



HAL
open science

Enseigner l'histoire par le récit historique

Marion Gouband, Anaëlle Viaux

► **To cite this version:**

Marion Gouband, Anaëlle Viaux. Enseigner l'histoire par le récit historique. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02457434

HAL Id: dumas-02457434

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02457434>

Submitted on 28 Jan 2020

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.



Marion GOUBAND
Anaëlle VIAUX

Enseigner l'histoire par le récit historique

*Mémoire de Master 2 « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »
(MEEF)*

Mention : premier degré

sous la direction de Evelyne GOGER

Année universitaire 2017-2018

Sommaire

Introduction :	1
Partie I - Cadre théorique	3
I- L’enseignement de l’histoire	3
1) L’histoire, une science ?.....	3
2) Les finalités de l’enseignement de l’histoire.....	8
3) L’enseignement de l’histoire : méthodes et outils.....	13
II- Le récit historique	18
1) Le récit historique : définition et concepts	18
2) Enjeux du récit historique	20
3) Comment enseigner le récit historique en classe ?.....	21
Partie 2 - Problématique de recherche et mise en œuvre en classe	23
I. Elaboration d’une question de recherche	23
II. Méthodologie	24
1) Contexte de stage	24
2) Le recueil de données	26
3) Traitement de l’informations.....	34
III- Les résultats	35
1) La problématisation :.....	35
2) Mise en place de la grille d’auto-évaluation et utilisation de documents-supports	37
3) L’utilisation d’un squelette écrit : mise en œuvre, point positif, point négatif	46
IV- Synthèse, point de vue critique et perspectives	49
1) Synthèse : avantages et limites des données en lien avec la question de recherche	49
2) Limites des dispositifs par une remise en contexte	51
3) Remédiations	53
Conclusion	55
Bibliographie	56
Table des illustrations	59
Annexes :	60

Introduction :

La discipline de l'histoire nous a toujours intéressée, puisque nous avons effectué une licence dans ce domaine. Ainsi, notre décision de s'engager dans un processus de recherche dans cette discipline nous offre la possibilité de travailler sur un sujet qui nous plaît tout en nous apportant de nombreuses réponses sur notre métier d'enseignant.

De plus, au cours de nos stages, nous avons eu l'occasion de rencontrer des professeurs des écoles nous interpellant sur ce qu'ils considèrent comme étant l'une des matières les plus difficiles à enseigner. De nombreux professeurs évoquent le fait de ne pas avoir de connaissances suffisantes pour enseigner l'histoire à l'école ce qui n'empêche pas que tous reconnaissent sa légitimité et sa nécessité comme enseignement obligatoire à l'école élémentaire. Benoit Falaize développe cet argument dans une interview consacrée à son livre puisqu'il constate que 90 % des professeurs des écoles ne sont pas spécialistes de cette discipline. Il mentionne que les enseignants sont confrontés à une attente sociale et politique fortes avec des « enjeux mémoriaux importants et des débats récurrents sur l'enseignement de l'histoire ». (Falaize cité dans Jarraud, 2016) De plus, il ajoute également qu'ils se heurtent à des difficultés d'ordre didactique car ils se questionnent sur le choix du document et son objectif dans l'activité.

Par conséquent, l'histoire enseignée a toujours été au cœur des débats dans les médias mais aussi à l'assemblée nationale. En effet, en 2015, à la suite d'un débat vif accusant le conseil supérieur des programmes d'histoire, l'ancienne ministre de l'éducation a dû faire publier un communiqué de presse pour réaffirmer la place de certains sujets dans les programmes, en particulier celui qui prévoit l'étude des débuts du christianisme. Elle poursuit en mentionnant que ces précisions ne visent pas la polémique mais ont plutôt comme objectif « la transmission de notre histoire commune et du récit national qui exigent que le consensus le plus large soit recherché ». (Najat Vallaud-Belkacem, 2015)

En outre, à chaque changement de programme, de nombreux débats témoignent d'un désarroi sur ce qu'il faut enseigner. Le concept de roman historique reste récurrent dans les débats et oppose académiciens et historiens. Nicolas Offenstadt déclare ainsi dans un article du Figaro que « Le récit national est une négation de l'histoire en tant que discipline scolaire ». (Halissat, 2016) Il soulève ainsi deux questionnements. Tout d'abord, celui de l'enseignement de l'histoire en tant que « discipline ». En effet, en 2008, le ministre de l'éducation annonce que l'histoire fait désormais l'objet d'un véritable enseignement. Or,

nous pouvons supposer que l'histoire n'a sans doute pas toujours été enseignée en tant que discipline à part entière. Par exemple, dans les années 70, elle est enseignée à l'instar des sciences en tant que « discipline d'éveil ».

Ensuite, il critique aussi le concept de « roman national » proposé par François Fillon. Ce dernier, lors de sa campagne électorale a déclaré « revoir l'enseignement de l'Histoire à l'école primaire » afin que les professeurs ne soient « plus obligés d'apprendre aux enfants à comprendre que le passé est source d'interrogations ». (Halissat, 2016) Ces derniers sont alors invités à concevoir l'histoire comme un récit national. Nicolas Offenstadt définit le roman national comme « une conception qui vise à glorifier l'école de la France dans l'histoire au XIXe Siècle ». Elle aurait ainsi une « fonction unificatrice et protectrice au mépris de l'enseignement critique ». Offenstadt est très opposé à cette conception puisqu'il estime qu'elle va à l'encontre de ce qu'il appelle l'esprit critique. (Halissat, 2016)

Ainsi, notre mémoire pose la question de l'enseignement de l'histoire en lien avec le roman national.

Dans une première partie, nous dresserons un état des lieux sur l'enseignement de l'histoire à l'école : son origine et ses finalités. Ensuite, nous réaliserons une synthèse sur l'état de la recherche du récit historique. Ce dernier, longtemps perçu comme roman national est amené à être réexaminé par les chercheurs. Nous reviendrons ainsi sur sa définition, ses enjeux.

Nous nous intéresserons ensuite dans un deuxième temps à la mise en pratique du récit en classe afin de répondre à notre problématique. Après avoir présenté les conditions de l'expérimentation, les observations recueillies en classe seront présentées. Puis, ces résultats seront remis en question par une analyse critique mettant en évidence les réussites, les limites et les éventuelles remédiations des dispositifs mis en place.

Partie I - Cadre théorique

I- L'enseignement de l'histoire

1) L'histoire, une science ?

L'histoire est enseignée à l'école en tant que discipline scolaire à part entière à partir du cycle III. Une discipline est une « Science, matière pouvant faire l'objet d'un enseignement spécifique ». (CNRTL, 2012) Une science est un « ensemble structuré de connaissances qui se rapporte à des faits, obéissant à des lois objectives et dont la mise au point exige systématisation et méthode ». (CNRTL, 2012) A la lecture de cette définition, nous pouvons nous demander si l'histoire est une science, c'est ce que nous allons interroger dans cette partie.

A. L'histoire, une science du temps

Une des spécificités du métier de l'historien, par rapport à d'autres sciences humaines, tient dans l'étude des sociétés dans le temps. Le temps pour l'historien est un objet de travail. Ce temps est cependant complexe et composé de multiples facettes. Le temps est tout d'abord celui des collectivités publiques, (sociétés, états), c'est un temps qui sert de repère commun aux membres du groupe. Le temps de l'histoire ne doit pas être confondu avec le temps physique, ni avec le temps psychologique. Pourtant, ces temps possèdent des points communs notamment sur sa continuité linéaire et sa divisibilité en périodes (siècles, mois, années ...). (Offenstadt, 1981) Le temps historique n'est pas le temps physique car il « n'est pas une infinité de faits comme la droite géométrique est une infinité de points. » (Aries, cité dans Offenstadt, 1981). Le temps n'est pas plus psychologique, il lui est comparable par son caractère vécu. Cependant, l'historien compte en mois ou en années. Or, il s'agit d'un classement collectif et non d'un classement qui dépend de la psychologie de chacun. Il existe ainsi plusieurs temps, parmi lesquels nous pouvons trouver le temps historique.

Le va et vient entre le temps présent et le temps passé est l'opération même de l'histoire. Elle façonne une temporalité singulière construite par l'historien. (Offenstadt, 1981) Aussi, un des premiers travaux de l'historien consiste à classer les événements dans l'ordre du temps, c'est ce que l'on nomme la chronologie. Il faut rendre compte du changement par des découpages et des articulations pertinentes. Selon Antoine Prost, la question de la temporalité se pose en deux sens. Il y a d'un côté les périodes « refroidies », c'est-à-dire des découpages hérités, bâtis par ajustements successifs, parfois anciens, et d'un

autre côté, un travail nécessaire pour trouver la meilleure périodisation pour son propre objet de recherche, la périodisation « vive ». Les périodes « toutes faites » ou « refroidies » sont des héritages délicats. D'une part, elles forment un carcan rigide, parfois perçu comme étant mal adapté, voire orienté selon des conceptions dépassées. Il est néanmoins important de garder un langage commun entre les historiens pour que les travaux restent compréhensibles et transmissibles. L'exemple le plus évident de ces périodes « toutes faites » se trouve dans la partition de l'histoire en quatre périodes qui sont : l'histoire antique, médiévale, moderne et contemporaine comme nous le trouvons dans l'enseignement en France. Chacune de ces périodes possède des contours qui dépendent des enjeux d'une époque, leur bornage n'a ainsi rien de naturel. (Prost, 1996)

Derrière les périodisations refroidies, il convient donc de réaliser des bornages et des contours plus originaux, propres aux objets mêmes dont se saisit l'historien. Fernand Braudel propose ainsi une « décomposition de l'histoire en plans étagés ». (Braudel, 1949) Il distingue un temps long, celui du cadre géographique et matériel, « une histoire quasi immobile, celle de l'homme dans ses rapports avec le milieu qui l'entoure » (climat, coutumes, paysages...). L'historien identifie ensuite un temps moyen, un temps social, « une histoire lentement rythmée » (Braudel, 1949), celle des cycles économiques et de la conjoncture, des mouvements monétaires et des prix, des axes de communication. Enfin vient le temps court, ce temps des événements politiques, tels que celui des rivalités impériales, l'abdication de Charles Quint, « une agitation de surface » (Braudel, 1949).

L'histoire a donc bien un objet qui est le temps. Cependant ce temps est pluriel, continu et divisible, ce qui le rend difficile à structurer.

B. L'histoire, une discipline à part entière

Pourtant l'histoire est bien considérée comme une science à part entière. Elle possède cependant une identité discutée. On s'interroge ainsi sur le statut de l'histoire. Est-elle une science exacte au même titre que les sciences de la nature ou plutôt une science littéraire issue de la philosophie ? Ce débat s'exprime notamment par la question des lois de l'histoire. À l'instar des sciences de la nature, l'histoire peut-elle viser à produire des lois du développement des sociétés, tendre vers un strict déterminisme ? Ainsi, les mêmes causes identifiées par les historiens aboutissent-elles au même effet ? (Offenstadt, 1981)

Tout d'abord, il convient de se remémorer que la démarche historique a fait son apparition dès l'antiquité avec Hérodote d'Halicarnasse qualifié aujourd'hui de « père de l'histoire » (Vème siècle). Elle constitue donc dans un premier temps un genre littéraire.

Néanmoins, il faudra attendre le XIXe siècle pour que des débats autour de la discipline historique s'inscrivent dans la pensée scientifique. Appuyée sur les développements techniques et économiques du siècle, elle entend donner des explications au déroulé du monde, en concurrence avec les religions ou la philosophie. En opposition à une historiographie romantique et littéraire, des auteurs s'appuient sur les principes méthodologiques des sciences expérimentales. Hyppolite Taine défend ainsi une histoire qui doit rechercher les faits, les classer et analyser leurs liens pour faire de l'histoire une science. Il dit ainsi avoir été devant son étude « comme devant la métamorphose d'un insecte ». (Taine, cité dans Offenstadt, 1981) À la fin du XIXe siècle, les historiens dits « méthodiques » remettent en cause ce procédé. À la notion de science peut s'opposer celle de compréhension plus pertinente pour définir le travail sur des phénomènes humains. L'histoire serait alors une science de l'esprit. Henri-Irénée Marrou ajoute que la compréhension est propre aux sciences humaines qui ne relèvent pas de l'établissement de lois scientifiques (« l'histoire est un combat de l'esprit »). (Marrou, 1954). Antoine Prost conclut que la science établit du général, or l'histoire traite d'événements singuliers, originaux, qui se produisent dans des conditions concrètes, non pas expérimentales. Cela n'enlève rien, souligne Prost, au caractère rigoureux du mode de connaissance historique. (Prost, cité dans Offenstadt, 1981)

Au cours du XIXe Siècle, les historiens constituent leur savoir en véritable discipline académique. Ils ont bâti une communauté professionnelle avec des institutions propres qui leur permettent de se définir désormais comme des savants et non plus comme des artistes ou des philosophes du passé. Ce moment de rupture est crucial dans l'établissement de l'histoire comme discipline rigoureuse. Jusqu'aux années 1880, l'histoire n'avait pas de réelle autonomie. Elle s'inscrivait souvent dans des travaux à tournure littéraire ou philosophique. Jules Michelet est ainsi en charge à l'École normale, un temps, de la conférence « d'histoire et philosophie ». (Offenstadt, 1981). La rupture opérée tient d'abord dans l'institutionnalisation de l'histoire à l'université par une véritable organisation des enseignements. Les cours se spécialisent de plus en plus (cursus professionnel : agrégation, thèse, licence). L'histoire devient donc disciplinaire et autonome. La méthode pour faire de l'histoire évolue aussi. Langlois de Seignobos améliore la critique du document, en la réalisant en deux moments, la critique externe (analyse matérielle et formelle : provenance, écriture, mode de validation, etc.) et la critique interne qui consistent en l'analyse de fond « discerner dans le document ce qui peut être accepté comme vrai ». (Seignobos cité dans Offenstadt, 1981). L'histoire n'est donc plus une narration, elle nécessite un travail à partir

des documents originaux qui faut classer, analyser si bien que les historiens décident de s'intéresser à la conservation des archives pour augmenter le nombre de sources disponibles.

Les historiens vont alors se fonder en groupement de professionnels autour de revues scientifiques telle que la Revue historique de Gabriel Monod et Gustave Fagniez. A chaque revue sera associée un courant, une école. Pour cette revue, il s'agit de l'école méthodique. Elle fut créée car les républicaines souhaitaient mettre en place une politique universitaire destinée à mieux contrôler les instances de production de la « Mémoire nationale » dans le but de lutter contre les sociétés d'érudits provinciales et contre la Revue des questions historiques (1866) qui était sous influence catholique. L'histoire devient donc politique, une histoire républicaine au service de l'état nation. Vient ensuite la revue des Annales d'histoire économique et sociale qui regroupe le courant des Annales, créé par Lucien Febvre et Marc Bloch en 1929. Sa spécificité tient dans son ouverture aux sciences humaines et sociales (sociologie, anthropologie ...) ainsi qu'à ses sujets tels que l'histoire des masses ou encore l'histoire de la démocratie. Désormais, l'historien cherche des indices en recoupant différentes sources pour confirmer et infirmer des hypothèses. Pour cela, les historiens de l'école des Annales insiste sur la nécessité de travailler en équipe et de faire appel aux sciences voisines.

Dans les années 1970, la revue des Annales change de direction, on peut désormais trouver Marc Ferro, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie. La nouvelle histoire devient alors l'âge d'or de ce que l'on va appeler l'histoire des mentalités. Il s'agit d'une histoire anthropologique et culturelle qui s'intéresse au sens le plus large aux « mentalités », autrement dit, elle étudie la civilisation matérielle mais aussi celle des représentations collectives des individus à travers notamment l'histoire de la famille, de la sexualité, de la mort. En d'autres termes selon l'historien Charles-Olivier Carbonell « la nouvelle histoire est une histoire changeante pour un monde changeant » où « l'historien répond aux questions de son temps ». (Carbonell, 2002) Désormais, l'historien s'adapte et s'interroge dans une société toujours en mouvement.

Par conséquent, l'histoire comme discipline s'est affirmée en se mesurant aux sciences exactes basées sur l'expérience mais aussi en se détachant de la littérature et de la philosophie. Elle s'est institutionnalisée en tant que sciences fondamentales de l'esprit.

C. L'histoire, une science de la vérité

Selon Aristote, une science doit toujours porter sur des objets universels et nécessaires à partir desquels on peut énoncer diverses causes (le « pourquoi » de cet objet et de son

existence). De plus, Aristote explique que la science doit être universelle. Elle doit dire la vérité, mais aussi être objective, c'est-à-dire ne dépendre d'aucune subjectivité. (Aristote cité dans Offenstadt, 1981,)

Ainsi, selon Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos, l'histoire est une « connaissance par traces » que sont les documents. (Seignobos et Langlois, cité dans Offenstadt, 1981) Selon Offenstadt (Offenstadt, 2011) par le terme de traces, l'on désigne généralement les documents utilisés en tant que preuve. Ils sont le plus souvent produits par les acteurs de l'histoire étudiée, datant du moment choisi pour l'enquête, parfois transmis sous des formes réélabores. Il existe donc une variété de documents très importante, quasi infinie, caractérisée par leurs matériaux (écrit, oral), leurs origines (archives publiques, archéologie), leurs ordonnancements, (document unique, corpus, série).

Étymologiquement le mot « histoire » signifie l'enquête, la recherche (Dalongeville, 2006). Le but de cette enquête est de chercher à répondre à la question « pourquoi » et à produire un discours intelligible à partir de ce fait. Pour cela, il a recours à une méthode singulière. Dans un souci de vérité, Ricoeur a mis en place ce qu'il appelle les « programmes de vérité ». (Ricoeur, 1983) L'historien doit exposer ce qui a exactement eu lieu, ensuite il doit comprendre les autres, saisir leurs motifs, leurs projets, entrer dans leurs sens par rapport à leurs actions et leurs sociétés. Enfin, il doit expliquer en réalisant une prise de distance par rapport à son sens commun. Dans ce sens, l'historien réalise une réelle enquête construite à partir de documents. Cependant, faire de l'histoire ne signifie pas faire revivre le passé, comme on pouvait le penser au XIX^{ème} Siècle. Celui-ci étant pluriel, que ce soit de manière individuelle ou collective. Il n'y a ainsi pas de passé authentique car il est construit par les historiens. Aussi, Henri-Irénée Marrou explique que l'histoire est une « connaissance du passé humain ». (Marrou, cité dans Offenstadt, 1981) En opposant l'histoire à la narration ou encore à l'œuvre littéraire qui ne font que retracer le passé humain, la connaissance ou science historique a pour objet de dégager la relation entre faits vrais, et non de représenter le passé de manière fautive ou irréelle. De plus, la restitution du passé est illusoire puisque l'histoire n'est pas objective. L'historien possède ses propres valeurs, ses propres choix éthiques mais il est aussi représentatif des valeurs de la société dans laquelle il vit (ex : Le roman National). La définition de l'histoire d'André Ségol est ainsi très pertinente : « L'histoire est une construction intellectuelle. Le passé est passé... Il n'a plus d'existence réelle. Il n'en subsiste que des traces. Et quelle que soit l'authenticité de ces traces et la rigueur méthodologique du travail historien, l'histoire est tributaire du présent. Elle n'exprime que le rapport entre le présent et le passé, et ce rapport est imaginaire. Les

historiens, ceux d'aujourd'hui, sont parfaitement familiers de cette idée ». (Ségal, cité dans Offenstadt, 1981) L'histoire dans ce sens n'est pas objective et ne répond donc pas à la définition de science qu'a élaboré Hérodote. Cependant, elle dispose d'une méthode méthodique ayant pour objectif d'expliquer la vérité. Pour cela, elle peut être considérée comme une science.

