

ECRIRE EN HISTOIRE

Document n°1, l'écrit dans les programmes de collège

	L'écrit dans les programmes de collège.
6^{ème}	<p>Comme toutes les disciplines, l'histoire et la géographie doivent inciter à lire. On ne se limitera pas à des extraits, on veillera à ce que les élèves abordent dans des éditions adaptées à leur âge, chez eux ou au centre de documentation et d'information (C.D.I.), quelques-uns des grands textes inscrits au programme.</p> <p>On veillera d'abord à la bonne tenue du cahier, mais écrire ne doit pas se limiter, même si cette pratique peut encore apparaître nécessaire en sixième, à la copie d'un résumé écrit au tableau.</p> <p>On privilégiera la rédaction autonome ou guidée de phrases simples. Le langage de la carte est essentiel à la géographie. On évitera dans ce domaine la simple reproduction et on exercera les élèves à l'élaboration de croquis élémentaires (localisations, mises en relation). L'enseignement de l'histoire et de la géographie doit ainsi permettre d'initier à la pratique de différents langages.</p> <p>Le C.D.I. est un partenaire privilégié de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. En liaison avec les documentalistes, on apprendra aux élèves à manier les outils de la connaissance et, en tout premier lieu, leurs manuels. On les initiera à la recherche documentaire autonome. On vérifiera que le fonds documentaire comporte, dans des éditions adaptées à l'âge des élèves, les textes et les documents qui font partie intégrante des programmes.</p>
5^{ème} -4^{ème}	<p>De multiples exercices, en classe, au CDI ou à la maison, permettent l'appropriation d'une culture maîtrisée et des langages fondamentaux des disciplines. La rédaction autonome doit prendre une place privilégiée. En 6e, les élèves ont appris à rédiger des phrases simples ; en 5e et en 4e, on leur apprendra à lier entre elles ces phrases et à élaborer des textes courts mais démonstratifs. En 3e, en effet, ils devront être capables de rédiger des paragraphes argumentés et cohérents. On veillera donc à ce que les contrôles fassent une large place à la rédaction autonome.</p> <p>Le cahier est le support et le guide du travail des élèves. Doivent y figurer les repères chronologiques et spatiaux qu'il est indispensable de mémoriser, la trace des lectures, des observations de cartes, d'images, de documents. Le cahier peut être aussi support d'exercices: rédaction autonome, élaboration de croquis. Un résumé complet est-il indispensable? Pour guider l'acquisition des connaissances, le cahier doit permettre aux élèves de retrouver, en liaison constante avec le manuel, repères essentiels et fil conducteur. Ainsi les élèves pourront-ils acquérir une pratique autonome du manuel.</p> <p>Les convergences entre les programmes d'histoire et de géographie et les autres programmes du cycle central du collège sont multiples. Les démarches intellectuelles inséparables de l'acquisition des connaissances historiques et géographiques (lire, observer, identifier, mettre en relation, rédiger...) sont également mises en oeuvre par d'autres disciplines. Les contenus des programmes croisent les contenus de presque toutes les disciplines. Les liens avec l'enseignement du français sont également naturels: lecture (un certain nombre de textes figurent dans les deux programmes), expression, élaboration de textes argumentatifs.</p>
3^{ème}	<p>Les élèves, depuis la sixième, ont été entraînés à élaborer, de manière autonome, quelques phrases simples. En classe de troisième ils sont progressivement capables, à partir ou non de documents, de rédiger un paragraphe cohérent, de quinze à vingt lignes, impliquant la mise en ordre de connaissances et la recherche de facteurs d'explication. En géographie ils apprennent à construire, à partir d'un fond de carte, un croquis explicatif et sa légende. L'histoire et la géographie mettent en relation, de manière raisonnée, différentes informations, contribuant ainsi à la formation intellectuelle d'ensemble des élèves.</p> <p>L'enseignement de l'histoire et de la géographie rencontre naturellement les objectifs de l'enseignement du français : lecture documentaire et cursive, écriture de textes narratifs ; pratique, à l'écrit comme à l'oral, de l'argumentation raisonnée.</p>

