

HISTOIRE ET LITTERATURE A L'ECOLE

INTRODUCTION

Proposition de travail :

S'APPUYER SUR LE ROMAN HISTORIQUE ET SUR LE PATRIMOINE LOCAL POUR ENTRER DANS L'HISTOIRE

Il s'agit du croisement de deux entrées : la littérature et le patrimoine, pour aborder la notion d'Histoire ; deux entrées concrètes pour aborder un concept abstrait : le temps historique.

Approche concrète, la littérature l'est ne serait-ce que par la mise en scène des personnages qui permettent l'identification du lecteur au héros, (nous verrons quels autres procédés elle utilise). Quant au patrimoine local, il permet l'observation de traces tangibles.

JUSTIFICATION DE CE PARTI PRIS :

Construire une culture littéraire à l'école primaire est un objectif inscrit dans les programmes de juin 2008. Ces derniers nous précisent : *"Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier à aujourd'hui."*

Ils nous spécifient également que *"l'enseignement de l'Histoire des arts s'articule sur les six périodes historiques du programme d'histoire et prend en compte les six grands domaines artistiques"* dont celui des *"arts du langage : littérature et poésie"*.

Tout comme la mémoire, la culture se construit en établissant des liens entre les informations.
Ainsi le document d'application Littérature consacre son chapitre trois à la mise en réseau des œuvres :

"Le parcours de lecture doit permettre de construire les échos :

- *entre les œuvres lues et, quelquefois, entre celles-ci et les autres œuvres d'art rencontrées par ailleurs (peinture, photographie, musique, architecture, élément du patrimoine, etc.),*
- *enfin entre celles-ci et les connaissances construites en histoire, géographie, sciences..."*

Il nous précise que cela suppose *"une programmation et un respect du rythme des séquences (de littérature) et de leur durée afin que les rendez-vous avec d'autres œuvres ou connaissances complémentaires ne soient pas décalés."*

Le programme d'histoire nous précise que la connaissance des grandes périodes *"s'effectue dans l'ordre chronologique par l'usage du récit et l'observation de quelques documents patrimoniaux. (...) Les événements et personnages indiqués (...) constituent une liste de repères indispensables (...), ils forment la base d'une culture commune (...) et s'articulent avec ceux de l'histoire des arts."*

On voit donc que les récits historiques trouvent largement leur place à l'école élémentaire et que la notion de programmation est centrale.

Nous reviendrons donc sur la diversité des types de récits : récits d'époque, récits d'historiens ou témoignages, par opposition aux récits de fiction.

Le patrimoine local, lui, est sollicité pour atteindre plusieurs objectifs :

➤ Faire comprendre aux élèves "(...) la spécificité de l'histoire, cette connaissance par traces, qui sont *des sources ou des documents pour l'historien*. (...) Le maître le prépare ainsi au collège en lui montrant que *l'histoire n'est pas une suite de récits merveilleux ou imaginaires*, et en l'initiant à *une première forme d'esprit critique*. "

Nous trouvons, également dans le document d'application Histoire et Géographie, la définition de l'histoire locale et régionale comme "*un moyen de rendre l'approche historique plus concrète, de mettre en valeur les décalages, les spécificités d'une région*. "

La démarche préconisée autour de la "connaissance par traces" est celle de la méthode scientifique : questionnements, hypothèses, justifications par arguments et recherche de sens, renoncements quand elles apparaissent fausses.

➤ Aider les élèves à passer du particulier au général en établissant le lien entre leurs observations des éléments du patrimoine local et leur contexte national, européen ou international (qui leur donne sens); entre leurs découvertes sur le terrain et l'Histoire des Hommes à l'échelon national puis international correspondant aux programmes (passer du concret à l'abstrait).

