

Les représentations du récit historique et les difficultés de sa compréhension en
classe de français langue étrangère

The representations of the historical narrative and the difficulties of its
understanding in French as a foreign language

Ayaichia Hana ^{1*}, Boudechiche Nawal²

¹Université Badji Mokhtar. Annaba (Algérie), ayaichiahanarech@gmail.com

²Université Chadli Bendjedid. El-Tarf ; Liped. UBMA, (Algérie),boudechichenawal@gmail.com

Date de réception: 26/01/2022

Date d'acceptation : 20/07/2022

date de publication: 31/07/2022

Résumé

Le récit historique est un support d'enseignement/apprentissage de la langue française aussi bien en classe de terminale qu'à l'université pour les étudiants inscrits en formation linguistique et littéraire. À cet effet, notre article aborde les représentations de la narration historique en classe de français langue étrangère ainsi que les difficultés de compréhension du récit historique. Les résultats obtenus par le biais d'un questionnaire envoyé en ligne dénotent une disparité des représentations entre les deux publics interrogés, en faveur d'une représentation positive de la narration de l'Histoire nationale et un désintérêt total envers l'Histoire et la civilisation de la langue d'étude. À ce premier résultat s'ajoutent l'incompréhension du lexique historique ainsi que l'absence totale de connaissances antérieures sur le thème de l'Histoire de France. En conclusion, les résultats montrent une vision restreinte de l'enseignement du récit historique en classe de langue.

Mots-clés: Narration; récit historique; représentations; difficultés; compréhension de l'écrit

Abstract

The historical narrative is a medium for teaching/learning the French language both in the final year class and at university for students enrolled in linguistic and literary training. To this end, our article addresses the representations of historical narration in French as a foreign language class as well as the difficulties of understanding historical narrative. The results obtained through a questionnaire sent online show a disparity in the representations between the two audiences questioned, in favor of a positive representation of the narration of national history and a total disinterest in history and civilization. of the language of study. Added to this first result is the lack of understanding of the historical lexicon as well as the total absence of previous knowledge on the subject of the History of France. In conclusion, the results show a restricted vision of the teaching of historical narrative in language class.

Keywords: Storytelling; historical narrative; representations; difficulties; reading comprehension.

* Auteur correspondant

I- Introduction:

D'aucuns pensent que raconter des histoires est un don qui n'appartient qu'aux écrivains, aux chamanes et aux personnes âgées ; toutefois, eu égard aux études de l'Institut du cerveau¹, cet organe est un expert en communication et de ce fait, la narration devient donc une forme de communication innée accessible à tous. Ainsi, notre cerveau est programmé pour penser et fonctionner en termes de début, de milieu et de fin ; ce qui nous permet de comprendre le monde. Par ailleurs, la narration est la plus ancienne forme d'acquisition et d'enseignement puisque chaque culture, qu'elle soit de tradition orale ou écrite, raconte des histoires.

Le narratif est un terme qui prend un abondant territoire dans le domaine de l'enseignement et le récit devient un puissant outil d'activation d'apprentissages divers. S'appuyant sur les travaux ayant montré l'intérêt de la narration historique et les difficultés des lecteurs à comprendre un récit abordant l'Histoire ; travaux que nous explicitons *infra*, l'article dévoile les représentations d'apprenants de la narration de l'Histoire et les difficultés qu'elle pose en situation de compréhension. Ces données ont été recueillies auprès de deux niveaux d'apprenants en contexte d'études différentes : lycée et université. Nous inscrivant en didactique de la narration historique en français langue étrangère, nous formulons la question suivante : Quelles sont les représentations de la narration de l'Histoire et quelles difficultés pose-t-elle en compréhension de texte ? L'enseignement de l'Histoire débute dès le cycle primaire pour se

¹ <https://institutducerveau-icm.org/fr/actualite/comprendre-le-cerveau-et-son-fonctionnement/>

poursuivre jusqu'à l'université ; eu égard à ce parcours chronologique, nous formulons l'hypothèse qu'arrivés en classe de terminale et à l'université, le public interrogé développe un rapport favorable et constructif à l'égard de la narration historique, tout en ayant des difficultés linguistiques du fait que ce n'est qu'au baccalauréat qu'ils sont confrontés au récit historique en langue française.

En préambule à notre investigation du terrain, nous présentons les données théoriques nous ayant permis de conduire cette recherche.

II Le récit historique:

Le récit historique est un texte narratif qui s'appuie sur un fond de vérité historique, il reconstitue les ambiances, les usages, les coutumes, les mentalités et la vie en général, afin de les faire revivre au lecteur. Il raconte ainsi une histoire produite à une époque historique donnée, reconstruite plus ou moins fidèlement dans ses caractéristiques sociales et culturelles.

Le récit et l'histoire sont différents mais liés. Leurs définitions, à la fois littéraires et dérivées de leur utilisation dans les sciences sociales, nous permettent de comprendre comment ces deux termes peuvent être adaptés pour une utilisation dans l'enseignement et l'apprentissage disciplinaire, méthodologique et transversal. Une histoire est une séquence chronologique d'événements. Sans événements - des choses qui se produisent dans le temps - il n'y a pas d'histoire. Chaque histoire est caractérisée par sa nature linéaire suivant une direction, du début à la fin, en passant par une séquence d'événements. Bien qu'une histoire soit souvent linéaire, elle peut être racontée et répétée de nombreuses manières différentes. Le récit est une représentation ou une manifestation spécifique de l'histoire, plutôt que de l'histoire elle-même puisqu'il reflète la pensée de l'historien.

