LE RÉCIT EN HISTOIRE :

FAIRE ÉCRIRE LES ÉLÈVES, L’ENJEU DE LA CLASSE DE 6e,

DES PROPOSITIONS POUR EN FAIRE UN EXERCICE DU QUOTIDIEN.

Stéphane Pihen, collège du Bois d’Aulne à Conflans sainte Honorine.

1. **Objectif(s) et problématique(s) :**

Les programmes de 2008 et le nouveau DNB insistent tout particulièrement sur la nécessité pour les élèves d’écrire des textes cohérents et organisés avec les langages de l’histoire et de la géographie. Les capacités et les repères sont les objets privilégiés mais non pas exclusifs de cette pratique d’une écriture disciplinaire par les élèves. Ce travail cherche à lier maîtrise du français aux exigences disciplinaires de l’histoire et de la géographie, permettant par le prisme des capacités une mémorisation améliorée et une maîtrise de la langue accrue.

Les textes le précisent bien :

*Décret du 11 Juillet 2006, « Le socle commun des connaissances et des compétences »*

 « Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française…relève de l’enseignement du Français mais aussi de toutes les disciplines… Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de rédiger un texte bref, cohérent, construit en §, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées » (« *pilier» I*)

*Fiche Eduscol, 2009, « Comment faire maîtriser l’expression écrite et orale par chaque élève ? »*

« Les capacités du programme indiquent clairement que les élèves doivent être capables de « raconter », « décrire », « caractériser », « expliquer », « raconter et expliquer », « décrire et expliquer ». Ce sont autant de capacités dont la construction et l’évaluation supposent que les élèves élaborent des productions **écrites** ou orales **autonomes**. Ces capacités se déclinent au long des quatre années du collège, dans le cadre d’apprentissages progressifs… »

*Référentiel de l’éducation prioritaire, 2014, priorité 1* *« Garantir l’acquisition du «  Lire, écrire, dire » et enseigner plus explicitement les compétences que l’école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun »* :

« À l’école et au collège, la production écrite comme la production orale des élèves accompagnent l’activité d’apprentissage dans tous les niveaux et toutes les disciplines. »

« Les élèves sont confrontés aux dimensions culturelles et historiques des savoirs enseignés pour les doter d’une culture qui leur donne des références indispensables pour situer les savoirs. »

« Dans les différentes matières, le travail en groupe des élèves est organisé dans des groupes hétérogènes pour favoriser les confrontations des démarches intellectuelles. »

1. **Mise en œuvre :**

La classe de 6e est le niveau fondamental pour créer chez les élèves une habitude de l’écriture méthodique et disciplinaire propre à l’histoire. Pour y parvenir, il ne faut pas hésiter à multiplier les pratiques langagières propres à l’histoire et à la géographie. On entend par pratiques langagières les spécificités du discours écrit ou oral en histoire et en géographie, avec toutes leurs exigences.

Pour ce faire, il est nécessaire de travailler sur quatre axes synergiques : les consignes, l’explicitation des exigences, une progressivité et une pratique fréquente. Faire réaliser plus d’une vingtaine de récits dans l’année est possible.

Les consignes sont celles demandées par les capacités du programme de 6e : situer, décrire, expliquer, raconter. Elles doivent être en permanence explicitées. Par exemple, situer, c’est situer dans le temps et l’espace, c’est donner un lieu et une date.

Ensuite, il est nécessaire que les élèves puissent savoir ce qui est réellement attendu d’eux par le professeur dans leur pratique de l’écriture. Une fiche méthode ou, mieux, une échelle de maîtrise seront les bienvenues. L’élève doit pouvoir y avoir accès tout le temps, sauf à des évaluations sommatives si le professeur considère que c’est important de se « lancer sans filet ». Avec cette explicitation permanente sous les yeux lors de leurs exercices d’écriture, les élèves évitent les malentendus qui peuvent émerger entre les exigences parfois implicites du professeur et la compréhension de ce que doit faire l’élève.

De même, il ne faut pas hésiter à jouer sur les techniques de mise en écriture autonome (écrire un récit à partir d’un questionnaire sur un/des document(s), méthode du double-jet, écrire à partir de consignes générales et d’un dossier documentaire, écrire après un cours dialogué portant sur des documents, transformer un tableau/une carte mentale créée à partir d’une lecture de documents/du récit magistral du professeur en récit…) et les organisations pédagogiques (travail en groupe, travail en binôme ou travail en solo, chacune de ces trois dispositions ayant leurs propres avantages et objectifs, le travail de groupe pour mutualiser les efforts, le travail en binôme pour permettre à des élèves de mieux comprendre comment faire grâce à un camarade qui réussit bien l’exercice et le solo pour faire le diagnostic d’où ils en sont à un moment M de l’année). De même, pour éviter l’impression de toujours faire la même chose, on peut varier la forme en demandant de faire un « dépliant », une frise chronologique, une carte mentale, un papyrus/parchemin… Cette technique joue sur la pédagogie de l’exceptionnel. Les élèves font des choses habituelles sous une forme exceptionnelle, ayant vocation à être plus esthétique qu’usuellement.