Document n°2, typologie des écrits scolaires

<p>ECRIT INFORMATIF L'ECRIT EXPLICATIF</p>	<p>C'est l'exposé en histoire-géographie qui doit répondre à un problème posé afin de ne pas être un projet de classement mais bien un projet de sens. Dans ce sens il est plus proche de l'écrit explicatif.</p> <p>Le dossier de recherche. Analyser un document, une situation Justifier son interprétation d'une situation. La transformation d'un schéma en texte amène à chercher les enchaînements et les liens de causalité.</p>
<p>L'ECRIT ARGUMENTATIF</p>	<p>C'est finalement un écrit peu utilisé en histoire-géographie par le paradigme même des disciplines qui n'est pas de convaincre un interlocuteur mais de démontrer une situation qu'elle soit géographique ou historique. Le paragraphe argumenté n'a pas pour but de convaincre un récepteur mais d'apporter des « preuves » pour démontrer une situation. Les libellés des sujets d'examen n'invitent d'ailleurs pas à construire une opinion. Ce type d'écrit est donc plus l'apanage du cours d'ECJS et de son débat argumenté.</p>
<p>L'ECRIT DESCRIPTIF</p>	<p>La description est très utilisée en géographie : décrire un paysage, décrire une organisation afin d'apporter une explication sur les dynamiques (mutations d'un paysage) et sur les liens à l'intérieur de ce paysage. Cette description se fait par thème et sous thème selon une problématique de départ.</p>
<p>L'ECRIT NARRATIF</p>	<p>Ce type d'écrit est très utilisé en histoire. Il permet de raconter une histoire le plus souvent dans son déroulement chronologique. Il est pourtant assez oublié dans les classes où on lui préfère l'écrit explicatif qui porte plus sur l'analyse d'une situation.</p>
<p>LA SYNTHÈSE</p>	<p>C'est le type de texte qui pose le plus de problèmes à nos élèves. Il nécessite à la fois des compétences d'analyse des documents et des connaissances personnelles. Il est nécessaire aussi de planifier son travail et d'organiser sa réflexion en fonction de la question-problème posée. La maîtrise de ces compétences met souvent l'élève en « surcharge cognitive » face à cette synthèse.</p>

Document n°3, « l'écriture est une mise en ordre du chaos du monde ».

« Pour écrire il faudrait disposer d'une représentation globale du texte que l'on doit achever. De ce point de vue, les méthodologies de certains manuels qui font travailler à partir d'un sujet de dissertation d'abord l'introduction (une fois le sujet compris) puis comme une seconde étape le plan, tablent sur une image déjà familière de ce qu'est ce type d'écrit. Or c'est loin d'être aisé pour les élèves, d'autant que le même mot (dissertation, rédaction, composition, peu importe ici) ne recouvre pas les mêmes exigences d'une discipline à une autre : l'exposé de connaissances est minoré en philosophie comparativement à la réflexion personnelle, la diversité des points de vue théoriques situés est attendue en sciences économiques et sociales, l'expression d'une culture personnelle est requise en français, chaque fois à la différence des attentes d'histoire ou de géographie. Faire caractériser et disséquer par les élèves des dissertations correctes est très formateur pour qu'ils en construisent une représentation dans nos disciplines et qu'ils mettent en évidence des critères de réussite. Ceci vaut pour tous les textes qu'ils doivent écrire, dès lors qu'ils ne sont pas démarqués de leur culture juvénile. Mais ce n'est là qu'une des difficultés de l'écriture en histoire-géographie.

Pour s'autoriser à écrire, les élèves doivent prendre conscience que l'écriture est une mise en **ordre du chaos du monde**, qu'elle ne transcrit pas la réalité mais qu'elle l'organise et qu'elle donne un point de vue : le point de vue de l'histoire sur le passé n'est pas celui du français ou des disciplines artistiques, le point de vue de la géographie sur le monde n'est pas celui des sciences économiques et sociales ou des langues vivantes. L'élève doit apprendre que ce point de vue n'est pas une déformation illégitime de la réalité, mais la condition même de l'écriture, ce qui ne signifie ni que tous les points de vue se valent ni que n'importe lequel est admissible en histoire (...).

Les fonctions de l'écriture, y compris en classe d'histoire-géographie sont plurielles. Ecrire c'est stabiliser des informations en vue de les réutiliser ultérieurement ce qui suppose une idée de l'avenir et de l'emploi possible de cet écrit. Ecrire suppose ainsi une mise en projet : on n'écrit pas pour soi comme pour communiquer aux autres. Le brouillon est donc un écrit spécifique parce que ses intentions ne sont pas celles du devoir terminé. Mais écrire c'est aussi produire du sens, par le choix des mots et par l'organisation de l'exposé. C'est ce qui est attendu dans des formes d'écrits très variées : listes organisées par catégories, tableaux, rédaction, explication ou commentaire de document(s), affiches, pages écran, diaporama... Ecrire c'est aussi communiquer de façon adaptée au destinataire et à la fonction du texte : on n'écrit pas pour les copains de son groupe de travail comme pour l'enseignant, on n'écrit pas à quelqu'un que l'on informe comme à quelqu'un qui sait et qui va juger le texte qu'on lui destine. Mais de tels écrits peuvent aussi viser des effets : susciter une émotion, chercher à convaincre, présenter une critique, par exemple. Si les deux derniers sont légitimes dans nos disciplines, le premier, qui pourrait l'être en français, ne l'est pas. (...)