L'Histoire est un rapport présentant des informations afin d'être comprises par le public, lesquelles informations peuvent être présentées de manière neutre et factuelle selon la chronologie des événements, dans le dessein d'expliquer étape par étape un état des lieux et transmettre la vérité. Alors que le but d'un récit est également que le destinataire perçoive la vérité de l'Histoire ; toutefois, cette vérité est véhiculée indirectement puisqu'il transforme l'Histoire en informations et devient ainsi responsable de la façon dont le destinataire la perçoit .

Dans cette lignée, nous suivons la distinction de Jean-François Cardin du récit en Histoire : « D'une part, il y a la narration en tant que telle, ou le récit narratif. Celui-ci est davantage événementiel, factuel, évocateur : ici, l'historien « raconte » ou décrit une situation plus qu'il ne l'explique, en s'appuyant notamment sur un enchaînement « logique » de causes et d'effets (...) et en empruntant le plus souvent une logique chronologique» (Cardin, 2015, p. 2).

À côté du récit narratif à tendance neutre ou objectif, il existe ce que Jean-François Cardin appelle le récit explicatif à visée argumentative. L'historien se met en position de défendre un point de vue ou prendre une position vis-à-vis d'un point du passé. L'historien décrit et articule les faits autant que dans la forme précédente, mais dans cette transposition narrative, il laisse des traces explicites de son opinion .

Quelle que soit la forme choisie, la narration historique ne peut se faire sans documents puisque « l'histoire se fait avec des documents, comme le moteur à explosion fonctionne avec du carburant» (Marou, 1954, p. 65). Ainsi, toute source du passé peut servir de document - un éditorial de journal ; Rapport du gouvernement ; Télégramme ; discours du Congrès ; lettre officielle ; lettre personnelle ; Mémoire ; Mémoire ; Télégramme- ce qui explique qu'un

document historique peut être trouvé dans une variété de formats. Les documents historiques, également appelés sources primaires, sont le plus souvent produits à l'époque des événements et fournissent des preuves directes ou de première main d'un fait qu'il soit un événement, un objet, une personne ou autre .

La compréhension des documents historiques authentiques désignés par sources primaires exige une culture générale et disciplinaire étendue. En contexte scolaire, il est possible d'alléger la charge de lecture des documents historiques de source primaire en recourant à l'utilisation de documents de source secondaire, sous la forme de récits historiques considérés en tant que supports pédagogiques reconstruisant le passé puisqu'ils « sont des documents écrits ou créés par des auteurs qui ont étudié un événement mais n'y ont pas assisté personnellement. Ces auteurs ou créateurs ont utilisé des sources primaires et secondaires pour reconstituer et interpréter des événements passés » (Clarke, 2020). Ce sont ces documents qui constituent les supports d'enseignement/apprentissage en classe dans le but de développer des connaissances multiples et des compétences langagières. Ils sont ainsi plus accessibles aux apprenants en raison du fait qu'ils sont « des écrits ou des études analysant ces informations primaires » (Akoka, Comyn-Wattiau, & Du Mouza, 2020, p. 1). Toutefois, le récit historique présente certaines exigences de compréhension. Afin de les appréhender, il suffit de se référer à l'idée développée par Cariou (2006, p. 178) selon lequel le récit historique « développe les démarches historiennes de la compréhension, de l'explication et de la conceptualisation ». Trois mots clés émergent de cette citation : démarche historique, explication et conceptualisation. Ainsi, la compréhension du récit historique nécessite l'identification du thème du

texte, le lieu et le contexte temporel, les personnages impliqués et leurs intentions, l'évènement narré, l'enchaînement des faits, les preuves explicatives apportées par l'auteur, les causes et les conséquences de l'évènement ainsi que la vérification de la crédibilité de la source du récit. De ce fait, tout au long de la compréhension, le lecteur doit identifier l'interrogation historique soulevée par le texte c'est-à-dire la problématique historique posée, puis rechercher les indices textuels de réponses donnés par l'auteur afin de conceptualiser ce qui est narré en étant capable de concrétiser le passé. La compréhension du passé exige donc de concrétiser des faits abstraits parce que non vécus, ce qui se réalise grâce au raisonnement analogique où le lecteur élabore « une énumération de traits communs à diverses situations historiques » (Cariou, 2004, p. 59), ce qui le conduit à se créer une sorte de dictionnaire comportant les définitions de ces faits inconnus qui deviennent ainsi progressivement familiers et contribuent en même temps à l'enrichissement de son lexique par la création d'un réseau de mots en lien avec le thème du récit. En définitive, la compréhension du récit historique mobilise des compétences diverses pour comprendre ce qui est narré, expliqué et argumenté à la lumière des connaissances linguistiques et référentielles.

III De l'intérêt de la narration historique:

La compréhension de l'Histoire est importante pour savoir ce qui s'est passé auparavant et mieux appréhender le présent. Son enseignement en contexte académique concourt au développement de la littératie historique, la capacité de lire, d'écrire et de créer des interprétations historiques des sources primaires et secondaires (Nokes, 2010). Le développement des compétences en littératie historique ne représente pas une

simple juxtaposition de connaissances brutes et désincarnées, mais nécessité des apprenants la mise en récit du passé en replaçant les événements dans leur contexte et une compréhension de la façon dont les facteurs se meuvent au fil du temps. Il s'agit donc d'une élaboration d'un récit historique en référence à des personnages, une société, des conditions temporelles, des intentions dissimulées ou déclarées, des statuts de pays différents, des contextes socioéconomiques tout aussi différents influant sur le cours des faits .