➤ Eduquer le regard : Appliquée au patrimoine local, cette démarche permettra au maître d'apprendre à ses élèves à interroger leur environnement, à ouvrir les yeux sur tel monument, tel nom de rue, tel plan de ville, telle lithogravure du musée ...etc. Il pourra ainsi relier l'observation de l'environnement à celle des chefs-d'œuvre locaux, puis apportera des documents appartenant au patrimoine national ou international.

➤ Construire une "culture commune" à l'échelle locale puis nationale et mondiale en permettant à ses élèves de mieux connaître leur ville ou village, région et pays. Ainsi peut se constituer une identité culturelle commune qui peut être la base forte des solidarités aujourd'hui si problématiques. L'éducation au patrimoine peut contribuer à l'éducation à la citoyenneté, en établissant un bon équilibre entre l'enracinement et l'ouverture, entre le passé et le présent.

➤ Acquérir des méthodes de travail : rassembler des documents, en préciser la nature, la date, l'auteur, traiter les informations, les restituer et les mémoriser sont les compétences mobilisées au cours de ces activités.

I- LES RECITS HISTORIQUES

Récits : ce terme sera employé plutôt que roman car la variété des genres est à prendre en compte :

- album (Otto, autobiographie d'un ours en peluche de 1940 à nos jours)
- BD (Angelot du lac : le Moyen Age des baladins ; Astérix)
- Roman policier (Le noyé du canal St Martin : Paris sous Louis Philippe)
- Roman d'amour (Le vitrail : les croisades)
- Conte , légende et théâtre à trame historique marquée (fabliaux du Moyen-Age)
- Poèmes (V. Hugo, La légende des siècles)
- Ouvrages à la limite entre documentaire et fiction (collection : J'étais enfant...éd. Sorbier)

On pourrait ouvrir au cinéma car nombreux sont les films historiques. (cf. Ecole et Cinéma, programme 2005 : Jacquot de Nantes : seconde guerre mondiale, enfance du cinéaste J. Demy)

HISTORIQUE DU GENRE (*appui sur le T.D.C. N° 876 : le roman historique*)

Définition du roman historique (récit historique):

Daniel Madelénat, ("Dictionnaire des littératures de langue française", Bordas, 1987)

(sens large) "Fiction qui emprunte à l'Histoire une partie de son contenu" ;

(sens étroit) "Forme de roman qui prétend donner une image fidèle d'un passé précis par l'intermédiaire d'une fiction mettant en scène des comportements, des mentalités, éventuellement des personnages réellement historiques. "

Vrai ou vraisemblable ?

Le roman historique affirme le caractère fictif de son intrigue mais s'ingénie à la rendre vraisemblable, tant par le cadre spatio-temporel que par les ressorts de l'action et les mentalités et mœurs de ses personnages. Racontant ce qui aurait pu se passer, il permet de mieux comprendre ce qui a vraiment eu lieu. Ainsi la représentation que l'on se fait, but du roman, sert en même temps d'explication.

On considère Walter SCOTT comme le "père" du roman historique.. Il mettra en scène l'histoire écossaise du XVIIIe siècle, mais aussi l'histoire médiévale anglaise avec notamment "Ivanhoé" paru en 1819, celle de la France du XVIe avec Quentin Durward, et les temps modernes sous le règne d'Elizabeth Ière avec Kenilworth.

L'impulsion décisive est donnée par ses traductions, les écrivains français le reconnaissent comme ayant ouvert une voie nouvelle et publient ensuite :

- Cinq Mars ou une conjuration sous Louis XIII, 1826, Alfred de Vigny
- Les Chouans, 1829, Honoré de Balzac – la comédie humaine suivra en 1842,
- Quatre vingt treize, 1872, Victor Hugo y montre la violence de la Révolution à travers trois héros, opposés dans leur choix politiques mais intègres. Notre dame de Paris sort en 1831, puis Les Misérables.

En Amérique, la vogue scottienne trouve un écho avec Fenimore Cooper : Le dernier des Mohicans, 1826.

