

Soizic Morvan, Université de Nantes et Pôle de formation Briacé
– Enseignement agricole, France

Le témoignage oral étayé par le schéma fléché dans la co-construction du fait historique avec des élèves en difficulté scolaire ?

Abstract

This article examines the use of oral testimony during a teaching-learning session by problematization with students experiencing academic difficulties. In order to overcome language difficulties, the researcher, who is also the teacher, provides the students with tools, particularly graphic tools, to construct a historical fact. The aim is to identify the role of the diagram in the critical treatment of oral testimony in the history class. To what extent is it a lever to bypass the emotional bias specific to oral testimonies in history teaching and does it facilitate the fabrication of historical fact by the students?

Keywords

Oral testimony, Arrow diagram, Historical fact, Problematization, Concept

MORVAN Soizic, «Le témoignage oral étayé par le schéma fléché dans la co-construction du fait historique avec des élèves en difficulté scolaire?», in *Didactica Historica* 8/2022, p. 1-13.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.169.long

Introduction

Cet article se propose d'interroger l'utilisation du témoignage oral étayé par le schéma fléché lors d'une séance d'enseignement-apprentissage, qui vise à faire construire et résoudre un problème historique par les élèves. Le recours à des outils graphiques est non seulement une prescription institutionnelle, mais aussi un nouveau paradigme pour l'élaboration d'une séance d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de comprendre en quoi cet outil graphique peut faciliter l'approche critique et mettre à distance le biais émotif propre au traitement des témoignages oraux.

Le terrain de recherche implique une classe d'enseignement de l'histoire de 3^e, d'un lycée agricole qui est un domaine d'éducation et d'enseignement méconnu en France. Elle est composée d'élèves possédant une maîtrise fragile du langage, voire des troubles de l'apprentissage nommés « dys ». Pour « faire de l'histoire » et pallier les difficultés langagières des élèves, l'enseignante, qui est aussi la chercheuse dans cette étude, élabore des outils spécifiques qui prennent en compte les difficultés de ces élèves.

Son choix se porte sur deux aides didactiques. La première est la mobilisation du schéma fléché, un outil graphique pour favoriser le développement des compétences de la discipline. La deuxième est le recours au témoignage oral afin de construire le fait historique au regard des difficultés de lecture des élèves que ce soit en ce qui concerne le déchiffrement ou la compréhension.

Le cadre de l'apprentissage par problématisation se propose de partir des représentations des élèves pour les amener à mettre au travail leurs propres explications: il s'agit en effet de faire prendre conscience aux apprenants que leurs premières

réponses sont insuffisantes et qu'il existe d'autres raisons possibles leur permettant de déterminer « pourquoi les choses se sont justement passées ainsi et pas autrement »¹.

Les premières analyses révèlent, dans un premier temps, que les témoignages oraux opèrent comme support des conceptions des élèves. La parole des témoins est un fait tenu pour vrai. Dans un deuxième temps, le témoignage oral articulé au schéma fléché donne à voir un espace graphique qui matérialise l'espace-problème construit par les élèves. La fonction synoptique et de centration exercée par le schéma favorise l'économie cognitive. Elle permet aux élèves en difficulté d'apprentissage de se centrer sur l'essentiel de la tâche. Cela ouvre un espace de réflexion pour les élèves sur leurs propres idées, orientés par l'enseignante vers les savoirs historiques en jeu. Ainsi, l'enquête par problématisation laisse-t-elle entrevoir un processus de conceptualisation de la Résistance comme : « *marqueur et curseur significatifs des comportements. De l'idée que l'on se fait d'elle découle l'évaluation qui sert à qualifier les comportements de la population.* »²

Cadres théoriques

La classe de 3^e agricole un domaine d'éducation et d'enseignement méconnu en France

Cette recherche empirique implique une classe de 3^e agricole³ composée de 23 élèves, mais seulement 20 sont présents pour le corpus et les séances filmées. Au regard de leurs troubles d'apprentissage, la moitié

¹ KOSELLECK Reinhart, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1997, p. 217.

² LABORIE Pierre, *Penser l'événement : 1940-1945*, Paris, Gallimard, 2019, pp. 66-67.