Un survol des sommaires des manuels scolaires algériens nous permet de noter que la littératie historique suit un développement progressif. Ainsi, l'enseignement de l'Histoire est dispensé dès la 3^e année primaire et se poursuit jusqu'en 3^e année secondaire, c'est-à-dire étalé sur une durée de 10 ans. Le volume d'horaire au cycle primaire est d'une heure d'enseignement hebdomadaire pour l'Histoire et la géographie. Au cycle moyen, il devient deux heures d'Histoire/ géographie (soit une heure par discipline). Au secondaire, le nombre de séances varie entre deux à quatre heures hebdomadaires en Histoire et géographie, selon les filières et les niveaux d'étude. Nous constatons également une progression dans les thématiques historiques étudiées. Au niveau de l'école primaire par exemple, les apprenants commencent par une initiation à la discipline en découvrant des notions telles celles de chronologie, d'évènement, de temps et de lieu, en passant par des notions plus élaborées comme celles de patrie, de symboles nationaux, d'identité nationale, avant d'aborder pour la première fois la préhistoire, l'Antiquité, le Moyen-âge et les Temps modernes avec la mise en évidence des différents Etats qui se seraient succédés jusqu'à la période précoloniale.

Au cycle moyen, le programme traite de l'Antiquité maghrébine jusqu'à l'apparition de l'Islam, arrivant à l'Etat

algérien précolonial et la colonisation française ainsi que la résistance nationale jusqu'en 1870. Vers la fin du cycle moyen (en 4^e A.M), il est respectivement question de l'Histoire de l'Algérie de 1870 jusqu'à l'indépendance et les débuts de l'Etat national avec sa politique internationale.

Au lycée, les programmes assignés aux trois niveaux traitent de la civilisation musulmane ainsi que les grandes transformations en Europe (de 1453 à 1914). Le programme cible aussi exclusivement l'Algérie, en s'intéressant à la résistance algérienne (de 1830 à 1954), et enfin pour la classe de Terminale, les apprenants abordent l'évolution mondiale et celle de l'Algérie de 1919 à 1989.

De ce qui précède, il nous est permis d'avancer que les apprenants algériens ont pu au cours de leur cursus scolaire avoir de solides connaissances historiques, leur permettant d'entrer dans le monde étranger du passé et démontrer une compréhension approfondie de ses réalités. L'intérêt de cet enseignement ne se limite pas à la matière Histoire mais devient une thématique transversale incluse en didactique du français langue étrangère, puisque les lycéens de classe de terminale ont pour premier projet d'étude le récit historique de même que les néobacheliers sont invités à connaître des pans de l'Histoire et de la civilisation de la langue d'étude. À ce niveau, la didactique du FLE contribue à développer leur littératie historique puisque la lecture de document d'Histoire amène les apprenants à développer l'interprétation des données verbales en suivant la méthodologie adoptée par l'historien : évaluer la source du document, corroborer les conclusions par des lectures nombreuses et variées (Duquette, Lauzon, & St-Gelais, 2016), lire de manière créative en devenant capable de vivifier et d'animer les personnages étudiés et les rôles assumés ; distinguer le prétexte de la motivation

réelle, se représenter le contexte social et historique en lien avec l'évènement, identifier qui a été impliqué dans l'action, ce qui s'est passé, où cela s'est-il passé et quels évènements ont conduit à l'action de même que les conséquences ou résultats ayant suivi l'action. Il s'agit donc de brosser un tableau comportant des informations descriptives, causales et explicatives, en amont et en aval de l'évènement historique évoqué par le support à lire. Ainsi, afin de développer sa compétence en littératie historique, le lecteur est amené à adopter l'attitude d'un détective qui se pose des questions et recherche des réponses pas toujours évidentes, le lycéen comme l'étudiant est ainsi conduit à la recherche de qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pour quoi ? Pourquoi ? en investiguant un large terrain de ressources à lire pour donner vie aux dates, chiffres et décisions du passé .

Grâce au récit historique, le didacticien parvient à former l'apprenant sur différents plans : celui de la langue, du raisonnement et de l'explication puisque « la forme narrative est la meilleure pour comprendre la logique de l'explication historique » (Martineau, 2010, p. 35) et même sur le plan de la conceptualisation de la temporalité de la vie (Ricoeur, 1983), sans omettre l'idée en lien avec la typologie du récit citée supra par Cardin, que le récit historique n'est pas nécessairement une matière entièrement objective fondée sur la pure narration des relations de cause à effet selon les critères du positivisme, bien au contraire, ces relations causales sont souvent implicites et se transmettent historiquement au fil des générations. Cet aspect du récit historique est un atout pour le didacticien afin d'orienter l'attention des apprenants vers la nécessité de comprendre qu'un seul récit historique peut ne pas être représentatif d'une vaste expérience historique d'une époque, et par conséquent, il est fondamental de multiplier les sources de lecture des récits, dans différentes

perspectives et différentes opinions ou approches du même événement historique pour parvenir à contextualiser l'information. Cela donne aux apprenants l'occasion de voir différents angles d'un événement ou d'un développement historique, et de se forger leur propre opinion sur la causalité et l'interprétation des documents et des preuves historiques. Ils développent ainsi en contexte académique des compétences critiques affinées concourant à la formation d'une opinion éclairée. Par conséquent, en se référant à l'intérêt naturel et établi des apprenants pour la structure narrative, le didacticien parvient, par le biais du récit historique, à les engager dans d'autres apprentissages notamment linguistique, réflexif, critique et scriptural .

