animé <i>Pocahontas</i>	66
<u>Annexe 3</u> : Images extraites du dessin animé <i>Pocahontas</i> (Indiens et Anglais).....	68
<u>Annexe 4</u> : Image extraite du dessin animé <i>Pocahontas</i> (Nouveau Monde).....	69
<u>Annexe 5</u> : Évaluation de la séquence sur les Amérindiens.....	70
<u>Annexe 6</u> : Dessins du Nouveau Monde par les élèves de CE1.....	72
<u>Annexe 7</u> : Productions écrites des CE1 sur le Nouveau Monde.....	75
<u>Annexe 8</u> : Productions écrites des CM2 sur le Nouveau Monde.....	78
<u>Annexe 9</u> : Grille d'évaluation concernant l'écriture d'un récit historique.....	79
<u>Annexe 10</u> : Extrait du livret-jeu d' <i>Argileum</i>	80

Annexe 1



La poterie à Sai

« Une profession très mobile »

Les potiers se déplaçaient beaucoup. La plupart d'entre eux quittaient Saint-Jean-de-Fos, leur village natal, d'autres venaient d'ailleurs pour s'y installer. Ceux qui partaient se dirigeaient vers des cités proches comme Montpellier, Clermont-l'Hérault, Pézenas et Béziers à la recherche d'une formation professionnelle. Ces déplacements favorisaient les échanges de techniques et de savoirs entre les potiers de la région, qui se rencontraient lors de foires et de marchés. Les migrations sont nombreuses entre 1576 et 1844, et on observe un pic entre 1575 et 1675.

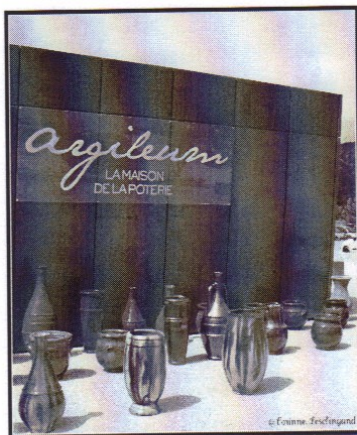
Durée
savoir
aîné h
recen

« Le compagnon »

Le compagnon est au service d'un potier qui est son patron. Il se déplace d'atelier en atelier. Le contrat entre un potier et un compagnon dure de un à dix ans.

« Le d

Depuis l'apparition de l'activité de pote
le nombre de potiers a augmenté jusqu'
stabilisé en 1828. Le nombre commenc
Les campagnes se dépeuplent, les ma
des récipients en métal qui remplacent
se généralise, ce qui rend l'usage des c
1875 et 1895 entraîne une perte d'argen
En 1914, il ne reste plus que 12 potiers



En juillet 2011, le site *Argileum*, a ouvert ses portes à Saint-Jean-de-Fos. Cette découverte permet de découvrir toutes les étapes de fabrication d'une poterie.

Saint-Jean-de-Fos

« Les dynasties »

pendant cinq siècles, à Saint-Jean-de-Fos, les ateliers et les savoir-faire se transmettent par les liens familiaux. Le fils hérite des activités du père et de l'outil de travail. On compte 31 « dynasties » de potiers jusqu'au XX^{ème} siècle.

« L'apprentissage »

L'apprentissage est obligatoire pour exercer le métier de potier; il dure généralement deux ans et il est payant. L'entrée en apprentissage se fait entre 14 et 25 ans. Les fils de potiers apprennent le métier dans l'atelier de leur père.

« L'argile »

La terre à Saint-Jean-de-Fos, découverte en 1753, puis s'est développée à partir de 1875. Les potiers commencent à fabriquer des poteries. L'accès à l'eau est devenu difficile. Une crise entre les potiers pour les potiers de la région. Elle disparaîtra après 1918.