³ La classe de 3^e de l'enseignement agricole a pour objectif d'élaborer avec les élèves un projet professionnel, d'orientation et de formation en lien avec les métiers de l'agriculture, au sens large en CAP ou en Baccalauréat professionnel. Les élèves de la classe de 3^e se présentent à la série professionnelle du DNB (diplôme national du brevet) avec un référentiel d'histoire-géographie spécifique. Certains élèves qui présentent des troubles de l'apprentissage bénéficient d'aménagements d'épreuves comme l'octroi d'un supplément équivalant à un tiers du temps d'épreuve, nommé 1/3 temps pour les épreuves du DNB. Ces aménagements sont accordés par la MDPH 44 (Maison départementale des personnes handicapées) de Loire-Atlantique.

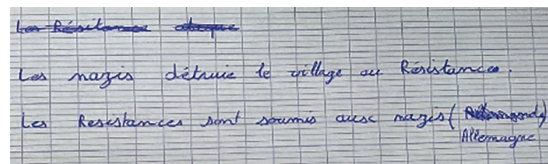
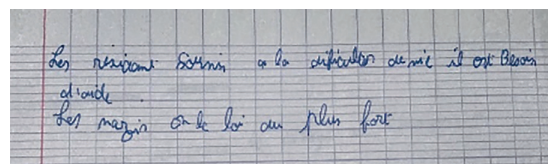


Fig. 1 et 2 : Deux exemples des difficultés de respect des codes orthographiques, morphosyntaxiques et sémantiques.

des élèves demande un aménagement des épreuves auprès de la MDPH 44 pour le DNB (diplôme national du brevet) qui ponctue la fin des études au collège, et aussi celle de la scolarité obligatoire (16 ans). En ce qui concerne la poursuite de leurs études, les élèves s'orientent vers la voie professionnelle. Pour caractériser les élèves sur leur apprentissage, nous dégagons des points langagiers tels que l'absence de maîtrise des règles syntaxiques, ainsi que des lacunes lexicales et des difficultés sémantiques comme l'illustrent les exemples suivants :

Ces troubles de l'apprentissage sont nommés « dys » et entraînent des problèmes durables de lecture et d'écriture. Il est à préciser qu'aucune déficience intellectuelle n'est imputable à ces troubles de l'apprentissage. Par conséquent, l'enseignante élabore des outils de compensation qui prennent en compte les difficultés de ces élèves en se basant sur des préconisations issues de la recherche, telles que :

« parmi les mesures pouvant être mises en place, citons :

- une lecture orale des consignes des exercices pour les enfants ayant des difficultés de compréhension de la lecture ;
- la reformulation des consignes pour aider les enfants présentant un trouble de la compréhension du langage ;
- du temps supplémentaire pendant les épreuves. »⁴

⁴ Disponible à l'adresse : <https://www.inserm.fr/information-sante/dossiers-information/troubles-specifiques-apprentissages>, consulté le 28.06.2021.

Nous remarquons au travers de ces recommandations que l'oral lors de l'apprentissage est à privilégier dans l'élaboration d'une séquence d'histoire.

Deux aides didactiques auprès d'élèves en difficulté scolaire : le schéma fléché et le témoignage oral

La chercheuse postule, en s'appuyant sur les travaux de Peraya et sa théorie des paratextes, que le schéma fléché avec ses fonctions synoptique, de centration, de classification et d'objectivation ainsi que d'économie cognitive joue un rôle dans le processus de conceptualisation. Pourquoi accorder de l'intérêt à l'économie cognitive dans les apprentissages ? L'INSHEA⁵ précise que l'élément commun aux troubles « dys » est la grande fatigabilité des élèves. Ainsi, le schéma permet-il de focaliser l'attention sur l'essentiel, pour faciliter le processus de conceptualisation. Pour cela, nous décidons de mettre au travail l'apport des fonctions du schéma fléché de Peraya⁶ comme prolongement des travaux de Doussot⁷ sur les listes et les tableaux. Ce dernier, didacticien de l'histoire, a montré la dimension bidimensionnelle de ces outils graphiques, qui disposent spatialement les données et les contraintes, et matérialisent un espace-problème pour explorer un problème historique. Nous formulons l'hypothèse que la fonction synoptique, de centration, d'objectivation, de classification et d'économie cognitive du schéma fléché favorise la mise en tension des données et des idées explicatives des élèves.