Ce descriptif des apports de l'enseignement de l'Histoire met en exergue l'intérêt de la littérature historique notifié par plusieurs auteurs parmi lesquels Bazin (1979) pour qui les récits de l'Histoire nous permettent de comprendre les formations sociales d'antan et leurs organisations. Il en est de même pour Doussot (2017) notant que les traces du passé offrent des explications possibles des comportements humains ou des expériences sociales. Enfin, pour Vézier (2011, p. 2), le récit historique a cette capacité de « donner du sens aux actions humaines ». L'explicitation de ces intérêts nous a conduites à nous interroger sur les représentations du récit historique et les difficultés de sa compréhension qu'éprouvent les lycéens de classe de terminale et les néo-bacheliers. À cet effet, nous avons investigué le terrain didactique.

IV Aspects méthodologiques de la recherche :

Comme mentionné supra, notre public comprend deux niveaux d'apprenants concernés par l'enseignement/apprentissage de la

narration historique en contexte académique. Notre échantillon est composé de quinze lycéens de classe de terminale lettres et langues étrangères poursuivant leur scolarité à l'établissement Mahmoud ben Mahmoud situé au centre de la ville de Guelma (Algérie), et de quinze néo-bacheliers inscrits au département de langue française de l'université du 8 mai 1945 Guelma. Le choix de cette population se justifie par le fait que les lycéens sont concernés par le récit historique durant le premier projet en classe de FLE ; de plus, toutes les épreuves de l'examen du baccalauréat proposent un texte d'Histoire à analyser. Quant au choix des néo-bacheliers, il se réfère au fait que le contenu de formation de la première année du socle commun LMD propose l'étude de documents d'Histoire dans le cadre de la matière fondamentale

« Culture/Civilisation de la langue ». Ainsi, ces deux catégories d'apprenants sont confrontées au récit historique d'où l'intérêt que nous leur portons. La quantification de l'échantillon renvoie à une étude de cas, qui certes ne permet pas de formuler des lois généralisables, mais qui pourvoie le terrain de la recherche didactique d'une unité d'informations recueillies dans deux contextes académiques, permettant aux formateurs de moduler leur agir didactique et de l'amender. Ces données restreintes éclairent ceux qui s'y intéressent afin de déterminer la récurrence des données obtenues auprès de leurs apprenants et les prendre en charge. La recherche qualitative à partir d'étude de cas favorise une situation de travail « où sont décrits et interprétés les éléments majeurs d'un phénomène particulier dans le but principal d'en faciliter la compréhension » (Poisson, 1992, p. 12). Nous ambitionnons ainsi de projeter un éclairage sur la signification que formule notre échantillon sur un objet d'étude dont l'intérêt a été démontré.

Nous avons investi le terrain durant l'année scolaire/universitaire 2020/2021, le mois d'avril pour les lycéens et celui de juin pour les étudiants. L'outil d'investigation est un questionnaire adressé à distance en raison de la situation pandémique. Il a été diffusé à l'ensemble des apprenants par courrier électronique ; puis ils ont reçu deux autres courriers électroniques de relance à 15 jours d'intervalles .

Il comporte deux rubriques thématiques se présentant ainsi :

- Représentations de la narration historique en FLE ;
- Les difficultés de la compréhension du texte historique .

Le choix de ces rubriques correspond à l'objectif de notre recherche qui est d'appréhender les représentations de l'apprentissage du texte narratif historique en FLE ainsi que les difficultés de sa compréhension.

Notre approche est fondamentalement qualitative descriptive interprétative puisqu'elle nous « permet de comprendre la signification des phénomènes selon le point de vue des personnes concernées par ces phénomènes » (Gallagher, 2014, p. 5). En effet, il ne peut y avoir de compréhension des situations didactiques sans prendre la mesure de la valeur des représentations des sujets, lesquelles valeurs reflètent nécessairement la subjectivité humaine. Ce dispositif présente l'avantage de nous éclairer sur les variations possibles des représentations entre les deux catégories d'apprenants par la quête de sens des sujets. De ce qui précède en résulte des données permettant aux didacticiens de réajuster le contenu de formation et de mieux comprendre les besoins des apprenants. Au final, nous argumentons ce choix méthodologique par les propos de Gallagher (2014p. 9) mentionnant que «la recherche descriptive interprétative partage des caractéristiques communes avec l'étude de cas ».

V Principaux résultats et interprétations :

Nous reprenons intégralement les réponses du questionnaire pour décrire et interpréter les données recueillies, en suivant l'ordre des rubriques du questionnaire.

II.1. Représentations lycéennes et estudiantines de la narration historique en FLE:

Les réponses obtenues en lien avec notre questionnement au sujet de leurs représentations de la narration historique en classe de FLE dévoilent une diversité de positionnements entre les lycéens et les universitaires .

En effets, les lycéens considèrent que la narration historique en FLE est bénéfique puisque « le récit historique vous donner des informations sur les évènements de l'Algérie ». De ces propos, il en ressort une représentation positive motivée par les thématiques du récit historique qui abordent l'Histoire nationale. Cet engouement pour la narration historique est partagé comme en témoignent ces extraits : « je suis satisfaite d'étudier cela » ; « ce texte donne le gout pour etudier l'histoire algérienne » ; « le texte historique une bonne chose il nous reconter et dit beacoup des choses ».