« La préparation de la terre »

Pour fabriquer une poterie, les potiers utilisent de l'argile, une roche, qu'ils extraient du sol: c'est l'extraction. La terre est ensuite transportée jusqu'à l'atelier, où elle sera réduite en poudre: c'est ce qu'on appelle le concassage. Puis, dans une aire de préparation, cette terre est jetée dans un bassin rempli d'eau: c'est le délayage. Un ouvrier transvase ensuite ce mélange d'eau et d'argile dans un bassin de décantation, à l'aide d'un filtre qui retient les grosses impuretés: c'est le filtrage. La décantation, qui est l'étape suivante, consiste à ce que les plus gros morceaux tombent au fond du bassin de décantation et les plus fins restent à la surface de l'eau. Puis, l'eau est retirée par l'ouvrier, qui va laisser la terre s'évaporer: c'est l'évaporation. Après cette étape, il ne reste plus que de l'argile qui pourra être utilisée par le potier. Les deux étapes suivantes sont la découpe de l'argile par le potier, dans le bassin, et la mise en mottes de cet argile. La terre est ensuite « mise à pourrir » dans une cave sombre et humide pour être bien conservée. La dernière étape, avant de pouvoir travailler l'argile est le marchage, qui consiste pour le potier à le pétrir en y marchant dessus.

« maison de la poterie » retrace l'histoire de la poterie dans la région et le parcours mis en place permet de

Annexe 2

Nom : Prénom : Date : 19/10/03

Questionnaire sur le dessin animé Pocahontas.

ou

- 1) Dans quelle ville les marins prennent-ils le bateau ? London → London.....
- 2) Qui vont-ils combattre ? Les Indiens.....
- 3) Comment sait-on que c'est un bateau anglais ?
On voit le drapeau anglais.....
- 4) Où cet équipage doit-il arriver ? Le nouveau monde.....
- 5) Comment les marins surnomment-ils les Indiens ?
Les sauvages / les indigènes.....
- 6) Quel instrument de musique entend-on et nous permet de savoir que nous allons voir des Indiens ? Des tambours ou un tam-tam.....
d'une bataille → guerre
- 7) D'où reviennent les Indiens au tout début du film ? Ils reviennent.....
- 8) D'après toi quelle place occupe le père de Pocahontas dans la tribu ?
Un chef.....
- 9) Quels sont les personnages principaux (les humains) de ce début de film ?
Pocahontas, le médecin au cheveux blancs, le riche le chef
Thomas le gouverneur Bradford

Nom :

Prénom : ELIA

Date : 13/03

Questionnaire sur le dessin animé Pocahontas.

vu

1) Dans quelle ville les marins prennent-ils le bateau ?

2) Qui vont-ils combattre ? les Indiens

3) Comment sait-on que c'est un bateau anglais ?
Il y a le drapeau du Royaume-Uni

4) Où cet équipage doit-il arriver ? dans le nouveau monde

5) Comment les marins surnomment-ils les Indiens ?
les sauvages / les indigènes

6) Quel instrument de musique entend-on et nous permet de savoir que nous allons voir des Indiens ? la corne d'antilope / du Tom-tom

7) D'où reviennent les Indiens au tout début du film ? Après une bataille

8) D'après toi quelle place occupe le père de Pocahontas dans la tribu ?
le chef

9) Quels sont les personnages principaux (les humains) de ce début de film ?

Pocahontas, les marins et les Indiens
le père John Smith, Thomas, le gouverneur Radcliff

Annexe 3





Annexe 4



Annexe 5

Prénom : Date :

1) Relie les bonnes réponses :

- Un Anglais
John Smith est •
- Un explorateur
- Un commerçant
- La femme du chef de la tribu
Pocahontas est •
- Une indienne
- Une Anglaise

1) Où va l'équipage de John Smith ?

.....

2) Entoure la bonne réponse. Comment appelle-t-on l'armure que porte John Smith ?

- a) une armure en côte de maille.
- b) Un plastron

3) Qu'est-ce que cette photo représente ? et comment ça s'appelle ?



.....
.....
.....
.....

4) Quel instrument jouent les Indiens quand ils reviennent de la guerre ?

.....

5) Qu'est-ce que porte un Indien ?