⁵ Institut d'enseignement supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés créé par la loi de 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'INSHEA est un établissement public national de formation et de recherche dédié aux besoins éducatifs particuliers et à l'accessibilité. Sous la double tutelle du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. L'institut apporte son concours à la définition et à la mise en œuvre des politiques relatives aux situations de handicap ou de grandes difficultés scolaires. Disponible à l'adresse : <https://www.inshea.fr/fr/content/les-dys-0>, consulté le 29.05.2021.

⁶ PERAYA Daniel, NYSSSEN Marie-Claire, « Les paratextes dans les manuels scolaires de biologie et d'économie », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation pratique et théorie* 78, Université de Genève, 1995.

⁷ DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011.

Il s'agit alors d'appréhender en quoi cet outil graphique dans une séquence d'enseignement-apprentissage peut faciliter l'approche critique et mettre à distance le biais émotif propre au traitement des témoignages oraux en histoire.

Pour remédier aux difficultés de lecture des élèves, le recours au témoignage oral qui construit le fait historique est un levier intéressant. C'est un élément central du travail de l'historien, et *a fortiori* des élèves, pour traiter les enjeux des sources historiques, que ce soit par la critique des sources ou la prise en compte de la dimension émotionnelle du témoignage. Le choix des témoignages oraux s'appuie sur les travaux de Fink qui établit que leur étude en classe présente une potentialité didactique unique. Elle précise un écueil majeur à prendre en compte dans l'analyse des témoignages oraux qu'est le rôle de l'empathie :

« L'appel à l'émotion pour susciter une empathie plus grande que ne le permettent les documents écrits. Le témoin remplace ou renforce le texte de l'histoire pour "établir des faits et corroborer ce que l'enseignant veut faire entendre de tel ou tel passé" (Tutiaux-Guillon, 2002, p. 92). La question des rapports entre la mémoire et l'histoire ne se pose pas. L'une et l'autre se mêlent afin de transmettre un discours à propos du passé. Cette approche n'est pas sans écueils. L'élève se croit confronté à l'histoire, alors qu'il se trouve face à une parcelle de mémoire, une expérience individuelle relatée par un témoin dont l'expérience est toujours particulière. »⁸

Le cadre théorique de la problématisation

Mais ces aides didactiques ne sont pas suffisantes en elles-mêmes pour développer les capacités disciplinaires. Comme l'indique Fabre, « *le fait n'est donc pas un "en soi"* »⁹, il n'existe que dans un questionnement et un contexte problématique.

⁸ FINK Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*, Berne, Peter Lang, 2014, p. 125 ; TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire », *Le cartable de Clio* 2, pp. 89-96.

⁹ FABRE Michel, « Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? », *Revue française de pédagogie* 161, 2007, p. 75.

Nous faisons le choix du cadre théorique de la problématisation (Fabre et Orange, 1997; Orange, 2005; Fabre, 2017)¹⁰ car les chercheurs qui l'ont élaboré considèrent à l'inverse que les conditions des problèmes sont le savoir en jeu à l'école. Les élèves n'ont donc pas comme enjeu prioritaire de résoudre un problème, mais bien de le construire en mettant en tension leurs idées explicatives sur le problème et les données de celui-ci. C'est cette mise en tension entre les données et les conditions du problème qui permet l'exploration des possibles. Les conditions du problème peuvent être d'ordre chronologique ou encore des modèles de comportements humains.

Le concept en histoire, un « objet tabou »

Lautier et Allieu-Mary¹¹ mentionnent que :

« Le “concept” a longtemps été considéré comme un objet tabou dans la mesure où l'exigence de la contextualisation exerce en histoire une contrainte subtile. Néanmoins on commence à savoir comment les élèves construisent et s'approprient un certain nombre de concepts récurrents dans les cours d'histoire (révolution, État, nation, monarchie, dictature, démocratie, guerre sainte); et comment consolident-ils leurs connaissances sur des périodes historiques, sur divers types de sociétés, sur la colonisation, les conquêtes. »

La construction du concept est donc complexe et soumise à contextualisation.