L'histoire est donc une science de l'esprit demandant une méthode rigoureuse ayant pour but l'explication de la vérité. On peut se demander dans quel but cette histoire est enseignée à l'école ?

2) Les finalités de l'enseignement de l'histoire

L'historienne Michèle Perrot, en 1984, lors d'un colloque à Montpellier sur l'histoire et son enseignement faisait écho à la fameuse affirmation de Fustel de Coulanges « l'histoire ne sert à rien ». (Fustel de Coulanges et Michel Perrot cité dans Bonafoux, De Cock-Pierrepont, Falaize, 2007). Or, l'histoire a toujours eu une place importante dans notre enseignement et ce dès le second empire lorsqu'elle devient obligatoire à l'école élémentaire en 1867. Il convient donc de s'interroger sur les conditions d'élaboration de la discipline scolaire dont les finalités diffèrent selon les époques.

A. Le XIXe Siècle : des finalités patriotiques, morales et civiques

La première finalité de l'histoire au XIXème siècle est de développer le sentiment patriotique. Pour cela, elle vise à promouvoir un modèle de socialisation. En effet, lorsque la France connut la défaite contre la Prusse en 1871, l'école est pointée du doigt comme étant responsable. Pour répondre à ses difficultés, la IIIème République est proclamée. Son objectif est de transformer en profondeur la France notamment par le biais de l'école. Cette mission est confiée à Jules Ferry qui instaure l'école obligatoire par la loi du 28 mars 1882 « pour les enfants de deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus ». Cette volonté émerge car à la fin du XIXe siècle, de grandes réformes scolaires sont employées par les ministres de l'Instruction publique qui sont des historiens. Ces derniers ont la volonté d'écrire et de raconter l'histoire pour donner du sens à l'événement fondateur de notre société qui est la révolution française. Ainsi, selon Benoît Falaize, c'est le fait d'expliquer cet événement révolutionnaire qui a permis à l'histoire d'acquérir son rôle dans le système scolaire des français mais dans un but bien précis. Ces ministres de la IIIème République souhaitaient pérenniser la mémoire républicaine à travers l'école en inculquant aux élèves une identité républicaine patriotique. (Falaize, 2015)

De plus, l'enseignement de l'histoire a aussi une dimension morale très importante. Falaize ajoute que l'enjeu était aussi de fonder une « conscience française », de renforcer cette idée de « Nation » par l'histoire en entretenant un sentiment d'appartenance commune à travers cette nouvelle école gratuite, laïque et obligatoire, c'est ce qu'on appelle le « roman national » (Falaize, 2015). Ce dernier mettait donc en avant les actes héroïques des grands personnages qui incarnaient les valeurs et les idéaux de l'époque afin qu'ils servent de modèle aux élèves de France. Dans ce projet, selon Jean Leduc, l'historien Ernest Lavis (1842-1922) est particulièrement impliqué car il fut l'auteur de nombreux manuels scolaires à succès dont le « petit Lavis » pour les écoliers de France. Son objectif était de transmettre une histoire « qui s'apprend par le cœur », une histoire au service d'un passé glorieux commun pour inculquer aux élèves la fierté d'être français. D'ailleurs, sur la première page de couverture des livres du petit Lavis était écrit « dans ce livre, tu apprendras l'histoire de la France. Tu dois aimer la France, parce que la nature l'a faite belle, et parce que son histoire l'a faite grande » (Leduc, 2016). L'histoire apparaît alors comme la discipline reine qui permet de faire connaître aux enfants le pays qui est le leur. C'est donc une histoire continue, cohérente, qui comporte de nombreux non-dits. Elle vise à maintenir l'illusion de l'unité historique du commun, de l'unité de la nation. Ainsi, la finalité patriotique est assimilée à l'élaboration d'une mémoire collective puisqu'elle donne une vision à la fois nationale et simplifiée de l'histoire.

Et enfin, les républicains souhaitent aussi que l'histoire enseignée vise à former un citoyen. L'histoire produirait ainsi des méthodes et des habitudes de pensée essentielle à la formation du citoyen et à son jugement notamment par le biais de la construction de l'esprit critique et de la création d'une culture civique commune. Celui-ci permettrait alors d'agir dans la société de manière plus libre et responsable. (Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007)

Cependant, au début du XXe siècle, de nombreuses contestations et oppositions vont voir le jour contre ce qui est appelé le « roman national ». C.V Langlois dessine les contours d'une science qui ne peut prétendre à l'objectivité et qui ne peut jouer le rôle de tribunal qui jugerait le passé. (Langlois cité dans Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007) Lucien Febvre au nom de la vérité remet en cause l'écriture du roman national « l'histoire qui sert, c'est une histoire servie ? Nous ne sommes pas les missionnaires débottés d'un évangile national, officiel, si beau, si grand, si bien intentionné qu'il puisse paraître ». (Leçon inaugurale à l'université de Strasbourg, 1919). D'autres contestations apparaîtront encore après la Seconde Guerre mondiale.

B. Le XX^{ème} siècle, les années 70 : L'arrivée d'une histoire plurielle

L'histoire enseignée reste néanmoins sans changement majeur jusque dans les années soixante-dix, date à laquelle la réforme Haby fait doublement rupture. A l'école primaire, il est décidé d'incorporer la discipline historique aux activités d'éveil afin de favoriser la curiosité des élèves à l'égard du monde et des autres, à partir de leur environnement proche et des écoles. (Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007) Cette vision inspirée par les Annales tente de dissoudre l'histoire dans une perspective plus vaste qui est celle des sciences humaines.

Cependant, dans les classes, la plupart des maîtres sont désemparés car ils n'étaient pas formés à cette nouvelle méthode d'enseignement. Un certain nombre d'entre eux abandonne l'histoire ou retourne à un enseignement plus traditionnel. Par conséquent, les années soixante-dix sont ainsi le moment d'une triple crise de l'histoire enseignée.

La première est liée aux idées contestataires qui agitent la société française dans ces années. La fonction de l'histoire se voudrait davantage « au service de la formation d'un esprit critique qu'au service d'une adhésion sans faille » (Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007 p53). Aussi les manuels de Lavisser sont résolument condamnés.

La deuxième tension est que l'enseignement de l'histoire est remis en question dû à « une identité nationale en prise avec l'émergence d'un pluriel désormais visible » (Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007) Cette identité plurielle est expliquée par la création de minorités ethniques faisant suite à l'immigration (principalement post coloniale).

La troisième tension est propre à l'enseignement de l'histoire, l'histoire scolaire traverserait ainsi une crise existentielle. En effet, les activités d'éveil sont fortement critiquées notamment par l'une des figures médiatiques de cette période Alain Decaux. Ce dernier intervient dans le figaro magazine, le 20 octobre 1979 avec un cri d'alerte qui est devenu emblématique : « On n'apprend plus l'histoire à vos enfants ! ». (Alain Decaux cité dans Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007) Le savoir historique serait en « déshérence ». Lors d'un colloque, Pierre Mauroy à la question du rôle de l'histoire répond qu'elle sert à « la recherche d'une identité mais aussi à la compréhension des différences ». (Pierre Mauroy cité dans Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007). C'est à ce moment qu'une autre histoire est envisagée, celle de l'immigration.

C. Le XX^{ème} siècle, les années 80 : Mémoire, identité et patrimoine

A mesure que se reconfigure une société française travaillée de plus en plus par des revendications identitaires, la question de la place des minorités dans l'histoire enseignée se pose en effet avec plus d'intensité. Le projet républicain qui a pour but la formation d'une identité nationale est alors remise en cause puisqu'il faut désormais prendre en compte les histoires singulières, les temporalités multiples et les juxtapositions d'univers culturels différents. Le champ de l'histoire scolaire va connaître alors une nouvelle tentative de résoudre la question de la place de ces « identités remarquables ». (Bonafoux, De Cock-Pierrepont, Falaize, 2007, p63). Cette « tentative » se base sur la combinaison de trois concepts opératoires : l'histoire, la mémoire et l'identité. Elle s'inscrit dans le courant historiographique de Pierre Nora. Pour lui « identité, mémoire, et patrimoine sont les trois mots-clés de la conscience contemporaine, les trois faces du nouveau continent Culture ». (Nora cité dans Bonafoux, De Cock-Pierrepont, Falaize, 2007). Il convient de dissocier la Nation de l'Etat, et donc de promouvoir la mémoire à laquelle « la nation doit son acceptation unitaire » et « garde sa pertinence et sa légitimité ». (Pierre Nora cité dans Bonafoux, De Cock-Pierrepont, Falaize, 2007) Cette trilogie serait alors capable de répondre à cette crise identitaire.

La Shoah est le premier modèle mémoriel auquel s'ajoute la question identitaire. Alors s'ouvre de possibles revendications identitaires de minorités. Au même moment, sous l'impulsion du travail de Paxton, la notion de « devoir de mémoire » apparaît. L'affectif refait alors surface, puisque l'histoire des Grands et du politique ne suscite plus d'admiration préalable au sentiment d'appartenance collective, la mémoire se charge de fabriquer attachement et racines tout en assurant la possibilité aux dominés de prendre la parole. Cela permet à la mémoire collective et aux perspectives identitaires de se rejoindre. Dès les années 80, la société française s'est plongée dans les pratiques mémorielles telles que la généalogie, musées, commémorations...

Une autre notion vient endiguer ce discours qui est le patrimoine. Le patrimoine renvoie à l'idée d'un héritage à sauvegarder. (Bonafoux, De Cock-Pierrepont, Falaize, 2007) Il s'agit de l'idée d'une conservation des acquis plutôt que celle d'un projet collectif. L'avantage pédagogique du patrimoine est qu'il se transmet dans son intégrité, qu'il renvoie à des sentiments de dignité et de fierté.

L'héritage est aussi ce qui se dénature pas, ce qui ne doit pas s'altérer. Cette valorisation du patrimoine devrait fournir une matrice identitaire au sein de laquelle chacun pourra trouver sa place.

Pour Dominique Borne, « l'histoire fait partager un patrimoine et une culture, c'est-à-dire un système d'images de référence et de valeurs. Cette culture doit construire une identité » (Borne cité dans Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007). Selon Bonafoux (et all.), le plus important est donc bien « d'assumer la convergence des mémoires multiples vers une mémoire nationale porteuse d'une identité commune ». (Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007)

Le triptyque patrimoine/mémoire/identité permet alors de donner une place aux minorités de l'histoire sans pour autant rompre avec la cohérence et l'homogénéité nationale « puisque ce qui fait lien devient ce qui transmet et que l'on s'intéresse aux traces laissées par la transmission » (Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007). Le patrimoine et la mémoire ensemble forment ainsi la solution à la crise d'identité nationale. Le premier permet le retour au sentiment national, la seconde rendra possible la dissolution des exclus ou victimes de l'histoire « dans le modèle national par le biais de la cicatrisation de ses blessures » (Bonafoux, De Cock-Pierrepoint, Falaize, 2007).

Par conséquent, le devoir de mémoire s'inscrit sur le mode du tragique. L'enseignement de la Shoah par exemple s'impose comme le modèle de l'enseignement des questions sensibles et comme une justification de l'enseignement de l'histoire (que faire, comment agir, et pour le futur : plus jamais ça), et non plus sur le mode de la gloire.

D. Le XXI^{ème} siècle, les sujets sensibles

Ces débats sur certains sujets sensibles de l'histoire à l'école élémentaire restent vifs, c'est notamment le cas pour la shoah comme nous l'avons vu précédemment mais aussi concernant le fait religieux. Ce constat s'explique car pendant longtemps, la dimension religieuse de la culture a été mise de côté à l'école élémentaire. Cependant, Régis Debray dans son rapport rappelle que le fait religieux a toute sa place dans l'enseignement car il est observable, neutre et pluraliste. Il est donc visible partout dans notre environnement (architectures, littérature, musique, ...) (Debray, 2002).

Cette volonté de renouveler avec les questions religieuses s'est intensifiée, surtout depuis les attentats de janvier 2015. L'objectif n'est pas d'affirmer une idéologie mais de retracer l'histoire d'une religion en lui conférant un sens historique afin d'apporter aux élèves « des éléments de culture indispensables à la compréhension du monde contemporain »

(Ministère de l'éducation nationale, le 18 mai 2004). Par conséquent, le fait religieux à l'école permet de transmettre un héritage culturel et d'offrir aux élèves le moyen de distinguer ce qu'il relève de la connaissance scientifique ou de la croyance. L'objectif étant de former « l'élève en tant que personne et futur citoyen [en lui permettant] d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à une société » (Ministère de l'Education nationale, 26 novembre 2015), autrement dit, elle permet d'une part de développer l'esprit critique de l'élève afin qu'il devienne un citoyen libre, autonome, responsable et d'autre part d'inculquer « une culture commune » aux élèves qui partagent le même espace.

Ainsi, l'histoire enseignée ne constitue plus qu'une accumulation de savoirs à maîtriser par les élèves car désormais ils argumentent, justifient leurs idées tout en adoptant un comportement qui respecte les règles du vivre ensemble.

Les finalités de l'enseignement se sont ainsi renouvelées selon les crises et les évolutions de la société. Nous pouvons donc nous interroger sur la manière dont est enseignée l'histoire dans les classes de cycle III.

3) L'enseignement de l'histoire : méthodes et outils

La construction du temps puis l'histoire sont enseignés dès le Cycle I. On peut se demander alors ce qu'apprend réellement l'élève en classe d'histoire ?

A. L'histoire enseignée à l'école

Robert Martineau explique qu'en classe d'histoire « on apprend des connaissances historiques mais aussi des habiletés intellectuelles, des attitudes et des valeurs sans oublier l'habileté à raisonner à la manière des historiens ». (Martineau cité dans Hommet, 2009). Les connaissances historiques sont variées (faits, concepts, généralisations (notions), modèles, théories). La classe d'histoire permet aussi d'apprendre des habiletés intellectuelles essentielles. Tout d'abord, des habiletés génériques que l'on peut retrouver dans l'ensemble des matières aux programmes (décrire, analyser, faire une synthèse) ensuite les habiletés qui mobilisent un raisonnement propre à la discipline de l'histoire (explications, interprétations, problèmes). De plus, on apprend des valeurs et des attitudes, certaines étant étroitement liées à la fonction sociale et éducative. Par exemple, la rigueur intellectuelle ou encore l'ouverture d'esprit. Il peut aussi s'agir de valeurs issues de la vie sociale démocratique (engagement, respect des lois, conscience sociale ...).

Le concept de temps historique peut être décomposé en plusieurs aspects distincts qui sont le recul (l'habileté à reculer, donc à s'abstraire du présent), la chronologie (l'habileté à situer un événement, un phénomène, un personnage par rapport à ce qui l'a précédé et à ce qui l'a suivi), l'évocation (l'habileté à voir ce qui ne nous est plus présenté que sous forme de traces et de documents), le changement (l'habileté à identifier les changements qui sont opérés depuis l'origine du monde), l'évolution (l'habileté à relier les événements du passé entre eux par une ligne de causalité probable), la durée (l'habileté à percevoir la continuité et la permanence que l'on retrouve à travers l'aventure humaine). Chaque de ces concepts est étudiés durant toute l'école primaire.

Ces différents éléments vont être enseignés de plusieurs manières qui vont être tour à tour controversés. Il s'agit de l'étude de document et du récit.

B. Le document, Le primat de la méthode

Les documents ont une place prépondérante dans l'enseignement de l'histoire car comme le mentionne l'historien Henri-Irénée Marrou dans son ouvrage « L'histoire se fait avec des documents, comme le moteur à explosion fonctionne avec du carburant. (...) » (Marrou, 1975), autrement dit c'est grâce aux documents que l'historien va trouver des réponses à la question qui lui a été posée. Ceux-ci constituent l'ultime moyen de preuve pour l'historien dont son sens étymologique, issu du latin (*documentum*), qui signifie « tout ce qui sert de preuve, de témoignage ». Pour Henri-Irénée Marrou : « toute source d'information dont l'esprit de l'historien sait tirer quelque chose pour la connaissance du passé humain. En un mot, tout ce qui dans l'héritage subsistant du passé, peut être interprété comme un indice révélant quelque chose de la présence, de l'activité, de sentiments, de la mentalité de l'homme d'autrefois entre dans notre documentation ». (Marrou, 1954) Ainsi n'importe quelle source du passé peut devenir un document, ce qui explique le nombre et la variété de documents que l'on peut trouver en Histoire tout comme en classe.

Le document doit avoir un traitement particulier. Il peut être utilisé avec une fonction informative (confirme ou infirme une hypothèse), une fonction illustrative (illustre le propos), une fonction d'accroche (suscite l'attention).

Dans tous les cas l'utilisation du document est délicate puisque son étude doit répondre à une réflexion, un questionnement au risque de créer des contre-sens pour les élèves. Pour cela l'enseignant doit savoir poser des questions simples et précises (nature, auteur, contexte, date d'élaboration, intérêt, destinataire). (Falaize, 2015)

Toutefois, l'utilisation des documents en classe n'est pas une méthode propre de notre époque. Elle a pour origine Lavisser vers la fin du XIXe Siècle. Son objectif était de mettre les élèves en contact avec les documents afin de les initier à une méthode intellectuelle critique et formatrice. Avec le développement des méthodes actives, les élèves sont désormais les acteurs, ils construisent leurs savoirs et leurs connaissances en étudiant eux-mêmes les documents. Cariou précise qu'il faut plutôt le considérer comme « le fruit d'une construction par laquelle les élèves mobilisent à leurs niveaux, les compétences disciplinaires et les modes de pensée de l'histoire pour affronter un point qui fait question » (Cariou, 2012).

Avec le développement de la méthode constructiviste, le professeur doit donner un problème afin que les élèves construisent activement des savoirs et des compétences à partir des informations du document. L'élève est donc face à une situation-problème qui se caractérise selon Sylvain Doussot « d'une part, sur une volonté de proposer aux élèves une situation qui les fasse réfléchir (...) et d'autre part sur la notion de problème telle qu'elle est établie par Lucien Febvre et Marc Bloch avec ce qu'ils nomment l'histoire-problème ». (Doussot, 2011) Aussi, Antoine Prost précise que « c'est la question qui construit l'objet historique, en procédant à un découpage original dans l'univers sans limite des faits et des documents possibles. Du point de vue épistémologique, elle remplit une fonction fondamentale, au sens étymologique du terme, puisque c'est elle qui fonde, qui constitue l'objet historique » (Prost, 1996). Le plus important est alors le **problème** qui suppose conceptualisation et explications pour donner du sens à celles-ci et non la recherche d'informations. Cette situation-problème se résout par une enquête ce qui renvoie à l'étymologie même du mot histoire qui provient du grec « historia » qui signifie « enquête ». Cette dernière passe par différentes étapes qui donne lieu à une « analyse critique des documents » (Claus, 2012). Par cette étude de document, la didactique mise en place dans les années 70-80 privilégie l'esprit critique et ainsi vise la formation du citoyen.

L'histoire, influencée par l'école des Annales, était alors enseignée par le biais de la discipline d'éveil, au même titre que les sciences. Les élèves sont alors amenés à « faire de l'histoire ». Lorsque Alain Decaux prononce son discours « on n'apprend plus l'histoire à vos enfants » (Decaux, cité dans Falaize, 2015). Stanislas Hommet évoque comme cause ce qu'il appelle « la dépréciation des connaissances ». (Hommet, 2009). Les connaissances factuelles (événements, dates et personnages) semblent dépréciées et rejetées aux marges de l'enseignement au bénéfice de la méthode et des aptitudes. L'utilisation de connaissances semble toujours bénéficier à des objectifs comportementaux (ouverture au monde, esprit critique, préjugés) ou à des aptitudes (méthodes). De plus, l'étude de document est une réalité

difficile pour les élèves, car elle demande une connaissance du lexique fine et une bonne compréhension des textes. Face à ces contestations, les historiens et les didacticiens vont être amenés à revoir l'utilisation du récit.