V. HUGO : "après le roman pittoresque de W. SCOTT, il restera un autre roman à créer, plus beau et plus complet selon nous. C'est le roman, à la fois drame et épopée, pittoresque mais poétique, réel mais idéal, vrai..." "Enchâsser Shakespeare dans Homère", ce qui annonce Notre Dame de Paris et les Misérables.

Car re-présenter, c'est présenter à nouveau, sous un nouveau jour. C'est ce que feront les Romantiques en prenant parti : raconter une intrigue pour intéresser le lecteur, mais aussi pour montrer de manière plus lisible les grandes questions que l'Histoire pose et résout (ou non) à sa manière. De là le goût pour la dramatisation et les symboles utilisés par V. Hugo par exemple. Le romancier ordonne en fonction de l'idée chargée de dire le sens. (Poésie et Histoire-légende)

Le succès du roman historique est foudroyant au XIX^{ème} siècle.

Un mode de publication se développe de plus en plus : le feuilleton. De même naissent des compositions en cycles, tels les œuvres d'Alexandre DUMAS allant de la Renaissance à la Révolution (Les trois Mousquetaires, La reine Margot...etc.).

Citons Gustave FLAUBERT (Salammbô, 1862, documentation minutieuse) ; Théophile GAUTIER (Le roman de la momie, 1858, documents archéologiques), qui apportent leurs variations.

Au XX^{ème} siècle, le roman historique est devenu largement dominant dans l'éventail des genres romanesques, il alimente une production de masse, tout en affirmant sa notoriété par d'incontestables chefs d'œuvres. La première guerre mondiale génère de nombreux romans de guerre, cela perdure encore aujourd'hui. De grandes sagas embrassent l'histoire des générations modernes, nécessairement liées à l'Histoire contemporaine (Roger MARTIN du GARD et Les Thibault, Jules ROMAIN et les Hommes de bonne volonté, Georges DUHAMEL et La chronique des Pasquier.

Depuis 1945, les adaptations cinématographiques et télévisées sont légion. La diversité des œuvres défie l'énumération : toutes les époques sont concernées, toutes les formes narratives : récit, journal, mémoires, biographie romancée, cycles, roman policier, théâtre, comédie musicale, opéra, film, BD... tous les registres aussi, tous les continents... Toutes les qualités également : romans à grand tirage peu scrupuleux de la qualité de l'information ou bien ouvrages rivalisant avec l'histoire savante comme a pu le faire Georges DUBY.

Citons quelques grandes œuvres :

- La condition humaine (1933), L'espoir (1937), d'André MALRAUX
- Les Mémoires d'Hadrien (1951), L'œuvre au noir (1968) de Marguerite YOURCENAR

L'engouement des récits historiques s'explique peut-être par les réponses et éclairages qu'ils apportent à la question sans cesse renouvelée de nos origines : d'où viens-je ? Question philosophique éternelle.

II- LE RECIT HISTORIQUE DANS LA LITTERATURE DE JEUNESSE

A. PROBLEMES SPECIFIQUES DU GENRE POUR L'ECRIVAIN

- Contraintes romanesques / rigueur historique.
- Mentalités des personnages/ anachronisme
- Capacité du lecteur à se décentrer de son époque (mentalités, mœurs, conditions de vie...)

Certains auteurs détournent ce dernier problème en utilisant une mise en abyme singulière : leur début de roman se situe à notre époque et nous y plongeons :

- à l'aide d'une "trace" actuelle : ex. : Le vitrail de Lively, ill. par F. Place
- avec le héros projeté malgré lui dans ce monde du passé : ex. : Le crayon magique d'Henriette Bichonnier : le contraste des mentalités et mœurs est prétexte à réflexion de l'héroïne.

D'autres se servent de leurs personnages : alors que les préoccupations du héros sont plus proches de celles des lecteurs d'aujourd'hui, les personnages secondaires représentent un type spécifique de l'époque (ouvrages de J. Mirande, d'E. Brissou-Pellen avec le héros Garin Trousse-Bœuf).

