

LA PLACE DU RÉCIT DANS LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

BENOÎT FALAIZE, INRP, LYON¹

Il est d'usage, très répandu, de faire au récit historique en situation de classe, *i.e.* le fait de « raconter des histoires aux enfants », un procès didactique riche de critiques et d'analyses montrant non seulement son inefficacité cognitive en terme d'apprentissage, mais plus grave encore, son inadéquation avec les objectifs fondamentaux retenus de l'enseignement de l'histoire à l'école. Le récit cumule sur lui un ensemble de discours critiques très rodés, très efficaces, et qui constituent autant de *topoi* du champ de l'histoire enseignée et de la didactique de l'histoire. Il est souvent dit que « raconter l'histoire » en classe n'a jamais permis au professeur de remplir l'un des buts majeurs de l'enseignement de l'histoire, à savoir la formation du citoyen. L'histoire savante comme l'histoire en classe, telle un calque sur l'originale, est un ensemble de procédures conceptuelles, méthodologiques, permettant de donner une interprétation, balisée par les sources et leur recoupement, sur une période historique, ou un personnage inscrit dans une époque donnée. Former les citoyens, c'est donc donner à lire cette grammaire d'intelligibilité du passé, c'est faire en sorte que face au quotidien de l'information, le citoyen de demain, en lecteur averti, (et plus que cela, en homme ou

femme à même de déceler les événements-écrans comme les manipulations des différents discours émis), puisse lire le monde dans sa complexité afin d'y exercer son libre choix interprétatif.

CRITIQUES DU RÉCIT

Il y aurait dans le récit une impossibilité didactique structurelle, en offrant aux regards des élèves un récit figé dans sa superbe, univoque, clos, empêchant, par nature, l'exercice d'un regard critique. Un constat énoncé sous l'angle de l'évidence : comment un esprit critique pourrait-il se construire sans s'exercer ? Le récit est l'inverse de la comparaison des sources. Il est l'antithèse de la démonstration argumentée. En un mot, il est la restitution d'un discours unique et partial, et d'autant plus invérifiable qu'il s'adresse à des élèves en bas âge, à même d'entrer dans le récit sur le mode où, à peine quelques années avant, ils entraient, dans les contes merveilleux de l'enfance où le roi donne sa fille à un jeune prince charmant toujours sauveur. De ce fait, le récit est renvoyé à un mode de transmission où il constitue un rapport passif à un patrimoine flou (du même registre que les histoires de loups et de princes ou des trois petits cochons), enfantin, et surtout, transmis à l'inverse d'un rapport actif et citoyen à l'histoire. Pire

¹ Benoît Falaize est chargé d'études à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) sur l'enseignement des sujets controversés et sur l'histoire européenne (Pôle « histoire, mémoire, identités », INRP, Lyon).

même, en s'inscrivant dans la mémoire des élèves, le récit peut représenter une telle empreinte que la réflexion critique sera toujours marquée par cette narration initiale. Pour bon nombre de didacticiens, l'histoire, celle qui doit être enseignée, ne peut être réduite à une histoire racontée et enregistrée par les élèves. Ce ne peut être qu'une histoire vidée de presque tout son savoir, où les concepts sont absents. Qui plus est, l'histoire-récit est le produit fini de la recherche qui masque les cheminements, les interrogations, les constructions intellectuelles et les points de vue. A l'origine intellectuelle de la didactique, il y a précisément ce souci de déjouer les implicites et de recentrer les activités des élèves sur des démarches explicites et renouvelables. Apprendre à apprendre plutôt que recevoir passivement un savoir pré-construit.

Pour toutes ces raisons importantes, le récit dans la didactique de l'histoire relève de la trahison. Trahison à la vérité car le récit se présente comme porteur de la vérité ou est perçu comme tel par les élèves. Trahison de la vérité aussi car le récit n'est jamais qu'un point de vue sur le monde, privilégié par rapport à tant d'autres. Le récit du maître ou du manuel n'est qu'un aspect de la façon dont l'histoire en classe peut être dite. A tel maître tel récit. Cette réduction de l'histoire aux emprises personnelles, quand elles ne sont pas idéologiques, permet de justifier la relégation de l'histoire-récit de l'espace de la classe. Seule la démarche critique qui fait de chaque élève un « apprenti-historien », comme on disait il y a une dizaine d'années encore, ou un élève en situation d'exercer ou d'apprendre à exercer son esprit critique, permet d'approcher la nature ontologique de l'histoire savante comme scolaire, ce qui

fait dire à Alain Dalongeville que « plus que la vérité, c'est le vrai qu'il faut traquer »².