C. Le retour du récit.

Les critiques à l'encontre de l'histoire-récit ont été très nombreuses. Le récit est la restitution d'un discours unique et partial, invérifiable. Il s'agirait « du produit fini de recherche qui masque alors les cheminements, les interrogations, les constructions intellectuelles et les points de vue ». (Falaize, 2016) Il se présente comme porteur de vérité alors qu'il s'agit uniquement d'un point de vue privilégié sur le monde. Aussi, il serait seulement le résultat de la tradition historique où « dominait un enseignement de l'histoire piétinant irrémédiablement dans l'exposé magistral et la mémorisation par les élèves d'un discours national officiel sur le passé ». (Falaize, 2016) Le récit était associé à la « vieille école patriote » et au « roman national ». Ces critiques avaient pour point de départ les finalités de l'enseignement puisque raconter l'histoire ne participait pas à la formation du citoyen. Il suffisait alors de « savoir son histoire ». Cette vision du récit, assimilée à l'histoire nationale, était encore très présente lorsque l'histoire est devenue discipline d'éveil.

Ainsi, le récit, dans sa dimension formelle est rejeté des prescriptions, alors même que dans les pratiques, il demeure largement un outil pour les maîtres. Dans les programmes de 2002, on insiste sur la nécessaire maîtrise de la langue car celle-ci contribue aux apprentissages. Il est alors possible d'avancer que l'histoire et plus précisément le récit permet l'intertextualité. Celui-ci est issu du dialogue entre des documents et des textes de différents points de vue. Il est ainsi la rencontre entre plusieurs types de discours. De ce point de vue, la démarche scientifique a toute sa place dans l'élaboration du récit. Cette approche intertextuelle induit une participation active et responsable du lecteur qui doit alors interpréter le texte avec la médiation de l'adulte. Le texte donne à imaginer et renvoie alors à d'autres interrogations. Ainsi, il n'est pas figé dans sa lecture comme dans sa réception, il est dynamique dans son écriture et dans son accueil. Il y a ainsi bien un cadre référentiel cognitif qui préexiste à l'analyse du document sans lequel le travail critique interne et externe s'épuisait vite. Aussi selon Falaize, la forme scolaire la plus largement partagée semble se situer entre l'entre deux, entre une didactique des documents bien construite et un récit destiné à intéresser les élèves. Le récit peut ainsi se rendre efficace pour transmettre des contenus mais aussi gérer la classe et l'attention des élèves. Il peut alors être un outil didactique pertinent d'apprentissage de l'histoire. Il y a pourtant deux conditions à respecter :

le récit doit être distingué du récit de fiction en prétendant au vrai par l'administration de preuves. Ensuite, le récit doit posséder une mise en intrigue qui suppose une organisation. Le fait isolé n'existe pas, seule l'organisation du récit fait sens. Et comme pour tout roman, le récit simplifie, trie, et met en lumière. Aussi il est important de faire réfléchir les élèves le plus tôt possible sur le statut de l'écrit, sur la distinction entre récit de fiction et récit historique. De plus, la recherche d'informations, de données contrôlables et vérifiables, constitue « la démarche proprement historique qui n'a pas à être nécessairement masquée aux élèves ». (Falaize, 2016)

Le récit en classe pourrait se décliner suivant cette quintuple exigence que Falaize précise : « récit disponible par l'intermédiaire de manuels revisités et accessibles dans la langue et problématisés nourris aux derniers travaux de la recherche et parmi les plus critiques, un récit qui ouvre le débat plutôt qu'il ne le clôt , un récit qui ne soit pas une fin en soi, seul garant de la vérité qui de ce fait n'est pas le seul support d'apprentissage à l'exclusion de ses concepts, documents, ses situations problèmes et enfin le récit des-ethnocentré à même de rendre compte des mémoires et des histoires diverses que constituent l'identité nationale ». Dans ce cas-là le récit, devenu dynamique, permettrait aux élèves de donner sens à une histoire enseignée. Aussi Falaize conclut en expliquant que « par le récit, l'école primaire peut concilier l'importance civique de la transmission d'une culture commune et gagne dans le respect de ses obligations que chaque élève sache lire à la sortie du cycle élémentaire » (Falaize, 2016.)

L'histoire fut alors enseignée de différentes manières. Elle vise tout d'abord la connaissance par le récit. Les élèves devaient alors « savoir leur histoire ». Dans les années 70-80, elle est amenée à être construite par l'élève avec l'explication de document. L'élève « fait de l'histoire ». Enfin depuis les années 90, le récit est assimilé à l'étude de documents, les élèves doivent « comprendre l'histoire ». Ainsi, selon Pierre-Philippe Bugnard, les élèves doivent procéder « à un raisonnement sociologique et historique [...] que les historiens développent pour leurs propres explications savantes, organisant les événements en récit, en fonction du changement ». (Bugnard, 2009) Pour cela, l'élève doit être confronté à des documents pour produire un récit historique.

II- Le récit historique

Aujourd'hui, le récit historique a une place prépondérante dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Mais qu'entendons-nous par récit historique ? Quels sont ses enjeux ? Comment se pratique-t-il dans les classes ? Tant de questions que notre deuxième partie va tenter d'y répondre.

1) Le récit historique : définition et concepts

Le Récit historique, entre narration de l'histoire et explication

Selon **Jean-François Cardin**, le récit est le produit le plus visible du travail de l'historien. « Il est l'aboutissement, la synthèse de toutes les opérations méthodologiques et intellectuelles qui précèdent, opérations qui sont désormais bien balisées et institutionnalisées et qui font que la discipline histoire, telle qu'on la pratique depuis le milieu du XX^e siècle, ne peut être confondue avec les autres disciplines des sciences sociales et humaines » (Cardin, 2015). Martineau ajoute que « la forme narrative est la meilleure pour comprendre la logique de l'explication historique » (Martineau, 2010)

Pour Cardin, Ricoeur complète cette notion en abordant la question d'un point de vue philosophique, « le temps devient humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif. La forme du récit est le mode d'expression privilégié de l'expérience humaine qui se pense dans le temps ». (Cardin, 2015, en citant Ricoeur, 1983) Il montre d'abord que le récit structure celui des historiens en vertu du caractère ultimement de l'histoire et de la compétence de base que nous avons pour suivre une histoire. Cette compétence est indissociable du fait d'en produire.

Jean-François Cardin met en évidence qu'il existe deux types de récit en histoire : « D'une part, il y a la narration (...) ou le *récit narratif*. Celui-ci est davantage événementiel, factuel, évocateur : ici, l'historien « raconte » ou décrit une situation plus qu'il ne l'explique, en s'appuyant notamment sur un enchaînement « logique » de causes et d'effets (...) et en empruntant le plus souvent une logique chronologique. Sans s'y limiter, cette forme de récit est davantage associée à la mémoire collective et aux productions destinées au grand public et à une certaine vulgarisation, dont la vulgate que l'on retrouve généralement dans les manuels » (Cardin, 2015).

Il ajoute qu'il existe ce qu'il appelle le *récit explicatif*, où l'historien cherche à convaincre, se situe davantage en mode argumentatif et défend un point de vue où présente un angle de vue sur un élément du passé. L'historien décrit et convoque les faits autant que dans la forme précédente, mais la ligne chronologique n'est pas nécessairement respectée.

Elle est même souvent déconstruite pour mieux servir une explication argumentative. (...) Ce mode se veut plus « scientifique », au sens où il s'adresse généralement aux spécialistes, à la communauté historique, et il emprunte un langage et une démarche « savante ». (Cardin, 2015)

Il ajoute l'idée selon laquelle un historien peut passer de l'un à l'autre en empruntant à ces deux postures.

Enfin, Jean-François Cardin met en exergue le fait que le récit rend compte de la manière dont l'historien conçoit ce qui s'est passé, c'est-à-dire de son interprétation. Il cite ainsi Cariou qui explique que le récit, comme construction interprétative, propose « un texte clos, cohérent, complet et achevé » (Cariou, 2012, p. 180). Comme le récit historique est forcément distinct de la réalité dont il cherche à rendre compte, il est créateur de sens : « le récit produit en outre de la signification puisqu'il ne dit pas le vrai du monde réel mais le vraisemblable qui appelle une interprétation de cette expérience » (Bruner cité dans Cariou, 2012).

Récit Historique et récit de fiction

Le récit historique et le récit de fiction ont en commun d'être configurés **par une « mise en intrigue »**. Selon Ricoeur, le récit suppose une séquence d'événement vrais mais inattendue et en rupture avec la normalité. Ces derniers sont précisément dans un contexte historique particulier. C'est en effet l'obstacle violant la norme ou la péripétie selon Aristote qui incite à raconter une histoire. Les événements se succèdent selon une logique temporelle et sont produits au fil du temps par des acteurs, des individus agissant selon des états intentionnels (désirs, croyance, crainte, calculs...) En histoire, l'événement est **une variable de l'intrigue**, il remplit une fonction narrative en tant qu'opérateur et accélérateur du changement (Ricoeur, 1983).

Aussi, le simple récit quotidien ne suffit pas à produire un discours historique valide. Cependant, le récit historique se distingue clairement du récit de fiction et du récit quotidien par les trois niveaux de coupure épistémologique du récit historique selon Paul Ricoeur.

Au niveau des procédures, l'explication historique est validée et justifiée par l'administration de la preuve documentaire. Le récit historique se réfère à des faits vrais construits par la critique des sources et dont les références apparaissent en note de bas de page car « l'histoire est un récit d'événements vrais » (Veyne cité dans Cariou, 2012). En classe d'histoire, il ne s'agit évidemment pas de mobiliser ce type de preuve documentaire ni de transférer systématiquement les classes dans les fonds d'archives. Nous considérerons que les références aux dates, aux personnages, et aux faits délivrés par l'enseignant ou relevés

dans les documents remplis la fonction d'administration de la preuve. La procédure de l'explication historique consiste tout autant à rendre compte des événements qu'à s'appuyer sur eux pour produire finalement une argumentation.

Au niveau des entités, alors que le récit de fiction rapporte une action à des agents individuels réels ou fictifs, le récit historique se distingue par la mobilisation de sujets, l'action des personnages ayant réellement existées qu'ils fussent individuels, collectifs et anonymes, tels des forces sociales ou des mentalités. Analogue aux personnages individuels, ces entités sont dotées d'intention et se révèlent être sujets de verbes d'action.

Au niveau de la temporalité, l'historien articule les différents temps de l'histoire mis en évidence par Braudel : la longue durée des structures et des civilisations, le temps long de la conjoncture. Alors que le romancier enlace ces trois temps historiques dans un unique récit, l'historien les distingue uniquement. Ces temps sont mis en cohérence par la mise en intrigue qui présente par exemple la Méditerranée comme un héros collectif.

2) Enjeux du récit historique

Toutefois, malgré les débats, le récit ne peut être ignoré. Certains disaient que de raconter une histoire n'a jamais développé l'esprit critique des élèves puisqu'il ne permet pas de penser et donc d'inculquer une vérité qu'il n'était pas celle de la vérité historique mais d'un point de vue subjectif d'un auteur comme l'expose Alain Dalongeville : « le récit est une trahison de la vérité, d'une part car elle se présente comme telle ou est perçue de la sorte par les élèves alors qu'elle n'est qu'une interprétation possible de la vérité ; d'autre part car le récit est un point de vue par rapport à d'autres » (Dalongeville, 1995). Cependant, d'autres auteurs sont en désaccord avec ce modèle notamment Benoît Falaize. Dans son article, il insiste sur le fait que « le récit est écrit, ou dit, en tant qu'il est issu du dialogue entre des documents et des textes de différents points de vue ; que le récit est la rencontre de plusieurs types de discours » (Falaize, 2016). Ainsi, l'esprit critique est au cœur de son enseignement. L'élève apprend avec l'aide de l'enseignant à se questionner sur la véracité des sources. D'ailleurs, dans les programmes de 2015, au cycle 3, cette compétence est clairement définie, l'élève doit savoir « que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document » (Ministère de l'éducation nationale, 26 novembre 2015).

De plus, le récit construit du sens en donnant une continuité, des liens, autrement dit une chronologie des faits puisque ce dernier commence par raconter un passé avec « il était une fois », un déroulement avec « soudain », « tout t'a coup », un futur ou un dénouement. C'est ainsi que selon Benoît Falaize « les élèves construisent le rapport à la langue, au temps,

à l'espace » (Falaize, 2015). Il utilise aussi « un vocabulaire précis et des notions spécifiques » (Claus, 2012). Il favorise donc la maîtrise de la langue française par les élèves. D'ailleurs, cette compétence figure dans les nouveaux programmes de 2015, en histoire au cycle 3 dans « Pratiquer différents langages en histoire » ce qui donne lieu à une interdisciplinarité au sein de la discipline historique (Ministère de l'éducation nationale, 26 novembre 2015).

Le récit permet de faire vivre l'histoire, de la rendre vivante aux yeux des élèves, de les captiver. Il permet donc de développer la première des huit phases du processus d'apprentissage qui est la motivation mais aussi la mémoire, l'apport d'un lexique varié, l'approche avec des indicateurs de temps et de lieu...

Toutefois, il doit être adapté à l'âge et au profit des élèves. De plus, un travail préalable doit être effectué par l'enseignant pour que les élèves fassent la distinction entre un écrit de fiction et un récit historique. En 2012, Philippe Claus rappelle dans son rapport que l'élève « doit percevoir que le fondement du récit est construit sur une démarche scientifique et non sur l'imaginaire » (Claus, 2012). Rappelons que cette différence est l'un des objectifs présents dans les programmes de 2015 (Ministère de l'éducation nationale, 26 novembre 2015), au cycle 3 : « en travaillant sur les faits historiques, les élèves apprennent d'abord à distinguer l'histoire de la fiction ».

Cependant, il est important de mentionner que le récit ne se suffit pas à lui-même. Il doit être mis en relation avec des documents sources qui serviront alors de preuves.

3) Comment enseigner le récit historique en classe ?

Le récit peut prendre plusieurs formes en classe, selon Jean-François Cardin, il peut tout d'abord passer par l'exposé magistral. Ce dernier « peut notamment servir à mettre en contexte une recherche guidée menée par les élèves ou une analyse par ces derniers d'un corpus de documents. Comme on le sait, un des obstacles à une compréhension par les élèves des nouvelles informations auxquelles ils sont exposés est le contexte historique plus général dans lequel ces informations s'insèrent et qui, en bonne partie, leur donne sens et en permette une exploitation efficace. Or, un récit bien structuré en ce sens de la part de l'enseignant peut s'avérer non seulement « économique » en termes de temps, mais également favoriser l'atteinte des objectifs visés, tant au plan des contenus que des savoir-faire ». (Cardin, 2015)

Le récit peut également être celui de l'élève.

Moniot (1993, p. 164) a montré que narrer permet à l'élève de travailler le temps et les temps en histoire. Il signale aussi qu'« écrire un texte en histoire, c'est s'approprier des critères intellectuels, c'est éprouver directement des contraintes spécifiques, c'est agir

sciemment sur les ingrédients et les mises en relation qui composent le discours historique, c'est avoir à mettre en œuvre son contrôle réflexif ». Il rappelle enfin que la guidance de l'enseignant et ses consignes dans ce travail de l'élève sont essentielles et il propose une démarche de conception et d'écriture d'un « texte historique en classe ». Il conclut que cette activité agit pour l'élève comme une mise à distance, un « recul » par rapport à son sujet, c'est-à-dire, qu'elle l'amène à interpréter. (Moniot cité dans Cardin, 2015)

Martineau (2010), s'appuyant notamment sur des auteurs américains, complète ces réflexions en rappelant les limites de l'approche didactique centrée sur l'enquête (dispersion des élèves sur des documents variés, manque de synthèse et de liens entre les informations et le contexte, lacunes et superficialité du raisonnement historique, etc.). Rapportant l'expérience en ce sens de Février et Sérandour (1997), Martineau conclut : « l'objectif des élèves était donc de produire un récit explicite à partir des traces appropriées, cette mise en intrigue leur permettant de donner une signification et de la compréhensibilité à un ensemble d'informations insaisissables sinon [...] » (Martineau, 2010)

Cariou (2012) pousse plus loin la démonstration en décortiquant finement les divers types d'écrits que peuvent produire les élèves, les difficultés qu'ils rencontrent, les types de mise en activité possible, etc., le tout à partir de données originales de recherche et d'une riche réflexion épistémologique et didactique. Il montre à son tour la nécessité et la fertilité d'interroger la continuité entre l'histoire savante et l'histoire scolaire pour amener l'apprenant à produire des récits explicatifs l'aidant à construire des connaissances et à donner du sens au passé.

En somme, les écrits en didactique ont maintes fois rappelé l'importance du récit en salle de classe et ses fonctions essentielles dans l'apprentissage du passé à l'école.

Partie 2 - Problématique de recherche et mise en œuvre en classe

I. Elaboration d'une question de recherche

Ces recherches nous ont donc amenées à nous demander : Comment enseigner l'Histoire par le biais du récit historique.

Nous avons convenu précédemment que la structuration de l'histoire par le récit pouvait être réalisée par différents récits, celui du professeur ou celui de l'élève. Nous avons choisi d'orienter notre recherche sur la rédaction d'un récit historique par l'élève. Pour cela, ils doivent alors mobiliser des compétences liées au Français associées à des connaissances d'histoire.

Nous avons précédemment abordé l'importance dans le récit historique de la mise en intrigue, de sélectionner des faits précis, de s'appuyer sur des documents, et de mettre en relation ces différents éléments.

Nous avons donc mis en avant différentes hypothèses :

- Étant nécessaire à tout récit, nous faisons l'hypothèse qu'une problématisation serait bénéfique à la rédaction d'un récit historique. Celle-ci serait présentée sous la forme d'une question où l'on invitait les élèves à raconter, à narrer.
- Nous faisons aussi l'hypothèse que l'élaboration d'une grille d'auto-évaluation permettrait de guider les élèves et d'ainsi améliorer leurs productions d'écrit. Celle-ci serait caractérisée par les éléments constituant le récit historique (notions spécifiques avec les personnages, dates, connecteurs logiques...). L'acte d'écriture supposant du temps et de l'entraînement, l'exercice doit être amené à être répété plusieurs fois. Une grille d'auto-évaluation permettrait d'en voir les différentes évolutions.
- La troisième hypothèse repose dans le fait que l'utilisation de documents-supports, utilisées comme preuve, permettrait d'améliorer les récits historiques des élèves. Les élèves pourraient alors chercher dans ces documents des informations pour rédiger leurs textes.