Notre interprétation de cette représentation positive est double. La première peut s'expliquer par le fait que la thématique du projet didactique, celle de l'Histoire nationale, renforce la dignité des apprenants étant un « bien hérité (...) empreint de sacralité» (Cousseau, 2015, p. 35). Elle consolide la solidarité avec les siens, l'appartenance groupale si importante en phase de formation à l'âge de nos apprenants, puisqu'elle est un facteur concourant au « maintien du lien social autour d'une histoire commune » (Cousseau2015p. 36). La seconde interprétation de cette représentation

positive est fondée sur le fait que les connaissances des lycéens dans ce domaine sont étendues, de par la transmission socioculturelle et la décennie de l'enseignement académique, ce qui constitue un élément stabilisant et réconfortant comme en témoigne une lycéenne « je pense que bien parce que j'ai une idée avant sur les thèmes du texte historique », ou encore une autre lycéenne « c'est bien parce que c'est déjà vu dans les années passées en arabe ».

Au regard de ces données verbales, il nous est permis d'avancer l'idée que la motivation est déjà installée en situation de narration historique en FLE. Cette situation didactique converge avec les travaux de Falaize (2005) qui suggère que la finalité la plus partagée de l'enseignement se situe entre une didactique des documents bien construits et un récit destiné à intéresser les apprenants. Le récit semble un moyen didactique efficace permettant de transmettre des contenus mais aussi gérer la classe et capter l'attention des apprenants. Les réponses des lycéens confirment les propos de Falaize (2016), pour qui le récit peut donc être un dispositif didactique pertinent d'apprentissage de l'Histoire.

À l'inverse des réponses des lycéens, celles des étudiants reflètent des représentations négatives de la narration historique en classe de FLE. En effet, leurs propos expriment un désintérêt manifeste « personnellement, je vois que les textes proposés au baccalauréat sont mieux et accessibles à la plupart des élèves, quant à l'université, l'histoire est un peu floue et des dates inconnues pour les étudiants ». Un autre ajoute : « au lycée, l'histoire est plus facile et très importante ». La différence de valeur d'importance conduit un autre étudiant à exprimer explicitement son désintérêt pour les autres civilisations « l'histoire des étrangers ne m'intéresse pas, j'aime l'histoire de mon pays ».

Les réponses dénotent que les étudiants interrogés adoptent un

raisonnement par analogie et précisent que les textes historiques étudiés au lycée sont différents de ceux analysés à l'université et qu'à ce niveau, les thèmes traitent l'Histoire de la France et ses monuments ainsi que celle de l'Europe en général. Une interprétation possible à ces réponses correspondrait au fait que ces données de connaissances sur l'Histoire de la France et de l'Europe sont peu présentes en mémoire ce qui pourrait expliquer cette différence de représentation sans la justifier sur le plan de la littératie historique qui prône l'idée selon laquelle la construction du savoir par la connaissance de l'Histoire de toute civilisation « est une façon d'ouvrir notre esprit à de nouveaux mondes » (Heimberg, 2006, p. 141).

L'intérêt exclusif pour l'Histoire nationale émane du fait qu'elle renvoie à un nous collectif où l'image de l'apprenant se reflète dans celle des héros de la révolution nationale. Dans cette thématique il y a une valorisation d'un passé commun et signifiant concourant à la formation de « l'identité fondamentale » (Gagné, 2014, p. 2) celle qui est censée définir l'essence même de l'individu, alors que les autres Histoires sont par conséquent considérées comme secondaires. Conséquemment, les apprenants y voient dans l'histoire de la langue d'étude un aspect facultatif, ce qui est encore une fois à l'opposé de la compétence en littératie historique pour laquelle le récit d'histoire ne se limite pas à narrer des faits mais aspire à « renouveler le regard porté sur le monde » (Heimberg 2006p. 142).

La seconde question de cette rubrique interroge notre public sur les liens qui existent entre l'Histoire du passé national et celle des autres nations géographiquement proches ou lointaines (maghrébine, européenne, russe, américaine). Les réponses obtenues renforcent la trajectoire dessinée par les représentations positives du national et le désintérêt total pour l'autre. En effet, les lycéens comme les étudiants énoncent

l'existence de liens uniquement entre l'Histoire nationale et celle des pays voisins ou arabo-musulmans : « évidemment, les peuples partagent les memes douleurs et problèmes (racisme... oui, je fais des liens entre l'histoire de mon pays et l'histoire d'autres pays, car notre pays a des liens entre les autres comme la question palestinie » ; un autre élabore ce lien en se référant à la colonisation « les ponts communs entre l'histoire de l'Algérie et d'autres nations : la guerre et la colonisation » ; un troisième énonce : « il existe plusieurs points communs entre l'histoire de notre passé national et l'histoire maghrébine, car l'Algérie a été colonisé par la France autant que la Tunisie, et le Maroc ». Aucune réponse ne met en lien l'Histoire nationale avec celle d'autres pays de culture différente, en dépit de l'existence de souffrances communes engendrées par l'impérialisme allemand « Bismarck a doté son pays d'un Empire colonial qui représente cinq fois sa superficie et qui est le troisième Empire colonial du monde » (Metzger, 2017, p. 269) ou causées par l'expansion impériale américaine « Les États-Unis ont une histoire de conquête, de colonisation et d'expansion territoriale inégalée par les autres peuples au XIXe siècle, et rien ne nous arrêtera maintenant » Sénateur Henry Cabot Lodge, 1895 cité par (Golub, 2009, p. 160). Ces exemples mis en lien avec les réponses des apprenants nous interrogent sur l'ethnocentrisme et l'altérité en Histoire où la narration historique développe la réflexion du lecteur qui est conduit progressivement à s'interroger sur les ruptures et les continuités entre nous et les autres, nous et le reste du monde à des fins de compréhension et de paix entre les peuples. Dans cette perspective, la narration de l'Histoire est organisée à des fins d'analyse de textes portant sur les « conflits pour mieux faire comprendre aux jeunes générations l'expérience acquise et l'importance de

la construction d'un avenir commun » (Riemenschneider, 2007, p. 78).