Accompagnant ces considérations structurantes de la raison historique, la dimension politique et critique vient disqualifier le récit en classe. Pour Christian Laville, le récit est suspect de « visées dirigistes des consciences ». Il est incapable de rendre les élèves en situation « de participation sociale autonome, réflexive et critique, comme il se doit en Démocratie »³. C'est précisément le sens des lignes que Robert Martineau et Chantal Dhéry consacrent⁴ aux modalités de la pensée historique en classe d'histoire, reprenant les propos de Pierre Vilar pour qui « il y a une science historique mais aussi une éducation historique devant habituer les enfants et les jeunes gens à raisonner historiquement ». Pour les auteurs, le récit est un objet de la tradition historique occidentale 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 ». L'écriture scolaire de l'histoire de la colonisation est un des exemples frappants de ce roman national où le mythe de l'idéal universaliste français, ou européen, le dispute à la négation pure et simple du fait colonial dans son analyse historique la plus avérée scientifiquement. La

² Alain Dalongeville, *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette pédagogie, 1995.

³ Christian Laville, « Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique ? », in *Identités, mémoires, conscience historique*, textes rassemblés par Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourisson, Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2003, pp. 13-25.

⁴ Robert Martineau et Chantal Dhéry, « Regard sur les modulations de la pensée historique en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique », *Le cartable de Clio*, n° 2, 2002, pp. 114-131.

méfiance de la didactique, qu'elle soit européenne ou canadienne, à l'égard du récit, est inséparable de la crainte de voir en classe s'exercer ce que beaucoup d'élèves auraient connu, à savoir une situation didactique où l'histoire est envisagée comme l'écriture univoque et politique d'un roman national gommant chaque aspérité de l'histoire nationale ou collective, légitimant l'ordre ancien et acquis, jouant de l'ellipse et de la négation pour mieux affermir les héros du passé, détenteurs de l'essence idéologique du présent. Quelle que soit la qualité des récits, y compris ceux canadiens envisagés par Jocelyn Letourneau⁵, exigeants, non moralisateurs, réconciliateurs et propres à dessiner une « mémoire commune unificatrice », les didacticiens qui font de l'histoire-récit un obstacle aux apprentissages, comme Christian Laville, s'interrogent en ces termes : « ne croirait-on pas voir revenir sous des atours légèrement modernisés le discours unificateur et légitimant du passé ? »⁶

Christian Laville résume du reste l'ensemble des positions rétives au récit en classe d'histoire : « Mais la version ancienne de l'enseignement de l'histoire, celle destinée à soutenir l'avènement puis le développement de l'État-nation et pour cela à susciter chez le citoyen le sentiment d'appartenance et le respect de l'ordre institué paraît remisé une fois pour toutes ; et avec elle son principal appareil pédagogique, le récit historique achevé, cette généalogie de la nation disant au citoyen ce qu'il est bien de savoir et, implicitement, de penser et

*de sentir. A cette pédagogie du récit, on préfère aujourd'hui une pédagogie de la pensée historique, comme il est coutume de dire, l'estimant appropriée à l'apprentissage des capacités intellectuelles et affectives nécessaires à l'exercice autonome et compétent de ses responsabilités citoyennes ».*⁷

POUR UNE CRITIQUE DES CRITIQUES DU RÉCIT

Il semble néanmoins que beaucoup de critiques de la narration en classe, ou beaucoup de préconisations didactiques de l'usage scolaire de la discipline historique, mésestiment plusieurs effets pédagogiques du fait d'avoir, dans sa classe, à « raconter des histoires » ou à « raconter l'histoire ». Peut-être faudrait-il du reste se mettre d'accord au préalable sur ce que l'on entend par « récit ». S'agit-il de cours magistraux, vécus *ex cathedra*, sans place au dialogue maïeutique ou à l'interrogation constante que propose le cours dialogué ? S'agit-il de l'histoire que l'on raconte pour être dans l'anecdote révélatrice du concept abordé ? Ou s'agit-il du récit, ou des récits, que proposent les manuels scolaires (et lesquels) ? Du reste, la didactique n'est-elle pas elle-même une forme de mise en récit d'un savoir en construction ? Cette polysémie du terme est incontestablement préjudiciable à l'examen correct de la question. Qui nierait les effets mutilants de la conscience critique qu'ont pu être des discours historiques dont le seul moteur était l'édification du peuple scolarisé ? La recherche a depuis longtemps déjà mis en évidence avec beaucoup de pertinence la logique nationale de l'enseignement de l'histoire depuis la Troisième République

⁵ Jocelyn Letourneau, *Passer à l'avenir. Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Boréal, 2000 ; *History, Memory, Identity in Contemporary Québec*, Montréal et Kingston, McGill et Queen's University Press, 2003.