La question de la correction est fondamentale. Faire écrire prend du temps. Si le professeur fait une correction de fond en comble à chaque fois, non seulement il ne finira pas le programme mais il verra une chose contre-productive se produire : ses élèves recopieront son récit à lui et effaceront/déchireront leur propre récit, réduisant à néant tout le travail accompli. On peut ramasser les récits pour les corriger. On peut passer dans les rangs pendant toute l’heure pour corriger en direct les récits et éviter les hors sujets, privilégiant au fur et mesure les élèves les moins aguerris à l’exercice. On peut aussi faire usage de la bêta-lecture, en ramassant tous les récits, puis en les redistribuant à des élèves différents qui devront corriger le récit de leur camarade sous trois angles : A-t-il mis les éléments cruciaux du récit ? A-t-il fait des phrases cohérentes avec sujet-verbe-complément, et majuscule-point ? A-t-il fait des fautes de français ?

Faire écrire peut demander 20 mn pour les récits les plus faciles ou pour les récits de fin d’année mais on peut aussi passer une heure complète en faisant cette organisation :

* 15-20 mn pour assurer le prélèvement d’informations.
* 20-25 mn pour faire le récit.
* 10-15 mn pour faire la bêta-lecture.
* Les dernières minutes serviront au professeur pour pointer les éléments de connaissances cruciaux du récit ou pour mieux expliciter les capacités permettant de réaliser un récit historique (en faisant légender les récits par exemple, surligner en rouge ce qui situe, surligner en jaune ce qui décrit et surligner en vert ce qui explique).

Cependant, tout cela doit entrer dans une progressivité d’acquisition de la pratique de l’écriture en histoire qui accompagne la programmation des leçons. De même, cela doit entrer dans une programmation qui permet de finir le programme, on peut donc alterner les récits peu chronophages demandant 10-15 mn avec les récits demandant une séance complète et les récits faisant la leçon sans nécessité de mise en perspective (certains récits ne demanderont pas de leçon de mise en perspective comme par exemple le récit sur la diaspora ou le récit sur l’épopée d’Alexandre).

Voici un exemple de programmation/progressivité (qui n’est absolument pas une norme ou une recommandation, juste une proposition possible qui est exhaustive et gourmande en récits) qui permet de réaliser 25 à 27 récits dans l’année. Cette proposition a été réalisée dans un collège avec plus de 84% de réussite au DNB et ayant une forte mixité sociale :

**L’ORIENT ANCIEN :** 2 récits : la stèle de Naram-Sin + Ur-Nammu et la cité d’Ur.

🡪On débute par un simple récit descriptif très court et on poursuit avec un petit récit d’apprentissage des exigences du récit (situer dans le temps et l’espace et décrire).

**AU FONDEMENT DE LA GRECE : CITÉS, MYTHES, PANHELLENISME:** 3 récits : La fondation de Massalia + le mythe sur l’origine du partage du sacrifice (Prométhée et Zeus) + Les Jeux Olympiques ou le Sanctuaire de Delphes.

🡪 Le premier récit poursuit le travail sur situer et décrire. Le second portant sur un mythe est court et initie les élèves à expliquer. Le dernier (voir le diaporama) est plus long et demande de situer/décrire/expliquer. On travaille à partir d’un prélèvement d’informations soit sous forme de questionnaire écrit corrigé soit à partir ‘un cours dialogué qui crée un brouillon soit au tableau soit sur une feuille volante.

**LA CITE DES ATHENIENS (Ve – IVe SIECLE) : CITOYENNETE ET DEMOCRATIE :** 4 récits : Les Grandes Panathénées + Le débat de l’Ecclésia avant la bataille de Salamine + la Bataille de Salamine + La ville d’Athènes.

🡪 Ce chapitre est le chapitre charnière, les élèves vont faire des récits exigeants qui demandent de situer/décrire/expliquer. On peut aussi les initier à réaliser des récits sans questionnaire mais directement avec des consignes générales à partir d’un dossier documentaire.

**ALEXANDRE LE GRAND :** 2 récits : L’épopée d’Alexandre + Alexandrie.

🡪 Normalement, les élèves sont en vitesse de croisière et écrivent de plus en plus vite, ce qui permet de ne plus donner de questionnaires mais de les lancer sur des dossiers documentaires avec des consignes générales d’écriture.