LES HEROS :

On en trouve de plusieurs types :

- personnages fictifs : les auteurs se documentent et utilisent les lieux, le cadre, les événements et capacités scientifiques de l'époque pour les y plonger,
- personnages historiques célèbres : l'imagination de l'auteur est limitée par les faits, il cherche alors un espace non dévoilé par l'Histoire, qui peut correspondre à un questionnement des historiens, à une période de sa vie non connue.
- personnages fictifs gravitant autour de personnages historiques célèbres : servantes, amis...etc. (ex : Les orangers de Versailles, A. Pietri et les autres livres de la série)

Si ces problèmes sont ceux de l'écrivain, ils se posent également pour le lecteur.

B. COMPRENDRE DES RECITS HISTORIQUES : QUELLES COMPETENCES EN JEU ?

- 1) En premier lieu, les récits historiques posent les mêmes problèmes de compréhension que n'importe quel autre texte.

QU'EST-CE QUE COMPRENDRE ?

Appui sur la position de l'Observatoire National de la Lecture, organe consultatif placé auprès du Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche qui a pour vocation d'étudier tous les champs de la lecture. (Maîtriser la lecture ; CNDP, éd. Odile Jacob, 2000)

Les auteurs nous précisent que :

**comprendre un discours ou un texte,
c'est construire une représentation mentale de la situation décrite.**

Elle est élaborée à partir des :

- mots (lexique)
- phrases (syntaxe)
- textes (genres et types textuels)

Ces trois niveaux sont étroitement reliés au cours de la lecture : mise en relation à faire.

- 2) Les récits historiques, parce qu'ils s'inscrivent dans ce type de texte précis qu'est le récit, demandent que l'identification des éléments suivants soient effectuée pour atteindre la compréhension :
- reconnaître les personnages, leurs rôles et leurs liens,
 - repérer les événements,
 - repérer où et quand ils se passent ainsi que leur succession dans le temps (époque et chronologie)

Il faut encore posséder et mobiliser ses connaissances antérieures dans le domaine concerné.

Il faut aussi mettre en relation les données du texte, c'est-à-dire faire des inférences, des déductions pour accéder à l'implicite. Pour cela, le lecteur s'appuie sur des indices que sont les marques linguistiques :

- les connecteurs : lien logiques ou spatio-temporels,
- les anaphores : pronoms, substituts nominaux et synonymes,
- les temps verbaux qui permettent de situer la chronologie des événements
- le lexique ainsi que le genre et la forme du texte : aventure, policier, fantastique, réaliste ; théâtre, roman, album, conte...etc.

C. PROPOSITIONS DIDACTIQUES :

Vrai/Vraisemblable :

Le récit historique est une fiction qui emprunte à l'histoire des sociétés. Il se situe dans un cadre spatio-temporel vraisemblable et institue, dans son pacte de lecture, une certaine authenticité des faits rapportés.

Si la littérature est toujours un jeu entre le réel et l'imaginaire, ceci est particulièrement vrai pour le récit historique. Pour les élèves, il n'est pas toujours facile de dissocier le romanesque de l'historique dans le récit. C'est donc une piste de travail.

o OBJECTIF : distinguer écrits d'historien-documentaire/récits historiques

SITUATION 1 : LES REPRESENTATIONS des élèves.

On peut noter sur affiche les réponses des élèves à la question : pour vous, qu'est-ce qu'un récit historique ? (Oral ou préparation écrite rapide). Le maître ne donne pas de réponse, mais fait se confronter les avis, aide à la synthèse des caractéristiques sur lesquelles les élèves sont d'accord, formalise les questions qui émergent des désaccords.

SITUATION 2 : LES TRIS DE TEXTES :

(Après des situations de tris de livres où auront été distingués les types de supports et les genres littéraires, en utilisant le para-texte : 1^{ère} et 4^{ème} de couverture).