⁶ Christian Laville, « Pour une éducation... », *op. cit.*

⁷ Christian Laville, *ibid.*, p. 14.

pour la France, mais pas seulement, tant chacun des pays, européen ou non, entretient, dans le cadre de la construction de l'Etat-nation ou de sa légitimation, un rapport particulier et idéologique aux savoirs historiques transmis.

Deux éléments critiques de la critique peuvent être avancés pour faire en sorte que la place du récit puisse être reconsidérée. L'un a trait au contexte social et linguistique des élèves scolarisés; et l'autre est lié directement à des questions plus épistémologiques concernant l'histoire, son statut scientifique et scolaire.

Tout d'abord, la question de la didactique ne peut être isolée du contexte social dans lequel elle s'inscrit. De ce point de vue, une mutation sociale, majeure, du public scolaire s'est produite ces dernières années, et avec elle, une mutation de la pédagogie de l'histoire. Trois étapes essentielles peuvent être retenues. La première période de l'histoire à l'école primaire, qui s'établit, pour dire vite, jusqu'aux années 70, reposait sur un récit national, sorte de roman de la nation, unificateur et ethnocentré, propre à valoriser la dimension affichée de l'universalisme et de la continuité des Lumières, ou des valeurs de tolérance issues des images « positives » de l'histoire antérieure (le « bon roi Saint-Louis », Henri IV et l'édit de Nantes, les Lumières...). Ce récit prenait sa place dans des modalités pratiques de classe que l'on aurait tort, par ailleurs, de stigmatiser trop hâtivement. La leçon *ex cathedra* n'avait sa place qu'en tant que modèle. Les réalités scolaires pouvaient très largement être des contre-modèles plus efficaces et plus novateurs qu'on a trop volontiers l'habitude d'ignorer. Pour autant, en termes de prescription, il est certain que l'image de la

France telle qu'elle émerge des programmes comme des manuels, et y compris dans beaucoup de pratiques, renvoie à une fonction mythologique (mystificatrice, pour Suzanne Citron) que la recherche historique dément largement. Deuxième époque, le temps où va émerger la didactique de l'histoire telle qu'on la connaît aujourd'hui, celle issue de la remise en cause de l'histoire dite traditionnelle. Les effets scolaires « post-68 » amènent à envisager la leçon d'histoire dans le cadre de l'éveil, loin de l'histoire des puissants et des héros du panthéon national, proche de l'histoire des humbles, des « sans-voix ». La didactique mise en place dans les années 70 et plus encore dans les années 80, privilégie l'esprit critique, la remise en cause des documents comme des grands hommes, et accepte la mise à distance du panthéon scolaire national. Le récit, dans sa dimension formelle, est rejeté des prescriptions, alors même que dans les pratiques il demeure largement un outil pour les maîtres. Assimilé à cette histoire traditionnelle « lavissienne », il est rejeté comme partie intégrante d'une certaine manière d'écrire l'histoire nationale. Ou comment prendre la forme pour le fond.

MAÎTRISE DE LA LANGUE ET HISTOIRE SCOLAIRE

Enfin, troisième temps, depuis une quinzaine d'années, la question du public de l'école primaire, et notamment celui en prise à des difficultés face à l'écrit, oblige à envisager autrement la question des apprentissages à l'école primaire. Les programmes de l'école élémentaire française, parus en 2002, sont significatifs à cet égard, en tant qu'ils insistent sur la nécessaire maîtrise de la langue non pas comme un préalable aux apprentis-

sages disciplinaires, mais en tant qu'ils contribuent à ceux-ci. De la même façon, les nouveaux programmes doivent être lus à l'aune des différents travaux de recherches liés au rapport à l'écrit, au sens large, de Bernard Lahire⁸, Roland Goigoux⁹, ou encore Mireille Brigaudiot¹⁰. Cette prise en compte récente des difficultés de maîtrise de la langue écrite, la langue de l'école, légitime socialement, est accentuée par l'arrivée au collège, massification scolaire oblige, d'élèves en grande difficulté dans la maîtrise du code écrit.