L'enjeu de savoirs

La séquence est axée sur l'attitude des Français pendant le régime de Vichy et la Résistance. La recherche s'appuie sur le référentiel¹² d'histoire

de cette fin de cycle 4. Les préconisations officielles recommandent de développer la capacité suivante : « *décrire la situation de la France pendant le conflit; caractériser le régime de Vichy; savoir comment la Résistance militaire et civile s'est organisée en s'appuyant sur quelques exemples.* »¹³ L'enjeu de savoirs, quant à lui, consiste à appréhender la pluralité et l'ambivalence des comportements des Français, sous un régime contraint, celui de Vichy. Le problème historique réside dans la compréhension d'un contexte inédit, ce que Roussio qualifie « *d'événement-monstre* ». Il explique que :

*« Le régime de Vichy est né de la défaite de juin 1940 devant l'Allemagne nazie – une défaite brutale, soudaine et, pour partie, imprévue. La déroute des armées s'est conjuguée avec la chute du régime républicain, entraînant la désagrégation du tissu social, administratif, économique du pays. »*¹⁴

Par ailleurs, toujours selon le cadre théorique de la problématisation, une séquence d'enseignement-apprentissage ne saurait se départir d'un enjeu de savoirs. Dans cette perspective, notre recherche est basée sur un questionnement de nature épistémologique sur l'attitude des Français sous ce régime d'oppression, questionnement formulé comme suit par Laborie : « *sans que l'on puisse parler de point aveugle, la question des comportements n'occupe qu'une place discrète dans l'historiographie des années noires et elle fait toujours débat* »¹⁵. Nous devons alors comprendre le comportement des Français durant le régime de Vichy, et sa vulgate récurrente à savoir : la France unanimement résistante. Pour cela, la chercheuse a sélectionné un film *Le chagrin et la pitié*¹⁶, en

¹⁰ FABRE Michel, *Qu'est-ce que problématiser?*, Paris, Vrin, 2017; ORANGE Christian, « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. Les sciences de l'éducation », *Pour l'ère nouvelle* 38(3), 2005, pp. 69-93; FABRE Michel, ORANGE Christian, « Construction des problèmes et franchissements d'obstacles », *Aster* 24, 1997, pp. 37-57.

¹¹ LAUTIER Nicole, ALLIEU-MARY Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie* 162, 2008, p.105, <https://doi.org/10.4000/rfp.926>, consulté le 20.02.2022.

¹² Disponible à l'adresse suivante : https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621, consulté le 28.04.2021.

¹³ Disponible à l'adresse suivante : https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621, consulté le 28.04.2021.

¹⁴ ROUSSIO Henry, « Introduction » in : ROUSSIO Henry (éd.), *Le régime de Vichy*, Paris, Presses Universitaires de France, 2019, p. 1.

¹⁵ LABORIE Pierre, *Penser ...*, p. 59.

¹⁶ OPHÜLS Marcel, *Le chagrin et la pitié. Chronique d'une ville française sous l'Occupation*, film documentaire, 1971. Lors d'une interview en 1994, l'historien Jean-Pierre Azéma, indique que ce qui a intéressé Ophüls, le réalisateur, ce n'est pas de dire que : « *les Français étaient collabos, mais mous, veules. Il allait à l'encontre de deux mémoires, celle des gaullistes et celle des communistes, qui disaient*

choisissant des extraits d'agriculteurs résistants, pour créer un lien avec les élèves issus du monde agricole et/ou se destinant à l'intégrer *via* leurs futures formations aux métiers de l'agriculture. Le schéma fléché offre-t-il la possibilité d'interroger la parole des témoins en évitant le biais émotif qui constitue à la fois une porte d'entrée d'un concept scientifique, mais aussi un obstacle à sa construction ?