Après avoir circonscrit les représentations des lycéens et des étudiants au sujet de la narration historique et les liens qu'ils établissent entre leur histoire patrimoniale et celle des autres pays, nous ambitionnons dans les lignes qui suivent de lever le voile sur les difficultés qu'ils rencontrent lors de la lecture de textes historiques en supposant que ces difficultés soient des explications plausibles aux représentations qui sous tendent toute activité langagière.

II.2. Difficultés déclarées de la compréhension du texte historique en FLE :

La seconde rubrique de notre questionnaire porte sur les difficultés que rencontrent les apprenants lors de la compréhension d'un texte narratif historique. Elle se compose des trois questions suivantes :

Avez-vous des difficultés de compréhension du texte historique en français ?

Quelles sont ces difficultés ?

Comment faites-vous pour les surmonter ?

Les réponses obtenues dénotent deux principaux problèmes : le lexique d'une part et l'absence de connaissances du domaine d'autre part. En effet, les lycéens avancent que le principal problème qu'ils rencontrent lors de cette activité langagière se présente au niveau du lexique du discours historique en langue française comme en témoigne cette réponse : « les mots historiques difféciles ». Quant aux néo-bacheliers, ils partagent ce problème avec les lycéens auquel il faudrait y adjoindre l'absence de données thématiques en lien avec l'Histoire et la civilisation françaises telles que le témoignent ces réponses : « le vocabulaire est defois très complexes e je ne comprends pas les phrases » ; un autre ajoute : « les faits historiques que je le connais pas ». Il en

ressort donc deux problèmes liés à une carence linguistique d'une part et une autre référentielle d'autre part. Il est possible que le premier problème soit lié au fait que « le texte de l'histoire fait un large usage de concepts » (Lautier, 1994, p. 68). Ainsi, le discours historique se caractérise par « l'usage d'une terminologie spécifique » (Chevrier, 1976, p. 13) et de ce fait le lexique historique présente ainsi un caractère relativement clos, peu répandu et peu usité en dehors de ce contexte, a fortiori en langue française pour un public formé en Histoire en langue arabe. Quant au second problème, celui d'une carence en connaissances factuelles ou encyclopédiques, il serait utile de noter que les contenus factuels sont des données qui s'apprennent au même titre que les données des sciences naturelles ou des mathématiques. À l'ère des outils technologiques, il serait opportun d'introduire les reportages ou émissions comme « Secrets d'Histoire » ou « documentaires historiques » de France culture ou aussi sur arte.tv ; documents qui sont gratuitement accessibles sur la toile numérique. D'ailleurs, cette suggestion est en parfaite adéquation avec la réponse suivante : « je préfères les vidéos et les documentaires faciliter la compréhension » ; toutefois, face à la carence linguistique, même cette possibilité pose problème comme l'atteste cet apprenant : « la langue orale difficile dans la compréhension de l'histoire ». Il est tout de même possible de ralentir la vitesse de la vidéo ou de prévoir des documents sous titrés .

Concernant les stratégies mobilisées afin de surmonter ces difficultés, les apprenants (lycéens et universitaires) évoquent deux principales stratégies : la lecture répétée du texte et la recherche de la définition des mots difficiles par l'usage de leur téléphone mobile ou le dictionnaire. Toutefois, une troisième stratégie est mentionnée et est la plus utilisée, celle de la traduction vers la langue arabe comme en témoignent ces

réponses : « traduire les mots en Arabe » ; « je lis les phrases avant et après » ; « j'utilise le dictionnaire et je lis le texte plusieurs fois » ; « pour surmonter mes difficultés, je cherche les définitions des mots difficiles soit sur mon dictionnaire soit mon téléphone et je vois sur internet » .

Au final, il en ressort des réponses collectées une possible explication aux représentations exprimées en amont. L'Histoire nationale renferme certes un lexique et des éléments factuels tout comme celle des autres pays ; toutefois, les apprenants interrogés sont familiers avec les connaissances factuelles patrimoniales ce qui allège la charge cognitive qui sera orientée vers l'apprentissage de l'expression des faits historiques en langue française en comparaison avec la charge allouée aux néo-bacheliers qui font face à un répertoire lexical nouveau lié à une charge factuelle nouvelle.

VI- Conclusion:

L'enseignement/apprentissage du FLE prend appui sur les thématique d'Histoire afin de développer les connaissances et compétences langagières des lycéens de classe de terminale de même que pour les étudiants poursuivant une formation en lettre et langue étrangères, nous concernant le français. De ce constat, nous nous sommes interrogées sur les représentations de la narration de l'Histoire et les difficultés qu'elle pose en compréhension de texte. Pour lever le voile sur cette double interrogation, nous avons formulé l'hypothèse que le rapport à la narration historique est favorable tout en ayant des difficultés linguistiques du fait que ce n'est qu'au baccalauréat que les apprenants sont confrontés au récit historique en langue française. Cette hypothèse a été confrontée au terrain du lycée de même que celui de l'université que nous avons investigué afin de mettre en relief les

représentations des apprenants de la narration historique ainsi que les problèmes de compréhension auxquels ils font face. L'objectif étant la connaissance de ces paramètres afin de réfléchir à l'amélioration des pratiques enseignantes et apprenantes.

