



**HAL**  
open science

# RACONTER ET METTRE EN INTRIGUE, LA PLACE DU PROBLEME EN HISTOIRE AU CYCLE 3

Anne Vézier

► **To cite this version:**

Anne Vézier. RACONTER ET METTRE EN INTRIGUE, LA PLACE DU PROBLEME EN HISTOIRE AU CYCLE 3. Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression- s. Enjeux et impacts, Nov 2009, LAUSANNE, Suisse. hal-01077499

**HAL Id: hal-01077499**

**<https://hal.science/hal-01077499>**

Submitted on 24 Oct 2014

**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.

**Colloque international des didactiques de l'histoire, de la  
géographie et de l'éducation à la citoyenneté**  
**Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-  
s. Enjeux et impacts**  
**Lausanne 23-24 novembre 2009**

**RACONTER ET METTRE EN INTRIGUE, LA PLACE  
DU PROBLEME EN HISTOIRE AU CYCLE 3**

**Anne Vézier**

MCF Didactique de l'histoire

Université de Nantes, École interne de l'IUFM des Pays de la Loire

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661)

[Anne.vezier@univ-nantes.fr](mailto:Anne.vezier@univ-nantes.fr)

Résumé : Notre communication porte sur l'importance à accorder à l'écriture de l'histoire d'un point de vue didactique et par rapport aux autres disciplines. Raconter, est-ce une pratique légitime en histoire ? L'exigence de raconter apparaît essentielle dans le programme de 6<sup>ème</sup> en 2009, traduisant ainsi une compétence, entendue comme un savoir mobilisé en pratique. Cette question de la légitimité se pose dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire au cycle 3, où se rencontrent de nombreux récits de différentes natures. En posant l'enjeu épistémologique d'un double point de vue, celui de l'histoire et celui de la problématisation, nous sommes amenée à préciser ce qu'implique raconter en histoire et à privilégier la notion de mise en intrigue, comme plus féconde pour rendre compte d'une recherche de sens en histoire. L'hypothèse est que cette conception s'articule davantage avec la mise au travail des savoirs historiques en sortant d'une pauvre logique d'exposition. En configurant des éléments hétérogènes, elle se rapproche de la problématisation décrite par les didacticiens des sciences. La mise en intrigue peut accompagner l'appréhension du problème historique, sans être rejetée au stade terminale de mise en forme. Pour les professeurs débutants, cette conception et la part prise par l'interprétation soulèvent aussi des questions comme celle de la réception, celle de l'énonciation et donc de l'intention, qui gagnent à être abordée en didactique de l'histoire, sans négliger ni instrumentaliser les apports de la didactique du français. En cela, la compétence bouscule avant tout des démarches établies, en ce qu'elle demande à définir quel type de

récit le professeur veut produire. Elle oriente vers une pratique du récit (une mise en intrigue) qui s'appuie sur une épistémologie de l'histoire en lien avec les problèmes historiques.

Mots clés : raconter, mettre en intrigue, récit historique, problème historique, énonciation

Raconter un événement interroge la spécificité de la démarche historique<sup>1</sup>. A la suite des travaux de Bruner, il est acquis que le récit est un mode de raisonnement naturel, pourtant les élèves n'entrent pas tous dans une compréhension narrative (Lautier et Allieu-Mary, 2008, p 107). Notre propos n'est pas d'aborder le récit sous sa forme de texte mais à travers l'acte narratif (Genette). La notion même de compétence dans le Socle commun bouscule sinon les contenus, du moins une approche disciplinaire qui accordait au français la responsabilité de produire des récits quand l'histoire semblait se contenter d'écouter ou de lire les récits. Cette répartition reflète un usage honteux du récit face à une démarche d'enquête fondée sur l'idée que l'histoire est une connaissance par traces. Raconter en histoire semble n'être qu'une façon transparente de dire ce qui s'est passé.

Or, d'un point de vue épistémologique, l'histoire passe toujours par le récit qui est le produit de la construction de savoirs problématisés (Ricoeur 1983, Prost 2002)<sup>2</sup>. L'entrée par la forme narrative nous conduit à poser l'intrigue comme une manière possible de tisser le lien entre le problème historique et la construction de savoirs scientifiques (Fabre et Orange 1997, Le Marec 2006), ce qui nécessite de regarder attentivement les pratiques langagières impliquées. Nous partons du postulat qu'il ne faut pas essentialiser le récit, alors qu'on fait souvent comme si le récit historique était isolable, indépendant des autres formes du récit (récit commun, récit littéraire, narration en science par exemple) et qu'il suffirait de reproduire un modèle. Cerner ce qu'on attend du récit historique sera l'objet des deux premières parties. Il y a donc des enjeux à traiter en formation, de façon à aborder une didactique centrée moins sur un objet que sur des pratiques (troisième partie). C'est en tenant compte de cela que la question peut être reformulée de la façon suivante : de quelle façon le récit peut-il être une forme de mise en texte qui favorise la construction des savoirs historiques ?

## **1. Compétences disciplinaires et Savoirs critiques en histoire**

### *1.1. Les fonctions du récit à l'école*

La compétence associe la connaissance des types de récits à la capacité à les identifier, à « raconter » en sélectionnant le mode de récit correspondant au champ disciplinaire<sup>3</sup>. Ainsi l'élève ne saurait confondre le récit littéraire et le récit historique et, en fin du cycle 3, il sait que l'histoire n'est pas une suite de récits merveilleux et imaginaires, il prend connaissance des événements et des acteurs de l'histoire à travers les sources et documents dont certains sont des récits. Les récits permettent d'entrer « de plain-pied avec la réalité », même si le texte de l'histoire est vu à l'école comme le produit d'une « connaissance par traces »<sup>4</sup>. Cette facilité supposée tient à l'idée que le récit introduit des « éclats de réel » dans la connaissance historique permettant à l'apprentissage d'être concret. En 2008, le récit avec ses « personnages ou événements représentatifs » facilite une mise en ordre chronologique. Ce sont là les bases de la narration, pour exprimer une expérience humaine ancrée dans le temps (Ricoeur, Bruner). La fonction principale du récit est de concilier l'appropriation de l'histoire par l'identification, et la mise en ordre, susceptible d'atténuer la complexité du réel. La capacité à raconter est alors jugée plus accessible que la capacité à expliquer et à entrer dans une pensée formelle, porteuse d'historisation (Lautier, 2001). Comment alors entrer dans une façon de raconter qui réponde aux exigences de donner du sens ?

En 2009, le nouveau programme de 6<sup>ème</sup> donne une grande importance au fait de construire de courts récits et demande parfois de « raconter en expliquant »<sup>5</sup>. Dans le programme 2008 du cycle 3 on attend des élèves en fin de cycle des compétences d'identifier les principales périodes, de mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres. Le récit est une source de connaissances, sans être qualifié de document à aborder d'un point de vue critique ; il est une manière d'entrer dans l'ordre chronologique. Le récit historique à construire par les élèves relèverait donc d'une formation seulement au secondaire ce qui ne peut manquer de soulever des questions (Falaize, 2005). Au primaire, le récit est un objet d'enseignement en didactique du français ; sans être scripteur, les élèves s'exercent à produire des récits dès le cycle 2, apprennent à manipuler le schéma narratif, à distinguer entre fiction et réel. Une telle approche contrastée questionne la pertinence du récit historique comme objet d'enseignement/apprentissage au primaire. Aussi faut-il se tourner vers les historiens pour comprendre les enjeux du récit, et saisir ce que signifie cette idée que « l'histoire ne se vit pas, elle se raconte » (A. Prost).