II. Méthodologie

1) Contexte de stage

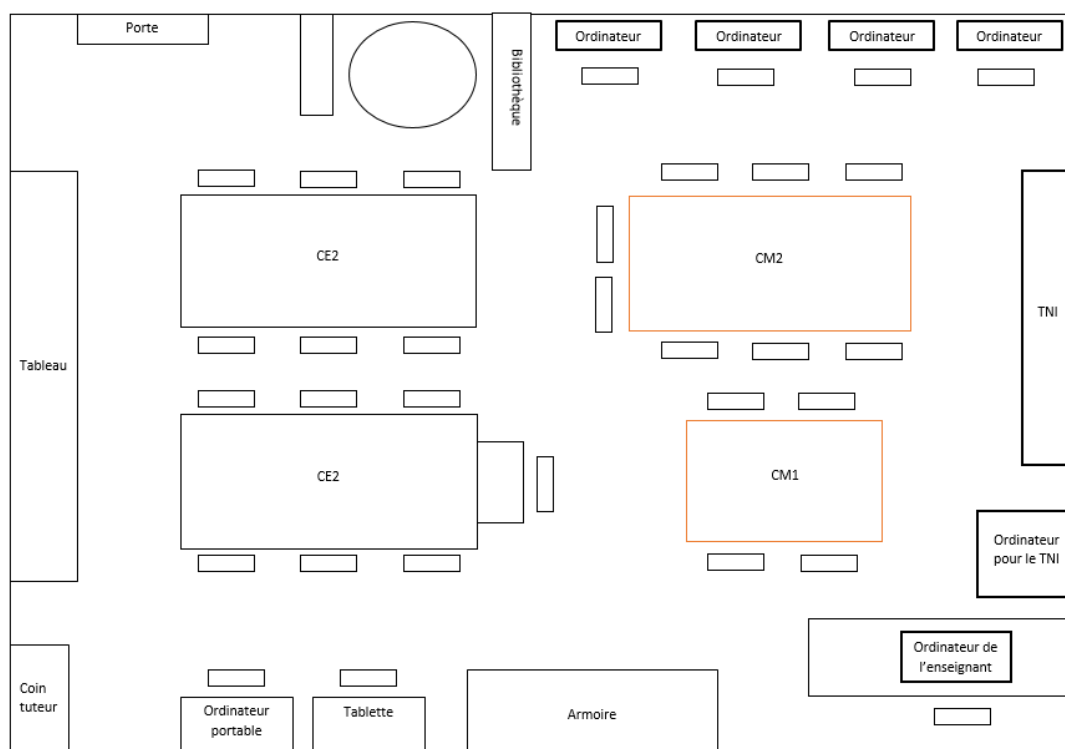
Afin d'obtenir des réponses à la problématique, une analyse de la pratique a été réalisée durant le stage filé.

❖ Les participants :

L'expérimentation a eu lieu à l'école de La Pellerine, une école rurale de petite taille, composée de deux classes multi-niveaux, une première classe de la Petite Section au CP et une seconde classe constituée de CE2, CM1, et CM2. Elle a été réalisée avec les élèves de CM1 et CM2 qui sont au nombre de douze.

Les CM1 étaient composés de quatre élèves (deux filles, deux garçons). Les CM2 étaient constitués de six élèves (six filles et deux garçons). Au mois de mars, deux élèves ont déménagé (un CM1 et un CM2) ramenant le nombre total d'élève à dix.

Les élèves sont placés par îlots selon leurs niveaux (CM1 ou CM2) comme le schéma ci-dessous :



❖ L'enseignement de l'histoire : démarches et méthodes habituels

La démarche historique utilisée dans la classe est spiralaire du fait de l'environnement multi-niveaux de la classe. Au lieu de répartir les notions à enseigner sur les deux niveaux du cycle (CM1-CM2), il s'agit de programmer les apprentissages sur deux années successives. Par exemple, la première année, les élèves de cycle III (CM1 et CM2) vont une première fois étudier toutes les périodes du programme avec certains sous thèmes. Puis, l'année suivante, ils vont approfondir ces périodes avec d'autres sous thèmes. A la fin du CM2, les élèves ont donc étudié tous les thèmes du programme d'histoire.

De manière générale, les élèves étaient habitués à répondre à des questions de manière individuelle sur un corpus de document donné par le professeur. Après une mise en commun, ils copiaient un résumé de la leçon dans leurs classeurs d'histoire. Par conséquent, les élèves n'étaient pas habitués à réaliser des récits historiques. Cependant, en français, ils réalisaient des productions écrites de quelques lignes sur un thème donné.

Concernant la durée, l'expérimentation a été menée sur une période de six mois, de début octobre à fin mars. Nous avons une séance d'histoire d'une heure par semaine à notre charge (tous les lundis en raison du stage filé).

❖ Matériels :

Les élèves avaient comme matériel en histoire un classeur utilisé pour garder d'une part les résumés des séances et d'autre part pour garder une trace des activités réalisées en classe. De plus, ils avaient pour habitude d'utiliser pour leurs écrits intermédiaires (brouillons, hypothèses...) un cahier d'essai où ils pouvaient noter tout ce qu'il leur semblait nécessaire. La classe dispose également d'un affichage : diverses affiches sur les règles de grammaire (ex : accord du sujet avec le verbe), d'orthographe et sur les connecteurs logiques qui avaient été créées avec le professeur, ainsi qu'une frise chronologique comportant les quatre périodes étudiées dans le programme.

La classe disposait de moyens numériques importants. Nous possédions un visualiseur, un TNI relié à un ordinateur, quatre ordinateurs fixes, une tablette (qui appartient au professeur), un PC portable, un ordinateur fixe pour le professeur, de six casques audios et d'une manette de jeu.

2) Le recueil de données

La méthodologie s'est organisée à partir d'un recueil des traces écrites des élèves qui ont été scannées, afin d'être analysées. Il portait plus précisément sur l'évolution de la réalisation d'un récit historique dans la mesure où différents exercices avaient été proposés aux cours des séquences.

Les séances ont été réalisées en suivant la programmation spiralaire réalisée par le professeur en charge de la classe. Elles pouvaient ensuite être complétées par le professeur (retour sur une notion, approfondissement, évaluations). Dans ces séances, les élèves avaient environ 15 minutes pour écrire leur texte.

Voici ci-dessous un tableau synthétique résumant les récits historiques mis en œuvre en classe :

Thèmes	Objectifs de la séance	Démarche pédagogique pour la réalisation du récit	Documents d'aide
1-Et avant la France ? *Celtes, Gaulois, Grecs et Romains : quels héritages des mondes anciens ?	Qui sont les Gaulois ?	<p>➤ Résumer les connaissances sur les Gaulois</p> <p>Cette séance a servi d'évaluation diagnostique. Nous avons demandé aux élèves de répondre à la consigne suivante : « vous allez écrire chacun un résumé de ce que vous avez retenu sur les Gaulois dans votre cahier d'essai ». Les élèves</p>	-aucun

		n'avaient pas de matériel mis à disposition.	
	Comment les Gaulois deviennent-ils Gallo-romains ?	<p>-Raconter la conquête de la Gaule</p> <p>Chaque élève a écrit un récit sur son cahier d'essai à partir de la consigne suivante : « expliquez pourquoi et comment Jules César a conquis la Gaule ».</p> <p>L'objectif de cette deuxième séance était d'introduire la problématisation afin d'observer si elle aidait les élèves à structurer leurs pensées. Ils n'avaient pas de matériel mis à disposition.</p>	-aucun
<p>2-Le temps des rois</p> <p>*François Ier, un protecteur des Arts et des Lettres à la Renaissance.</p> <p>*Louis XIV, le roi Soleil à Versailles.</p>	<p>S2- Pourquoi François Ier a-t-il bâti de nouveaux châteaux ?</p> <p>S3- Qui est la Cour sous François Ier ?</p>	<p>➤ Raconter la journée de François Ier</p> <p>-rédaction d'un récit de quelques lignes à partir de la consigne suivante : « à l'aide de la carte mentale et d'une fiche repère, et du tableau (doc C). Mets-toi à la place de Léonard de Vinci et raconte une de ses journées au château de François Ier ».</p>	<p>-Carte mentale</p> <pre> graph TD FI((François Ier)) --- Cour((Cour)) FI --- Renaissance((Renaissance)) FI --- Loisirs((Loisirs)) FI --- aime_la_litterature((aime la littérature)) FI --- roi((roi)) FI --- Italie((Italie)) FI --- L_art((L'art)) FI --- Leonard_de_Vinci((Léonard de Vinci)) FI --- saliere((salière)) FI --- guerrier((guerrier)) FI --- mecene((mécène)) FI --- riche((riche)) </pre>

Lors de notre seconde séquence sur François 1er, nous avons décidé d'introduire des mots obligatoires. Tout d'abord, pour la première séance, nous avons décidé de créer avec les élèves une carte mentale qui avait été complétée par la suite avec la deuxième séance.

A la troisième séance, certains mots (3 ou 4) de cette carte mentale avaient donc été réutilisés par les élèves pour leurs traces écrites. Cependant, ils pouvaient choisir ceux qu'ils souhaitaient utiliser. Nous demandions également aux élèves de travailler une autre configuration du récit car ils participaient directement à l'histoire en tant que personnage (utilisation du pronom « je »).

En parallèle, un nouvel outil leur a été présenté sous forme de fiche d'aide (fiche d'auto évaluation). Elle montre les différents éléments que les élèves doivent retrouver dans un récit lorsqu'ils racontent une histoire en histoire. Elle a pour but de les aider à structurer leurs traces

-Grille d'auto évaluation

- Fiche récit

Doc. C - François I^{er} recevant dans la salle des Suisses à Fontainebleau devant « La Grande Sainte Famille » de Raphaël



Anicet Charles Gabriel Lemormier, entre 1814 et 1824.
Huile sur toile, 64 x 96 cm

A l'aide de la carte mentale et d'une fiche repère, et du tableau (doc 3)
Mets toi à la place de Léonard de Vinci et raconte une de ses journées au château de François I

Léonard de Vinci (né en 1452, mort en 1519) est un peintre et homme de science italien, également sculpteur, architecte et savant dans de nombreux domaines. Il s'installe en France à la cour de François I en 1516.

Cour: c'est le nom donné aux nobles qui vivaient dans l'entourage du roi.

écrites mais aussi à prendre conscience de leurs progrès et de leurs éventuelles erreurs car elle sera réutilisée à chaque séquence suivante.

Qui était Louis XIV ?

➤ Écrire un portrait du roi soleil

-rédaction d'un récit à partir de la consigne suivante : « Écris un portrait du roi Louis XIV. Tu peux t'aider du tableau de Louis Rigaud qui représente le roi soleil et du lexique ci-joint ».

Lors de cette séance, les élèves avaient à disposition un lexique ainsi que le tableau de Louis XIV réalisé par Hyacinthe en 1701. L'objectif était de voir si les mots de vocabulaire et le tableau aidaient les élèves à structurer leurs pensées.

-Tableau de Rigaud



-Lexique

LEXIQUE

- Des verbes :
 - Sembler, ressembler, paraître, tenir de, rester...
 - Offrir, éblouir par, respirer, resplendir de, dégager...
- Mots de vocabulaire
 - Des noms de vêtements : une chemise à jabot, des manchettes à dentelles, des bas de soie, des souliers à boucles, un manteau avec des fleurs de lys
 - Des expressions du visage : un regard grave, aigu, une bouche pincée, un air solennel...
 - Des adjectifs : absolu, majestueux, impressionnant, imposant, impérial
 - Des adverbes de liaison : comme, autour, derrière, devant, près, toutefois, de plus, en effet, enfin...

Comment Louis XVI montre sa puissance à travers le château de Versailles ?

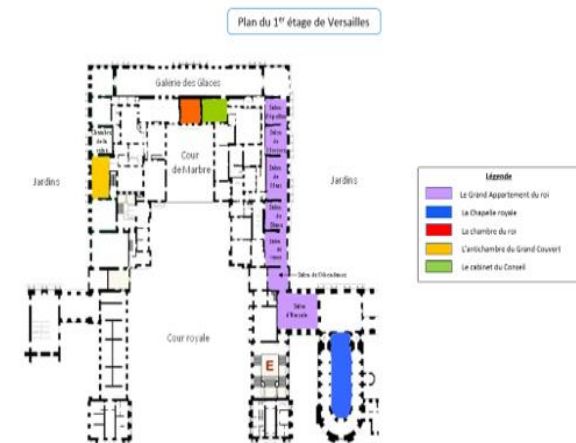
➤ Raconter une journée de Louis XIV au château de Versailles

-rédaction d'un récit de quelques lignes à partir de la consigne suivante : « Mets-toi à la place du roi Louis XIV et raconte une de ses journées au château de Versailles ».

Lors de cette deuxième séance sur Louis XIV, nous voulions variés et augmentés le nombre de documents mis à disposition des élèves pour voir s'ils étaient bénéfiques pour eux ou au contraire s'ils étaient un frein à la création de leurs récits.

-Grille d'auto-évaluation

-Plan 1er étage de Versailles



De plus, nous voulions qu'ils travaillent sur l'ordre chronologique d'une journée.

-Déroulement d'une journée

Une journée du roi Louis XIV à Versailles

Louis XIV organise avec précision le vie à la Cour. Pour montrer sa puissance, il fit de chaque moment de sa journée une véritable cérémonie à travers des rituels que les courtisans, la famille royale et le personnel devaient suivre. C'est l'étiquette.

LE MATIN :

- 1 **8h00 : le lever du roi**
Le premier valet de chambre qui dort au pied du lit royal réveille le Roi dans sa chambre. Ensuite, le roi est examiné par le Premier médecin et le chirurgien pour voir s'il est en bonne santé. La famille royale et quelques favoris attendent dans la chambre du roi qui est lavé, peigné et rasé. Et enfin, le roi déjeune d'un bouillon devant les personnes les plus importantes du royaume.
- 2 **10h00 : la messe**
Le roi, suivi de ses courtisans, et sa famille se dirige à la chapelle royale pour assister à la messe.
- 3 **11h00 : le conseil**
Le Roi tient le conseil au cabinet avec ses ministres. Ces derniers sont consultés pour les décisions importantes du royaume et les affaires concernant la politique étrangère. Cependant, seul le roi prend la décision finale.
- 4 **12h00 : le dîner ou Petit Couvert**
C'est le dîner au Petit Couvert dans sa chambre. Le roi mange seul devant les hommes de la Cour qui étaient présents à son lever.
- 5 **L'APRÈS-MIDI : promenade ou chasse**
Il sort tous les jours. Plusieurs fois par semaine, il part chasser dans les forêts des alentours ou se promène dans les jardins de Versailles avec les dames de la Cour.

LE SOIR :

- 6 **Entre 18h00 et 21h00 : réception de la Cour dans le Grand appartement du roi**
Tous les jours par semaine, le roi reçoit ses courtisans pour des divertissements (danse, jeux de cartes, billard, bal, théâtre...).
- 7 **22h00 : souper ou Grand Couvert**
La foule se presse dans l'antichambre de l'appartement du roi pour assister au souper. Le roi mange avec les membres de la famille royale devant la Cour.
- 8 **23h00 : le coucher du roi**
C'est un rituel public où le roi se retire dans sa chambre. Un gentilhomme a le privilège de tenir le bougeoir afin d'éclairer le coucher du souverain.

3-le temps de la Révolution et de l'Empire

*De l'année 1789 à l'exécution du roi : Louis XVI, la Révolution, la Nation.

➤ Raconter les événements de 1789 en tant que témoin

-rédaction d'un récit de quelques lignes à partir de la consigne suivante : « Tu as été témoin des événements de 1789 qui ont marqué le début de la révolution Française. Raconte-moi ce que tu as vu ».

Lors de cette séance sur la révolution française,

-Frise chronologique

Le début de la révolution française (1789)

nous voulions voir quel impact avait la frise chronologique sur les récits des élèves. Cette frise avait été remplie par eux au fur à mesure des exposés et corriger collectivement. De plus, nous voulions aussi travailler le point de vue car dans la rédaction de ce récit, l'élève n'est pas l'acteur de l'histoire mais un témoin (point de vue extérieur à l'histoire).

Quel est le rôle de Louis XVI après 1789 ?

-raconter la fuite du roi Louis XVI

-rédaction d'un récit de quelques lignes à partir de la consigne suivante : « Mets-toi à la place du roi Louis XVI et raconte pourquoi et comment il a fui la capitale ».

Lors de cette séance, nous voulions que les élèves mettent obligatoirement dans leurs récits cinq mots-clés (Louis XVI, Varennes, Berlin, Paris, pouvoir). L'objectif était de voir si ces mots les aidait à structurer leurs récits sans l'aide de documents.

-mots-clés et grille d'auto-évaluation

Le roi Louis XVI en 1791

Mots clés : Louis XVI, Varennes, Berlin, cavaliers, Paris

Mets-toi à la place du roi Louis XVI et raconte pourquoi et comment il a fui la capitale. (N'oublies pas d'utiliser les mots clés)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Grille d'auto-évaluation			
Je raconte l'histoire de personnages mais je n'invente pas une ou des histoires		Elève	Professeur
Les personnages sont au cœur de mon récit.			
J'utilise les informations données par le cours ou les documents étudiés.			
Un récit doit se situer			
Je respecte l'ordre chronologique.			
J'indique les dates (quand il y en a) des événements importants.			
Je donne le ou les lieux de l'action de façon précise.			
Un récit donne du sens			
Je n'intègre pas d'éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet donné			
Je mets en relation mes phrases par des connecteurs logiques (puis, cependant, ensuite, pour finir...)			
Un récit doit être réfléchi et construit			
J'utilise le présent, parfois le passé mais jamais le futur.			
Je veille à respecter l'orthographe, la grammaire et la ponctuation			
J'utilise les règles de rédaction affichées en classe.			

Comment le royaume de France est passé d'une monarchie à une république ?

-rédaction d'un récit de quelques lignes à partir de la question suivante : « Comment le royaume de France est passé d'une monarchie à une république ? ».

Cette séance avait pour but d'introduire un squelette de récit à partir de phrases imposées.

-Squelette d'un récit et grille d'auto-évaluation

La fin de la monarchie

Grille d'auto-évaluation		Elève	Professeur
Comment le royaume de France est passé d'une monarchie à une république ?	Je raconte l'histoire de personnages mais je n'invente pas une ou des histoires		
La monarchie s'effondre en 1792 car	Les personnages sont au cœur de mon récit.		
.....	J'utilise les informations données par le cours		
.....	Un récit doit se situer		
Elle laisse la place à	Je respecte l'ordre chronologique des phrases		
En 1793, prend le pouvoir et instaure	Je donne le ou les lieux de l'action de façon précise.		
.....	Un récit donne du sens		
Pendant cette période	Je n'intègre pas d'éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet donné		
.....	Je mets en relation mes phrases par des connecteurs logiques (puis, cependant, ensuite, pour finir...)		
.....	Un récit doit être réfléchi et construit		
.....	J'utilise le présent, parfois le passé mais jamais le futur.		
.....	Je veille à respecter l'orthographe, la grammaire et la ponctuation		
.....	J'utilise les règles de rédaction affichées en classe.		

Pour améliorer ces productions, nous avons réalisé une fiche d'auto-évaluation à partir de différents critères constituant un récit historique. Les critères étaient les suivants :

Grille d'auto-évaluation		
Je raconte l'histoire de personnages mais je n'invente pas une ou des histoires	Elève	Professeur
Les personnages sont au cœur de mon récit.		
J'utilise les informations données par le cours ou les documents étudiés.		
Un récit doit se situer		
Je respecte l'ordre chronologique. J'indique les dates (quand il y en a) des événements importants.		
Je donne le ou les lieux de l'action de façon précise.		
Un récit donne du sens		
Je n'intègre pas d'éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet donné		
Je mets en relation mes phrases par des connecteurs logiques (puis, cependant, ensuite, pour finir...)		
Un récit doit être réfléchi et construit		
J'utilise le présent, parfois le passé mais jamais le futur.		
Je veille à respecter l'orthographe, la grammaire et la ponctuation		
J'utilise les règles de rédaction affichées en classe.		
Pour que mon récit soit complet, il doit comprendre au moins 7 lignes		

Pour les choisir, nous nous sommes appuyés sur une fiche réalisée par Bertrand Lanot ([voir annexe 1](#)) et publiée sur le site de l'académie de Strasbourg ayant pour but d'apprendre à raconter en 6ème. Celle-ci a été adaptée par nos soins au niveau des élèves.