Il convient d'ajouter que la formation des apprenants en langue par le recours à des thématiques d'Histoire permet ainsi de développer des compétences autres que celles circonscrites à la mémorisation des faits et des dates, pour prendre en charge les activités langagières communicatives, la compréhension concernant notre étude. Quelle que soit la finalité escomptée, le schéma représentationnel de la narration historique conditionne la motivation et l'investissement de tout apprenant puisqu'il rend compte de leurs activités. Par conséquent, nous avons adressé un questionnaire en ligne à quinze lycéens de classe de terminale et quinze étudiants néo-bacheliers puisque ces deux catégories sont directement concernées par l'association langue/Histoire. Les réponses obtenues présentent deux principaux résultats : le premier lié aux représentations de la narration historique et le second aux difficultés de compréhension du récit historique. Globalement, nous constatons des divergences entre les représentations positives des lycéens et négatives des néo-bacheliers. La raison évoquée est liée au fait qu'au secondaire, la thématique des récits narratifs en langue française est exclusivement celle de l'Histoire nationale. Les lycéens en éprouvent des sentiments de fierté et d'utilité ; à l'inverse de la thématique des étudiants de première année universitaire qui sont confrontés à une thématique jamais étudiée auparavant celle de l'Histoire de la langue d'étude ; envers laquelle ils n'éprouvent aucune motivation et un désintérêt franc. Les néo-bacheliers élaborent leurs représentations de la narration historique en contexte universitaire par rapport à un

« déjà-là (qui) désigne les filtres hérités de l'expérience passée » (Vergnaud, Carnus, & Terrisse, 2013, p. 147), construite en contexte lycéen. En effet, « c'est avec leur monde, leurs schèmes d'accueil que les adolescents sont en mesure d'identifier et de reconfigurer le texte de l'histoire » (Lautier, 1994, p. 70). Ces filtres biaisent le construit universitaire où l'étudiant est invité à développer un esprit critique et réflexif, par le contact élargi avec un éventail de ressources nationales mais également autres. À l'université, la narration historique ne fait plus sens pour les étudiants, nous dirons même qu'il y a perte de sens à apprendre l'Histoire de la langue d'étude. Le chauvinisme exprimé par les interrogés est de mise mais l'enseignement de l'Histoire, en plus du devoir de mémoire et du développement du besoin identitaire, offre la possibilité de la formation d'apprenants susceptibles de comprendre les débats qui ont agité les sociétés d'avant, les anciennes polémiques, l'organisation sociale du passé, la perception des événements, des conquêtes, des espoirs et des luttes des hommes et des femmes. C'est cette vision qui reflète les finalités de l'enseignement de l'Histoire du monde qui « est construction, sans cesse inachevée, de l'humanité dans chaque homme » (Prost, 2000, p. 12). En effet, la narration historique présente cet avantage nulle part ailleurs celui de faire comprendre aux présents « que le génie humain a trouvé des modes de vie originaux dans les milieux et aux époques les plus variés » (Chevrier, 1976, p. 13).

Face au désintérêt de la connaissance de l'Histoire de la langue cible, il serait opportun de noter que « l'Histoire, c'est le monde, toutes les cultures, la vie, c'est tout » (Lautier, 1994, p. 69). Les réponses obtenues nous permettent aisément d'avancer l'existence d'un décalage entre les apprentissages élaborés à partir de la narration historique et les finalités de la

littératie historique où la langue joue le rôle d'un instrument transversal de développement de la compétence réflexive « qui donne à l'expérience personnelle un véritable statut conceptuel » (Vergnaud, 2013, p 147) ; c'est donc la conceptualisation de l'Histoire qui constitue l'intérêt de la littératie historique lequel intérêt est négligé en formation lycéenne et ajouterons-nous gagnerait à être urgemment pris en charge au niveau universitaire. La construction du savoir par la narration historique semble être parcellisée ; les étudiants minorent l'intérêt de la narration historique qui « vise à saisir la totalité de l'aventure humaine et à dégager des lois d'évolution » (Lemarchand, 2001, p. 2). Ainsi, la compétence en littératie historique exige du lecteur le dépassement de la mémorisation des faits pour comprendre que leur historisation nécessite de comprendre leurs retentissements à une plus grande échelle grâce à la problématisation de ces faits ; en effet, il s'agit d'amener le lecteur à interroger les faits historiques sous de multiples facettes pour « construire une vision des processus à l'échelle de l'humanité entière, passée et présente » (Lemarchand, 2001, p 10)

Concernant les difficultés de compréhension du récit historique, un noyau est partagé par les deux catégories interrogées, celui du plan lexical. En effet, le récit historique est lexicalement balisé, lexique entravant la compréhension en langue étrangère. À cela s'ajoute un second problème exclusivement exprimé par les néobacheliers, celui de l'absence de connaissances factuelles sur l'Histoire et la civilisation de la langue d'étude. Ainsi, confrontés au récit historique abordant l'Histoire de la France, les étudiants se trouvent face à un grimoire, un discours indéchiffrable ou incompréhensible faute de connaissances antérieures indispensables à la compréhension de tous les niveaux du texte : base de texte

comme modèle de situation (Boudechiche, 2008), ce qui explique le fait que les étudiants sont démunis face à une perception absente des événements et personnages évoqués par l'Histoire de la langue d'étude. Au final, notre hypothèse est nuancée puisque le public interrogé élabore des représentations différentes selon le thème du récit historique tout en ayant des difficultés à la fois lexicale et référentielle en langue étrangère.