Méthodologie de la recherche

La séquence forcée

La méthodologie de recherche repose sur la production d'une situation forcée¹⁷ : le chercheur (qui est aussi l'enseignante dans notre propre expérimentation) propose un dispositif destiné à forcer la production de phénomènes didactiques en fonction de ses enjeux scientifiques. De plus, ce dispositif permet avec sa contrainte axiologique de prendre en compte l'expérience de l'enseignant. Les situations forcées sont des situations d'enseignement où « *l'enseignant de la classe dit ce qui lui semble pertinent et possible à partir de sa propre analyse des objectifs et de son expertise* »¹⁸. L'objectif de cette méthodologie de recherche est de faire évoluer les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage en créant des phénomènes didactiques nouveaux. Ce travail de co-construction de la séquence – dans la mesure où l'enseignante est la chercheuse – a pour objectif de construire des activités favorables à la mise en tension des données et des idées explicatives des élèves. Le chercheur, quant à lui, se focalise sur la praxéologie et la création de savoirs nouveaux.

que la très grande majorité des Français s'étaient engagés d'une manière ou d'une autre dans une résistance active. Ce que veut finalement démontrer Ophiùls, il y parvient, c'est que dans le fond, ils ont été des attentistes.»

¹⁷ ORANGE Christian « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant », *Recherches en éducation* Hors-série 2, 2010, pp. 73-85. Disponible à l'adresse : <http://www.recherches-en-education.net/>, consulté le 28.06.2021.

¹⁸ ORANGE Christian, « Situations forcées... », p. 2.

Recueil et analyse des données

La leçon débute par une proposition du manuel scolaire des élèves de répondre sur une double page à la question suivante : à quel choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Deux choix sont alors proposés : Résistance et Collaboration. Puis, cinq courts extraits du film *Le chagrin et la pitié* sont visionnés. Ils fournissent des données qui entrent en contradiction avec les explications immédiates des élèves ; en l'occurrence des données qui ne permettent pas de classer les Français comme résistants ou collaborateurs. Un schéma individuel est complété par chaque élève pendant le visionnage du film, puis de manière collective au tableau par l'enseignante au regard des propositions des élèves. Ce film dans lequel :

*« la parole est donnée à des habitants de Clermont-Ferrand et à des personnages – anonymes ou célèbres, français ou étrangers – qui vécurent diversement l'Occupation, Ophiùls et Harris ont levé le tabou qui pesait sur le comportement de la France et des Français durant ces années noires, et brisé à jamais l'imagerie d'Épinal d'une nation fière et digne, unie contre l'occupant. »*¹⁹

Puis un deuxième visionnage est présenté pour une remise au travail. Il s'agit alors :

*« d'un dispositif qui met au cœur du travail ces mêmes interprétations. Elles sont confrontées à deux moments-clés du film, qui les mettent potentiellement en question. En obligeant à un retour critique des élèves sur les interprétations initiales et sur leur première lecture du film, la séquence donne à voir les manières dont ils articulent ces différents récits pour les défendre ou les discuter. »*²⁰

¹⁹ Disponible à l'adresse : <http://www.memoiresdeguerre.com/article-le-chagrin-et-la-pitie-111935001.html>, consulté le 28.06.2021.

²⁰ Doussor Sylvain, « Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation », in : BONNÉRY Stéphane, CRINON Jacques, SIMONS Germain, *Supports et pratiques d'enseignement. Quels risques d'inégalités ?*, 2015 (Spirale. Revue de recherches en éducation 55), pp. 165-177.

Le corpus est composé, d'une part, des transcriptions de la parole de deux témoins: Louis Grave agriculteur et résistant près de Clermont-Ferrand et Denis Rake, ancien agent secret britannique en France occupée. D'autre part, des schémas écrits individuels des élèves qui ont été collectés et les interactions langagières entre les élèves et l'enseignante transcrites lors de la construction collective du schéma au tableau.

En ce qui concerne l'analyse des données, nous nous appuyons sur le travail de Doussot²¹ s'inspirant des travaux de Bachelard²², de Fabre et d'Orange²³, qui ont élaboré les trois conditions à la problématisation en histoire:

- Le déploiement d'un espace problème incluant les connaissances des élèves et les documents à disposition.

Nous émettons en première hypothèse que la construction du schéma fléché matérialise cet espace-problème et en est un élément pour la conceptualisation.

- L'exploration du champ des possibles dans une réflexion à deux dimensions: inventaire et progression.