Il y a ainsi des objectifs pluriels à l'apprentissage de l'écriture. Réussir aux contrôles et aux examens nécessite de savoir se conformer à des exigences de forme et à des conditions de travail contraignantes, en même temps que savoir restituer des connaissances sous une forme organisée et (en lycée) articuler des connaissances et une problématique. Stocker des informations et des réflexions pour qu'elles soient réutilisables ultérieurement demande plutôt de choisir la forme la plus efficace pour soi : écriture linéaire, tableau ou arbre, écriture graphique incluant des signes non verbaux, rédaction complète ou abrégée etc. En ce sens la trace écrite dont la forme est imposée par l'enseignant n'est pas toujours le meilleur choix... S'il s'agit de communiquer, la forme doit être accessible au destinataire, ce qui contraint le choix. Ecrire pour produire plus de sens, en traquant le mot juste, l'enchaînement pertinent, peut d'abord se faire sur un brouillon (un écrit privé donc) et peut nécessiter dans un premier temps au moins des outils (manuel, dictionnaire), mais passe par des étapes successives ».

Yannick Mével, Nicole Tutiaux-Guillon, *Didactique et enseignement de l'Histoire-Géographie au Collège et au Lycée*, 2013, pp. 219-247.

Document n°4, « expliquer et raconter ».

« A opposer l'explication au récit comme l'on a opposé l'explication à la compréhension dans le débat entre sciences de la nature et sciences de l'esprit, on risque de se tromper d'époque. La question fondamentale ne passe pas par le dilemme – expliquer ou raconter – mais par la conjonction des deux modalités – expliquer et raconter.

Tout enseignant d'histoire est conduit à régler, à chaque étape de son travail, la dialectique entre compréhension et explication. Sans prendre le temps de réfléchir à la distinction radicale chère à Dilthey : nous expliquons les choses, les phénomènes, en repérant la régularité de leur reproduction dans des conditions similaires, mais nous comprenons les hommes et leurs œuvres parce que nous sommes capables de déployer "naturellement", comme par intuition, des capacités d'écoute, des émotions, des jugements forgés dans notre vie quotidienne. Pour comprendre les hommes d'ailleurs et d'une autre époque, un effort est nécessaire afin de réduire la distance qui nous sépare de nos catégories de pensée. Mais cet effort n'est pas excessivement difficile pour peu que l'on fasse preuve d'une ouverture d'esprit, d'une sympathie, voire d'une d'amitié envers l'Autre, comme le disait Marrou. Pourtant la difficulté s'installe dans l'illusion d'un effacement complet de la distance, lorsque l'on comprend les actions des hommes du passé à travers nos catégories exclusives de pensée. Des catégories qui se transforment vite en valeurs dès lors que nos jugements l'emportent sans tenir compte des cadres de références, des normes du contexte.

Sachant parfaitement qu'il n'a pas affaire à des phénomènes reproductibles dans les mêmes conditions, qu'il ne peut forger des lois équivalentes à celles établies par les sciences exactes, l'enseignant ne s'attache pas à l'opposition de l'expliquer et du comprendre. Il n'explique pas par des lois, mais il sait bien qu'il fait plus que comprendre par intuition. Tout son effort de distanciation critique, tout son travail sur les enchaînements logiques (...) l'autorise à employer le terme explication. L'enseignant, en somme, joue sur les deux registres : une compréhension qui n'est pas complaisante, une explication qui se veut rigoureuse sans lois reproductives.

Du coup, il serait réducteur de renvoyer le maître du côté de la compréhension narrative, de considérer la seule compréhension des hommes par d'autres hommes en occultant le niveau de la structure narrative. Le professeur d'histoire est comme le linguiste qui, le temps de l'analyse, sépare le contenu et la structure des histoires afin de mieux relever les permanences dans l'organisation, dans la mise en ordre des ingrédients. Lorsqu'il organise, met en scène ses personnages, ses entités participatives (la bourgeoisie ou l'union européenne) pour mieux faire comprendre comment se noue et se résout l'intrigue (la crise, le traité, les négociations syndicales), il ne fait pas autre chose que respecter une superstructure narrative qui n'est pas propre aux récits de fiction. Il n'y a donc pas lieu de délégitimer ces postures, elles n'ont rien à voir avec l'opposition entre histoire scientifique et petite histoire, entre logique explicative et compréhension par l'intuition ou la proximité des phénomènes humains.