### ***1.2. Le récit des historiens : raconter, c'est expliquer***

Il est important de s'entendre sur le récit historique, tant le terme récit est polysémique. Le récit ne se réduit pas à la narration car il englobe aussi des éléments descriptifs et des citations référentielles. Il peut se définir comme un discours historique. Les historiens offrent un méta-récit de la transformation de l'écriture de l'histoire. En récusant l'histoire événementielle assimilée à une histoire-récit, l'histoire-science renonçait « du même coup aux effets de plausibilité et de réel, au répertoire d'analogies, aux ressources d'identification dont les historiens avaient traditionnellement été les pourvoyeurs. » (Revel, 1995, § 4). L'enjeu était d'ancrer l'histoire du côté des sciences et du raisonnement formel (recherche d'une explication). Pourtant, l'histoire a bien recours à un raisonnement naturel (recherche de causes, recours à l'analogie) qu'elle partage avec la sociologie (Prost, 2002).

La narration aide précisément à rendre compte de la dimension temporelle de l'expérience humaine (P. Ricœur, 1983, p17). Mais il ne s'agit pas de restituer le passé, qui n'existe que dans sa dimension présente (mémoire). Le récit historique a une visée de vérité, car il se réfère à un passé qui a été. Il raconte des actions qui ne se réduisent pas à un événement isolé, ce qui le distingue de la commémoration (Prost, 2002). Il se démarque aussi d'une simple succession de dates (chronique). En effet, le récit historique se caractérise par l'inscription de l'événement dans son contexte et par le fait de l'appréhender par un travail d'aller-retour entre le présent et le passé. De même, c'est une histoire des hommes car les actes des individus ne sont pas intelligibles en dehors d'un contexte et d'une inscription de l'individu dans une entité. Aussi, n'est ce pas l'histoire (au sens de story) d'un individu isolé que l'historien se propose de mener. Autrement dit, le récit historique est indissociable des pratiques d'historisation.

Le récit se distingue de la narration ordinaire parce qu'il est une mise à distance du vécu. Il implique une sélection des faits à raconter (données construites par l'enquête historique), une hiérarchisation entre les acteurs principaux et les autres figurants, ainsi qu'une mise en ordre, pour articuler les différents éléments. Le récit historique comme le rappelle J. Revel, peut expérimenter d'autres formes que l'ordre linéaire (celle d'une histoire de France renouvelée par une approche thématique et sans continuité chronologique, celle de l'enquête, celle de la biographie). Le récit reste essentiellement

inscrit dans une logique diachronique même si l'historien a recours aussi à des moments synchroniques. Ce qui fait la spécificité du récit historique réside dans la « mise en intrigue », par laquelle l'historien-narrateur, extérieur à l'action, est en mesure d'organiser les faits dans une intrigue compréhensible parce qu'il ne les découvre pas au fur et à mesure<sup>6</sup>. L'événement trouve sa signification par la place qu'il occupe dans l'intrigue. La configuration entraîne l'explication<sup>7</sup>. La compréhension vient de la connexion établie entre les événements, et de l'introduction dans le récit de l'explication par les causes ou par les intentions des acteurs. L'histoire aujourd'hui réconcilie donc les deux pôles ennemis. La narration de ce qui change prime sur l'introduction d'éléments invariants ou structurels à des fins d'explication. Le récit historique s'interrompt pour insérer ceux-ci mais il doit y avoir cohérence dans le récit entre la narration et l'explication, entre des éléments hétérogènes. C'est l'enchaînement qui doit être nécessaire ou vraisemblable pour Ricœur, ce qui distingue le récit de la simple juxtaposition de faits. La mise en intrigue introduit de la continuité là où il y a discontinuité.

Mettre en intrigue suppose donc plusieurs compétences selon Ricœur. Identifier l'action passe par une pré-compréhension du monde de l'action (Mimesis I chez Ricœur), la reconnaissance des caractères temporels susceptibles de rythmer l'action, ainsi que l'emploi du réseau sémantique autour de l'action. Cela nécessite de répondre aux questions : quoi, quand, pour quoi, qui, comment, avec qui ? Cette compréhension de l'action se fait dans un ordre synchronique. Mais la mise en discours introduit l'ordre diachronique, ce qui est rendu possible par l'aptitude à suivre le récit jusqu'à sa conclusion (Mimesis II). Le récit, apparemment neutre, est mené par un point de vue qui se révèle dans la conclusion. Le lecteur peut alors revoir cette histoire comme un tout acceptable (Mimesis III)<sup>8</sup>. Ces définitions nous donnent des outils d'analyse pour les récits en classe.

Le récit historique, comme les œuvres littéraires, rend compte de la réalité en l'augmentant de significations (Ricœur, 1983, p151). Il relève de l'exposition de résultats à l'inverse de la démarche de recherche, en offrant un texte de l'histoire cohérent grâce à la continuité. Si la dimension cognitive du récit est acquise, nous ne pouvons nous contenter de l'aspect textuel du récit. A l'invite de Ricœur, plus intéressante est la mise en intrigue, pratique dynamique, par laquelle l'auteur du récit historique traite un problème historique. « Définir une intrigue, pour un historien, c'est d'abord configurer son sujet. Il ne le trouve jamais tout fait, il le construit, il le façonne par un acte inaugural et constitutif qu'on peut désigner comme une mise en intrigue. » (Prost, 1996, p 245). Derrière cette opération, il y a le problème que l'historien se donne.

## **2. La mise en intrigue est constitutive d'un point de vue**

« L'art d'écrire est [...] un enjeu pour problématiser le rapport au passé » (Veyne, 1971, p 50). La première partie nous a permis de rappeler que ce qui distingue le récit historique du récit commun, c'est d'être un récit qui donne du sens. Raconter en classe ne peut se concevoir indépendamment de cet ancrage épistémologique, car il permet de construire des savoirs historiques.

## **Entrer dans un récit interprétatif**

Comprendre ce que Ricœur suggère en parlant de point de vue, alors même que le narrateur s'efface habituellement, suppose de revenir sur la double nature du texte historique. Il est à la fois récit et discours, car s'il rend compte du vécu, il est avant tout la pensée de ce vécu (Prost, 1996, p 275). Michel de Certeau a récusé l'idée d'une transparence entre le discours et le réel, car il pense « l'opération historique » comme une connaissance scientifique en ce qu'elle change quelque chose (l'archive) en une autre chose qui fonctionne différemment, le texte historique.

« L'interprétation historique [est] le travail de mise en relation qui autorise à tenir pour cohérent, plausible, explicatif le rapport institué entre les unités construites par l'opération historique, qu'elles soient séries ou indices, et la réalité référentielle dont elles sont les traces » (Chartier, 1978, p 168).

Reconnaître le caractère discursif du récit historique, c'est admettre que le récit est le produit du point de vue de l'historien qui se construit dans cette interprétation (Prost, p 266). L'interprétation va être dans la recherche de causes, et notamment en explorant l'intentionnalité des acteurs, puisqu'une des caractéristiques du récit est de s'articuler autour des agents de l'histoire. Les conclusions du récit sont dévoilées par l'ordre narratif. Pour Collingwood, l'explication de l'action passe par la reconstruction des intentions. Cela induit de revivre l'action par le récit, tout en rassemblant les preuves matérielles permettant d'apprécier le problème tel que l'agent l'a vu (Ricœur, 1983, p 231). Et cette démarche qui établit par rectifications ce qu'un homme dirait ou ferait nécessairement ou vraisemblablement se rapproche de la mise en intrigue. Il ne s'agit plus nécessairement de postuler la rationalité de l'individu. Aussi l'historien est-il amené à retrouver l'espace des possibles dans le passé afin d'éclairer les raisons qui ont conduit à telle décision et à tenir compte des contraintes qui pèsent sur l'action (Dosse, 1996). Or, si les questions sont bien dans le monde, l'action de l'historien est essentielle pour identifier le problème historique et le rendre visible<sup>9</sup>.