Un premier travail consisterait à dissocier écrits d'historien documentaire/récits historiques. Donner cinq extraits par groupe, en prévoir dix (ou plus) pour la classe, avec la consigne : pour chaque texte, indiquer

- pour qui a-t-il été écrit ?
- par qui ?
- à quoi il sert ?

(On pourra dans une seconde séance, reproduire cette situation en y ajoutant des récits d'époque, statut spécifique du témoignage.)

Difficultés prévisibles des élèves, source d'éclaircissements dans la confrontation des avis et l'apport du maître :

- confusions entre référents et destinataires
- texte injonctif dans le texte informatif du manuel scolaire (donc spécificité du manuel)
- non repérage des balises du manuel (flèches, couleurs, points, italique, parenthèses...)
- valeur généralisante du présent pas toujours perçue dans le documentaire.

On demandera aux élèves quels indices leur ont permis de répondre et permettent de classer ces textes en documentaire ou fiction. On aboutira à une synthèse provisoire de critères différenciant écrits d'historiens/récits historiques, à garder en trace écrite, on peut s'attendre à : il y a des personnages, leurs prénoms sont de l'époque, il y a des dialogues, des aventures, des dessins, c'est au passé simple et à l'imparfait (dans les récits historiques).

Remarque : Le relevé de ces critères ne suffira pas car on peut trouver des textes d'historien remplissant ces conditions. Il faudra les mettre en relation avec les effets produits sur le lecteur, repérables dans le processus d'interprétation du texte. L'analyse se déplacera du texte vers la construction de la signification : comment opère le lecteur pour identifier à quel type de texte il a affaire ?

o OBJECTIF : comprendre un récit historique : l'activité du lecteur

SITUATION 3 : LES INCIPITS :

Mise en situation avec Claudine de Lyon, de Marie-Christine HELGERSON, Castor poche Flammarion, 1999.

- Lecture du début jusqu'à "Claudine se met à tisser" p.6. Repérer le lieu, le temps, l'époque, le personnage, ce qu'on apprend, ce qu'on en déduit et les attentes de lecture.
- Lecture jusqu'à la page 10. Consigne : lecture individuelle puis tableau à remplir par groupe, outil pour mettre en évidence l'activité du lecteur, c'est-à-dire son travail, indispensable pour atteindre la compréhension.

Qu'est-ce qu'on apprend ?	Qu'est-ce qu'on peut en déduire ?	Nos sentiments, nos questions et nos hypothèses sur la suite

- Mise en commun. De cette phase sort une synthèse élaborée collectivement par dictée à l'adulte que les élèves recopient. Elle comporte trois parties : une présentation en quelques lignes de la situation au début du roman, les questions qu'on se pose à ce stade sur le roman et sur la vie à cette époque, les sentiments partagés par le plus grand nombre d'élèves. Exemple de ce à quoi on pourrait aboutir :

Claudine de Lyon, de Marie-Christine HELGERSON, Castor poche Flammarion, p.1 à 10.

Claudine a onze ans, elle travaille sur un métier à tisser toute la journée, elle est malade, elle n'est pas heureuse. Elle se pose des questions sur son avenir car elle ne veut pas aller à l'usine comme sa mère, ni tisser comme son père. Elle veut aller à l'école comme Noémie pour apprendre plein de choses. Mais son père ne veut pas.

Nos questions, nos hypothèses sur le roman: Pourquoi cette différence entre Noémie qui va à l'école et Claudine qui travaille ? Pourquoi son père ne veut-il pas qu'elle aille à l'école ? Peut-être que la famille est pauvre et a besoin de l'argent de son travail ? Est-ce que

Claudine réussira à aller à l'école ? Comment va-t-elle faire ? Est-ce qu'elle va se révolter contre son père ?