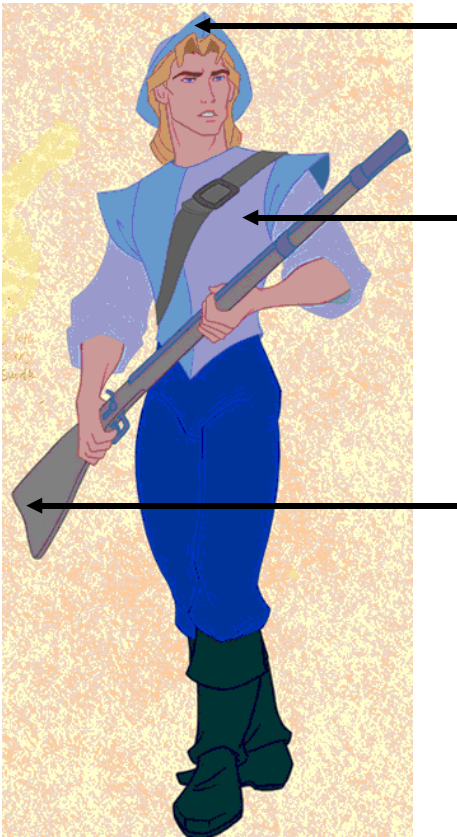
.....
.....
.....

6) Entoure la bonne réponse. Est-ce que John Smith et Pocahontas ont vraiment existé ?

- OUI
- NON

Prénom : Date :

Complète les textes qui racontent les histoires de John Smith et Pocahontas avec les mots suivants : 1607, navigateur, Angleterre, princesse, Nouveau Monde, Pocahontas,



John Smith

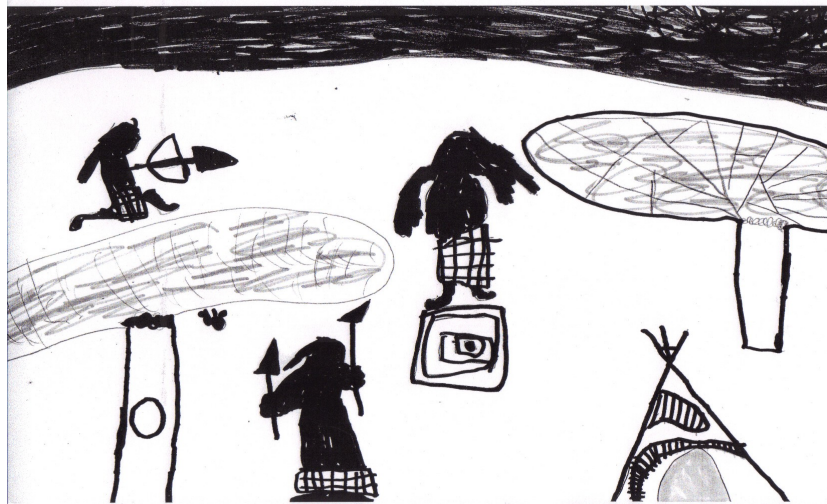
est un anglais et fut le capitaine des colons de Jamestown en Virginie (en Amérique). Ce voyage vers le démarra en 1606. Il arriva en Amérique en au nom du roi d'..... Jacques I^{er}. John Smith a été capturé par les Indiens qui le condamnèrent à mort. Il a été sauvé par....., la fille du chef Powhatan. Il a du retourner en Angleterre en 1609 pour y être soigné suite à une blessure.