Le problème de l'historien devient intelligible si on y discerne la tentative de communiquer « l'expérience consistant à voir-les-choses-ensemble » dans le style nécessairement narratif où une chose-vient-après-l'autre » (Ricœur, 1983, 278). L'historien se trouve au cœur du dispositif, sans que cela témoigne nécessairement d'une subjectivité contraire à une rigueur scientifique<sup>10</sup>. Dans le cadre épistémologique qui est le nôtre, faire de l'histoire avec les élèves consiste à entrer dans les pratiques des historiens, et nécessite de saisir que cette expérience renvoie à un ensemble d'activités (découper le sujet, constituer ses sources, les analyser et les confronter...) qui rendent possible un récit problématisé.

## ***Entrer dans un récit problématisé***

La recherche des intentions de l'acteur a ses limites ; ainsi entrer dans les intentions de Christophe Colomb ne suffit pas à expliquer la diffusion de la civilisation européenne. La narration vient buter sur un besoin d'explication d'un autre niveau, prenant en compte les enjeux européens de domination. C'est une telle articulation que la micro-histoire réussit dans ses récits biographiques. En fait, pour Ricœur, les explications sont au service du récit pour permettre de mieux le suivre ou pour le remettre sur ses rails (p 275). Quand il n'y a pas besoin d'expliquer, la narration se suffit, mais un problème historique est-il traité dans ce genre de récit ? Il ne suffit pas que les éléments soient

vrais et datés. La structure linéaire du récit masque sans doute cette exigence. Pour produire du sens, le récit historique doit contenir le problème, même si les historiens exposent rarement comment ils le construisent<sup>11</sup>.

Le travail du problème en histoire peut s'appréhender à l'aide des outils de la théorie de la problématisation formalisée par les didacticiens des sciences. L'analyse épistémologique de l'activité scientifique montre que l'activité de problématisation est essentielle dans la construction de savoirs scientifiques, ce que l'école doit prendre en compte (Orange, 2005). Elle consiste pour les élèves moins à trouver des solutions aux problèmes qu'à reconstruire l'espace-problème, sorte de carte mentale de ce qui est possible (dans le monde du vécu) et de ce qui a un caractère de nécessité (à un niveau théorique), ce qui leur permet de rompre avec la simple opinion (Fabre-Orange, 1997). Les élèves peuvent construire des nécessités mais seul le maître ou un texte scientifique apporte le cadre explicatif dans lequel agissent ces nécessités, délimitant ainsi le champ des possibles car tout n'est pas recevable. La problématisation effective des élèves peut ne pas être scientifique (Orange, 2007). Notre équipe a testé le caractère heuristique de ces outils pour l'histoire, dans des situations de débat s'écartant des pratiques ordinaires de l'histoire scolaire (Le Marec, Doussot et Vézier, 2009<sup>12</sup>).

La coupure épistémologique entre l'histoire-science et l'histoire-récit, entre la connaissance historique et le fait de suivre une histoire, tient à l'usage que l'historien fait de l'explication qu'il soumet aux conditions d'objectivité et de vérité<sup>13</sup>. Malgré cette coupure épistémologique, l'histoire ne rompt pas avec le récit (Ricœur, 1983, Veyne, 1971, Rancière, 1994). « Les codes narratifs ne se substituent pas aux modes explicatifs mais leur ajoutent la note de lisibilité et de visibilité » (Ricœur in *Le Monde* 15/6/2000). Avec le récit, on est seulement dans le domaine du probable, car l'historien récusé tout déterminisme. On ne peut pas dire en histoire comme on le fait en science : « il ne peut en être autrement ». L'historien va devoir choisir entre toutes les possibilités données par les documents. « *Le vécu tel qu'il ressort des mains de l'historien n'est pas celui des acteurs : c'est une narration, ce qui permet d'éliminer certains faux problèmes.* » (P. Veyne, 1971, p 14). Tout ne vaut pas d'être raconté. La mise à distance narrative trouve donc sa validité dans le tri qui ne peut se faire que par rapport à un problème reconnu par les historiens. La narration, de ce fait, ne peut ignorer le problème, puisqu'elle doit justifier son objet. Le récit d'un événement par l'historien ne peut ressembler au récit des témoins. La mise en intrigue, parce qu'elle permet la synthèse de l'hétérogénéité, traite la complexité du vécu et donc les problèmes du vécu. « Le vécu et le formel sont deux domaines coextensifs du connaître » (Veyne, p 315). Comment des élèves peuvent-ils entrer dans la logique de ces problèmes et comprendre que le problème se constitue dans l'écart entre l'historien et les témoins ?

Les échanges entre élèves au cours d'un débat scientifique montrent que les argumentations visent à rendre les idées recevables, en particulier grâce à des exemples et à la mise en histoire. En effet, la narration n'est pas absente en sciences, et son développement pourrait être considéré comme une heuristique narrative (Orange Ravachol, 2006). D'après Bruner, il s'agirait de trouver le bon récit, non pour dire la nature comme réalité extérieure mais pour dire la façon dont nous construisons notre modèle de la nature (Bruner, 1996, p. 156-157). Or, la simple chronique et le récit qui cherche l'explication dans la réalité elle-même sont des freins pour passer à une mise en relation porteuse d'explications scientifiques. Le récit ici serait seulement un outil transitoire à abandonner dès ce passage obtenu, voire un obstacle car le récit fonctionne

sous le régime de la vraisemblance. La question de la proximité ou non de la problématisation et du récit est débattue, car on peut voir dans le changement de récit un indice de secondarisation du texte du savoir, ce qui permet une refiguration dans un contexte de secondarisation (Lhoste 2006, Jaubert 2007). La confrontation et la mise à l'épreuve des « mises en histoire » sont nécessaires pour passer à la « mise en intrigue ». Or celle-ci suppose justement une configuration d'éléments hétérogènes, de même que la problématisation suppose la mise en tension de possibles et de nécessités.

En histoire, la mise en intrigue ne se réduit pas à lister les faits (chronique) ni à raconter sans hiérarchisation (histoire, story). Elle est mise à distance et construction, travail d'élaboration de l'histoire à raconter, que ce soit un problème interprétatif ou un problème explicatif, mais sans qu'il y ait la même rupture avec le monde commun qu'en sciences. Les recherches didactiques ont montré que les élèves interprètent les intentions des hommes du passé et leurs agissements à travers la pensée sociale qui leur offre des schèmes d'action dont ils ne doutent pas, contrairement à la pensée scientifique où s'exerce un travail de distanciation. Le débat s'y prête, mais cela ne résout pas toute la question de la mise en texte du savoir<sup>14</sup>. La mise en intrigue peut articuler la pensée sociale des élèves, soit des données et des causalités empiriques, et les procédés d'historisation qui permettent d'autres causalités (Lautier, Cariou). La mobilisation de l'argumentation nécessite de construire son point de vue au lieu de l'effacer derrière une apparente neutralité dans le texte final, sans que pour autant cela s'apparente à un jugement (Prost, 2002). Cette préoccupation rejoint celle de la didactique du français.