Nous formulons en deuxième hypothèse que le schéma étayé par les activités langagières favorise une argumentation des possibles, mais aussi des impossibles.

- Les relations constituées d'allers-retours entre les documents et les propositions d'explication.

L'hypothèse majeure est alors la suivante: le schéma facilite la mise en tension des données des témoignages oraux et des idées explicatives.

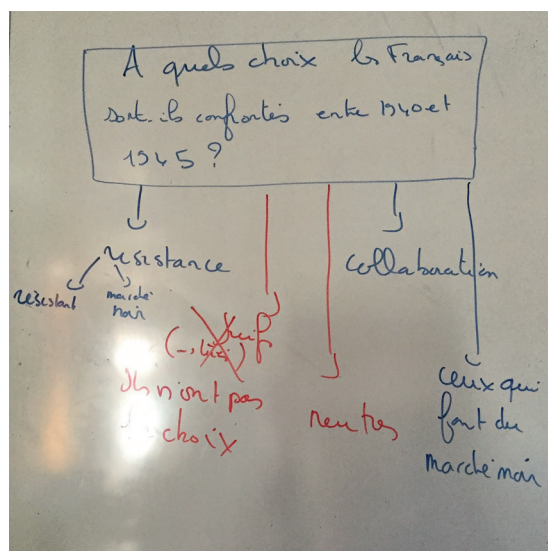
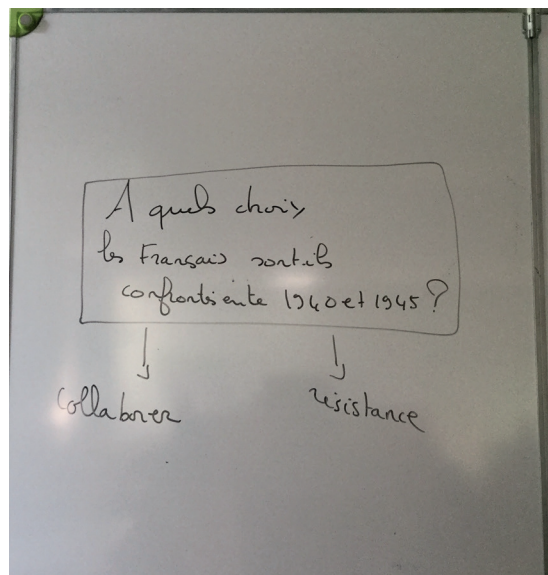


Fig. 3 et 4: Schéma de départ individuel et schéma collectif final.

À gauche, nous avons le schéma de départ que l'élève doit compléter de manière individuelle et par écrit. À droite, le schéma fléché final construit collectivement à l'oral grâce aux interactions langagières des élèves et de l'enseignante/chercheuse.

Les résultats

La parole des témoins : des faits tenus pour vrais

Les élèves, comme le soulignent déjà les travaux de Doussot, cherchent d'abord à relever dans un film ce qui conforte leurs représentations. Il constate que

²¹ DOUSSOT Sylvain, « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens. Une étude de cas au collège », *Revue française de pédagogie* 173, 2010, pp. 85-104.

²² BACHELARD Gaston, *Le Rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1949, p. 248.

²³ FABRE Michel, ORANGE Christian, « Construction des problèmes et franchissements d'obstacles », *Aster* 24, 1997, pp. 37-57.

le «film soutient des conceptions des élèves»²⁴. En effet, ils relèvent des données qui correspondent à leurs représentations du modèle de la guerre, comme les bombardements ou l’omniprésence de la mort. Ce que Louis Grave²⁵ évoque de la manière suivante: «*Soit tu vis, soit tu meurs*», ou «*Il faut sauver sa peau*». D’ailleurs, cinq élèves sur vingt lors de la première phase d’identification des informations sur leur schéma individuel ont repéré cette parole: «*Il faut d’abord penser à soi, avant de penser aux autres*». Ainsi, les élèves n’interrogent pas ces paroles et mobilisent leurs propres modèles de comportements sociaux en situation de guerre pour produire une explication. C’est d’ailleurs la première réaction d’un élève après le premier visionnage des extraits du film.