Bien au contraire, la structure narrative a l'avantage de présenter une forme de précompréhension des choses que l'élève n'a pas besoin d'apprendre, dans la mesure où elle est présente très tôt chez l'enfant. Entraîné à cette modalité de compréhension dans la vie quotidienne par l'imitation de toutes les actions, chacun en joue sans vergogne. Il a fallu que la pression de la représentation de l'histoire explicative soit bien lourde pour que les professeurs d'histoire soient restés si longtemps réticents à une modalité d'apprentissage aussi naturelle.

Le chemin n'est pourtant pas totalement accompli, les confusions ne sont pas effacées ; certains encore restent tentés de choisir leur camp dans la concurrence entre la problématisation de l'histoire et le récit. Ceux-là oublient que l'histoire enseignée se nourrit nécessairement à toutes les composantes de la discipline, que le langage de l'histoire relève d'épistémologies mixtes : expliquer et comprendre, argumenter et raconter, imaginer et vérifier ».

Nicole Lautier, *Enseigner l'histoire au lycée*, 1997, pp. 54-57.

Document n°5, « l’histoire est narrative, mais elle n’est pas fiction ».

« Passer de l’histoire-bataille à l’histoire-problème n’a pas tué le récit mais lui a donné un statut plus explicite : la narration fait comprendre, loin d’être obligatoirement linéaire, elle donne du sens à ce qui, sans elle, ne serait pas événement :

”Une narration est une totalité organique et une totalité organique est une totalité temporelle, avec à ces titres un début, un milieu, une fin, un ensemble [...] et le pouvoir constituant s’exerce aussi sur le temps, puisque l’histoire racontée, pourtant si imparablement contrainte par l’ordre temporel, se rit de la linéarité et de la mesure chronologiques, et les soumet à ses choix” (Henri Moniot, *Didactique de l’histoire*, 1993).

Cependant, la narration historique, nous le savons bien, n’est pas un roman. Elle s’en distingue fortement parce qu’elle cherche la vérité et qu’elle se donne les moyens de la serrer au plus près : elle s’appuie sur des sources et sur une méthodologie.

Cette exigence forte explique que le récit soit finalement assez pratiqué, en particulier par les jeunes collègues qui craignent – et c’est tout à leur honneur – de s’éloigner par trop d’une vérité historique qu’ils cherchent, mais ne dominent pas encore.

Une autre différence sépare fiction et récit d’histoire : le récit historique s’appuie sur un projet-problème (ou une problématique, s’il on veut employer ce mot-valise !) et ses personnages sont beaucoup plus que des personnages de roman : ce qui les fait agir est d’ordre politique, économique, social et s’inscrit dans des systèmes complexes où sentiments et volonté individuels ne sont qu’un élément parmi bien d’autres. D’autant plus que les personnages du récit historique, nous l’avons vu plus haut, ne sont pas toujours des personnes.

Enfin, il va de soi que les intentions du romancier et celles de l’historiens (ou du professeur d’histoire) ne sont pas les mêmes. Il ne s’agit pas de distraire, d’étonner, de faire peur ou de faire rire par une intrigue. En histoire, il n’y a en général pas de commencement clairement définissable : les débuts – et il faut bien employer ici le pluriel – sont complexes chronologiquement et spatialement, et obligent à reculer dans le temps sans espoir d’atteindre au commencement du commencement. Quant à la fin, elle n’est pas claire puisqu’elle est multiple et à son tour commencements, au pluriel ».

Madeleine Michaux, *Enseigner l’histoire au collège*, 1997, pp. 173-174.

Document n°6, « l’histoire comme récit spécifique ».