### **3- Travailler les situations énonciatives, pour une pratique de l'écriture historique**

Raconter, c'est mettre en intrigue et non pas seulement relater un fait déjà là. Mettre en intrigue, c'est produire une configuration de question, de raisons, d'intentions, d'acteurs et d'actions. Raconter, c'est entrer dans un discours narratif tenu par l'historien (sens second du récit). La didactique du français et ses cadres théoriques peuvent nous aider à analyser l'acte narratif à l'origine du récit. L'approche didactique de la compétence raconter oblige donc à questionner le lien entre des pratiques langagières et le statut épistémologique des savoirs en jeu.

#### **3.1. Diversité des récits et position énonciative**

L'explication par mise en intrigue se distingue de l'explication inhérente à l'histoire racontée (story) et peut entrer dans « une nouvelle configuration explicative » composée de l'explication par argument et de l'explication par les causes singulières. Dans le récit composé par Braudel, c'est une quasi-intrigue et de quasi-personnages, construits par l'historien, qui apparaissent comme des relais entre la recherche et le récit et facilitent l'accès à l'explication (à propos de *La Méditerranée au temps de Philippe II*, Ricœur, 1983).

Sur le plan didactique, cela implique que l'élève distingue de tels récits racontés par l'historien-narrateur du récit raconté du point de vue des agents historiques-personnages du récit. Or, ce qui va fonder la position énonciative de l'élève relève de la construction

d'une conscience historique (Gadamer). Le problème en histoire est nécessairement humain, il nous concerne<sup>15</sup>. Mais L. Febvre ou C. Ginzburg ont rappelé la nécessité d'adopter un point de vue extérieur en regardant ce passé comme étrange<sup>16</sup>. L'élève, pour être à même de raconter en histoire, doit se construire une position en tension entre deux pôles, ce qui est difficile. L'élève peut être aidé par un travail sur les positions énonciatives.

Dans un premier cas, l'élève s'invente un personnage de narrateur externe à l'action, le récit peut être complètement de fiction ou s'appuyer sur des faits réels. Le maître va chercher la cohérence dans l'articulation, chronologique ou logique, des faits. Dans un deuxième cas, plusieurs tentatives d'écriture, inspirées des jeux de rôle, obligent à construire le personnage en tenant compte de contraintes d'écriture et du cadre référent fixées par l'enseignant<sup>17</sup>. Travailler sur les intentions des personnages conduit à déterminer les premiers rôles et les figurants, à établir les responsabilités et introduit donc des éléments de compréhension. La position reste difficile pour l'élève car il doit gérer l'énonciation dans le récit et à l'extérieur, notamment en faisant ses choix à l'aide d'une documentation. D'où l'intérêt d'une focalisation sur le personnage pour éviter l'anachronisme. L'élève vit alors l'étude du passé comme une expérience historique, y compris en mesurant la différence avec leur présent<sup>18</sup>. Maîtriser le degré de construction des personnages est une opération prioritaire d'historisation, qui nécessite de raisonner sur le degré de représentativité de l'individu par rapport aux entités collectives des historiens. La mise en commun de ces récits permet de confronter les points de vue, ce qui est une condition pour problématiser<sup>19</sup>. Un troisième cas, fréquemment rencontré, est constitué de mises en histoire et parfois de récits fragmentaires à l'occasion d'une étude de document et d'une discussion, sans atteindre toujours une mise en intrigue aboutie.

### **3.2. Raconter, un projet littéraire ou un projet historique ?**

La démarche soulève la question de la subjectivité de la position énonciative dans le texte narratif, opposée à l'objectivité portée par une extériorité<sup>20</sup>. Quel apprentissage attendre d'un travail de narration sur un sujet historique ? Ces questions se posent à l'enseignant débutant lorsqu'on traite du récit. C'est ce que, en association avec deux formateurs en français, nous avons expérimenté avec des stagiaires à l'occasion d'un travail sur la traite. Il intégrait une réflexion sur les apports d'un travail documentaire (reproductions et extraits de *La véridique histoire d'Equiano Olaudah* dans le manuel Hatier cycle 3), une visite des salles consacrées à la question au musée d'histoire de Nantes et une lecture du roman *Deux graines de cacao* d'E. Brisou-Pelen. Le principe d'écrire un récit qui témoigne de la compréhension de la traite et de l'esclavage a été expérimenté par les stagiaires eux-mêmes après qu'ils aient posé les bases de ce que pouvait être un récit en histoire<sup>21</sup>. Les stagiaires ont ensuite été invités à échanger leur position de scripteur pour celle de lecteur. L'analyse des huit textes a été conduite du point de vue de l'écriture littéraire et de la réception, et du point de vue de l'histoire. La question de la réception s'est donc posée comme facilitant la compréhension. Les projets interdisciplinaires d'écriture ne font pas de cette question une priorité. Ce qui est souvent proposé est un ancrage dans la réalité historique mais au service d'un récit littéraire. Le projet n'est pas clairement organisé autour d'un problème historique. Le lien du narrateur au lecteur pourrait contribuer à former la communauté de sens, à travers l'ancrage du récit dans un présent de la communication. Pour l'enseignant, cela

nécessite aussi une réflexion sur le choix des textes supports et sur les activités de langue nécessaires.

L'analyse des récits et la discussion qui a suivi permettent de dégager quelques points forts pour l'intérêt et les difficultés du recours à un récit qui se donne pour un « roman vrai ». L'ancrage inégal dans la situation didactique (produire un récit historique sur la base de leurs propres consignes) témoigne d'une difficulté à produire une compréhension narrative pertinente en histoire. La part de la fiction et celle de la réalité historique sont souvent en tension, bien que l'intention des auteurs soit de renforcer la compréhension. Les épisodes du récit stéréotypé sont présents, mais les récits intègrent le renouvellement d'approche qui entend sortir du schématisme abstrait du commerce triangulaire. Cinq textes se réfèrent à la capture et la traversée. Deux textes s'intéressent à la sortie de l'esclavage (fuite, révolte), mais le texte 4 marque son originalité en posant la question de l'esclavage et de sa difficile abolition dans l'histoire de France (débat de 1789). Le choix de la forme du récit fait que peu de textes réussissent à intégrer les éléments d'une compréhension historique, témoignant d'une historisation imparfaite liée à la difficulté pour sortir du cas singulier. On notera cependant un effort pour ancrer le personnage dans des catégories qui ont bien à voir avec des situations caractéristiques d'une époque : l'esclave fugitif, l'affranchi, l'armateur négrier et ses soucis de rentabilité, le mousse et les dangers de l'expédition, une bourgeoisie révolutionnaire ambiguë sur cette question. L'intertextualité du récit se manifeste à plusieurs niveaux et remplace parfois l'explication en renvoyant de façon implicite le personnage créé à un acteur qui a réellement vécu ou à un héros de la littérature. Le texte 2 reprend le principe d'un témoignage d'enfant africain, inspiré d'Equiano Oludah. Deux textes se réfèrent au roman de jeunesse (un personnage de capitaine, Coffi un compagnon du héros du roman). D'autres s'inspirent des objets dans leur visite au musée (maquette de navire, fers), comme autant d'éléments qui authentifient le récit. Tout ceci témoigne d'une recherche du vraisemblable, et relève moins *du problématique* (Fabre, 2009)<sup>22</sup>.