Ces considérations étant faites, peut-être est-il possible d'avancer qu'en racontant des histoires aux enfants, et pourquoi pas l'histoire de France, l'histoire de l'Europe, on accepte l'idée, aussi, que dans le récit, on a affaire avec l'intertextualité. C'est-à-dire 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. Et que de ce point de vue, la démarche scientifique a toute sa place dans l'élaboration du récit, et qu'il peut même être rendu explicite à l'élève lecteur, ou à l'élève en position d'auditeur. Cette approche intertextuelle induit *de facto* une participation active et responsable du lecteur ou de l'auditeur. C'est placé

devant le récit dans une dialectique de question/réponse, avec la médiation de l'adulte, et non l'imposition de ce qu'il faut comprendre, qu'il va l'actualiser. Le texte est laissé à l'interprétation des lecteurs, chose que les psycholinguistes savent et travaillent en permanence; la lecture ou l'audition d'un récit est au centre du mouvement de la pensée. Sa lecture donne toujours des pensées nouvelles. Il donne à imaginer, et renvoie constamment à d'autres interrogations, d'autres questionnements. En un mot, il n'est jamais figé dans sa lecture comme dans sa réception: il est dynamique dans son écriture et dans son accueil.

Enfin, le statut de l'histoire et de son épistémologie. Sorte d'«idole de la tribu des historiens»¹¹, au sens où l'entendait Simiand, idole jamais vraiment remise en cause, la «construction de l'esprit critique» est une des prétentions (au sens noble) de l'histoire en tant que discipline à la fois savante et scolaire. C'est par cette prétention que la communauté éducative historique se perçoit et est perçue. Sorte d'ethos de la profession, elle n'est que rarement remise en question, sauf dans le cadre de travaux sociologiques¹² ou historiques montrant comment le positionnement académique de l'histoire, notamment par rapport à la philosophie, s'est fait dans un contexte de concurrence de *magister*, où l'histoire, afin de concurrencer la discipline reine de l'Université dans les années 1890-1920, est amenée à décliner une autonomie à partir précisément d'une définition de plus en plus «scientifique» de son activité (et donc de moins en

⁸ Bernard Lahire, *Cultures écrites et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec primaire à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993 (nouvelle édition, 2000).

⁹ Roland Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, rapport de recherche/étude réalisée à la demande de la Direction de l'enseignement scolaire, DESCO, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Editions du CNEFEL, Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée, 2000.

¹⁰ Mireille Brigaudiot, *Première maîtrise de l'écrit*, Paris, Hachette pédagogie, 2004.

¹¹ François Simiand, «Méthode historique et sciences sociales», *Revue de synthèse historique*, 1903, repris dans *Annales ESC*, n° 1, 1960.

¹² Jean-Louis Fabiani, *Les philosophes de la République*, Paris, Editions de Minuit, 1988.

moins littéraire) en rapport avec les sources, et avec l'aide d'une méthodologie de plus en plus exigeante et normée que reprendra, plus tard, l'école des Annales.

NARRATION ET ÉPISTÉMOLOGIE

Or, la didactique qui nie le récit comme élément d'apprentissage au sens plein du terme, évacue de ses analyses ou de ses démarches le fait que le récit fasse partie à part entière de la discipline historique et qu'il est même l'une des dimensions centrales de l'histoire et de son épistémologie. L'histoire est toujours une narration. Elle s'organise, comme le montre Paul Ricoeur¹³, sur la triple articulation entre la prise en compte de la temporalité, du récit et de la recherche de la vérité, ce troisième critère étant ce qui distingue l'entreprise littéraire et la démarche historique. Ce triptyque constitue son ancrage ontologique. En effet, à la différence d'un récit fictionnel de la littérature qui renvoie explicitement à l'imagination, son ambition est bien de rendre compte de ce statut de vérité. *«L'historien n'est ni un collectionneur, ni un esthète, la beauté ne l'intéresse pas, la rareté non plus. Rien que la vérité»*, disait Paul Veyne. Ce que confirme Pierre Vidal-Naquet pour qui *«l'historien écrit et cette écriture n'est ni neutre ni transparente. [...] L'historien n'est ni un collectionneur, ni un esthète, la beauté ne l'intéresse pas, la rareté non plus. Rien que la vérité modèle sur les formes littéraires, voire sur les figures de la rhétorique. Reste que si le discours historique ne se rattachait pas, par autant d'intermédiaires qu'on le voudra, à ce que l'on appellera, faute de mieux, le réel, nous serions toujours dans le*