Cette fiche d'auto-évaluation met en avant différentes compétences des élèves afin qu'ils puissent évaluer leurs marges de progression. Ainsi, les élèves peuvent la compléter en indiquant « oui » « non » ou « un peu ». Ils pouvaient aussi placer une croix dans la case s'ils estimaient que le critère avait été réalisé. Le professeur possédait lui aussi une case pour évaluer les élèves. Cette fiche avait pour objectif de permettre un retour rapide sur les productions des élèves et ainsi de les guider dans leur progression (évaluation positive).

3) Traitement de l'informations

Pour répondre à la problématique, la tâche demandée aux élèves a évolué. Nous nous sommes ainsi successivement intéressés à différents sujets pour les faire progresser qui sont : la problématisation (séance 1 et 2), l'utilisation de mots-clés (récit n°1 et 2), l'utilisation d'une carte mentale (récit n°3), l'utilisation de documents d'aides (frise

chronologique, documents de séance) (récit n°4, 5,6,7), l'utilisation d'un squelette écrit (récit n°8).

De plus, l'évaluation des dispositifs peut s'effectuer par différents moyens. Tout d'abord, par l'observation puis par l'analyse des travaux des élèves. En effet, nous pouvons observer la réaction de ces derniers face au travail demandé. Nous pouvons aussi établir les conditions de la mise au travail, la compréhension des consignes, la motivation des élèves, l'utilisation des documents.

Nous avons également pu analyser les travaux des élèves à partir de différents critères : réutilisation des concepts, présence de connecteurs ...). De plus, la fiche d'auto-évaluation fut aussi un moyen d'établir les progrès des élèves. Nous pouvons ainsi constater l'évolution d'une part des différents éléments qui la constituent, et d'autre part de la structuration de la pensée des élèves : sont-ils conscients ou non des éléments composants leurs textes.

III- Les résultats

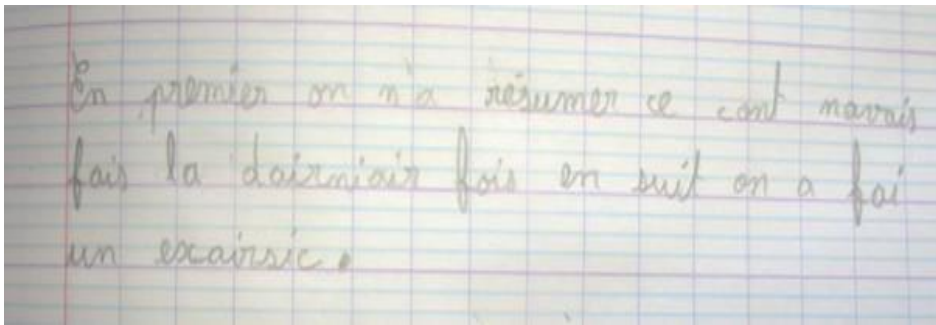
1) La problématisation :

- Récit 1

Afin de répondre à ces différentes hypothèses, et en lien avec la mise en intrigue, nous avons décidé lors d'une séquence sur les Gaulois de nous intéresser à l'intérêt de la problématisation et ces conséquences sur la trace écrite des élèves. Nous leur avons donc demandé à la fin d'une première séance intitulée « Qui sont les Gaulois ? » de résumer ce qu'ils avaient appris sur ces derniers sans leur donner plus de détails.

C'était la première fois que les élèves effectuaient ce type d'exercice, en conséquence, certains élèves ont eu des difficultés à comprendre la consigne. En effet, quelques-uns n'ont rien écrit sur leur cahier. D'autres ont expliqué le déroulement de la séance comme nous pouvons le voir avec la production n°1 ci-dessous. De plus, les productions sont globalement courtes, peu développées, allant de trois à cinq lignes. Certaines phrases ne sont pas correctes au niveau de la syntaxe, et comportent des erreurs d'orthographe. Le propos est parfois organisé à l'aide de connecteurs logiques comme « En premier », « Ensuite ».

Néanmoins, certains élèves ont su répondre de manière pertinente à la consigne, en se basant sur les synthèses orales réalisées en classe. Ci-dessous, nous pouvons apercevoir que l'élève de la production n°2 a compris les idées principales de la séance : Les Gaulois fabriquaient de « belles choses », « font des échanges » et porte le nom de « Celtes ».



« En premier on n'a résumer ce cont navais fais la dairniair fois en suit on a fai un exairsic »

Figure 1 : production n°1

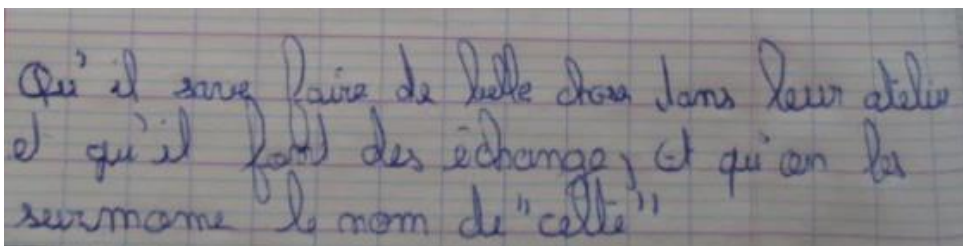


Figure 2 : production n°2

- Récit 2

Nous avons donc décidé lors de la deuxième séance intitulée « Comment les Gaulois sont devenus Gallo-romains ? » d'introduire la problématisation en demandant aux élèves de raconter la conquête de la Gaule afin de faciliter la rédaction du récit. En racontant, ils doivent construire un texte structuré à partir des notions et des personnages vus en classe. Ils doivent situer leur réflexion et l'ordonner pour qu'elle est du sens.

Contrairement à la première séance, nous avons remarqué que les élèves ont tous écrit des phrases en lien avec le sujet. Les personnages en général ont été identifiés. Ci-dessous, dans la production n°3, l'élève a su situer l'action, nommer les principaux protagonistes (Romains contre Gaulois) et écrire la fin de cet épisode (défaite gauloise). Ainsi, le fait de raconter a bien permis la production d'un écrit plus pertinent.

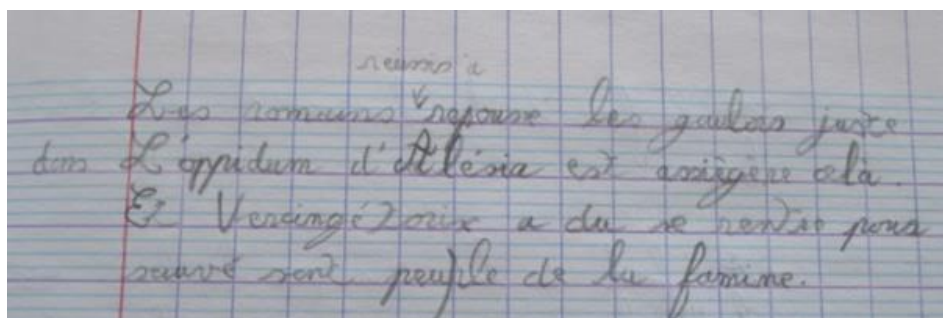


Figure 3 : production n°3

Toutefois, des difficultés restent présentes. En effet, certains n'ont écrit qu'une phrase comme « les gaulois se sont battus contre les romains ». De plus, malgré les progrès de certains, les écrits restent en général peu organisés et imprécis. Les productions comportent très peu de connecteurs logiques et peu d'indicateurs temporels et spatiaux. Nous avons donc décidé de mettre en place pour la réalisation des récits 3, 4, 5, 6, 7 une grille d'auto-évaluation afin de les aider à structurer leurs traces écrites. En parallèle, nous avons aussi choisis de travailler sur d'éventuels supports pouvant permettre d'apporter de l'aide aux élèves.

2) Mise en place de la grille d'auto-évaluation et utilisation de documents-supports

• Récit 3

Ce récit a été effectué lors de de la dernière séance de notre séquence sur François Ier. Les élèves ont pour la première fois utilisé la grille d'auto-évaluation. Celle-ci a été lue et explicitée en classe. C'est aussi la première fois que nous les confrontons à écrire leurs récits en histoire à la première personne du singulier en se mettant à la place d'un personnage. Pour autant, ils ont déjà été confrontés à la réalisation d'un récit en focalisation interne.

A l'aide de la carte mentale, de la fiche d'auto-évaluation, et du tableau (doc 3)

Mets toi à la place de Léonard de Vinci et raconte une de ses journées au château de François I

Le matin au château de François I^{er} moi,
Léonard de Vinci je sculptait une magnifique
photo du roi en face. Ensuite l'après-midi je
préparais un tableau. Et le soir François I^{er}
présenta mon tableau à la cour.

Figure 4 : production n°4

A l'aide de la carte mentale, de la fiche d'auto-évaluation, et du tableau (doc 3)

Mets toi à la place de Léonard de Vinci et raconte une de ses journées au château de François I

Je suis Léonard de Vinci je fais de l'art et de l'architecte.
Je vis en Italie et j'ai même construit l'air volants, la
première automobile, et le char d'arrêt. J'ai créé mob - mix
la jaccuse. Je suis né en 1452 et mort en 1519, et
je suis riche. Je m'installe en France à la cour de François
I en 1515.

Figure 5 : production n°5

A l'aide de la carte mentale, de la fiche d'auto-évaluation, et du tableau (doc 3)

Mets toi à la place de Léonard de Vinci et raconte une de ses journées au château de François I

Je m'appelle Léonard de Vinci, je suis né
en Italie et le matin je suis au château
de François I^{er} qui est un roi. Quand je suis
arrivé dans une salle du château, il y
avait un grand tableau que François I^{er}
premier voulait me montrer, ~~et aussi~~ il y ^{avait} aussi
avait plein de cours qui sont des sujets du
roi François premier.

Figure 6 : production n°6

➤ **Utilisation de documents-soutiens : Carte mentale, tableau, biographie de Léonard de Vinci**

Nous avons décidé lors de cette séance d'introduire des mots-clés par le biais de l'utilisation d'une carte mentale, réalisée avec les élèves et complétée au fur à mesure des séances sur François 1er. Dans l'ensemble, les élèves ont utilisé les documents d'aide : la carte mentale et/ou le tableau, et/ou la biographie de Léonard de Vinci. Ainsi, si nous regardons les productions ci-dessus : dans la n° 4, l'élève a repris certains mots présents dans la carte mentale et la biographie comme « cour », « sculptait » (sculpteur). Même similitude pour la production n°5, nous retrouvons des mots : « art », « architecture », « Italie ». Mais il a aussi copié des phrases comme « je m'installe en France à la cour de François 1 en 1515 ». Quant à l'élève de la production n° 6, il a davantage utilisé le tableau que les autres supports en raison de la description de ce dernier à la fin de son récit.

Ainsi, ces documents d'aide ont été précieux dans la rédaction des récits. Toutefois, la carte mentale aurait eu plus de sens pour les élèves si elle avait été construite de manière plus efficace en créant des liens entre les mots-clés.

➤ **Utilisation de la grille d'auto-évaluation :**

Les résultats sont hétérogènes. Très peu d'entre eux ont respecté la chronologie d'une journée (le matin, l'après-midi, le soir) ce qui n'est pas le cas de l'élève de la production n°4. Ce dernier a acquis de nombreuses compétences présentes dans la grille d'auto-évaluation. Il a bien compris qu'il devait se mettre à la place du personnage pour écrire le récit (utilisation de la première personne du singulier). Il a su situer l'action en

précisant le lieu (Château de François 1er). Il n'a pas intégré d'éléments qui n'ont rien à voir avec le sujet. Le temps est respecté et la syntaxe est correcte.

Par contre, d'autres n'ont pas tout à fait compris la consigne comme l'élève de la production n°5. Nous pouvons voir que ce dernier a bien écrit à la première personne du singulier et a utilisé un document support comme aide mais son récit ressemble davantage à une autobiographie du personnage qu'au déroulement de sa journée. Même similitude pour l'élève de la production n°6, à part que ce dernier a en partie respecté la chronologie d'une journée en indiquant ce que faisait le personnage le matin.

Ainsi, de manière générale, les élèves ont respecté certains critères de la grille d'évaluation notamment la précision du lieu, l'emploi de la première personne du singulier, le temps, le fait de ne pas intégrer d'éléments hors sujet, le respect des 5 lignes (seul un élève n'a écrit qu'une phrase « je suis un peintre », sûrement perturbé par ce nouveau travail) mais d'autres compétences restent à approfondir comme l'utilisation de connecteurs logiques qui sont peu variés et le respect de l'ordre chronologique.

Par la suite, nous avons tenté de remédier aux différents éléments ayant posés problèmes lors de cette première utilisation de la grille.

- Récit 4

Ce récit a eu lieu durant notre troisième séquence sur Louis XIV, nous voulions poursuivre avec le rôle des documents d'aide. Ainsi, les élèves avaient à leurs disposition deux documents : un lexique avec différents mots de vocabulaire (le nombre n'était pas imposé) et un tableau peint par Hyacinthe Rigaud en 1701. L'objectif était de réaliser le portrait du roi soleil en s'aidant de ces derniers. La notion de portrait avait été révisée avec les élèves (portrait physique, moral ...) juste avant la production de l'écrit.

Voici quelques exemples de productions obtenues :

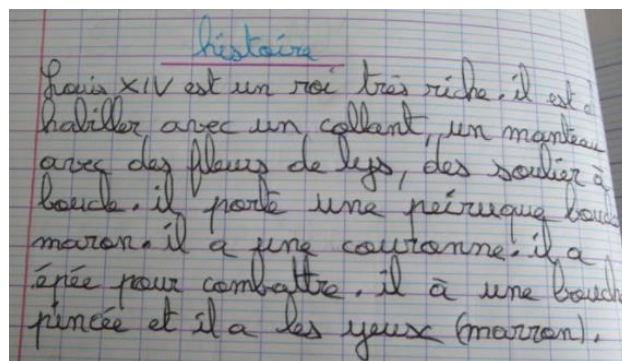


Figure 7 : production n°7

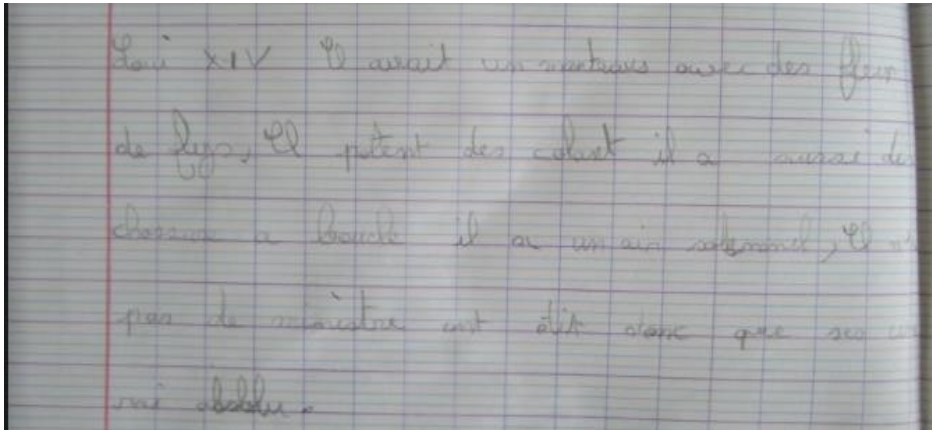


Figure 8 : production n°8

« Loui XIV, il avait un manteaus avec des fleurs de lys, Il portent des colant il a aussi des chossure a boucle il a un air solennel, Il n'a pas de ministre ont dit donc que ses un roi absolu ».

➤ **Utilisation de documents-suppports : lexique et tableau**

Dans l'ensemble, les productions sont homogènes, les élèves ont su décrire les habits du roi soleil grâce au lexique. Nous retrouvons les mots de vocabulaire comme « collants », « souliers à boucles », « perruque », « air solennel » dans les productions n°7 et 8. D'autres ont rajouté des éléments que nous avons étudié au préalable avec le tableau mais qui n'étaient pas présents dans le lexique comme « l'épée », « la croix de l'ordre du Saint esprit », « la main de justice ».

Cependant, les élèves n'ont pas utilisé les verbes présents dans le lexique. Ils utilisent à chaque fois les verbes « porter », « avoir », « être ». Il en est de même pour les adjectifs qui sont peu présents dans les productions. L'adjectif « absolu » n'apparaît qu'une fois dans la production n°8.

De manière générale, le lexique et le tableau ont été d'une aide importante pour les élèves car ils ont repris certains mots de vocabulaire mais leur nombre a été trop conséquent si bien que la plupart se sont contentés de les reprendre sans rajouter des éléments qui émanaient de leurs propres connaissances.

● Récit 5

Lors de cette séance, nous avons donc continué d'utiliser des documents-suppports. Les élèves avaient à leur disposition le plan du premier étage de Versailles et le déroulement de la journée de Louis XIV (Étiquette de la Cour). Le but de ce récit était de les faire travailler

et réfléchir sur la notion de chronologie et d'organisation d'un texte. Les élèves avaient au préalable étudié la journée type du roi lors de la séance.

Grille d'auto-évaluation		
Je raconte l'histoire de personnages mais je n'invente pas une ou des histoires	Elève	Professeur
Les personnages sont au cœur de mon récit.	X	X
J'utilise les informations données par le cours ou les documents étudiés.	X	X
Un récit doit se situer		
Je respecte l'ordre chronologique. J'indique les dates (quand il y en a) des événements importants.	X	X
Je donne le ou les lieux de l'action de façon précise.	X	X
Un récit donne du sens		
Je n'intègre pas d'éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet donné	X	X
Je mets en relation mes phrases par des connecteurs logiques (puis, cependant, ensuite, pour finir...)		X
Un récit doit être réfléchi et construit		
J'utilise le présent, parfois le passé mais jamais le futur.	X	X
Je veille à respecter l'orthographe, la grammaire et la ponctuation	X	X
J'utilise les règles de rédaction affichées en classe.		
Pour que mon récit soit complet, il doit comprendre au moins 7 lignes	X	X

Figure 9 : production n°9

« Je me réveille à 8h00 ensuite je suis examiné par le premier médecin et le chirurgien puis je déjeuné. A 10H00 je me dirige à la chapelle royale pour la messe. A 11H00 je tiens le conseil au cabinet avec mes ministres. A 13H00 je dîne dans ma chambre tout seul. L'après-midi je sort tous les jours plusieurs fois par semaine je part chasser ou je me promène. Le soir entre 18H00 et 22H00 trois fois par semaine je reçois mes courtisans

pour des divertissements (danse, jeux de cartes). A 22H00, la foule se presse dans l'antichambre pour le souper je mange avec ma famille devant la cour. A 23H00 je me retire dans ma chambre un gentilhomme a le privilège de tenir le bougeoir afin de m'éclairer pour me coucher ».

Grille d'auto-évaluation		
Je raconte l'histoire de personnages mais je n'invente pas une ou des histoires	Elève	Professeur
Les personnages sont au cœur de mon récit.		X
J'utilise les informations données par le cours ou les documents étudiés.		X
Un récit doit se situer		
Je respecte l'ordre chronologique. J'indique les dates (quand il y en a) des événements importants.	X	X
Je donne le ou les lieux de l'action de façon précise.		X
Un récit donne du sens		
Je n'intègre pas d'éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet donné	X	X
Je mets en relation mes phrases par des connecteurs logiques (puis, cependant, ensuite, pour finir...)	X	X
Un récit doit être réfléchi et construit		
J'utilise le présent, parfois le passé mais jamais le futur.	X	X
Je veille à respecter l'orthographe, la grammaire et la ponctuation	X	X
J'utilise les règles de rédaction affichées en classe.		
Pour que mon récit soit complet, il doit comprendre au moins 7 lignes	X	X

Figure 10 : production n°10

« Le matin à 8H00 je me lève je prend mon petit déjeuner ensuite à 10H00 je vais à la messe ce n'est pas fini je vais dans la salle du conseil pour faire le conseil ce n'est pas fini à 13H00 il y a le dîner au petit couvert après ça l'après-midi promenade ou chasse Le soir entre 18H00 et 22H00 réception de la cour dans le grand appartement du roi à 22H00 souper au grand couvert et pour finir à 23H00 le coucher du roi ».