**ROME, DES ORIGINES A LA FIN DE LA REPUBLIQUE :** 4 récits :La légende de la fondation de Rome + le forum républicain + La Guerre des Gaules (qu’on peut alléger en ne faisant qu’Alésia comme le demande les IO) + La carrière de Jules César.

🡪 Le travail de consolidation en vitesse de croisière se poursuit.

**L’EMPIRE ROMAIN :** 4 récits : L’Empereur Octave Auguste + Le commerce du blé + Le Colisée + Nîmes, une ville gallo-romaine.

🡪 Les récits de ce chapitre poursuivent la consolidation de la méthode du récit. On peut même jouer avec des formes nouvelles de mise en page : dépliant (voir le diaporama), carte-récit… Il est à noter que le travail sur le Colisée n’est pas demandé par les IO.

**LES DEBUTS DU JUDAISME :** 3 récits : L’œuvre du roi Josias + Salomon selon le Livre des Rois + Du Temple à la Synagogue.

🡪 Ce chapitre est délicat par les notions difficiles qu’il exige. On travaille donc à partir de questionnaires corrigés la plupart du temps pour éviter les contresens dans les récits demandés.

**LES DEBUTS DU CHRISTIANISME :** 1 récit : Les Évangiles.

🡪 Un récit qui demande un cours dialogué permettant de soulever toutes les difficultés des textes choisis.

**LES EMPIRES CHRETIENS DU HAUT MOYEN AGE :** 2 récits : Le sacre de Charlemagne + Les conquêtes de Justinien.

🡪 Des récits faciles à mettre en place. On peut se passer de questionnaires pour préférer des consignes générales sur dossier documentaire.

**L’INDE CLASSIQUE AUX IVe ET Ve SIECLES :** 2 récits : Le mythe de Ganesh et/ou un temple gupta.

🡪 L’année se finir avec un récit simple demandant juste de raconter si on choisit le mythe ou de situer et décrire si on choisit un temple gupta. Si on a le temps, on peut faire les deux.

Certains récits proposés dans cette programmation ne sont pas des exigences du programme (comme la Stèle de Naram-Sin ou le Colisée).

Plusieurs articles sur Strabon décriront les différentes techniques évoquées ci-dessus (échelle de maîtrise, le double-jet, le dépliant, la bêta-lecture) et des exemples concrets d’application seront aussi proposés (sur l’Orient Ancien, le Monde Grec et Athènes au Ve siècle).

Trois points sont à préciser pour finir cette explication de mise en œuvre. Premièrement, il faut privilégier la qualité et non la quantité. Demander un nombre de lignes est contre-productif. Les élèves de 6e écrivent facilement, et parfois en quantité inutile. Il faut privilégier la demande qualitative : mettre des dates et des lieux (situer), décrire les lieux et les événements, expliquer les causes et les conséquences. Deuxièmement, le problème de la langue. Les élèves vont faire des fautes, beaucoup parfois même. Il n’y a pas de solutions miraculeuses par rapport à cela mais le fait de forcer les élèves à écrire, encore et toujours, en demandant les bases « sujet-verbe-complément », « majuscule et point aux phrases », « un –s au pluriel des noms » tout en demandant de privilégier les phrases courtes et l’usage du présent permet d’aider les élèves. Travailler de concert avec le professeur de lettres est un avantage non négligeable. Troisièmement enfin, travailler ainsi pourrait faire croire qu’on va « perdre du temps ». Au début, cela prend du temps mais ce temps est nécessaire pour apprendre aux élèves à écrire. Très vite, comme l’exercice devient récurrent, les élèves le maîtrisent de mieux en mieux et le temps perdu devient du temps gagné. De plus, il ne faut pas oublier que de nombreuses notions sont vues à travers les récits et que la leçon de mise en perspective peut être faite très rapidement en conséquence.

Il est à noter que les élèves, lors des évaluations, réussissent beaucoup mieux les questions portant sur les récits réalisés en autonomie que les autres questions, spécialement les élèves présentant des difficultés d’apprentissage des leçons. Faire écrire les élèves en autonomie permet de travailler leur mémorisation de longue durée.

1. **Pour aller plus loin :**

Didier Cariou , *Écrire l’Histoire scolaire*, PUR, Rennes, 2012.

Benoît Falaize, *La place du récit dans la didactique de l’histoire à l’école primaire*, pp. 217-227, Cartable de Clio n° 5, pp. 217-227, 2005 (consultable sur le site de [l’Académie de Lyon](http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.ac-lyon.fr%2Fetab%2Fien%2Frhone%2Fbelleville%2FIMG%2Fpdf%2Frecits_histoire.pdf&ei=zPZzU566Daf80QWSqYDQAw&usg=AFQjCNF-3mwXuUbdCnbEh96F8rBRjBtR_A)).

Stage au PAF Écrire en histoire-géographie au collège.