discours, mais ce discours cesserait d'être historique.» Aucun historien ne remet en cause aujourd'hui ce statut de la narration. En revanche, on n'hésite pas à le proscrire en classe... De plus, critiquer le récit revient à oublier la forme même de la transmission académique. Avant de rejoindre les archives et de pouvoir en tirer profit, les futurs historiens et futurs professeurs d'école ou de lycées et collèges, passent d'abord quatre à cinq ans sur des bancs à écouter des cours magistraux, ou en lecture, qui sont autant de récits, qui se posent en vérité, écrits par leurs aînés... Car ce qu'aucun chercheur en histoire n'ignore, c'est qu'il n'y a rien de plus exigeant et de plus contraignant que l'archive, et plus encore, que l'approche de l'archive sans connaissance préalable, y compris si ces connaissances ou ces hypothèses sont erronées. Il y a bien un cadre référentiel cognitif qui préexiste à l'analyse du document, sans lequel le travail critique, interne et externe, s'épuiserait vite. Transposer en classe un semblant de démarche historique, avec des textes ou des documents de quelque nature qu'ils soient, ou des extraits souvent tronqués par les éditeurs ou les enseignants, revient à singer une démarche extrêmement exigeante et savante. L'usage des documents (aux archives comme en classe) est complexe et répond à des règles épistémologiques et méthodologiques particulières. Sont-elles transposables à des élèves que l'on voudrait faire devenir, par une magie didactique, de petits « apprentis-historiens » ?

LE STATUT PARTICULIER DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Le discrédit porté au récit dans la pédagogie de l'histoire affecte l'école primaire de façon

¹³ Notamment dans *Temps et récit*, Paris, Le Seuil, 1983.

particulière. Il l'affecte dans la spécificité même de ses missions et de son organisation. Porter un regard sociologique sur cet aspect parallèle à la didactique de l'histoire à l'école primaire n'est sans doute pas sans intérêt pour comprendre les enjeux théoriques et pratiques de la question de l'histoire-récit en classe.

L'école primaire et l'histoire vivent en commun une triple spécificité : la première concerne les maîtres : polyvalents, massivement non-spécialistes de l'histoire en tant que discipline, ils sont souvent mal à l'aise devant les manuels le plus souvent conçus comme des répliques ou des importations didactiques du secondaire. Comprendre un document dans son contexte, son intertextualité, ses références explicites et implicites, constitue une réelle difficulté professionnelle qu'il serait vain de nier. De la même manière, les maîtres sont très souvent inquiets de la somme de connaissances et de savoirs à acquérir pour faire une leçon au cycle 3 (qui correspond au CE2, CM1 et CM2 en France, pour des enfants de 8 à 10 ans). Les maîtres, dont les compétences globales inscrites dans la qualité sans cesse croissante des recrutements au concours ne peuvent être mises en doute, doivent ainsi, par toutes sortes de prescriptions (les programmes, reprenant largement les conceptions didactiques légittimes ou majoritaires, les manuels importants des didactiques du secondaire et la formation dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), organiser des leçons d'histoire, en sentant obscurément cette obligation implicite (et souvent revendiquée par eux-mêmes) de ne pas « tomber » dans l'histoire-récit, souvent assimilée sans examen à une pédagogie *transmissive*. Dans les pratiques, les récits peuvent perdurer, mais

la forme scolaire la plus largement partagée semble se situer dans l'entre-deux, entre une didactique des documents bien construite (qui demande une solide formation et/ou une assurance affirmée dans la discipline) et un récit destiné à intéresser les élèves (entre anecdotes et simple récit emprunté à la tradition) : « *Il s'agit donc d'un cours dialogué, mais magistro-centré [...]. Une telle pratique se concilie cependant avec le souci de préserver la spontanéité de la gestion de cours, le refus de programmer son déroulement, de figer l'enseignement de l'histoire et de la géographie : le dialogue permet en effet de répondre aux sollicitations immédiates des élèves, voire d'apporter des compléments en fonction de leur intérêt.* »¹⁴ Cet entre-deux permet, en pratique, de trancher le plus souvent entre un constructivisme revendiqué, souvent formel, et une reconnaissance du rôle de la parole du maître, centrale et irremplaçable. Si le récit demeure, c'est qu'il démontre son efficacité pratique à transmettre des contenus comme à gérer la classe et l'attention des élèves.