### 3.3. Questions

Construire une intrigue c'est construire un point de vue capable de gérer l'hétérogénéité du texte. Or on constate la diversité des choix dans ces constructions narratives. Celui d'un personnage inventé fait entrer dans les intentions du personnage pour peu que l'auteur cherche des raisons à une action (la révolte, texte 8, la fuite, texte 5), ou à une situation de soumission (la peur, la force, textes 2 et 6). Celui du narrateur omniscient, point de vue externe, permet d'articuler des données différentes : celles ayant trait à l'expérience vécue, celles du contexte matériel éclairant cette expérience et du contexte historique. Le texte 8 choisit d'articuler le récit du narrateur fictif (Sam ému par la mort de Toussaint-Louverture) avec le récit de la vie du personnage historique, le parti pris affectif contribuant à héroïser l'acteur historique. Les stagiaires ont remarqué l'intérêt qu'il y aurait eu à centrer les histoires racontées sur le même sujet pour mieux comparer. Pourtant si cette diversité ouvre un champ d'exploration des possibles, le fait que cinq des huit textes se situent du côté de l'esclave pose la question de savoir si le seul point de vue légitime est celui de la victime. L'intérêt de mettre ces textes en discussion est d'ouvrir sur une réelle question épistémologique et sur la question des valeurs. S'il est plus facile de prendre le point de vue du gentil, la mention de « nos ravisseurs noirs » permet aussi de voir qu'« un gentil » peut être « un méchant ». Sans

doute, le maître devra-t-il démêler ce qui tient aux schèmes apportées par la pensée sociale et au poids d'une structure narrative littéraire extérieure au récit historique. D'un point de vue didactique, la question de la liberté du scripteur est à régler au préalable.

Sur l'aspect littéraire, des ruptures d'énonciation se produisent et le point de vue n'est pas toujours tenu jusqu'au bout (je, nous, il). En français on cherche la cohérence interne, car la liste des événements qui vont se passer doit être organisée par la voix narrative dans le schéma narratif. Dans le texte 8, le passage du je, du nous au il signale bien le passage de la subjectivité assumée à l'objectivité de l'histoire. La fictionnalisation du scripteur en personnage narrateur et le recours à l'anecdote visent à faciliter le récit ; les stagiaires ne pensent pas l'histoire racontée comme une exemplification possible. Il y aurait certainement une difficulté réelle à transposer telle que la pratique d'écriture des stagiaires dans les classes. Le manque de connaissances des élèves pour écrire le vécu d'un esclave leur apparaît comme un obstacle. Mais des dispositifs sont testés dans le secondaire où cette difficulté est contournée par une activité de construction du personnage à partir de données contenues dans un documentaire fourni par le professeur. Même s'il s'agit de raconter un fait vrai avec des acteurs historiques, il est vraisemblable que l'élève de primaire fictionnalise l'agent historique. Cette démarche d'imagination a été évoquée par plusieurs historiens du fait de la distance avec le passé et lorsque manquent des éléments.

De même, il semble difficile aux PE2 d'inclure dans le récit des citations, des références aux documents ou à un contexte historique. C'est donc la possibilité de porter le problème dans le récit historique qui se trouve ainsi niée, au profit d'une cohérence littéraire, ou d'une cohérence chronologique. Des formes de réécriture pourraient gérer cette complexité du texte historique, mais ne pourraient se concevoir que dans le cadre d'un travail sur le problème historique. Certains des textes portent cependant la marque d'une tension entre des données ancrées dans un espace et un temps précis et ce qui fait figure de nécessités dans la théorie de la problématisation. Ici, les auteurs mobilisent différents registres explicatifs, plus ou moins pertinents pour traiter du problème de la traite et de l'esclavage, mais le lecteur recrée aussi le texte (discussions entre stagiaires et formateurs). Donner tout son sens à la compétence narrative suppose de passer de la narration à la mise en intrigue, sorte de *structure problématique*, donnant statut de problèmes à des accidents ou des éléments auxquels les sujets sont confrontés (Fabre, 2009, p 271). La mise en intrigue est une situation de construction de savoirs historiques à condition d'articuler explicitement le registre des données et celui des données théoriques comme nous l'avons rappelé plus haut. La discussion doit porter sur l'interprétation supportée par cette articulation, ce qui est en partie travaillé à l'oral dans les classes. Le sens du récit historique s'élabore ainsi en parcourant tout un processus de la découverte de la question à la lecture du récit.

En conclusion, la diversité des modes de récits ne doit pas conduire à masquer l'intérêt du récit pour l'enseignement de l'histoire. Nous avons négligé ici différentes fonctions du récit dans le cours d'histoire (introduire, illustrer, synthétiser) pour nous intéresser à la pratique du récit qui s'appuie sur une épistémologie de l'histoire en lien avec les problèmes historiques. Français et histoire peuvent collaborer autrement que dans un rapport utilitariste. L'histoire n'a pas à être un simple décor. L'écriture n'est pas qu'une préoccupation accessoire. Clarifier les enjeux nous semble important si nous voulons donner du sens et une application concrète aux compétences liées à la culture

humaniste. Faire du récit historique un objet d'enseignement et d'apprentissage doit se faire à travers des pratiques propres à expérimenter le fait que l'écriture de l'histoire engage plus qu'une simple mise en forme. Travailler la construction du récit en identifiant données factuelles et éléments explicatifs d'une part, explorer les positions énonciatives d'autre part et discuter de l'interprétation nous semblent donc des conditions pour rendre possible la construction d'un savoir critique en histoire. La prise en compte des connaissances et des pratiques contenues dans la compétence bouleverse de fait une certaine conception d'un texte de l'histoire, pseudo-récit lié à une pratique d'écriture transparente et réduit à des savoirs propositionnels, dont on ignore l'origine. Clarifier cette nouvelle posture favorise la prise de conscience du travail de construction du problème en cours. Elle nécessite le concours des didactiques du français et de l'histoire, associées tout en respectant leur projet spécifique<sup>23</sup>.

## Bibliographie

AUDIGIER F. (2005), « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire », in Maulini O. et Montandon C., *Les formes de l'éducation : variété et variations*, De Boeck, p 103-122

AUDIGIER F. (2006), Que faire des nouvelles « demandes sociales » ? Ou Les curriculums chahutés. L'exemple des 'Éducatifs à...', et autres 'Domaines de formation', in R. Malet, *L'école, lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires ?*, p 42-51

BRUNER J. (1996), *L'éducation entrée dans la culture*, Retz

CARIOU D. « Une analyse de l'argumentation dans des copies d'élèves en histoire », [http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/histoire/art\\_cariou.asp#top](http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/histoire/art_cariou.asp#top) consulté 19/9/09

CERTEAU M. de (1975), *L'écriture de l'histoire*, Paris : Seuil

CHARTIER R. (1998), *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris : Albin Michel

DOSSE F. (1996), Questions posées par la pluralité des modèles interprétatifs en sciences sociales, in F. Audigier dir (1996) *Concepts-Modèles-Raisonnements*, INRP, 293-314

[http://www.ihtp.cnrs.fr/historiographie/sites/historiographie/IMG/pdf/Dosse\\_Pluralite\\_interpretative.pdf](http://www.ihtp.cnrs.fr/historiographie/sites/historiographie/IMG/pdf/Dosse_Pluralite_interpretative.pdf) consulté 22/9/09

FABRE M. (2009) *Philosophie et pédagogie du problème*, Vrin.