Nos questions sur l'époque : Comment vivaient les enfants en 1881 ? Aujourd'hui, les enfants vont à l'école jusqu'à 16 ans. Comment s'est passée cette transformation ? Est-ce que la vie était difficile pour tout le monde comme pour la mère de Claudine à l'usine ?

Notre avis : Claudine nous plait. On sent qu'elle a envie de se battre.

Discussion sur le pacte de lecture et le rôle décisif de l'incipit.

Deux problèmes pour l'écrivain :

- comment signaler au lecteur les renseignements véridiques historiquement et ceux qui ont trait à la fiction ?
- comment poser l'autonomie du récit et gérer l'écart entre les mentalités, valeurs culturelles de l'époque et celles du lecteur moderne ?

Ici, l'auteur a utilisé :

- dessin
- date et lieu en exergue
- onomatopée
- le temps : "le" jour : à comprendre comme l'expression : ce jour-là. Puis "comme chaque matin" indique le rythme régulier, ordinaire.
- caractère emblématique du personnage par identification aux « canuts »
- le personnage est décrit dans son quotidien, rien d'événementiel au tout début.
- Pensée rapportée : artifice pour communiquer au lecteur les différences entre la condition des enfants d'aujourd'hui et celle de cette époque.
- Positionnement de son héroïne en rupture avec son milieu : procédé pour communiquer au lecteur la rupture en terme de sens de l'histoire que vont provoquer les lois sur le travail des enfants puis l'école obligatoire.
- Description du quotidien de Claudine : il est décrit non pas pour lui-même, (comme le ferait un récit d'historien), mais pour les émotions qu'il provoquera chez le lecteur. A faire exprimer par les élèves (subjectivité du lecteur, ses sentiments).

Certains auteurs utilisent un narrateur à la 1^{ère} personne qui explique et compare les cultures par un discours explicatif (ex. livre album-doc. Château fort), ou utilisent un personnage d'aujourd'hui qui imagine le passé à partir d'une trace, ex. Le vitrail).

D'autres s'adressent directement au lecteur (Imaginez-vous en l'an...)

D'autres encore emploient l'idée d'une machine à remonter le temps et les dialogues entre le personnage d'aujourd'hui et le personnage de l'époque, nous aide à mettre notre culture à distance (machine à remonter le temps de Pujade-Renaud et Zimmerman, éd. Messidor/ La Farandole : La Commune n'est pas morte, Pour sauver la Marseillaise, La fille de la sorcière, La grève des enfants).

Parfois la date et le lieu sont appris au cours du récit ou demandent à ce que le lecteur mette en relation des informations égrenées tout au long d'une page ou du 1^{er} chapitre, voire du deuxième chapitre (inférences).

Dans les albums, les images complètent les renseignements donnés par le texte (ex : Rose Blanche, Innocenti).

Tous ces éléments sont des guidages d'interprétation pour poser l'univers des personnages, univers de référence. Nombreux sont les procédés littéraires mis en œuvre par les écrivains pour installer "**la mise en abyme**", plongée dans le passé. Leur compréhension relève d'un travail du lecteur qui s'enseigne -car il n'est pas inné !

L'activité autour du tableau d'élaboration de la compréhension est transposable à tout texte narratif et peut être adaptée pour appréhender la compréhension :

- d'un texte documentaire (On ôte dans la 3^{ème} colonne : "Nos sentiments et nos hypothèses sur la suite")
- d'un ensemble de textes + images documentaires en histoire (ou autre discipline)
- d'un ensemble de textes narratifs et de textes+images documentaires sur la condition des enfants au XIX^{ème} siècle par exemple. Il s'agira alors de relever les descriptions qui s'enchâssent dans les récits historiques et de les comparer aux documents.