➤ **Utilisation de la grille d'auto-évaluation :**

La notion de chronologie dans les récits a été respectée. Tous les élèves ont organisé leurs écrits selon les différents moments de la journée (matin, midi, soir, coucher) ce qui montre que cette notion est comprise comme nous pouvons le voir avec les productions n°9 et 10. L'élève dans la production n° 10 n'a cependant pas écrit tout le récit à la 1ère personne du singulier, peut-être par manque de temps.

Concernant les connecteurs logiques, ils sont davantage présents dans les copies. Nous retrouvons la plupart du temps « ensuite », « puis », « après », « afin de », « et pour finir ». Concernant l'auto évaluation, si nous regardons la production n°9, elle est pertinente mais l'élève n'a pas coché la case des connecteurs logiques alors qu'il les utilise dans son récit. Pour la production n°10, l'auto-évaluation est un peu plus compliquée car il n'a pas coché la case sur les lieux de l'action ni celle sur les informations données par les documents étudiés alors que ces compétences apparaissent clairement dans son récit.

➤ **Utilisation de documents-supports : texte et plan**

Dans l'ensemble, les élèves ont su synthétiser les informations dans les documents en ne prenant que les idées essentielles.

Toutefois, le fait de mettre des documents rédigés à la disposition des élèves simplifie leurs travaux puisqu'ils ne sont plus en posture d'écrivain, les informations ne venant pas d'eux. La plupart se contentent de recopier en synthétisant le document sur le déroulement de la journée de Louis XIV. Par conséquent, il est difficile de savoir ce que les élèves ont retenu de la séance mais ils permettent de travailler certaines notions (ex : chronologie) sans pour autant surcharger le travail de l'élève.

● Récit 6

Dans notre dernière séquence sur la révolution française, nous voulions continuer notre approche avec les documents d'aide par le biais d'une frise chronologique. Nous avons aussi introduit une nouvelle approche du récit avec le changement de point de vue.

Nous pouvons voir dans ces récits que la notion de témoin n'a pas été comprise par les élèves comme le démontre les deux productions suivantes (aucun n'a écrit à la première personne du singulier). Seul un élève sur les douze a commencé par écrire « j'ai vu » mais ensuite, il explique ce qu'il a fait pendant la séance.

Figure 11 : production n°11

Le début de la révolution française (1789)

Tu as été témoin des événements de 1789 qui marquèrent le début de la révolution française. Raconte-moi ce que tu as vu.

Le 5 mai 1789 c'est les ouvertures des états généraux. Le 20 juin 1789 serment du jeu de paume. Le 14 juillet 1789 la prise de la Bastille et le 4 au 5 aout 1789 abolition des privilèges du clergé et de la noblesse. Et le tiers états donne des impôts au Clergé et au noblesse.

Je raconte l'histoire de personnages mais je n'invente pas une ou des histoires	Élève	Professeur
Les personnages sont au cœur de mon récit.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
J'utilise les informations données par le cours ou les documents étudiés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Un récit doit se situer		
Je respecte l'ordre chronologique.		<input checked="" type="checkbox"/>
J'indique les dates (quand il y en a) des événements importants.		<input checked="" type="checkbox"/>
Je donne le ou les lieux de l'action de façon précise.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Un récit donne du sens		
Je n'intègre pas d'éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet donné	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je mets en relation mes phrases par des connecteurs logiques (puis, cependant, ensuite, pour finir...)		
Un récit doit être réfléchi et construit		
J'utilise le présent, parfois le passé mais jamais le futur.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Je veille à respecter l'orthographe, la grammaire et la ponctuation	<input checked="" type="checkbox"/>	
J'utilise les règles de rédaction affichées en classe.		
Pour que mon récit soit complet, il doit comprendre au moins 7 lignes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

« Le 5 mai 1789 c'est les ouvertures des états généraux. Le 20 juin 1789 serment du jeu de paume. Le 14 juillet 1789 La prise de la Bastille et le 4 au 5 Aout 1789 Abolition des privilèges du clergé et de la noblesse. Et le tiers états donne des impôts au Clerhée et au noblesse ».

Figure 12 : production n°12

Le début de la révolution française (1789)

H 7.

Tu as été témoin des événements de 1789 qui marquèrent le début de la révolution française. Raconte-moi ce que tu as vu.

Le roi a convoquer les états généraux pour prendre une décision. A la fin il décide de laisser comme avant, les clergé et la noblesse continue de ne pas payer les impots, le tiers états mécontent décide de se révolté. Le serment du jeu de paume le 20 juin 1789, le 14 juillet 1789 les parisiens se révolte et décide de prendre la Bastille pour la poudre à canon. Le 4 et 5 aout 1789 le tiers état agiter, le roi décide de calmer le jeu en enlevant les privilèges du clergé et de la noblesse.

Je raconte l'histoire de personnages mais je n'invente pas une ou des histoires	Élève	Professeur
Les personnages sont au cœur de mon récit.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
J'utilise les informations données par le cours ou les documents étudiés.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Un récit doit se situer		
Je respecte l'ordre chronologique.		<input checked="" type="checkbox"/>
J'indique les dates (quand il y en a) des événements importants.		<input checked="" type="checkbox"/>
Je donne le ou les lieux de l'action de façon précise.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Un récit donne du sens		
Je n'intègre pas d'éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet donné	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je mets en relation mes phrases par des connecteurs logiques (puis, cependant, ensuite, pour finir...)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Un récit doit être réfléchi et construit		
J'utilise le présent, parfois le passé mais jamais le futur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je veille à respecter l'orthographe, la grammaire et la ponctuation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
J'utilise les règles de rédaction affichées en classe.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pour que mon récit soit complet, il doit comprendre au moins 7 lignes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

« Le roi a convoquer les états généraux pour prendre une décision. A la fin il décide de laisser comme avant, les clergé et la noblesse continue de ne pas payer les impots, le tiers états mécontent décide de se révolté. Le serment du jeu de

Paume, le 20 juin 1789, le 14 juillet 1789 les parisiens se révolte est décide de prendre la Bastille pour la poudre à canon (la prise de la Bastille). Le 4 et 5 aout 1789, le tiers état agiter, le roi décide de calmer le jeu en enlevant les privilèges du clergé et de la noblesse ».

➤ **Utilisation de la grille d'auto-évaluation :**

La majorité des élèves ont écrit comme l'élève de la production n°11. Si, nous regardons la trace écrite, il a mentionné les personnages principaux (Tiers-états, clergé, noblesse), a respecté le nombre de ligne et la chronologie des événements. Toutefois, il n'a pas utilisé de connecteurs logiques. De plus, la syntaxe n'est pas correcte et les lieux de l'action ne sont pas précisés si bien que de nombreux critères ont été cochés par l'élève alors qu'ils ne sont pas utilisés dans son récit (difficulté à s'auto-évaluer). Concernant la production n°12, la grille remplie par l'élève est dans l'ensemble cohérente malgré l'absence de connecteurs logiques, de quelques erreurs orthographiques et de ponctuation.

➤ **Utilisation de document-support : frise chronologique**

Les résultats attestent que la majorité des élèves ont recopié presque mots pour mots ce qui était écrit sur la frise chronologique (voir annexe 2). De plus, ils n'ont pas expliqué ce qu'il s'était passé lors de ces événements et ils n'ont pas créé de lien entre ces derniers contrairement à l'élève de la production n°12.

Par conséquent, la frise chronologique permet aux élèves de se repérer plus facilement dans le temps. Cependant, elle contenait des informations trop précises et trop détaillées sur les événements car ces derniers étaient mentionnés les uns après les autres. Il aurait peut-être fallu leur demander de ne raconter que deux événements au lieu de quatre. La charge cognitive était sûrement trop importante pour eux.

● Récit 7

Pour la prochaine séance sur la révolution, nous avons décidé de ne mettre aucun document à la disposition des élèves afin que les informations proviennent uniquement d'eux. Par contre, ils devaient intégrer à leurs récits cinq mots obligatoires.

Figure 13 : production n°13

Le roi Louis XVI en 1791

Mots clés : Louis XVI, Varennes, berline, Paris, pouvoir

Mets-toi à la place du roi Louis XVI et raconte pourquoi et comment il a fui la capitale. (N'oublies pas d'utiliser les mots clés)

J'ai fui parce que je n'avais pas beaucoup de pouvoir pour moi. Alors j'ai jangé de vêtements et je suis parti de Paris pour aller à Varennes avec une berline. Mais, il m'on retrouver... et je suis retourner à Paris et mon peuple ses senti trais et blaisser.

Grille d'auto-évaluation		Élève	Professeur
Je raconte l'histoire de personnages mais je n'invente pas une ou des histoires			
Les personnages sont au cœur de mon récit.		✓	✗
J'utilise les informations données par le cours ou les documents étudiés.		✓	✗
Un récit doit se situer			
Je respecte l'ordre chronologique. J'indique les dates (quand il y en a) des événements importants.			✗
Je donne le ou les lieux de l'action de façon précise.			✗
Un récit donne du sens			
Je n'intègre pas d'éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet donné		✓	✗
Je mets en relation mes phrases par des connecteurs logiques (puis, cependant, ensuite, pour finir...)			✗
Un récit doit être réfléchi et construit			
J'utilise le présent, parfois le passé mais jamais le futur.		✓	✗
Je veille à respecter l'orthographe, la grammaire et la ponctuation			
J'utilise les règles de rédaction affichées en classe.		✓	✗

« J'ai fui parce que je n'avais pas beaucoup de pouvoir pour moi. Alors j'ai jangé de vêtements et je suis parti de Paris pour aller à Varennes avec une berline. Mais, il m'on retrouver... et je suis retourner à Paris et mon peuple ses senti trais et blaisser ».

Figure 14 : production n°14

Le roi Louis XVI en 1791

Mots clés : Louis XVI, Varennes, berline, Paris, pouvoir

Mets-toi à la place du roi Louis XVI et raconte pourquoi et comment il a fui la capitale. (N'oublies pas d'utiliser les mots clés)

Je me suis enfuit de Paris parce que je ne pouvais plus avoir le pouvoir sur les lois. Je suis parti la nuit avec ma famille dans mon carosse berline. Je suis aller à Varennes et je me suis fait retrouver ensuite mon peuple n'avais plus confiance en moi.

Grille d'auto-évaluation		Élève	Professeur
Je raconte l'histoire de personnages mais je n'invente pas une ou des histoires			
Les personnages sont au cœur de mon récit.		✓	✗
J'utilise les informations données par le cours ou les documents étudiés.		✓	✗
Un récit doit se situer			
Je respecte l'ordre chronologique. J'indique les dates (quand il y en a) des événements importants.			✗
Je donne le ou les lieux de l'action de façon précise.		✓	✗
Un récit donne du sens			
Je n'intègre pas d'éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet donné		✓	✗
Je mets en relation mes phrases par des connecteurs logiques (puis, cependant, ensuite, pour finir...)		✓	✗
Un récit doit être réfléchi et construit			
J'utilise le présent, parfois le passé mais jamais le futur.		✓	✗
Je veille à respecter l'orthographe, la grammaire et la ponctuation			
J'utilise les règles de rédaction affichées en classe.			

« Je me suis enfuit de Paris parce que je ne pouvais plus avoir le pouvoir sur les lois. Je suis parti la nuit avec ma famille dans mon carosse berline. Je suis aller à Varennes et je me suis fait retrouver ensuite mon peuple n'avais plus confiance en moi ».

➤ **Utilisation de la grille d'auto-évaluation :**

Les résultats ont été assez satisfaisants. En dépit des erreurs d'orthographe, les élèves dans les productions n°13 et 14 ont respecté l'ordre chronologique des événements. Elles ont indiqué de manière précise où se déroule l'action. Le personnage est au cœur du récit. L'emploi des temps et de la première personne sont respectés. Cependant, certains critères n'ont pas été cochés par l'élève de la production n°13 alors qu'ils sont présents dans son récit (lieux, ordre chronologique, connecteurs logiques notamment « parce que », « alors ») ce qui montre que l'auto-évaluation est difficile à appréhender pour cet élève. Toutefois, en ce qui concerne la production n°14, l'élève a su dans l'ensemble s'auto-évaluer de manière pertinente à part qu'il n'a pas coché la case sur l'ordre chronologique alors qu'elle apparaît clairement dans sa trace écrite. Il a peut-être été perturbé par le fait qu'il n'avait pas écrit de date.

➤ **Utilisation de document-support : les mots-clés**

Tous les élèves ont utilisé au moins quatre mots obligatoires dans leurs récits. Par contre, certains n'ont pas compris ce qu'était une « berline ». Le terme étant difficile (malgré le fait qu'il est été explicité en classe), aurait pu être changé par un mot plus adapté aux élèves comme « calèche » afin de ne pas perturber certains dans sa compréhension. Le but étant l'acquisition d'un vocabulaire qu'ils puissent réutiliser dans un autre contexte.

3) L'utilisation d'un squelette écrit : mise en œuvre, point positif, point négatif

Les mots ont dans l'ensemble aidé les élèves à structurer leurs récits. Nous voulions donc réitérer l'opération mais avec des phrases à compléter pour établir une méthode plus efficace pour les élèves.

Figure 15 : production n°15

La fin de la monarchie

Comment le royaume de France est passé d'une monarchie à une république ?

La monarchie s'effondre en 1792 car la prise de la Tuileries

Elle laisse la place à la république

En 1793, Robespierre prend le pouvoir et instaure la terreur

Pendant cette période il y a eu l'exécution de Louis XVI et l'exécution de Marie Antoinette

Grille d'auto-évaluation		Elève	Professeur
Je raconte l'histoire de personnages mais je n'invente pas une ou des histoires			
Les personnages sont au cœur de mon récit.		OUI	X
J'utilise les informations données par le cours		OUI	X
Un récit doit se situer			
Je respecte l'ordre chronologique des phrases			
Je donne le ou les lieux de l'action de façon précise		Non	
Un récit donne du sens			
Je n'insère pas d'éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet donné			
Je mets en relation mes phrases par des connecteurs logiques (puis, cependant, ensuite, pour finir...)		Non	
Un récit doit être réfléchi et construit			
J'utilise le présent, parfois le passé mais jamais le futur		OUI	X
Je veille à respecter l'orthographe, la grammaire et la ponctuation		Non	
J'utilise les règles de rédaction affichées en classe		Non	

« La monarchie s'effondre en 1792 car la prise de la Tuileries. Elle laisse la place à la république. En 1793, Robespierre prend le pouvoir et instaure la terreur. Pendant cette

période Il y a eu l'exécution de Louis XVI et l'exécution de Marie Antoinette ».

Figure 16 : production n°16

La fin de la monarchie

Comment le royaume de France est passé d'une monarchie à une république ?

La monarchie s'effondre en 1792 car on a coupé la tête de Louis XVI (16).

Elle laisse la place à la république.

En 1793, le terror de Robespierre prend le pouvoir et instaure la république.

Pendant cette période le terror de Robespierre prend le pouvoir de la république et la monarchie s'effondre, ducoup on a coupé la tête de Louis XVI (16).

Grille d'auto-évaluation		Élève	Professeur
Je raconte l'histoire de personnages mais je n'invente pas une ou des histoires		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Les personnages sont au cœur de mon récit		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
J'utilise les informations données par le cours		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Un récit doit se situer			
Je respecte l'ordre chronologique des phrases		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je donne le ou les lieux de l'action de façon précise		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Un récit donne du sens			
Je n'intègre pas d'éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet donné		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je mets en relation mes phrases par des connecteurs logiques (puis, cependant, ensuite, pour finir...)		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Un récit doit être réfléchi et construit			
J'utilise le présent, parfois le passé mais jamais le futur.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Je veille à respecter l'orthographe, la grammaire et la ponctuation		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
J'utilise les règles de rédaction affichées en classe.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

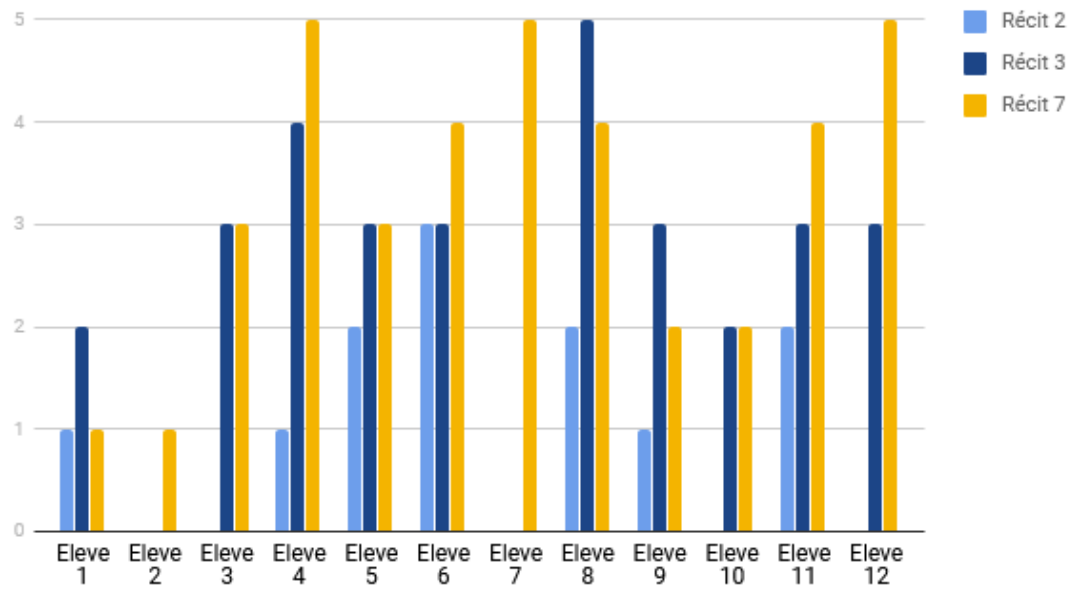
« La monarchie s'effondre car on a coupé la tête de Louis XVI (16). Elle laisse la place à la république. En 1793, la terreur de Robespierre prend le pouvoir et instaure la république. Pendant cette période la

terreur de Robespierre prend le pouvoir de la République et la monarchie s'effondre, ducoup on a coupé la tête de Louis XVI (16) ».