FABRE M. (2004), « Savoir, problème et compétence : savoir, c'est s'y connaître », in R. Toussaint et C. Xypas, *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux*, L'Harmattan

FABRE M. et ORANGE C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. In *ASTER*, 24, 28-38

FALAIZE B. (2005), La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire, *Cartable de Cléo*, 217-227

GADAMER H.G. (1996), *Le problème de la conscience historique*, Paris : Seuil

GENETTE G. (2007), *Discours du récit*, (1<sup>e</sup> éd. Figures III 1972 et Nouveau discours du récit 1983), Paris : Ed du Seuil

JAUBERT M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école*, Presses Universitaires de Bordeaux

LAGACHE F. (2006), *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*, Paris : Belin

LAUTIER N., L'histoire enseignée entre représentations et pratiques  
[http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/histoire/art\\_nlautier.asp](http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/histoire/art_nlautier.asp) consulté 19/9/09

LAUTIER N. (2001), Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire, *Perspectives documentaires en éducation*, 61-68

LAUTIER N. et ALLIEU-MARY N. (2008), La didactique de l'histoire, *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131

LECLAIRE-HALTE, A. (2007) Une séance d'histoire au Cycle 3, *Lidil* 35,  
<http://lidil.revues.org/index2273.html> Consulté le 3 juillet 2009.

LE MAREC Y. et VEZIER A. (2005), Débat d'historiens et débat d'histoire dans la classe : questions sur la transformation du savoir, Colloque Bordeaux, Didactiques : Quelles références épistémologiques ?

LE MAREC Y. (2006), Pour une autre conception du savoir en histoire : historicité, dimension critique et ouverture, colloque Rouen

LE MAREC (2007), Problématisation et secondarisation, JED Valenciennes

LE MAREC, Y. (2008), Entre références scientifiques et ordre du discours, les « méthodes historiques » dans les textes officiels d'histoire, *Spirale*, 42, 195-208

LHOSTE Y. et alii (2006), Le récit, un outil pour construire en sciences ?, Séminaire Problématisation CREN, Université de Nantes

MARTINEAU R. et PROVOST C. (2004), L'enseignement de l'histoire et la construction de l'identité sociale : entre la raison et l'émotion, in R. Toussaint et C. Xypas, *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux*, Paris : L'Harmattan, 47-69

OLSON D. R. (1998), *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Retz

ORANGE C. (2002). Apprentissage scientifique et problématisation. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°1, p. 25-41

Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique, *Aster* 40, 1-15

ORANGE C. (2007), Spécificité de la problématisation scientifique: le travail d'abstraction et de généralisation, *Recherches en Éducation*

ORANGE RAVACHOL D. (2005), « Mise en histoire », problématisation fonctionnaliste et problématisation historique en Sciences de la Terre chez les chercheurs et chez les lycéens, *73<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS*, Chicoutimi (Canada)

ORANGE RAVACHOL D. (2006), Problématisation, récit et approche piagétienne de la construction des connaissances, séminaire problématisation, CREN

ORANGE-RAVACHOL D., TRIQUET É (2007), Sciences et récits, des rapports problématiques, *Aster*, 44, 7-22

PERRENOUD P. (2005), Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université?,

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_15.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html)

PROST A. (2002), Argumentation historique et argumentation judiciaire, in JC. Passeron et M. de Fornel, *L'argumentation preuve et persuasion*, Enquête EHESS, 29-47

RANCIERE J. (1994), « Histoire et récit » in *L'histoire entre épistémologie et demande sociale*, IUFM de Créteil, 183-201

RANCIÈRE J. (2000), *Partage du sensible*, La fabrique éd

RENE D. (1991), Apprendre à écrire un devoir d'histoire, *Pratiques*, 69, 71-95

[http://www.ac-orleans-tours.fr/lettres/coin\\_prof/vecu/Indexgvq.htm](http://www.ac-orleans-tours.fr/lettres/coin_prof/vecu/Indexgvq.htm) (présentation) et [http://www.ac-orleans-tours.fr/lettres/coin\\_eleve/gvq/default.htm](http://www.ac-orleans-tours.fr/lettres/coin_eleve/gvq/default.htm) (productions d'élèves)

REVEL J. (1995), « Ressources narratives et connaissance historique », *Enquête, Les terrains de l'enquête*, 43-70 <http://enquete.revues.org/document262.html> consulté 22/9/09

REVEL J. (2006), *Un parcours critique. Douze exercices d'histoire sociale*, Galade Editions

TOUSSAINT R. et XYPAS C. (2004), *La notion de compétence en éducation et en formation*, L'Harmattan

VEYNE P. (1971), *Comment on écrit l'histoire*, Paris : Seuil

## Annexes

### *Productions de stagiaires PE2, Types de récit et problématisation*

<p>Texte 1</p> <p>Processus de figuration (capitaine, navire)</p> <p>Péripétie : Tempête qui oblige à jeter partie de la cargaison humaine par-dessus bord</p> <p>Pas de personnalisation dans le groupe anonyme des esclaves</p>	<p>Données renvoyant à la traite (6 mots sur 157 : port de Bordeaux, hommes noirs, esclaves, entrepont 2 fois, code noir) – l'entrepont figure le voyage de traite</p> <p>Capitaine de Bordeaux / « Les esclaves » = cargaison</p> <p>Jetés en mer si morts ou</p>	<p>Registre des nécessités :</p> <p>Voyage dangereux vs</p> <p>Désir de rentabiliser et rentrer dans les investissements d'un voyage de traite</p> <p>Mais aucune explication liée au contexte (réf non expliquées au Code noir et</p>
---	--	--

	malades 1804 Registre maritime privilégié (L'Aurore, embarcation, océan Atlantique, tempête, traversée, rentable)	1804) Problématisation partielle sur la traite
Texte 3 Éléments de figuration (mousse Jean, <i>l'Etoile filante</i> , 1780) précisé dans le paratexte Péripétie : Le mousse doit remplacer un matelot et descendre dans l'entrepont	Lexique de la traite réduit (4 mots sur 216) Esclaves 2 fois Créatures noires Départ des côtes africaines Matelot malade Peur du mousse	problème historique non construit Aucun ancrage historique dans le texte Seulement expérience humaine (découverte de l'Autre) Maladie et peur du mousse pourraient renvoyer aux conditions difficiles des expéditions
Texte 4 Récit à la 3 <sup>ème</sup> personne et point de vue du personnage appartenant à la bourgeoisie nantaise (capitaine dont on suppose qu'il a des parts dans un armement à la traite) Péripétie : le personnage de retour de Saint-Domingue	Données historiques nombreuses et précises sur le contexte révolutionnaire de 1789 à Paris et Nantes Colonies Saint-Domingue Métropole Esclaves affranchis	Nécessités en tension avec les données pour construire le problème historique (les contradictions des révolutionnaires face à l'esclavage) Logique économique du XVIII <sup>e</sup> vs Bouleversements et principes de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen Contradictions de révolutionnaires (citoyens et non citoyens)

### ***Transcriptions des récits d'histoire par des professeurs stagiaires (juin 2009)***

**Texte 1 :** documents historiques retenus (code noir – maquette bateau – chaînes) ; objectif (point de vue du mareyeur : rentabiliser la traversée)

« 5h du matin...Au milieu de l'Océan Atlantique, l'Aurore vient d'essayer une tempête mémorable. Nous sommes en 1804, Joseph Pelloutier, mareyeur de l'embarcation, a

quitté le port de Bordeaux depuis déjà 4 mois. 150 hommes noirs sont embarqués dans l'entrepont.

Qu'en est-il à présent ? Ma cargaison a beaucoup souffert : une cinquantaine de blessés, 30 malades et 18 morts. 20% des tonneaux ont été explosés par la tempête dans les cales, le chat est passé par-dessus bord et pour couronner le tout, le youkoulélé est brisé. C'est une catastrophe, comment faire pour sauver mon expédition et rentabiliser ma traversée ?! Vite, allons voir ce que me conseille le code noir !