La forme peut varier : à l'oral en collectif et le maître note sur affiche, à l'écrit par groupe ou individuellement si on a entraîné les élèves car on sait que leur 1^{er} mouvement est de recopier intégralement les informations. On peut le faire texte caché puis y revenir, ceci permet de situer les informations comprises ou non par les élèves dans un 1^{er} temps et de revenir fouiller dans le texte. A l'oral, ils reformulent et la paraphrase est un moyen de retenir, de synthétiser les idées.

- o OBJECTIF : HISTOIRE : (point fort) Changements de la société française au XIX^{ème} siècle : l'expansion urbaine et industrielle, l'école gratuite, laïque et obligatoire.

SITUATION 4 : DEMARCHE : Patrimoine local, littérature et Histoire.

1) Interrogation du passé à partir du présent : utilisation du patrimoine local.

Situation problème : *Depuis quand les écoles de notre ville existent-elles ?
Que faisaient les enfants avant que l'école n'existe ?*

Selon le choix de l'enseignant, un travail de recherche des informations peut se mettre en place ou une lecture des réponses à la première question apportées par le maître peut commencer.

Pour DREUX, nous proposons un travail documentaire sur Maurice VIOLLETTE qui a fait construire de nombreuses écoles de 1908 à 1959 (Maire pendant 50 ans). CF. Biographie.

CF. Carte postale ancienne : Les cantines scolaires.

Une lecture d'images (photos des différentes écoles) peut être entreprise pour y déceler la date, le style architectural, les matériaux utilisés. A comparer entre elles et avec les autres constructions environnantes.

2) Apport littéraire : présenter Claudine de Lyon pour apporter une réponse à la deuxième question. (Voir autres titres sur le sujet dans la bibliographie)

3) Apport documentaire du maître :

- loi relative au travail des enfants employés dans les manufactures, usines ou ateliers promulguée le 22 mars 1841 ;
- loi de 1882 : école gratuite, laïque et obligatoire.

On les trouve dans de nombreux manuels avec des photos d'époque. On peut construire une frise pour faire découvrir les multiples progrès économiques et sociaux qui ont conduit à une amélioration certaine du sort des enfants entre 1815 et 1914 : enfants travaillant dans les filatures ou les mines et bien alignés dans les cours d'écoles républicaines, travaux de Pasteur, nombre d'analphabètes (50% en 1820, 4% en 1910, in Histoire, M. MICHAUX, enseigner aujourd'hui, Bordas pédagogie, Paris, 2004).

REMARQUES

- Le document déclencheur peut être un texte littéraire tiré d'un récit historique ou d'un texte d'époque (Gavroche ou Cosette des Misérables de V. HUGO, la Comtesse de

SEGUR ou Georges SAND avec La petite Fadette). La validation historique sera assurée par les photos d'époque ou textes d'historiens tirés du manuel.

- Une visite au Musée de l'école à Chartres peut être une excellente conclusion. Mais on peut aussi le choisir comme entrée dans le sujet.
- On peut commencer cette séquence par le relevé des représentations des élèves sur la vie des enfants au XIXème siècle, à l'oral ou à l'écrit, pour les sensibiliser aux écarts entre aujourd'hui et hier. Ces explications préalables orienteront les lectures qui suivront (le projet du lecteur détermine la prise d'indices qu'il effectue).
- On pourra ouvrir sur le monde en parlant des pays où le travail des enfants existe encore aujourd'hui.
- Histoire et points de vue : visions différentes selon les positions sociales. Exemple : Les enfants de familles riches/pauvres dans les écrits de la Comtesse de Ségur ; dans Baptistin, l'avis du héros sur la Belle époque ("Belle époque pour qui ? Sûrement pas pour moi !").

Nos références bibliographiques :

- Trésors et récits historiques pour la jeunesse, M. PELTIER, Argos démarches, Scérén-CRDP Créteil, 2002
- Histoire, M. MICHAUX, enseigner aujourd'hui, Bordas pédagogie, Paris, 2004
- Pratiques N° 69, mars 1991, Textes et Histoire, C. GARCIA-DEBANC