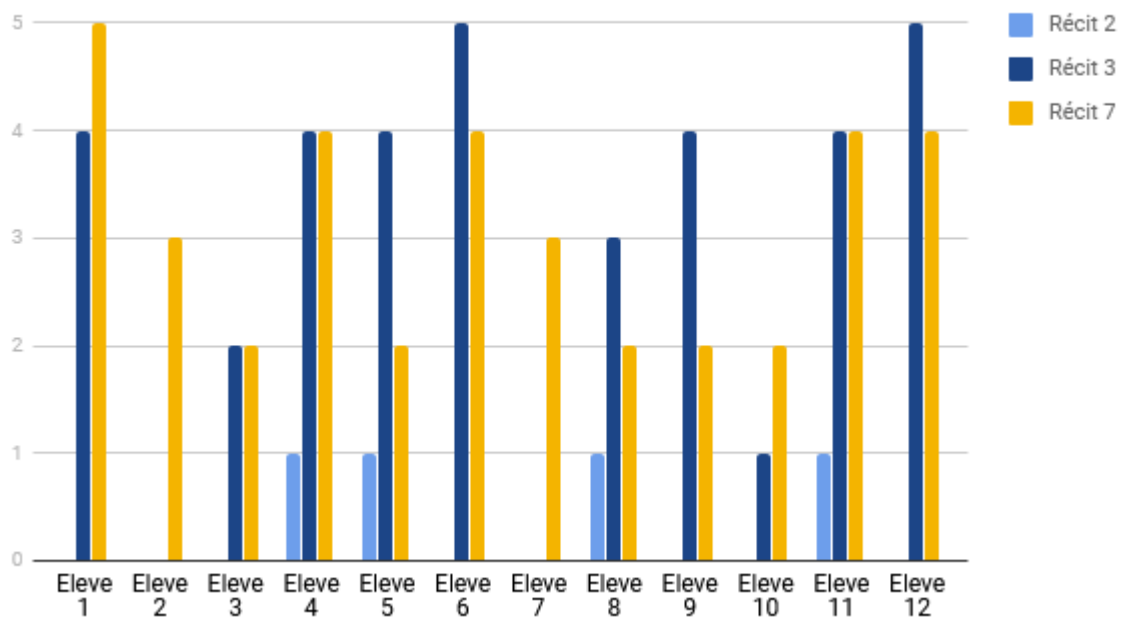
Aux vues des productions, nous nous sommes aperçus qu'il était plus difficile pour eux de compléter des phrases toutes faites que d'écrire un texte qui émanait d'eux. La plupart ont compris que la monarchie a été remplacée par une république et qu'elle a commencé par des débuts difficiles avec la mise en place de la terreur par Robespierre (voir production n°15). Toutefois, ils n'ont pas su expliquer de manière précise pourquoi la monarchie s'est effondrée en 1792 et ce qui s'est passé lors de la période de la Terreur. En effet, dans la production n°15, l'élève parle de la prise des Tuileries sans autre explication à ce sujet tout comme l'élève de la production n°16 qui évoque l'exécution de Louis XVI sans en donner la raison. De même, ce dernier n'a probablement pas compris la période de la terreur car il répète ce qu'il a déjà écrit auparavant.

Les élèves ont probablement été ennuyés par le fait de devoir compléter des phrases qui ne proviennent pas d'eux car cette méthode demande une bonne maîtrise de la langue qui reste encore difficile pour des élèves de cycle III. De plus, il est plus difficile pour l'enseignant d'évaluer ce que les élèves ont véritablement retenus de la séance.

Evolution de l'utilisation de connecteurs logiques



Evolution de l'utilisation de connecteurs TEMPORELS ET SPACIAUX



IV- Synthèse, point de vue critique et perspectives

Remettre en question son enseignement, c'est-à-dire noter les obstacles rencontrés pour pouvoir les éviter ensuite et remarquer ce qui a fonctionné, est la base du métier d'enseignant. Nous allons découvrir alors dans les sections suivantes les réponses aux hypothèses générales, les limites de cette recherche et les prolongements éventuels (piste de remédiations).

1) Synthèse : avantages et limites des données en lien avec la question de recherche

- La problématisation :

La problématisation est essentielle car elle permet de structurer le savoir que les élèves doivent assembler. En situant le propos, elle permet de donner un cadre à l'écrit de celui-ci. On peut constater que les élèves en répondant au problème ou à la question posée structurent leurs pensées. En racontant, ils contextualisent les savoirs qu'ils ont appris lors des séances. Ils sont alors amenés à expliquer, décrire ou encore argumenter. Nous avons ainsi pu constater que la problématisation permettait l'émission d'un propos structuré dans le récit des élèves.

Le récit historique peut alors être utilisé de différentes manières grâce à cette problématisation, il peut être l'objet d'une trace écrite. Les élèves écrivent ce qu'ils doivent retenir de la séance mais il peut être aussi utilisé en tant qu'évaluation afin de mettre en évidence ce qu'ils ont retenu.

Ces problématiques peuvent être liées des notions de français à condition qu'elles aient été étudiées en classe tel que la focalisation interne. Se mettre à la place d'un personnage peut accroître la motivation.

Il faut cependant être prudent à la formulation de cette problématisation. Celle-ci doit être comprise par les élèves, il ne faut donc pas hésiter en premier lieu à expliquer aux élèves ce qui est attendu de leur part, ces derniers n'étant pas habitués à l'exercice. Nous avons pu constater que nos problématiques (consignes) pouvaient poser problèmes lorsqu'elles étaient trop imprécises. Il est donc important de donner un cadre qui soit bien situé pour que l'élève puisse effectuer l'exercice.

- La grille d'auto-évaluation

La grille d'auto-évaluation a permis d'améliorer les productions écrites des élèves (voir graphiques au-dessus). L'hypothèse selon laquelle la grille d'auto-évaluation permet l'élaboration d'un récit historique est donc validée. Ces grilles pour être efficaces ont dû être explicitées en classe. Par conséquent, chaque élément a été décrit. Elles ont été progressivement appropriées par les élèves et ont permis à ces derniers de revenir sur leurs erreurs mais surtout de prendre conscience des points qu'ils devaient travailler s'ils voulaient que leurs écrits s'améliorent. Des retours ont aussi été organisés en groupe-classe.

Cette grille a cependant pu poser problème, les élèves n'ont pas toujours associé du sens et de l'intérêt aux éléments qui la constituaient. Aussi, nous pouvons constater que certains ont eu des difficultés à s'auto-évaluer, probablement dû à une difficulté dans la capacité à prendre du recul sur sa propre production. De plus, cette grille n'a sans doute pas été exploitée « jusqu'au bout », des retours ont été effectués mais en nombre insuffisants. Ces retours étaient le plus souvent collectif.

Tous les éléments de la grille n'ont pas pu être améliorés, nous pouvons remarquer que les points portant sur la langue : l'orthographe ou encore le lexique par le biais des connecteurs logiques ne se sont pas améliorés.

- Les documents

L'utilisation de documents a aussi permis une évolution positive des productions des élèves. Ces derniers ont pu réutiliser les connaissances apportées par les documents. Ils avaient ainsi moins d'effort à produire puisqu'ils n'avaient pas à se rappeler de tous les savoirs. Ils pouvaient alors porter leur attention sur l'élaboration de liens entre les connaissances. Nous avons pu déduire que le nombre de notions (personnages, dates, événement, ...) utilisé a augmenté dans les récits produits.

Les élèves ont pu utiliser différents documents. Ces derniers peuvent être soit des supports de cours tel qu'un tableau ou encore un texte écrit, soit des documents comportant des repères tels qu'une frise chronologique. Ils ont été étudiés par les élèves au préalable durant les séances si bien qu'ils y mettent du sens. Toutefois, les résultats ont été différents selon le type de document utilisé. Il faut donc réfléchir à lier l'exercice avec le type de document de manière à ce que l'utilisation de ce dernier soit la plus pertinente possible.

La principale limite de l'utilisation de documents réside dans le nombre et la qualité des informations apportées. Aussi, au niveau quantitatif, nous avons pu constater que si les informations sont trop importantes et que les documents comportent beaucoup de texte, les élèves ont des difficultés à évaluer ce qu'il est important de retenir. On peut aussi noter une tendance de leur part à faire de la paraphrase, c'est-à-dire recopier telles quelles les informations du texte sans établir de sens ou de liens entre les mots. Il est alors difficile de savoir ce qu'ils ont réellement compris et appris.

L'utilisation d'une carte mentale, ou encore de mots-clés est un bon moyen car la quantité des mots est restreinte. On a donc pu noter avec l'utilisation des mots-clés que les récits étaient de meilleure qualité. Concernant le lexique que nous avons réalisé, il n'a pas toujours donné de sens pour les élèves car il n'a pas été réalisé par eux-mêmes. De plus, il comportait trop de mots. Il est donc préférable de les sélectionner car certains n'ont pas toujours été pertinents et n'apportaient pas de réel apprentissage conceptuel (ex : utilisation du mot « berline »).

De même, la carte mentale, que nous avons réalisé, n'était pas assez précise puisqu'elle ne mettait pas en valeur les liens entre les notions.

L'utilisation des documents doit être ainsi réfléchi au niveau de la quantité et de la qualité des informations proposées. Néanmoins, l'utilisation de mots-clés ou d'une carte mentale peut-être un bon moyen pour aider les élèves.

- Le squelette :

L'utilisation de phrases pour réaliser un squelette a été dans l'ensemble un exercice difficile pour les élèves. Nous avons pu constater que compléter des phrases déjà réalisées était difficilement accessible pour des élèves de cycle III. Cet exercice demande de bonnes compétences en français en production d'écrit et en étude de la langue. Les élèves se contentent parfois de « combler les trous » sans établir de liens entre les informations. Cette hypothèse ne peut donc être validée avec les informations obtenues. D'autres recherches plus poussées devraient être nécessaires pour compléter ces informations.

2) Limites des dispositifs par une remise en contexte

- Le contexte

Il est important de relativiser le contexte de ces récits car nous sommes faces à des résultats provenant d'un échantillon de personnes. Par conséquent, si nous avons à notre charge d'autres élèves dans un contexte différent, les résultats ne seraient sans doute pas

similaires. De plus, les élèves n'étaient pas habitués à écrire leur propre récit si bien qu'ils ont éprouvé des difficultés à réaliser cette tâche.

En outre, le temps a été une contrainte lors de ce stage. Nous n'avions qu'un jour par semaine en stage filée pour pouvoir réaliser nos séances d'histoire. Par conséquent, certains élèves éprouvent des difficultés à se remémorer ce que nous avons fait la semaine précédente lors de la phase de rappel. De plus, le respect de la progression annuelle de notre enseignant référent ajoutait une contrainte supplémentaire car nous n'étions pas libres de choisir le nombre de séance que nous devons effectuer pour chaque séquence si bien que les évaluations ont été réalisées par notre enseignant référent.

- La mise en œuvre des séances : quelle méthode pour enseigner quel savoir ?

Nous avons évolué dans notre manière d'enseigner l'histoire aux élèves. Au début, nous avons privilégié le travail individuel et la pratique du discours dialogué mais très vite nous nous sommes aperçus que les élèves avaient besoin d'échanger entre eux sur leur travail. Nous avons donc favorisé par la suite le travail collectif (groupe de 2-3) lors de la phase de recherche. Les élèves ont pu chercher ensemble des réponses et mettre à profit leurs compétences pour réaliser une tâche commune.

Ce travail de groupe a eu des effets bénéfiques sur les récits car certains élèves ont mieux compris les documents lorsqu'ils étaient étudiés en groupe que seul. Leur motivation s'était donc accrue au fur à mesure des séances. La diversité des supports a aussi permis d'accentuer cette motivation. En effet, les élèves ont été confrontés dans chaque séquence à des documents de nature différente (iconographiques, textuelles, documents sources...) afin de développer leurs esprits critiques (ex : quand ce tableau a été peint ? Pourquoi ?).

La gestion du temps lors des activités a aussi posé problème dans un premier temps car nous avons tendance à demander aux élèves d'étudier trop de documents dans une même séance ce qui nous laissait peu de temps consacré à la rédaction du récit. Il a fallu réajuster rapidement cela afin de leur en laisser suffisamment pour l'écrire.

- Donner envie d'écrire aux élèves : la motivation

Nous avons pu constater lors de la mise en œuvre des récits en classe que les élèves avaient parfois des difficultés à entrer dans l'activité ou à rester concentrés durant celle-ci. Cela pourrait s'expliquer par le fait que cette activité d'écriture soit placée dans la plupart du

temps à la fin de la séance. De plus, réaliser un récit est une activité mobilisant des compétences importantes (cognitives). Elle peut donc être rébarbative pour certains élèves.

3) Remédiations

Différents éléments auraient pu améliorer les résultats obtenus lors de la rédaction des récits par les élèves.

- La problématisation :

La problématisation devrait davantage être clarifiée avec les élèves. Il faudrait ainsi faire attention à la formulation de celle-ci. Il faut préciser l'exercice en explicitant ce qui est attendu de la part des élèves. Lorsqu'ils se mettent à la place d'un personnage, ils ne savent pas à qui cet écrit est destiné ce qui pourrait représenter un obstacle pour certains ne voyant pas l'intérêt de l'activité demandée. De plus, des informations sur le destinataire des écrits peuvent être utiles afin que les élèves modifient leurs écrits en conséquence (lettre, compte rendu ...).

Par conséquent, la problématique doit être d'une part claire et concise afin de permettre aux élèves de se l'approprier le plus rapidement possible et d'autre part, elle doit être explicitée afin que les élèves comprennent l'objectif de cette activité.

- La grille d'auto-évaluation

Pour la grille d'auto-évaluation, un retour individuel et/ou collectif plus fréquent sur les travaux des élèves aurait permis une progression plus importante. Les élèves auraient pu se rendre plus rapidement compte de ce qu'ils pouvaient améliorer pour obtenir un récit de meilleure qualité.

De même, en parallèle à ces récits, il serait nécessaire de réaliser des séances de remédiations en Français portant sur l'étude de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, lexique) afin de permettre une évolution sur l'aspect langagier. Les élèves pourraient ainsi corriger leurs erreurs notamment en travaillant sur un autre texte fictif ou historique en Français (ex : souligner le début de l'histoire, le milieu et la fin, encadrer les connecteurs logiques) ce qui permettrait de mieux comprendre l'organisation d'un récit.

Il aurait également été possible de créer cette grille avec les élèves afin de lui donner plus de sens.

- La motivation des élèves

Il aurait été important de varier les activités autour du récit afin de favoriser l'implication des élèves sur l'exercice. Par exemple, il aurait pu être envisagé de leur demander d'enregistrer leurs récits avec un micro au lieu de l'écrire. Après l'enregistrement, ils pourraient alors s'auto-évaluer avec la grille et trouver des solutions pour améliorer leurs récits. En parallèle, ils développeraient de nouvelles compétences numériques.

Ils pourraient également rédiger un récit collectivement afin que chacun puisse apporter ces compétences et ainsi progresser grâce aux échanges entre pairs. Ce travail peut-être aussi mis à profit lors de l'évaluation. En effet, au lieu de réaliser une évaluation du récit par l'enseignant, les élèves pourront la réaliser entre eux (évaluation entre pairs) afin de remédier à d'éventuelles difficultés pour s'auto-évaluer.

De même, la réalisation des récits peut être intégrée à un projet collectif ou individuel ce qui favoriserait l'implication des élèves dans la tâche. Par exemple, chaque élève peut créer son propre book (lié aux arts visuels) en dessinant pour chaque récit le thème abordé.

- Les documents d'aides

D'autres documents d'aide peuvent être utilisés pour la réalisation des récits en intégrant notamment le multimédias (ex : un film). Cela permettrait de varier les supports et de dynamiser l'exercice. De plus, les documents utilisés doivent être choisis par rapport à leur qualité plutôt que sur la quantité de notions apportées. L'utilisation de mots-clés serait alors pertinente.

Conclusion

L'enseignement de l'histoire a ainsi une origine plurielle. Enseignée à l'école primaire dès la fin du XIXe Siècle, ses finalités ont évoluées passant d'une histoire patriotique à travers le « roman national » à une histoire identitaire où le devoir de mémoire prend une dimension sans précédent dans l'histoire. Ainsi, l'histoire des Grands hommes se substitue à l'histoire des minorités dont la parole n'a été ni entendue ni reconnue jusqu'à présent ce qui entraîne des changements dans la manière d'enseigner la discipline historique à l'école élémentaire. De nouveaux concepts vont être définis notamment à travers l'étude des documents et par la pratique du récit. Cependant, ce dernier a longtemps été remis en cause par la communauté éducative. Certains comme Alain Dalongeville pense qu'il ne permet pas de développer l'esprit critique des élèves, d'autres comme Benoît Falaize pense qu'il ne peut être ignoré car il permet de construire du sens pour les élèves en structurant l'histoire.

Notre recherche s'est ainsi portée sur le récit historique écrit par l'élève. Nous avons tenté de réfléchir à différents dispositifs permettant d'en améliorer l'écriture. Nous avons ensuite pu mettre en œuvre différentes séquences (et séances) en classe dans lesquelles nous avons inclus la production de récits historiques. Nous avons pu émettre différentes hypothèses sur : la problématisation, l'utilisation de documents-supports, la production d'une fiche d'auto-évaluation, et l'utilisation d'un squelette écrit. Nos conclusions ont été les suivantes : il serait nécessaire de problématiser la consigne permettant ainsi à l'élève d'organiser sa réponse. Des documents-supports peuvent constituer une aide précieuse pour les élèves à condition de ne pas être surexploités. De plus, la réalisation d'une fiche d'auto-évaluation s'est révélée pertinente pour améliorer les productions des élèves. En revanche, l'utilisation d'un squelette écrit reste difficile pour des élèves de CM1-CM2, peut être que leur donner uniquement l'écriture de la première phase serait plus judicieux pour les aider car elle permettrait d'introduire leurs propos sans enlever leurs marges de réflexion.

Par ailleurs, il serait intéressant de compléter ces recherches par un travail sur la maîtrise de la langue qui permettrait alors de faire du lien entre histoire et littérature. De plus, nous avons choisis de travailler sur le récit de l'élève, mais il serait pertinent de réaliser des recherches sur le récit de l'enseignant en particulier sur sa réalisation et sa mise en œuvre en classe.

Bibliographie

Ouvrages généraux sur l'histoire :

- Bloch, M. (2011). *Mélanges historiques*. Paris : CNRS.
- Braudel, B. (1949). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris : Armand Colin.
- Carbonell, C. O. (2002). *L'historiographie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marrou, H. I. (1975, cop. 1954), *De la connaissance historique*. Paris : seuil.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Le seuil.
- Offenstadt, N (2011). *L'historiographie*. Paris : Presses universitaire de France.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome 1 : L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.

Ouvrages sur l'enseignement de l'histoire :

- Bonafoux, C., De Cock-Pierrepoint, L. et Falaize, B. (2007). *Mémoires et histoire à l'École de la République. Quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.
- Cariou, D. (2012). *Littérature jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3*. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, (45), 163-179.
- Cariou, D. (2012). *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : Presses universitaire de Rennes.
- Claus, P. (2012, 10 octobre). *Enseigner l'histoire au cycle 3*. Repéré sur http://www.iensartrouville.ac-versailles.fr/IMG/pdf/enseigner_1_histoire_au_cycle_3.pdf
- Dalongeville, A. (1995). *Enseigner l'histoire à l'école, cycle 3*. Paris : Hachette.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Falaize, B (2015). *L'histoire à l'école : donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui*. Paris : Retz.
- Falaize, B (2015). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris : Hachette.

- Falaize, B (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Hommet, S. et Janneau R. (2009). *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre. Outils pour agir*. Paris : Hachette.
- Leduc, J. (2016). *Ernest Lavisse. L'histoire au coeur*. Paris : Armand Colin.