1 E: alors je vous écoute, à quels choix, je ne mets pas toute la phrase, juste l’essentiel, alors vous n’écrivez rien, vous laissez tel quel je récupérerai, vous ne marquez pas tous les éléments que nous allons rajouter. À quel choix? Yanis

2 Yanis: ils doivent d’abord sauver leur peau par eux-mêmes et pas penser aux autres.

Le témoignage filmé, un fait incarné, obstacle à la démarche historique de critique de la source

Quelles sont les hypothèses de cette non-remise en cause de la véracité de la parole des témoins? L’hypothèse majeure prend appui sur les propos de Siino sur le témoignage filmé qui souligne que:

« Pour certains, l’image peut aussi faire écran (au sens de s’interposer) à la démarche analytique au moment où celle-ci se saisit du matériau recueilli. Réputée s’adresser immédiatement à la sensibilité, à l’émotion, elle produirait un effet de brouillage pour le spectateur (qu’il s’agisse du chercheur ou d’un spectateur occasionnel). Le contenu réel du témoignage tendrait à s’effacer derrière la capacité du témoin filmé à susciter, sur sa seule apparence, empathie ou antipathie. Cet effet d’écran aurait

*pour effet de limiter, l’exercice de la rationalité du chercheur et sa capacité à généraliser sa réflexion.»*²⁶

Ce témoignage filmé permet de pallier la difficulté de lecture des élèves de cette classe de 3^e agricole. Cependant lors de la première diffusion des extraits, ceux-ci ne suscitent que des émotions. Par contre au deuxième visionnage, les élèves entament la démarche analytique, notamment Elwan et Anaïs qui appréhendent la pluralité des situations humaines pendant la guerre:

55 E: les Français pendant la guerre.
56 Elwan: bah en fait c’était trop compliqué.
57 E: comment ça, c’était trop compliqué?
58 Elwan: ben pensait qu’il y avait que des résistants et des collaborateurs, mais en vérité il y a des neutres, des résistants qui font du marché noir, des résistants qui bah voilà quoi.
59 Antonin: génial.
60 E: et les autres. Oui.
61 Anaïs: déjà une guerre on sait que ce n’est pas simple quand on est en guerre.
67 Anaïs: on sait que ce n’est pas simple et quand on rentre dans le vif du sujet et qu’on regarde tous les détails on pense pas que c’était aussi compliqué que ça.

Cette séquence forcée et le cheminement des élèves font écho au débat historiographique de cette période, comme l’évoque le titre de l’article de Marcot intitulé «*Comment écrire l’histoire de la Résistance?*»²⁷. Selon Anaïs:

« on sait que ce n’est pas simple et quand on rentre dans le vif du sujet et qu’on regarde tous les détails on pense pas que c’était aussi compliqué que ça. » Elle rend compte de la «*pluralité des comportements*»²⁸. Ou bien

²⁴ DOUSSOT Sylvain, «Film de fiction en classe d’histoire...», p. 167.

²⁵ Louis Grave, témoin du film *Le chagrin et la pitié* agriculteur, résistant, déporté, militant socialiste.

²⁶ SIINO François, «Le témoignage filmé: un entretien comme les autres?», *Bulletin de l’AFAS* 45, 2019, p. 5.

²⁷ MARCOT François, «Comment écrire l’histoire de la Résistance?», *Le Débat* 177(5), 2013, pp. 173-185.

²⁸ MARCOT François, «Comment écrire...», p. 184.

encore selon Elwan qui exprime la complexité du réel « *ben, en fait c'est trop compliqué* ». Effectivement Marcot le théorise : « *comme la plupart des Français confrontés à des situations diverses, ils ont des comportements variés.* »²⁹ Les élèves sortent alors du binarisme de départ : Résistance et/ou Collaboration.