Il en ressort des données collectées que l'enseignement du récit historique en classe de langue s'effectue dans le cadre d'un « agir instrumental » (Laurin & Gaudreau, 2001, p. 14) où ces récits sont des instruments pour apprendre les rudiments de la compréhension de l'écrit sans développer une compétence élaborée idoine à l'atteinte des objectifs assignés à l'ère de la formation d'un apprenant acteur social capable d'« appréhender ce passé et en produire une interprétation (ou plus simplement une compréhension), ou encore pour communiquer celle-ci à autrui » (Cardin, 2015, p 1). C'est ce dernier paramètre qui constituera la perspective de notre prochaine réflexion qui ce centrera ainsi sur la production écrite à partir d'un récit historique en raison de son double intérêt d'indice de compréhension d'une réalité sociale rapportée et d'empreinte de compétence narrative, explicative et argumentative.

-Références:

- 1 AKOKA, J., COMYN-WATTIAU, I., & DU MOUZA, C. (2020). *Evaluer la crédibilité des sources historiques*. France: Atelier ECG Dahlia.
- 2 BAZIN, J. (1979). « La production d'un récit historique ». *Cahiers d'études africaines* n°75, pp. 435-483.
- 3 BOUDECHICHE, N. (2008). *Contribution à la didactique du texte explicatif*. Annaba: Université d'Annaba.
- 4 CARDIN, J.-F. (2015). « La place du récit dans l'apprentissage de l'histoire ». *A l'école de Clio* n°1, pp. 3-20
- 5 CARIOU, D. (2004). « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale

- des élèves ». *Revue française de pédagogie* n°147, pp.57-67.
- 6 CARIOU, D. (2006). « Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée ». *Le cartable de Clio* n°6, pp. 174-184.
- 7 CHEVRIER, J. (1976). « Le prisme déformant des manuels scolaires « Ethnocentrisme et histoire », de Roy Preiswerk et Dominique Perrot. Consulté le janvier 2022, sur Le Monde diplomatique: <https://www.monde-diplomatique.fr/1976/09/CHEVRIER/33897>
- 8 CLARKE, S. (2020). « Source historique ». Consulté le Décembre 2021, sur L'encyclopédie canadienne: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/sources-historiques>
- 9 COUSSEAU, V. (2015). « La construction patrimoniale au prisme de l'histoire » sous la direction de E. G. Serre, *Patrimoine, Identité et Développement territorial*, Editions La Librairie des territoires, pp. 35-53.
- 10 DOUSSOT, S. (2017). « Récit, preuve et témoignage : argumenter en histoire à l'école ». *Cahiers de narratologie* n°32, pp. 1-14.
- 11 DUQUETTE, C., LAUZON, M.-A., & ST-GELAIS, S. (2016). « Favoriser la réussite à l'épreuve unique de quatrième secondaire: l'importance de la recherche collaborative ». *Enjeux de l'univers social* n°12, pp. 18-21.
- 12 FALAIZE, B. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- 13 FALAIZE, B. (2005). « La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire ». *Le cartable de Clio* n°5, pp. 217-227.
- 14 GAGNE, M.-O. (2014). *Nationalisme et modernité : l'approche mentaliste de Liah Greenfeld*. Montréal: Université de Montréal.
- 15 GALLAGHER, F. (2014). « La recherche descriptive interprétative ». in M. C. Larivière, *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. pp. 5-28. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 16 GOLUB, P. (2009). « Un goût de sang dans la jungle : l'empire américain revisité ». *Mouvements* n°57, pp. 160-173.
- 17 HEIMBERG, C. (2006). « La saveur des savoirs : un colloque à Rouen sur les savoirs et les acteurs de la formation ». *Le cartable de Clio* n°6, pp. 140-155.
- 18 LAURIN, S., & GAUDREAU, L. (2001). « De la didactique aux didactiques. Dialogue sur des enjeux éducatifs ». in P. & Joannaert, *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*, pp. 9-21. Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec.
- 19 LAUTIER, N. (1994). « La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique ». *Revue française de pédagogie* n°106, pp. 66-77.
- 20 LEMARCHAND, G. (2001). « François Dosse, l'Histoire ». *Revue d'histoire critique* n°84.
- 21 MAROU, H. (1954). *De la connaissance historique*. Seuil.
- 22 MARTINEAU, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 23 METZGER, C. (2017). « L'empire colonial allemand. Brève histoire-longue mémoire. Société Française d'Histoire des Outre-Mers ». *Revue d'histoire* n°394-395, pp. 269-301.
- 24 NOKES, J.-D. (2010). *La nature de l'épreuve unique d'histoire les facteurs de difficulté qui y sont associés, leurs influences sur la réussite et la place de la compétence à lire sur la réussite des élèves de quatrième secondaire*. Université du Québec.
- 25 POISSON, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 26 PROST, A. (2000). « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? » *Revue d'histoire* n°65, pp. 3-12.
- 27 RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit I, L'intrigue et le temps historique*. Paris: Seuil.
- 28 RIEMENSCHNEIDER, R. (2007). « Un manuel scolaire peut-il être plurinational ? L'exemple du manuel d'histoire franco-allemand ». in M. B. Verdelhan-Vourgade, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ? Un manuel scolaire peut-il être plurinational?* pp. 75-86. Paris: L'Harmattan.
- 29 VERGNAUD, G., CARNUS, M.-F., & TERRISSE, A. (2013). « Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question ». *Revue française de pédagogie* n°182, pp. 146-147.
- 30 VEZIER, A. (2011). « Le récit historique scolaire entre épistémologie et pratique. L'exemple de la gestion des voix ». Colloque Histoire et littérature, regards croisés : enseignement et épistémologie. Lyon.