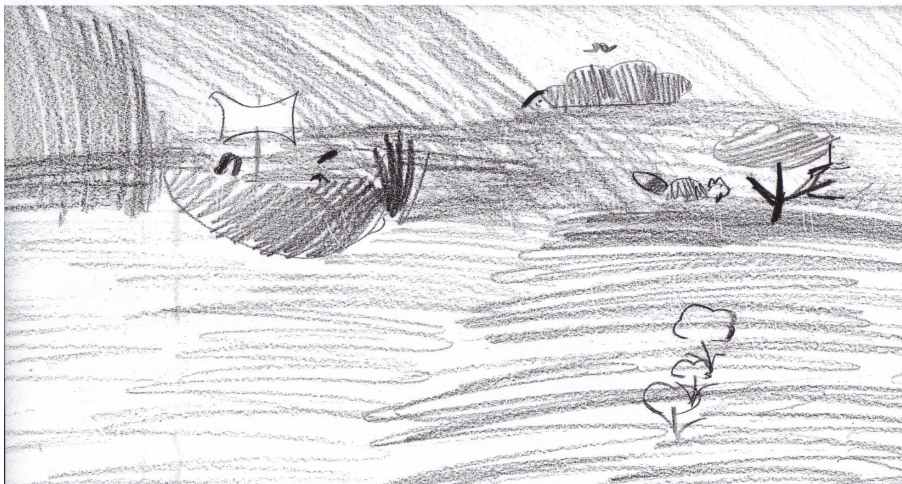
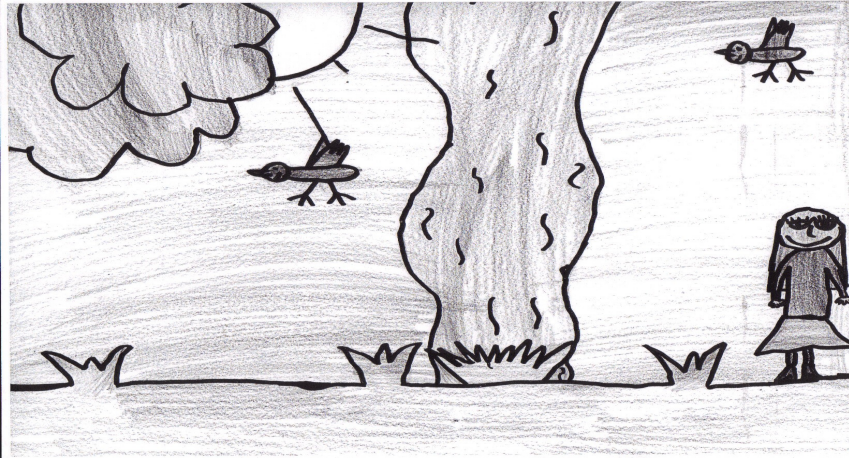
Pocahontas

Cette indienne a vraiment existé. La jeune Pocahontas a pris la défense du capitaine anglais John Smith. Les Anglais emmenèrent Pocahontas en captivité pour obliger son père, le chef Powhatan à se mettre de leur côté. Elle épousa un soldat anglais, John Rolfe et mourut en Angleterre à l'âge de vingt-deux ans.

Annexe 6







x Victor

Les Indien

«Quand je suis arrivé au Nouveau Monde j'ai vu un tipi puis j'ai vu Pocahontas derrière son père. Son père a une lance deux traces de main sur son torse, il a six plumes sur son bassin il a une peau de bison.

Atelier 1

x Tonya

Pocahontas

Quand je suis arrivée au Nouveau Monde j'ai vu Pocahontas à côté d'une rivière, puis des oiseaux, un énorme soleil, des arc-en-ciel magnifique, de l'herbe longue puis des nuages clairs. Pocahontas a des chapeaux longs, une robe marron et pied nu.

x

Lilian

de Nouveau Monde

«Quand je suis arrivée au Nouveau Monde j'ai vu des arbres gigantesque puis un peuple d'indien et une très grande rivière. Les hommes ont le torse nu, y ont des cornes comme des daim, des arcs et des flèches pour se protéger. Pour leur habiller il ont de la peau

X

Marco

Le nouveau monde

« Quand je suis arrivé au Nouveau Monde j'ai vu des arbres et (toute) tipi, des ammares, un grand feu et même des Indiens (?) une grande rivière, du sable, des rochers, et les Indiens portent (peau de) bison, des arcs, des flèches, des lances, des haches, et il y a aussi (des peau de) des Anglais ».

Léa

X

Mon dessin

(Moi un u) « quand je suis arrivée au Nouveau

Monde j'ai vu : Un tipi de la pluie et du feu, mais aussi de la fumée ...

J'ai vu aussi Pocahontas puis une grande forêt de grands arbres et grands rochers. J'ai aussi vu Juhé Inyse avec son camp et une grande rivière.