La seconde spécificité de l'école primaire, c'est aussi le rapport aux apprentissages des élèves, et notamment des élèves les plus en difficulté. Les travaux de Bernard Lahire, Anne-Marie Chartier ou Jean Hébrard¹⁵ mais encore également de Gérard Marandon¹⁶ nous amènent à mieux comprendre comment une didactique

¹⁴ François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon, (dir.), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Paris, INRP, « Didactiques, apprentissages, enseignements », 2004.

¹⁵ Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard et al., *Lire et écrire. Entrer dans le monde de l'écrit*, Paris, Hatier pédagogie, 1998.

¹⁶ Gérard Marandon, « l'effet interculturel : du décalage psychoculturel à la brèche psychosociale », in *Illettrismes, quels chemins vers l'écrit?*, Francis. Andrieux, Jean-Marie Besse, Benoit Falaize (dir.), Paris, Magnard, 1997.

exigeante, et savante, est d'autant plus adaptée à une classe que ses élèves sont d'un niveau social élevé. Plus l'aspect formel est valorisé, plus les élèves de milieu culturel et social défavorisé sont en difficulté. Lire un récit, raconter l'histoire, est souvent une des manières de faire entrer les élèves non seulement dans les rudiments d'une culture écrite, mais également dans le sens même des apprentissages.

POUR UNE UTILISATION DU RÉCIT DANS L'EXIGENCE DE LA DISCIPLINE

Dès lors, à quelles conditions le récit pourrait être un outil didactique pertinent d'apprentissage de l'histoire, dans toutes ses acceptions, y compris les plus méthodologiques ? Et quelles fonctions ce récit historique utilisé en classe pourrait occuper dans le cadre d'une didactique adaptée à l'enseignement élémentaire ?

Les conditions s'articulent autour de deux points inséparables : la distinction entre récit de fiction et récit qui prétend au vrai, et administration de la preuve. Distinguer d'abord. Comme l'indique Roger Chartier, « *récit parmi d'autres récits, l'histoire se singularise pourtant par le fait qu'elle entretient un rapport spécifique à la vérité, ou plutôt que ses constructions narratives entendent être la reconstitution d'un passé qui a été. Cette référence à une réalité située hors et avant le texte historique et que celui-ci a pour fonction de restituer, à sa manière, n'a été abdiquée par aucune des formes de la connaissance historique, mieux même, elle est ce qui constitue l'histoire dans sa différence maintenue avec la fable et la fiction* ». ¹⁷ Car les homologies sont nombreuses : en littérature

comme en histoire, la trame discursive est équivalente. L'écriture procède d'une mise en scène, d'une mise en récit qui suppose une organisation, une dramaturgie propre, en un mot : une mise en intrigues. Le fait isolé n'existe pas, seule l'organisation du récit fait sens. Et tout comme le roman, le récit historique trie, simplifie, ignore, met en lumière une journée en deux cents pages, et un siècle en seulement trois. Ainsi, si pour Roger Chartier « *l'histoire est [donc] toujours un récit, même lorsqu'elle prétend évacuer le narratif* » ¹⁸, alors sans doute est-il important de faire réfléchir les élèves aussitôt que possible sur le statut de l'écrit, sur la distinction entre récit de fiction et récit historique ainsi que sur les ressorts de chaque écriture, comme, pour l'histoire, la recherche d'informations de ces données que l'on recoupe, contrôlables et vérifiables, qui constitue la démarche proprement historique qui n'a pas à être nécessairement masquée aux élèves. « *Louis-François Pinagot a existé. L'état civil en témoigne. Il est né le 2 messidor an IV (20 juin 1798) « sur les trois heures du soir ». Est mort à son domicile, le 31 janvier 1876. Puis il a sombré dans un oubli total.* » En commençant ainsi son récit sur la vie de Louis-François Pinagot, sabotier de la Basse-Frêne, Alain Corbin ne fait pas autrement. Il offre un récit à la fois simple et savant, nourri de son expérience de chercheur, en même temps qu'il donne à lire les moyens de la connaissance et de la critique. Si les récits offerts aux élèves en classe sont assortis de toute sorte de réflexions, dans l'écriture même, sur les modalités de recherches des historiens, ou simplement sur les doutes de la communauté scientifique, on approcherait une histoire-récit loin des modèles « lavissiens » de la transmission historique.

¹⁷ Roger Chartier, *Au bord de la falaise*, Albin Michel, 1998, p. 247.

¹⁸ *Ibid.*, p. 246.