« Le modèle mixte de compréhension de l’histoire mis en lumière par N. Lautier (1997, p. 213) prend appui avant tout sur l’hypothèse d’une ”configuration ultimement narrative de l’histoire qui paraît un relais indispensable à toute réflexion sur les modalités d’appropriation de l’histoire” (p. 25). Ce modèle trouve chez Ricoeur ” la notion d’imputation causale singulière, un mixte soigneusement élaboré : pas une thèse du juste milieu ni un compromis mais la reconnaissance d’un lien indirect de dérivation par lequel le savoir historique procède de la compréhension narrative sans rien perdre de son ambition scientifique (Ricoeur, 1983, p. 134)”. En effet, poursuit N. Lautier :

”Le caractère scientifique de la discipline est marqué à trois niveaux différents : une première fois, au plan des procédures, par le travail d’enquête de l’historien ; une deuxième fois, au plan des entités, par le caractère purement analogique que les quasi-personnages de l’histoire – entités anonymes, nations, classes, mentalités – entretiennent avec des acteurs d’une intrigue ; une troisième fois enfin au niveau de la temporalité – avec un temps historique sans rapport direct avec celui de la mémoire ou de l’action” (p. 26).

On voit là que le passage par la dimension narrative de l'histoire pour l'étude de notre objet ne se fait pas aux côtés de la dimension temporelle mais sur un autre plan problématique. L'antinomie *a priori* entre narration et science fait du récit historique un enjeu épistémologique et didactique.

Sur le plan épistémologique, C. Ginzburg a montré pourquoi on peut faire l'hypothèse d'une constante anthropologique qui relie repérage de traces et narration dans un "paradigme indiciaire" qui irait du chasseur de la préhistoire à la science historique d'aujourd'hui : " Le chasseur aurait été le premier à raconter des histoires parce qu'il était le seul capable de lire, dans les traces muettes (sinon imperceptibles) laissées par sa proie, une série cohérente d'événements" (1989, p. 149). Mais cette "naturalité" même du récit et de la compréhension narrative pose problème : elle peut être un encouragement à une absence de réflexion didactique : le raisonnement naturel étant le propre de l'humain en société (Brunet 1997, Cariou 2004), il n'aurait pas à être appris à l'école. Pourtant, son usage en classe d'histoire n'est pas "naturellement" maîtrisé comme l'a montré Cariou pour le cas du raisonnement par analogie ».

Sylvain Doussot, *Didactique de l'histoire*, 2011, pp. 214-216.

Document n°7, « Récit et écriture de l'histoire ».

« Depuis les travaux de P. Veyne (1971) et de M. de Certeau (1975), on sait que le récit constitue le mode d'exposition privilégié de l'histoire. C'est pourquoi il conviendrait non plus d'opposer mais d'articuler l'histoire et la science, la narration et l'explication, les faits et les événements, les masses et les individus. D'ailleurs, F. Braudel ne rejetait pas complètement la dimension narrative de l'histoire. S'il disqualifiait l'histoire événementielle et le récit traditionnel, il ne dédaignait pas "le récitatif de la conjoncture" (Braudel, 1958, p. 48) par quoi l'histoire se distinguait du structuralisme atemporel. P. Ricoeur balaya les dernières réticences des historiens dans son grand ouvrage, *Temps et récit* (1983, 1984, 1985) qui répondait notamment à l'article de Lawrence Stone, "Revival of narrative" paru dans la revue *Past and Present* en 1979, traduit l'année suivante dans la revue *Le Débat* et qui introduisait les critiques du *Linguistic Turn* dans le champ historique français. L'ouvrage de Paul Ricoeur contribua au "tournant critique" des *Annales* de 1988 appelant la communauté des historiens à réfléchir aux modalités de l'écriture de l'histoire (Revel, 1985). Ce retour au récit bouleversa l'épistémologie de l'histoire en portant un coup décisif au positivisme.

Mais P. Ricoeur aborde la question du point de vue philosophique car son intérêt pour l'histoire n'est qu'indirect. Il cherche à comprendre l'expérience humaine du temps selon la logique de la philosophie herméneutique. Le récit – fictionnel ou historique – ne devient son objet qu'en rapport à la problématique suivante : " Le temps devient humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif" (Ricoeur, 1983, p. 105). La forme du récit est le mode d'expression privilégié de l'expérience humaine qui se pense dans le temps.

Il montre d'abord que le récit structure les écrits des historiens en vertu du "caractère ultimement narratif de l'histoire" et de " la compétence de base que nous avons à suivre une histoire" (Ricoeur, 1983, p. 165). Cette compétence à suivre des histoires est indissociable de la compétence à en produire. Suivre et produire une histoire, c'est comprendre ou articuler une succession d'actions, d'intentions mais aussi de hasard intervenants sur le cours de l'action décrite. Pour cette raison, la conclusion de l'histoire n'est jamais prédictible ou déductible du cours du récit et il est nécessaire de le suivre jusqu'à son dénouement pour l'appréhender (Ricoeur, 1977, p. 200). Ajoutons que le caractère narratif de l'histoire vient également de ce qu'elle est connaissance par traces. Selon C. Ginzburg, les chasseurs de la préhistoire, interprétant des empreintes, des déjections ou des branches cassées, seraient vraisemblablement les premiers à avoir produit une histoire, à avoir raconté que "quelqu'un est passé par là". Le récit est peut-être né du déchiffrement d'indices intimes pour leur conférer du sens (Ginzburg, 1989, pp. 148-149).