Il va falloir rapidement évacuer les morts et les malades par-dessus bord, ce qui va permettre de réagencer la disposition des esclaves dans l'entrepont afin de sauver ma cargaison. Cette traversée sera-t-elle rentable ? vais-je rentrer dans mes frais ? Cette tempête aura laissé des traces... » 157 mots

**Texte 2 :** récit d'un point de vue d'un enfant africain, enlevé par d'autres Africains et vendu aux Blancs, envoyé dans les plantations

« Cela faisait maintenant dix jours que nous marchions sans comprendre où nous allions. Je me demandais combien de jours je pourrai encore résister aux fouets de nos ravisseurs noirs, à la chaleur et au poids de mes chaînes. Levant les yeux, j'aperçus ce que je pris pour un village. A notre arrivée, nous fîmes enfermés dans des geôles. C'est là que je compris que ce que je prenais pour un village était un camp où j'étais encore prisonnier. Je partageais cette minuscule cellule avec d'autres captifs de tous âges. Le peu d'espace ne nous permettait pas de nous allonger pour dormir et l'odeur était nauséabonde.

Trois jours avaient passé depuis mon arrivée à la captivité. Nos ravisseurs noirs avaient laissé la place à des gardiens blancs. C'était la première fois que je voyais ces hommes, pas si différents de nous.

Un jour, les gardiens nous ordonnèrent de nous aligner tout nu dans la cour de la captivité. Un groupe de trois hommes blancs que nous n'avions encore jamais vus se tenait devant nous. Sur un ordre que nous ne comprîmes pas, l'un d'eux s'approcha. Il commença à nous examiner comme si je faisais autrefois avec mes animaux : inspecter la bouche, l'état de la peau... A la fin de ce moment humiliant, on nous remit dans nos cellules sans explication.

Le lendemain, les trois hommes revinrent et nous fîmes conduits attachés les uns aux autres sur le quai face à un immense bateau. Quelques minutes plus tard, on nous fit monter à bord. Je compris que je ne reverrai jamais les miens lorsque nous levâmes l'ancre [...] 267 mots

**Texte 3 :** sur le bateau – esclaves à bord – narrateur : un des membres d'équipage, Jean, qui au départ est effrayé à la vue de ces hommes et femmes différents puis prend consciences peu à peu de leur humanité – en 1780 – Jean est mousse à bord de l'Etoile filante. C'est son premier voyage vers l'Amérique ?

« Cela faisait maintenant dix jours que nous avons quitté les côtes africaines. Nous nous dirigeons vers Haïti. La mer était calme, la chaleur étouffante. A bord du bateau, la vie était pénible : les hommes étaient fatigués, les vivres s'amenuisaient et nous devions désormais partager le bateau avec d'étranges créatures.

Le matin du onzième jour, Lucien, le matelot en charge de nourrir les esclaves se réveilla avec une forte fièvre, incapable de se tenir debout. Alors que je nettoyait le pont, le capitaine me fit appeler par son second :

« A partir d'aujourd'hui, c'est toi qui apporteras leur nourriture aux esclaves » me dit-il sans même jeter un regard dans ma direction.

La peur m'envahit : j'allais devoir descendre en enfer. En ressortirai-je vivant ? Ces créatures étaient noires comme la mort et n'avaient rien d'humain. Armé des vivres et tremblant comme une feuille, je pénétraï dans l'entrepont où s'entassaient les esclaves. Je ne vis d'abord rien mais une odeur pestilentielle me suffoqua. Un mélange d'urine, d'excréments, de sueur, de vomissements avait pris possession des lieux. Peu à peu, mes yeux s'habituaient à l'obscurité. Tout près de moi, je distinguai une forme, quasiment humaine, qui me regardait fixement. C'était la première fois que je croisais leur regard et ce que j'y lu me stupéfia. » 216 mots

#### **Texte 4 :**

« Quand il revint de son séjour à Saint-Domingue, Pierre découvrit des rues nantaises en ébullition. 15 jours auparavant alors qu'il était encore en mer, des affrontements à Paris avaient débouché sur la prise de la Bastille. On parlait d'égalité, d'abolition des privilèges. La bourgeoisie nantaise semblait partagée. Les armateurs qui affrétaient des bateaux pour le commerce avec les colonies craignaient une chute des échanges. Déjà, les charpentiers de marine se préoccupaient plus du pouvoir au peuple que des chantiers navals. Mais une autre part de la bourgeoisie voyait dans les événements une occasion de remplacer l'ordre établi à leur avantage.

Pierre, grisé par cette ambiance de changement, décida de partir pour Paris pour être au cœur des événements. Il assista ainsi aux débats qui débouchèrent sur la déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Puis les privilèges furent abolis.

Pierre se demandait ce qu'allait devenir ses traversées en tant que capitaine. Allait-il continuer à réussir à rassembler des équipages dans cette ivresse de liberté et d'égalité ? Quant aux esclaves, l'heure n'était pas encore au changement. Il avait certes entendu des orateurs à l'assemblée demander à ce que les principes de la révolution arrivent dans les colonies, mais seuls les affranchis étaient envisagés comme futurs citoyens. De toute façon il avait vu les plantations, elles étaient devenues nécessaires au royaume et il fallait bien des esclaves pour les faire fonctionner. Il fut toutefois inquiet quand certains proposèrent d'arrêter de faire venir de nouveaux esclaves d'Afrique.

Il se dit qu'il resterait toujours le commerce entre la métropole et les colonies, il trouverait à retourner en mer. Il connaissait du monde. Par pragmatisme, il rejoignait les rangs des révolutionnaires modérés. »

#### **Texte 5 :**

« Coffi venait d'arriver dans une plantation d'Haïti. Cela faisait maintenant un mois qu'il était affecté aux tâches d'extraction des fèves de cacao. La plantation était gigantesque, il était donc impossible de rencontrer les esclaves qui étaient arrivés avant lui. Les nouveaux arrivants étaient affectés à ces tâches moins nettes quand les plus anciens avaient la même chance d'accéder aux travaux plus minutieux et donc moins difficiles physiquement.

Un jour où ses mains souffrantes étaient visqueuses et recouvertes de jus de fruit, Coffi entendit un nom qui lui était familier. Après plusieurs nuits passées à questionner les plus informés de sa case, il en fut convaincu : son frère qui avait disparu de son village d’Afrique 2 ans auparavant était bien là ! Ni une ni deux, sa décision était prise, il fallait qu’il le retrouve pour quitter cet endroit.

[...] Coffi et Kiamba voyaient le soleil poindre à l’horizon, il ne fallait pas tarder. Ils ignoraient encore à combien de pieds était la frontière entre l’esclavage et la liberté mais ils courraient. Les terribles récits de captifs repris par les patrons de la plantation revenaient à l’esprit de Coffi. Kiamba, lui, avait vu quelques uns de ses amis souffrir sous la torture des punitions. Yogo avait porté ce collier de fer dont les pointes lui lacéraient le cou. Les gouttes de sang perlaient sur ses épaules comme les larmes auraient pu couler sur son visage. Diambo, lui, avait été affublé de ce terrible collier de fer équipé de 4 pointes aussi longues qu’un avant-bras, qui s’accrochait dans tout ce qui s’approchait de lui. Pour lui, il était devenu impossible de circuler dans une allée trop étroite.

Des souvenirs qui auraient pu les arrêter. Mais la détermination de la fratrie retrouvée leur donnait la force de courir encore et encore.