Mais aussi je voullé dire que les indiens se deffende avec un couteau s'habille avec de la peau d'animal. Les indiens homme son torce nu et ils ont le crâne rasser d'un coter et de l'otre quoter pleins de cheveux très long ...

x

Edouard

quand je sui arrivé au nouveaus monde j'ai
monter sur un gros rocher et je suis
monté tout tant au du rocher et j'ai entendu
un gros lui de luison je me suis dit
cet un mandiant j'ai vit ouvert mon
épét toutent haut et enfète sété un
animale et aussi j'ai vu ~~oiseaux~~
et des tipis grand et met copin on
criet djén - mise tu vien et moit
j'ai répondu ~~de vien~~ oué j'arrive
atendit moit met copint et ensuite
je sui illalet et aussi j'ai vué un
oiseau tout orange avec des pattes
et des suet blanc et aussi il
avec un crânire sur la tête.

Annexe 8

Consigne 1: Ecrire ce qu'à fait Christophe Colomb.

Christophe Colomb a découvert l'Amérique en 1492.

Il a trouvé d'autres personnes q. Il a vu que c'était des Indiens.

Il a découvert l'Amérique en bateau. Il a vu un
les bateaux avaient des croix rouges.

Consigne 1: Ecrire ce qu'a fait Christophe Colomb

Christophe Colomb a découvert l'Amérique 1492 mais

ce n'est pas le premier à la trouver c'est les Vikings car

il en trouve un drakkar il pense qu'il y avait des

indiens après cette découverte il partit pour le dire

au roi il revint au port du Portugal pour dire

au roi d'Espagne Ferdinand et Isabelle Castille reine d'Espagne

Consigne 2: Quel est pour toi le nouveau monde? à quoi
ressemble-t-il?

Christophe Colomb a vu des drakkar ce n'était pas

le premier à avoir découvert l'Amérique c'était

les Vikings il en a vu des personnes il a vu que

c'était des Indiens mais en fait ce n'était

pas il a vu des arbres un beau paysage

puis d'ès qu'il avait terminé de noter

ce qu'il y avait dans ce pays il est reparti

il a raconté ce qu'il avait vu et en

était très fier le roi le felicita depuis

aujourd'hui on parle de Christophe





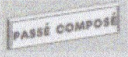




Colomb.

Consigne 2: Quel est pour toi le nouveau monde ? A quoi ressemble
 Christophe Colomb avait un drakar (un bateau de viking)
 Il a vu des arbres, des personnes qui étaient habillées
 bizarrement. Il a vu un paysage. Il a vu plein
 de personnes qui avaient l'air content. C'est tout
 comme en Inde. Christophe Colomb était content.
 Christophe Colomb est parti pour le Roi. Il est
 portugais. Il est parti de... Il est parti pour
 le Roi d'Espagne Ferdinand et Isabelle de
 (la reine d'Espagne) Castille

Annexe 9

Fiche compétences : rédiger un article historique



Prénom :	Critères :	Avec aide et difficulté	Avec aide sans difficulté	Sans aide avec difficulté	Sans aide sans difficulté	Le maître
Lire à haute voix son article. 	Je parle fort Je n'hésite pas sur les mots compliqués.					
Connaitre au moins un évènement de la révolution 	Evènement dont je suis le spécialiste: -----					
Décrire au moins un bâtiment 	Bâtiment décrit : -----					
Savoir légender une photo ou une illustration. 	Phrase courte qui apporte une information essentielle.					
Utiliser le 	Savoir orthographier l'auxiliaire et le participe passé.					
Rédiger un texte d'au moins une dizaine de ligne. 						
Respecter la présentation de l'article de journal. 						
Utilisation de l'informatique 		Ce que j'ai appris en informatique :				
Le vocabulaire nouveau lié à la révolution française que j'ai su utiliser. 		Listes des mots de vocabulaire :				


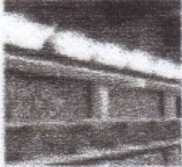

Déjà Gaudemar Tefar Normandie

Annexe 10

Te voilà dans la tournerie d'Elie Sabadel...

Sur cette page tu as toutes les étapes qui permettent de fabriquer une poterie.
Que fait le potier dans la tournerie ? Entoure l'image qui correspond !



1/ Le tournage ou modelage. 2/ Le séchage des poteries. 3/ La pose des anses et bords.

Les fontaines

Écoute-le pour trouver le mot mystère :

La sainte patronne des potiers est :

Maintenant, va dans la salle suivante : la salle de séchage !

page 11