« Je travaillais donc les phrases, mais en respectant les règles de mon métier, ces impératifs qui distinguent l'historien du romancier et du poète. L'historien n'est pas libre ». ¹⁹ Si l'intrigue est du ressort de la forme narrative, la quête indiciaire, la recherche de la preuve, ou plus simplement l'administration de la preuve, de la réfutation ressortent de l'écriture historique. Assumant ces deux conditions nécessaires, le récit en classe pourrait se décliner suivant cette quintuple exigence : un récit, disponible par l'intermédiaire de manuels du primaire revisités, accessibles dans la langue ²⁰ et problématisé, nourri aux derniers travaux de 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 des concepts, documents, des situations-problèmes... ; et enfin un récit déséthnocentré, à même de rendre compte des mémoires et des histoires diverses qui constituent l'identité nationale ou européenne voire mondiale. Dans cette exigence multiple, les canons lavis-siens de l'écriture d'un récit lu et dit en classe n'auraient plus cours. Dépoussiérés des jugements de valeurs comme des attendus idéologiques, ils pourraient constituer une trame de référence, dynamique, rendant compte de la réflexion historique, tout en permettant aux élèves les plus en difficultés de donner sens à cette histoire enseignée, comme on stockerait en mémoire n'importe quelle autre histoire (même fictive), dans la simplicité de sa réception, de sa langue et de son contenu.

¹⁹ Georges Duby, « L'art, l'écriture et l'histoire », *Le Débat*, n° 92, 1996.

²⁰ Marc Bloch aimait dire, dans le *Métier de l'historien*, que l'on ne fait de l'histoire qu'en respectant les règles académiques, mais aussi en acceptant de rendre accessible au plus grand nombre, dans un langage clair et simple, les données du savoir.

Les fonctions du récit ainsi assumées seraient très nombreuses. Je me bornerais à en citer parmi les plus centrales et les plus proches des prétentions historiennes à former les citoyens de demain. En abordant les sujets d'histoire, avec des phrases, à l'écrit comme à l'oral, l'enseignant permet aux élèves les plus démunis socialement, ceux dont l'univers scolaire, la langue scolaire et les implicites pédagogiques restent étrangers à leur cadre de références, d'entrer dans l'histoire et ses problématiques. Ce récit abordé en classe aurait le mérite de les faire entrer également dans la culture de l'écrit, et de la lecture experte. Lire ou entendre un récit permet d'apprendre à lire. Confronté à la pression sociale et politique et l'urgence manifestée de recentrer sa mission sur l'acquisition des compétences de base autour du lire/écrire/compter, l'école primaire peut, par le récit, concilier l'importance civique de la transmission d'une culture commune, gage d'une identité nationale ou européenne commune, dans le respect de ses obligations que chaque élève sache lire à la sortie du cycle élémentaire.

L'histoire-récit, celle qui serait respectueuse des préalables et conditions disciplinaires que nous fixions plus haut, permet également, par le plaisir de l'écoute ou de la lecture, de faire travailler aux élèves des compétences essentielles. Compétences culturelles : en nourrissant l'imaginaire (lire fait toujours penser, à moins de soutenir que lire ne fait jamais réfléchir...), le récit, utilisé sans ignorer d'autres démarches, et la première d'entre elles d'avoir à comparer des récits présentant différents points de vue, peut permettre d'augmenter le stock mémoriel d'histoires disponible chez chaque élève. C'est ce stock mémoriel là qui fait le lien social. Celui qui crée la construction et le fondement d'une

culture en partage, en disposant bien des mêmes références, des mêmes implicites culturels. Des compétences psycholinguistiques sont à l'œuvre également dans le fait de lire ou d'écouter une histoire; la mémoire, la compréhension, la mobilisation de ce qui a été appris la semaine précédente, sont autant de démarches inextricablement liées à la langue comme au contenu. Faut-il aussi insister sur les compétences linguistiques, elles aussi mobilisées largement dans toute activité de lecture et de réception de textes? L'utilisation d'un lexique précis, d'une syntaxe appropriée de plus en plus complexe, fait partie des apprentissages fondamentaux accompagnant la découverte et la compréhension du monde. De la même manière, la juste utilisation des indicateurs de temps et de lieu, l'ensemble des éléments qui conduit à se familiariser avec un registre de langue plus soutenu, tout ceci ne peut s'acquérir, en histoire, que si les élèves sont placés en situation de l'exercer. N'être que dans des dispositifs didactiques, même très pertinents, sans rapport avec la maîtrise de la langue, ne fait, bien souvent, que privilégier les élèves déjà en disposition sociale propice aux apprentissages. Par ailleurs, apprendre à lire des récits, à les écouter, c'est aussi apprendre à en construire. Les compétences proprement intellectuelles d'exercice d'un esprit critique peuvent être valorisées: savoir déchiffrer la construction d'un raisonnement, mais aussi d'une argumentation, savoir opérer des tris dans les informations ou reconnaître les tris opérés par l'organisation du récit étudié, permettent de développer ces activités intellectuelles essentielles que sont le fait de sélectionner, d'ordonner, de hiérarchiser ou d'élaborer une écriture proprement historique, contrainte par la source et les impératifs de la discipline dont parle Georges Duby.