En croisant les caractéristiques de la fiction et la visée de l'histoire, le récit historique développe la dimension temporelle de tout travail historique. C'est pourquoi le récit est davantage qu'un inventaire qui

décrit un ensemble de faits car il y introduit la dimension temporelle constitutive de l'histoire (Veyne, 1976, p. 39). Dans des pages demeurées célèbres, P. Ricoeur montre en effet que le récit se tient jusque dans les écrits de F. Braudel (Ricoeur, 1983, pp. 366-384). Son chef d'œuvre, *La Méditerranée et le monde méditerranéen au temps de Philippe II*, est organisé selon une logique narrative : le personnage principal en est la Méditerranée dont F. Braudel montre la naissance comme centre de "l'économie monde", son apogée puis son déclin à la fin du XVI^{ème}, au moment où le centre de l'économie monde s'est déplacé vers la mer du Nord en tant que centre de l'économie monde. C'est pourquoi, selon P. Ricoeur, si le récit connaît une "éclipse" avec le triomphe de la longue durée braudélienne, il ne disparaît jamais réellement.

Le récit évoque des situations, des actions et des personnages réels mais il ne se confond évidemment pas avec la réalité qu'il rapporte. Le récit est une construction qui expose le discours de l'historien relatant lui-même le discours et les actes des hommes du passé (Ricoeur, 1984, p. 166), une fois réalisé le travail de documentation à partir des sources puis celui de la construction et de l'interprétation des faits à partir d'une problématique. De fait, le récit historique procède d'une "inversion scripturale" de l'ordre de la recherche (de Certeau, 1975, pp. 100-102). Alors que la recherche part du lieu connu pour remonter vers le moins connu, de la fin vers le commencement, le récit restaure l'ordre chronologique, du commencement à la fin. D'autre part, quand la recherche reste lacunaire et nécessairement interminable, le récit propose un texte clos, cohérent, complet et achevé. Enfin, le récit actualise l'objet de l'histoire, ce passé humain déjà advenu, absent pour nous aujourd'hui. Le récit représente le passé qui fait précisément défaut. C'est pourquoi M. de Certeau ajoute que le récit est tout à la fois *injonctif* – il parle au nom du réel, il fait parler le réel pour nous dicter ce qu'il faut en dire et en croire – et *performatif* – il fabrique du réel en en parlant car il rend croyable ce qu'il dit (de Certeau, 1987, pp. 61-63).

Cette phase scripturale représente le passé tel qu'il s'est produit mais ne dit pas le réel du passé (Ricoeur, 2000, p. 170). Le récit ne duplique pas la réalité du passé, il en est une représentation analogique, comme nous le savons. P. Ricoeur nomme *représentance* cette fonction de représentation du réel passé qui n'est plus (Ricoeur, 2000, pp. 359-367). En ce sens, le récit historique se distingue de la simple chronique car le chroniqueur enregistre les faits dont il a été le témoin ou qu'il rapporte par oui dire. En revanche, l'auteur du récit fait comme s'il avait été le témoin des faits évoqués et il organise son récit comme une reconstruction *a posteriori* en un tout cohérent, fermé et signifiant. Comme le narrateur n'est ni acteur ni témoin de l'action, il vient après coup et connaît le déroulement et le dénouement de l'action. Il accélère le temps par des ellipses temporelles ou il ralentit le tempo du récit en s'appesantissant sur un déroulement chronologique jugé significatif, en fonction des détails qu'il souhaite fournir ou de ce qu'il souhaite dévoiler (Prost, 1996, pp. 250-251). Le récit est le lieu de la *chronosophie* (Pomian, 1984).

Il ressort de ces caractéristiques que le récit historique dissout l'opposition entre histoire-problème et histoire-récit, car il mêle la description du passé à l'intelligibilité des concepts et à production d'explications. Il assure la continuité entre l'histoire et la science ».

Didier Cariou, *Écrire l'histoire scolaire*, 2012, pp. 178-180.