Soudain, des coups de feu se firent entendre derrière eux. Plus vite Coffi ! »

#### **Texte 6 :**

« Jour 35

Nous n’avons pas vu la Terre depuis plus d’un mois avec pour seul horizon l’Océan à perte de vue. Voir la mer était le seul réconfort entre ses longues heures passées allongés les uns contre les autres dans l’obscurité de l’entrepont. Je suis plutôt chanceux car contrairement aux adultes je peux me tenir debout et éviter ainsi de terribles douleurs. Heureusement, mon ami Mapou et moi, on se soutient pur supporter les longues journées. Mais je commence à m’inquiéter pour lui, il a beaucoup de fièvre, j’espère qu’il ne va pas finir à la mer comme le vieux Bakari. Peut-être cela est dû à la morsure d’un rat. Nous essayons de les éloigner en faisant claquer nos chaînes pendant la journée mais ils reviennent toujours pendant la nuit. Mais je suis en train de passer de l’eau sur le visage de Mapou, j’entends des bruits venir du pont pour prendre l’air. Un groupe vient d’être orti. Je me demande ce qu’ils font. J’entends le pont qui vibre au milieu des cris et des coups de fouet. Que se passe-t-il ? »

#### **Texte 7 :**

« La traversée

Voilà déjà trois semaines que nous avons embarqué à bord de l’Aurore. Nous n’avons pas encore atteint la moitié de la traversée. Les conditions deviennent de plus en plus difficiles ; j’ai été séparé de ma femme et de mes enfants.

La semaine dernière, une révolte a éclaté et depuis nous sommes privés de « rafraîchissements » et de tabac. Nous restons alors dans l’entrepont enfermés 2 à 2. Le plafond est si bas que nous devons rester allongés malgré la chaleur et l’air irrespirable. Cela fait plusieurs jours que nous n’avons pas eu d’eau et le scorbut a déjà emporté cinq de mes compagnons de voyage. Quelques esclaves, pour se donner du baume au cœur, chantent des airs de leur pays. Ce sont des chants à la fois mélodieux et tristes faisant ressortir toute leur détresse. »

## Texte 8 :

« L'histoire de Sam, un ami de Toussaint Louverture

Je viens d'apprendre la triste nouvelle. Il est mort. Après toutes ces années passées à défendre notre cause, il s'est éteint dans une prison française. Nous nous sommes rencontrés à Saint-Domingue l'année où ma chère et tendre épouse Ortense accoucha de notre premier né en 1780.

Je venais d'être acheté pour servir sur la plantation Breda. Il était cocher depuis 5 ans. Nous nous sommes rapidement liés d'amitié. Un soir, notre maître tomba dans l'eau. Toussaint le sauva de la noyade et en récompense de cet acte héroïque, mon ami fut affranchi, événement qui marqua le début de son combat.

Il devint l'un des rares noirs capables d'exprimer par écrit les vœux des esclaves révoltés. En 1791, il se joignit au soulèvement général puis se rallia au mouvement révolutionnaire français qui venait d'abolir l'esclavage. Nous étions très fiers de lui. Un homme noir, un nègre comme ils disaient, avait réussi à rétablir l'ordre à Saint-Domingue et à prendre une partie du pouvoir aux blancs. Mes frères et moi étions libres !

Mais cette alliance avec la France fut de courte durée et provoqua sa perte. Il mourut en 1803 après avoir été trahi par Bonaparte. La mentalité est loin de changer. L'égalité des noirs et blancs est loin d'être acquise. Pour la mémoire de mon ami, je dois reprendre le flambeau et continuer la lutte. Vive Toussaint Louverture. »

## NOTES

---

<sup>1</sup> Nous employons histoire pour désigner la discipline ; quand il s'agira de l'histoire racontée, nous le préciserons.

<sup>2</sup> La place du récit a été réévaluée par des recherches mettant l'accent sur les activités cognitives attendues, Lautier et Allieu-Mary, 2008, p 121

<sup>3</sup> Reprise du domaine de la professionnalisation et du monde du travail, la notion de compétence peut s'entendre comme un ensemble de savoir-faire, de savoirs et de savoir-être, mobilisés en situation de façon à atteindre une performance. R. Toussaint et C. Xypas, 2004, p 244.

<sup>4</sup> La réhabilitation du récit en 2002 visait à équilibrer le poids de l'étude de document et à faire lire les élèves plus facilement que dans un document. Interview de Ph. Joutard, in *Cahiers d'histoire*, n° 93, 2004

<sup>5</sup> **Raconter** un épisode des jeux olympiques ou **décrire** le sanctuaire de Delphes **en expliquant** leur fonction religieuse

<sup>6</sup> Ricœur appelle *intrigue* le fait d'organiser les faits et *mimesis* le processus de représentation de l'action.

---

<sup>7</sup> On peut distinguer une explication par les causes ou par les intentions qu'on appellera compréhension, à la suite des narrativistes qui ont réhabilité le récit historique comme démarche cognitive, et une explication par les lois comme en science.

<sup>8</sup> Note « Le texte ne devient œuvre que dans l'interaction entre le texte et le récepteur » (Ricœur, 146).

<sup>9</sup> Par exemple, les problèmes d'histoire sociale sont bien en rapport avec la question sociale telle qu'elle se présente dans notre monde

<sup>10</sup> P. Casanova, Littérature et histoire : interpréter l'interprète, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2004, 54-5

<sup>11</sup> J. Revel (2006), Marie-Antoinette dans ses fictions, p 271-272

<sup>12</sup> Le Marec Y., Doussot S., Vézier A. (2009), synthèse de ces travaux non publiée « Savoirs, problèmes et pratiques langagières »

<sup>13</sup> Trois coupures épistémologiques distinguent l'histoire-science : l'autonomisation de l'explication, celle des entités remplaçant les personnages, et une conception du temps historique qui ne soit plus référé au présent d'une conscience subjective (Ricœur, 1983, p 314)

<sup>14</sup> Recherche INRP/IUFM « Mises en texte et construction des savoirs » 2006-2009

<sup>15</sup> « Tout ce qu'apportent la tradition vivante d'une part et les recherches historiques de l'autre, forme finalement une unité effective qui ne saura être analysée qu'en tant que réseau d'actions réciproques », Gadamer 1996, p 56

<sup>16</sup> Voir la démonstration de L. Febvre, introduction à *Amour sacré, amour profane*, Paris, Gallimard, coll Folio, éd 1996 (1944)

<sup>17</sup> Par exemple, vous êtes un personnage du XVIIIe s : compte-rendu in *Pratiques* 2007, p 193-220 et [http://www.ac-orleans-tours.fr/lettres/coin\\_eleve/gvq/default.htm](http://www.ac-orleans-tours.fr/lettres/coin_eleve/gvq/default.htm) (productions d'élèves)

<sup>18</sup> D. Natanson, « J'ai vécu au XVIIIe s », *Cahiers pédagogiques*, 362.

<sup>19</sup> dans le cadre des situations-problèmes étudiées par A. Dalongeville

<sup>20</sup> A. Leclaire-Halté s'est interrogée sur les positions de l'enseignant, en se démarquant de la notion d'archi-énonciation (Rabatel, Maingueneau)

<sup>21</sup> Réalisés dans un temps bref, les récits ne sont pas tous achevés

<sup>22</sup> Fabre, dans sa recherche des outils critiques pour évaluer les tentatives de problématisation, pose « le problématique » comme une modalité de sens qui intervient lorsqu'il s'agit de retarder le moment de la solution pour prendre le temps de construire les problèmes, p 271

<sup>23</sup> Voir aussi la distinction que fait L. Febvre entre le problème littéraire et le problème historique, op. cit, p 18-19