Documents officiels :

- DEBRAY, R. (2002), *A Monsieur le ministre de l'Education Nationale : l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Repéré sur <http://media.education.gouv.fr/file/91/4/5914.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale. (2015, 26 novembre). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*.
Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708
- Ministère de l'éducation nationale. (2004, 18 mai). *Circulaire du 18 mai 2004 relative à la mise en oeuvre de la loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/circulaire/2004/5/18/MENG0401138C/jo/texte>
- Vallaud-Belkacem, N. (2015, Avril). *Communiqué de Najat Vallaud-Belkacem sur les projets de programmes présentés par le Conseil supérieur des programmes*. Communication de presse.
Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid88322/communique-de-najat-vallaud-belkacem-sur-les-projetsde-programmes-presentes-par-le-conseil-superieur-des-programmes.html>

Documents de presse :

- Halissat, I. (2016). *Nicolas Offenstadt : « Un récit national est une négation de l'Histoire comme discipline scolaire »*.
Repéré à http://www.liberation.fr/france/2016/08/29/nicolas-offenstadt-un-recit-national-est-une-negation-de-l-histoire-comme-discipline-scolaire_1475327

- Jarraud, F. (2016). *Enseigner l'histoire à l'école primaire*. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/07/13072016Article636039928396372995.aspx>

Articles de revues scientifiques :

- Bugnard, P. P. (2009). Au début du 21ème siècle, où en est la didactique de l'histoire ? *Les Cahiers pédagogiques*. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Au-debut-du-21eme-siecle-ou-en-est-la-didactique-de-l-histoire>
- Cardin, F. (2015). *La place du récit dans l'apprentissage de l'histoire*. Repéré à <https://ecoleclio.hypotheses.org/275>
- Falaize, B. (2005). La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire. *Le cartable de Clio, pas de Volume (5), 217-227.*

Dictionnaire :

- CNRTL. (2012). Dictionnaire en ligne, Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/discipline>.

Table des illustrations

Figure 1 : production n°1	36
Figure 2 : production n°2	36
Figure 3 : production n°3	36
Figure 4 : production n°4	37
Figure 5 : production n°5	37
Figure 6 : production n°6	38
Figure 7 : production n°7	39
Figure 8 : production n°8	40
Figure 9 : production n°9	41
Figure 10 : production n°10	41
Figure 11 : production n°11	43
Figure 12 : production n°12	43
Figure 13 : production n°13	45
Figure 14 : production n°14	45
Figure 15 : production n°15	46
Figure 16 : production n°16	47

Annexes :

Annexe 1 : Fiche récit de Bertrand Lanot

6° Raconter une histoire en Histoire.

Je raconte l'histoire de personnages mais je n'invente pas une ou des histoires.

- Les personnages sont au cœur de mon récit.
Ces personnages peuvent être des Hommes mais pas forcément : On raconte l'histoire de quelqu'un ou de quelque chose.
 - J'utilise les informations données par le cours ou les documents étudiés.
- Les connaissances sont essentielles: Je n'invente rien.**

Un récit doit se situer.

- Un récit suit l'ordre du temps: Je respecte l'ordre chronologique.
J'indique les dates (quand il y en a) des événements importants.
- Un récit se situe dans l'espace.
Je donne le ou les lieux de l'action de façon précise.

Un récit donne du sens

- Raconter en histoire ce n'est pas donner une suite de dates ou d'événements sans relations entre eux.
- Je respecte le sens du récit donné par le sujet ou mon enseignant : Je n'oublie pas de débiter et de terminer mon travail par les phrases imposées.
 - Je n'intègre pas d'éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet donné.
 - Je mets en relation mes phrases par des connecteurs logiques (j'utilise la fiche « connecteurs logiques »).

Un récit doit être réfléchi et construit

A l'oral comme à l'écrit

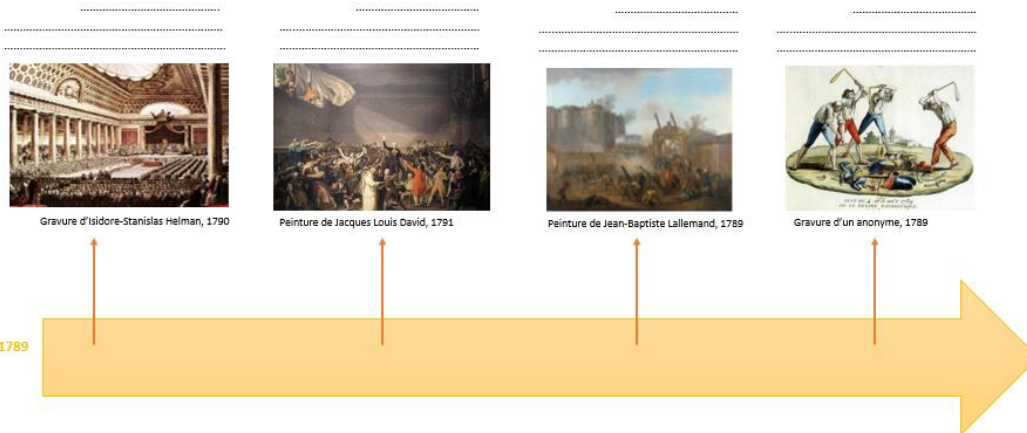
- J'utilise le présent, parfois le passé mais jamais le futur.

A l'écrit

- Le récit respecte les règles de bonne rédaction : je veille à respecter l'orthographe, la grammaire et la ponctuation.
- J'utilise les règles de rédaction affichées en classe.
 - Pour que mon récit soit complet, il doit comprendre au moins 5 lignes

Annexe 2 : frise chronologique (séquence révolution française, séance 2)

Le début de la révolution française (1789)



Séquence 1 : Et avant la France ? Celts, Gaulois, Grecs et Romains: quels héritages des mondes anciens ?

CM1-CM2

Compétences visées pendant la séquence :

- **Se repérer dans le temps : construire des repères historiques**
 - Situer chronologiquement des grandes périodes historiques.
 - Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée.
 - Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.

- **Raisonnement, justifier une démarche et les choix effectués**
 - Poser des questions, se poser des questions.
 - Formuler des hypothèses.
 - Vérifier.
 - Justifier.

- **Comprendre un document**
 - Comprendre le sens général d'un document.
 - Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question.

- **Pratiquer différents langages en histoire et en géographie**
 - Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.
 - S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger.
 - S'appropriier et utiliser un lexique historique et géographique approprié.

- **Coopérer et mutualiser**
 - Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.

Séances	Objectifs	Déroulement	Matériels
Séance 1 : Qui sont les Gaulois ?	- comprendre qui sont les Gaulois - enrichir son vocabulaire : Celtes, Grecs, tribus	- <u>phase de mise en route</u> : rappel de la séance précédente + repérage de l'antiquité sur la frise chronologique de la classe. - <u>phase de représentation des élèves</u> : visionnage d'un extrait d'une vidéo d'Astérix et Obélix contre César (Comment sont représentés les Gaulois ?) - <u>phase de recherche</u> : étude de deux documents (un texte et une carte) en répondant aux différentes questions. - <u>phase de recherche</u> : étude de différents objets fabriqués par les Gaulois et les Grecs (prospérité et échange). - <u>phase d'approfondissement</u> (trace écrite) : résumé de ce qu'ils ont retenu	- TNI - documents photocopiables - classeurs d'histoire - cahiers d'essais - vidéo : Astérix et Obélix contre César

<p><u>Séance 2</u> : Comment les Gaulois deviennent-ils Gallo-romains ?</p>	<p>- comprendre comment la Gaule a été conquise par Jules César - enrichir son vocabulaire : Vercingétorix, Jules César, bataille d'Alésia (52 avant J.-C.), Oppidum</p>	<p>- <u>phase de mise en route</u> : rappel de la séance précédente - <u>phase de représentation des élèves</u> : étude de deux pièces de monnaies représentant Jules César et Vercingétorix. - <u>phase de recherche</u> : étude de deux documents (une carte et un texte) qui expliquent la conquête de la Gaule par Jules César. - <u>phase de recherche</u> : par deux, les élèves complètent un schéma de la bataille d'Alésia en s'aidant d'un texte. - <u>phase d'approfondissement</u> (trace écrite) : récits par les élèves en répondant à la problématique de la séance.</p>	<p>- TNI - documents photocopiables - classeurs d'histoire - cahiers d'essais</p>
---	--	---	---

Séquence 2 : Le temps des rois

François I^{er} : un protecteur des Arts et des Lettres à la Renaissance

Compétences visées pendant la séquence :

- **Se repérer dans le temps : construire des repères historiques**
- Situer chronologiquement des grandes périodes historiques.
- Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée.
- Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.
- **Raisonnement, justifier une démarche et les choix effectués**
Poser des questions, se poser des questions.
- Formuler des hypothèses.
- Vérifier.
- Justifier.

- **Comprendre un document**
- Comprendre le sens général d'un document.
- Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question.
- **Pratiquer différents langages en histoire et en géographie**
- Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.
- S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger.
- S'approprier et utiliser un lexique historique et géographique approprié.
- **Coopérer et mutualiser**
- Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.

Séances	Objectifs	Déroulement	Matériels
---------	-----------	-------------	-----------

<p><u>Séance 1</u> : Qui est François I^{er} ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre qui est François I^{er} - enrichir son vocabulaire : François 1^{er}, mécène, guerre d'Italie, Renaissance. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>phase de mise en route</u> : rappel de la séance précédente - <u>phase de recherche</u> : analyse du portrait de François I^{er} peint par Jean Clouet - <u>phase de recherche</u> : les élèves répondent à des questions sur différents documents qui montrent l'intérêt de François 1^{er} pour les arts et les lettres -<u>phase d'approfondissement</u> (trace écrite) : carte mentale 	<ul style="list-style-type: none"> - TNI - documents photocopiables - classeurs d'histoire - cahiers d'essais -carte mentale
<p><u>Séance 2</u> : Pourquoi François I^{er} a bâti de nouveaux châteaux ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre que François I^{er} construit des châteaux pour rayonner dans le monde - comprendre que François I^{er} construit des châteaux et y développe la cour pour contrôler les nobles - enrichir son vocabulaire : Léonard de Vinci, Cour, château de la Renaissance 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>phase de mise en route</u> : rappel de la séance précédente - <u>phase de représentation des élèves</u> : analyse carte des châteaux de la vallée de la Loire - <u>phase de recherche</u> : les élèves remettent dans les cadres les différentes parties d'un château en s'aidant d'une légende - <u>phase de recherche</u> : ils comparent un château du Moyen Age et un château de la Renaissance en remplissant un tableau - <u>phase d'approfondissement</u> (trace écrite) : carte mentale 	<ul style="list-style-type: none"> - TNI - documents photocopiables - classeurs d'histoire - cahiers d'essais - carte mentale
<p><u>Séance 3</u> : Qui est la Cour sous François I^{er} ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre qui est la Cour sous François I^{er} - enrichir son vocabulaire : Léonard de Vinci, Cour, conseillers, seigneurs, famille royale 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>phase de mise en route</u> : rappel de la séance précédente - <u>phase de recherche</u> : les élèves remplissent les cadres d'une miniature en s'aidant d'un texte - <u>phase de recherche</u> : ils regardent une vidéo sur Léonard de Vinci - <u>phase d'approfondissement</u> (trace écrite) : écrire un récit historique en se mettant à la place de Léonard de Vinci 	<ul style="list-style-type: none"> - TNI - documents photocopiables - classeurs d'histoire - cahiers d'essais - extrait vidéo : c'est pas sorcier-châteaux de la Loire (la Renaissance) de 17min29s à 19min19s - carte mentale

Séquence 3 : Le temps des rois Louis XIV, le roi soleil à Versailles

CM1-CM2

Compétences visées pendant la séquence :

- **Se repérer dans le temps : construire des repères historiques**

- Situer chronologiquement des grandes périodes historiques.
- Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée.
- Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.

- **Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués**

- Poser des questions, se poser des questions.
- Formuler des hypothèses.
- Vérifier.
- Justifier.

- **S'informer dans le monde du numérique**

- Trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique.

- **Comprendre un document**

- Comprendre le sens général d'un document.
- Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question.

- **Pratiquer différents langages en histoire et en géographie**

- Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.
- S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger.
- S'appropriier et utiliser un lexique historique et géographique approprié.

- **Coopérer et mutualiser**

- Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.
- Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives.

Séances	Objectifs	Déroulement	Matériels
<u>Séance 1</u> : Qui est le roi Louis XIV ?	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre que Louis XIV est un roi absolu - enrichir son vocabulaire : roi absolu, roi soleil. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>phase de mise en route</u> : rappel de la séance précédente + repérage des temps modernes sur la frise chronologique de la classe. - <u>phase de recherche</u> : étude du tableau de Rigaud en 1701 en répondant à différentes questions. - <u>phase de recherche</u> : étude d'un texte écrit par Louis XIV pour son fils en 1668 en répondant à différentes questions. - <u>phase d'approfondissement (trace écrite)</u> : réalisation par les élèves du portrait du roi. 	<ul style="list-style-type: none"> - TNI - documents photocopiables pour chaque groupe - classeurs d'histoire

<p><u>Séance 2 :</u> Comment Louis XIV montre sa puissance à travers le château de Versailles ?</p>	<p>- comprendre que Louis XIV veut montrer sa puissance à travers le château de Versailles - enrichir son vocabulaire : Etiquette, Versailles, Galerie des Glaces, courtisans.</p>	<p>- <u>phase de mise en route</u> : rappel de la séance précédente - <u>phase de représentation des élèves</u> : étude d'une photographie du château de Versailles - <u>phase de recherche</u> : les élèves numérotent sur le plan du 1^{er} étage de Versailles les différents endroits où le roi était pendant la journée au château. - <u>phase de recherche</u> : les élèves recherchent des informations sur la galerie des glaces en se connectant au site officiel de Versailles. - <u>phase d'approfondissement</u> (trace écrite) : récits par les élèves sur le déroulement d'une journée du roi à Versailles.</p>	<p>- TNI - documents photocopiables - classeurs d'histoire - cahiers d'essai - site officiel de Versailles : http://www.chateauversailles.fr</p>
---	--	---	--

Séquence 4 : Le temps de la Révolution et de l'Empire De l'année 1789 à l'exécution du roi : Louis XVI, la Révolution, la Nation.

CM1-CM2

Compétences visées pendant la séquence :

- **Se repérer dans le temps : construire des repères historiques**

- Situer chronologiquement des grandes périodes historiques.
- Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée.
- Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (les frises chronologiques)
- Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.

- **Comprendre un document**

- Comprendre le sens général d'un document.
- Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question.

- **Pratiquer différents langages en histoire et en géographie**

- Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.
- S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger.
- S'approprier et utiliser un lexique historique et géographique approprié.

- **Coopérer et mutualiser**

Poser des questions, se poser des questions.

- Formuler des hypothèses.
- Vérifier.
- Justifier.

- Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances.
- Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.
- Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives.

- **S'informer dans le monde du numérique**

- Connaitre différents systèmes d'information, les utiliser.
- Trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique.

Séances	Objectifs	Déroulement	Matériels
<u>Séance 1</u> : les causes de la révolution française	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre les causes de la révolution française - enrichir son vocabulaire : Louis XVI, Tiers-états, noblesse, clergé. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>phase de mise en route</u> : les élèves recherche dans le dictionnaire le mot « révolution ». - <u>phase de recherche</u> : travail de groupe par quatre : étude de documents sur les causes de la révolution en répondant à différentes questions (cause sociale avec les inégalités entre le tiers état et les deux autres ordres : noblesse et clergé, cause littéraire avec les idées des lumières, cause économique et financière) - <u>phase exposés</u> : chaque rapporteur vient présenter le travail de recherche de son groupe aux autres en le montrant au visualiseur. 	<ul style="list-style-type: none"> - TNI - documents photocopiables pour chaque groupe - classeurs d'histoire -visualiseur
<u>Séance 2</u> : le début de la révolution française	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre comment la révolution française a commencé - enrichir son vocabulaire : ouverture des États généraux, le 5 mai 1789 ; le serment du jeu de paume, le 20 juin 1789 ; la prise de la bastille, le 14 juillet 1789, l'abolition des privilèges, le 4 aout 1789. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>phase de mise en route</u> : rappel de la séance précédente - <u>phase de recherche</u> : travail de groupe par trois : étude de deux documents (un tableau et un texte) en répondant aux questions sur les quatre événements : l'ouverture des états généraux, le serment du jeu de paume, le prise de la bastille et l'abolition des privilèges. - <u>phase d'exposés</u> : chaque rapporteur vient présenter le travail de recherche de son groupe aux autres en le montrant au visualiseur. - <u>phase d'institutionnalisation</u> : correction de la frise chronologique sur l'année 1789 - <u>phase d'approfondissement</u> (trace écrite) : récits par les élèves sur ces quatre événements 	<ul style="list-style-type: none"> - TNI - documents photocopiables - classeurs d'histoire -visualiseur -frise chronologique
<u>Séance 3</u> : le rôle du roi Louis XVI après 1789	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre que la monarchie absolue a été remplacé par une monarchie constitutionnelle (le roi n'a plus tous les pouvoirs). - enrichir son vocabulaire : Nation, fuite à Varennes, la nuit du 20 au 21 juin 1791, assemblée législative, monarchie constitutionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>phase de mise en route</u> : rappel de la séance précédente - <u>phase de recherche</u> : étude d'un schéma et d'un texte qui expliquent le partage des pouvoirs du roi avec l'assemblée législative + mise en commun - <u>phase de recherche</u> : travail de groupe par trois : les élèves ont du numéro sur une carte, les différents endroits ou le roi et la famille royale sont passés pour fuir Paris + mise en commun collective - <u>phase d'approfondissement</u> (trace écrite) : récits des élèves qui expliquent les différentes étapes de la fuite du roi 	<ul style="list-style-type: none"> - TNI - documents photocopiables - classeurs d'histoire

<p><u>Séance 4</u> : le passage de la monarchie à la république</p>	<p>-comprendre que la monarchie constitutionnelle est un échec et qu'une première république est proclamée. -comprendre la période de la Terreur qui a fragilisé la république. -enrichir son vocabulaire : la Terreur, les sans-culottes, guerre civile, république.</p>	<p>-<u>phase de mise en route</u> : rappel de la séance précédente et étude d'un tableau de Louis Léopold Boilly « Chénard, premier sans culotte, octobre 1792 ». -<u>phase de recherche</u> documentaire sur padlet par groupe de 2 (fiche d'identité sur un personnage) -<u>phase d'exposés</u> : chaque rapporteur présente sa fiche d'identité via le TNI aux autres groupes. -<u>phase d'institutionnalisation (trace écrite)</u> : correction de la frise chronologique</p>	<p>-TNI -5 ordinateurs -frise chronologique -classeur d'histoire -fiches d'identité -padlet</p>
---	---	--	--

Résumé

Ce mémoire porte sur l'enseignement de l'histoire et plus particulièrement sur la mise en pratique du récit historique au cycle III. L'objectif visé est de répondre à la question suivante : comment enseigner l'Histoire par le biais du récit historique ? Une première partie théorique permet de réaliser un état des lieux de l'enseignement de l'histoire jusqu'à aujourd'hui, puis de définir le récit historique et d'entrevoir ses enjeux dans l'histoire enseignée. Une seconde partie, plus pédagogique est destinée à la mise en place de récits historiques en classe à partir de différentes hypothèses facilitant leurs rédactions : élaboration d'une fiche d'auto-évaluation, d'un squelette écrit, l'utilisation d'une problématique et de documents-soutiens. Les données recueillies permettront de vérifier les hypothèses, tout en dégageant les limites.

Mots-clés : récit historique - enseignement de l'histoire - Français - Histoire - cycle 3

Summary :

This dissertation deals with history teaching and more specifically of the application of historical story for 8 to 11 years old children. The purpose is to answer to this question: How to taught History through historical story? The first theoretical part allow to establish a picture of the teaching of history until today, then to define historical story and glimpse their issues in the history taught. The second part, more educational intended to instate the historical story in class from hypothesis in order to facilitate theirs production: Self-evaluation sheet, written skeleton, the use of a problem and of support medium. The collect of data make it possible to check the hypothesis, while at the same time draw the limits.

Keywords : historical story - history teaching- French- History - Children of 8 to 11 years old.