NARRATION, CRITIQUE HISTORIQUE ET MÉMOIRE

Dans un article du *Débat*, Krzysztof Pomian²¹ reconnaissait la parenté entre le récit d'histoire et le récit de fiction. La narration, pour Pomian, occupe trois fonctions majeures: celle de créer une continuité, sans téléologie, là où les traces, vestiges ou sources de l'historien sont lacunaires (le récit sert à « boucher les trous » disait Paul Veyne); celle de rendre sensible la dimension vécue des événements décrits, ou des personnages présentés; celle enfin de mettre en scène des acteurs collectifs qui sont des catégories construites par les historiens (classes, nations, civilisation...). De ces trois utilités pratiques, et à haute valeur pédagogique, le récit tire sa force didactique en ce qu'il permet de construire du sens, en donnant à lire et à voir les continuités, les liens entre les événements, tout en levant les ambiguïtés lexicales trop abstraites, pour des enfants de 8 à 10 ans, que sont des notions telles que: nation, Eglise, Etat, ou culture...

Surtout, bien comprise dans l'équilibre de la leçon et de la discipline, confrontée et enrichie par les documents présentés lors d'une leçon, envisagé non pas comme un récit clos sur lui-même mais que les élèves pourraient eux-mêmes enrichir, amender ou nuancer, l'histoire-récit pourrait avoir une vocation que Jocelyn Letourneau, au Québec, envisage également, de construire une culture commune, partagée, et minimale, indispensable au lien social, *a fortiori* dans des sociétés de plus en plus préoccupées par des enjeux de mémoire et où la conscience

²¹ Krzysztof Pomian, « Histoire et fiction », *Le Débat*, n° 54, mars-avril 1989.

nationale est mise à mal par la résurgence de tous ces « refoulés de la mémoire » et de l'historiographie. Si l'histoire « à la Lavisse » désignait, à l'édification de la nation, des grands hommes monarchistes, patriotes et catholiques majoritairement, rien n'empêche de construire, sans mythologie, un autre panthéon, plus proche des recherches et des problématiques méthodologiques, de Clovis à Toussaint Louverture, de Charlemagne à Averroès, ou encore de Rashi de Troyes à Pauline Léon, en incorporant, à part entière, aussi bien des acteurs ou héros anonymes, individuels ou collectifs de l'histoire. Pourquoi le récit serait-il cet archétype de l'histoire univoque, patriotique et idéologique ? Dans la pédagogie de l'histoire, peut-être faudrait-il revenir aux propos de Michel de Certeau pour qui « l'histoire tomberait en ruine sans la clé de voûte de toute son architecture : l'articulation entre l'acte qu'elle pose et la société qu'elle reflète. [...] Si elle quitte son lieu propre [...] elle se décompose pour n'être plus qu'une fiction (le narré de ce qui s'est passé) ou réflexion épistémologique (l'élucidation de ses règles de travail). Mais elle n'est ni la légende à laquelle une vulgarisation la réduit, ni la critériologie que ferait d'elle la seule analyse critique de ses procédures ». ²² La pédagogie de l'histoire à l'école élémentaire tomberait également en ruine, si elle ne se vivait, dans sa théorie comme dans sa pratique, que dans cette opposition stérile et mutilante où le récit ne serait assimilé qu'à une vulgarisation contraire à toute pédagogie, dépassée, voire authentiquement réactionnaire. La didactique de l'histoire à l'école élémentaire, en reconnaissant une *praxis* spécifique, distincte des formes secondaires

de l'entendement didacticien de l'histoire, pourrait assumer le lien que Marc Bloch définissait pour toute entreprise historique, y compris en vue de sa transmission au plus grand nombre, qui fait du lien étroit et permanent entre les canons académiques, la recherche critique et la vulgarisation de la recherche, la condition première du rôle civique de l'histoire. ✪

²² Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Paris, NRF Gallimard, 1975.