Discussion

L'émotion des témoins, d'une donnée implicite à la factualisation (ou la « re » construction du fait historique)

Les élèves, toujours dans une volonté de se conforter à propos de leurs représentations de la Seconde Guerre mondiale, sélectionnent parmi ces témoignages, l'évocation du camp de concentration, dès le quatrième tour de parole. Ils y associent d'emblée les juifs. Le terme « juifs » est placé par l'enseignante sur le schéma, il est donc institutionnalisé pour les élèves. Pourtant dans les extraits du film le mot « juifs » n'est pas mentionné. D'une manière globale, la déportation des juifs n'est pas énoncée explicitement dans les extraits. Néanmoins, c'est un moment important de la discussion collective pour construire le fait. En effet, les élèves ont sélectionné ce que raconte non sans émotion Louis Grave en commençant ainsi : « *J'ai vu beaucoup de misère* », puis, il raconte l'arrivée d'un convoi de 50 000 Hongrois lorsqu'il était à Buchenwald. À la fin, il affirme qu'« *ils ont tout physiquement cela* ».

L'empathie joue donc un rôle prépondérant dans la sélection des informations prélevées par les élèves. De plus, ces faits concordent avec ce qu'ils savent déjà sur la déportation. Cette allusion aux juifs est finalement une donnée implicite du témoin, que les élèves construisent comme un fait. C'est le croisement entre la parole du témoin, le schéma fléché, et la discussion collective qui ont opéré un changement de statut du fait.

Le schéma, outil d'économie cognitive, pour factualiser

Cet outil graphique donne à voir la mise en tension des faits et des modèles explicatifs, et rend possible la confrontation. Le schéma possède une fonction synoptique et de centration, et favorise une économie cognitive. Il facilite la mise en mots des faits et leur mise en tension. Les catégories en jeu sont la Résistance ou la Collaboration, soit une vision binaire des « années noires ». Puis, le fait « juifs » est mentionné, mais entre en tension avec les deux catégories citées précédemment. Les juifs n'entrent dans aucune de ces catégories, car selon les élèves, les juifs, malgré les discriminations, les rafles et les déportations ne résistent pas et ne collaborent pas avec ceux qui participent à leur extermination.

Prenons l'exemple d'une élève, Amandine : le déroulé de ses propos et le positionnement de ceux-ci sur le schéma lui permettent de construire le fait du non-choix des juifs. Au premier visionnage les juifs ont été notés sur le schéma par l'enseignante pour donner suite aux propos d'Antonin :

103 Antonin : il y avait la résistance, soit ils étaient résistants. Soit, ils se faisaient embarquer parce qu'ils étaient juifs. Non ce n'est pas ça.

104 E : je note. Alors si on était juif on avait un autre sort.

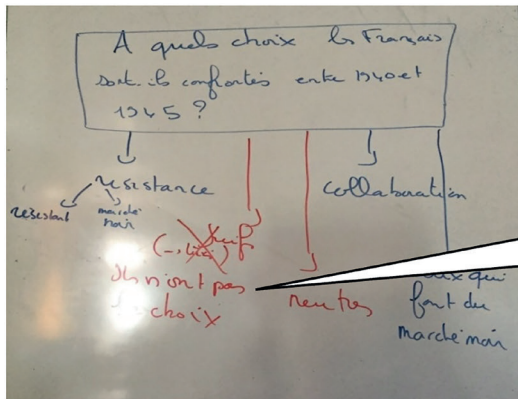
105 Antonin : ben on mourrait.

Les interactions langagières se poursuivent, puis Tom au tour de parole 146 dit : « *moi j'aurais mis les juifs et les neutres à côté de résistants et de collaboration.* » Nous constatons que c'est bien le positionnement de juifs sur le schéma « à côté » selon Tom et Amandine qui engendre une mise en tension du fait juif et des deux catégories, Collaboration ou Résistance. Le fait juif est une contrainte. Ils se font tuer. Amandine donne alors son point de vue étayé par une explication médiée par le schéma :

148 Amandine : moi je ne mettrais pas les juifs **au côté** des résistants.

149 E : **c'est pas forcément à côté, c'est tous les éléments en fait possibles, mais vas-y explique**

²⁹ MARCOT François, « Comment écrire... », p. 175.



Positionnement de la catégorie « juifs » et les modifications par l'enseignante

Fig. 5. La catégorie « juifs ».

150 Amandine: enfin je sais pas, c'est pas que après ils se font tuer, donc c'est pas
151 E: ah oui d'accord. Ok (l'enseignante modifie le schéma). Est-ce que c'est un choix?
152 Amandine: non ils n'ont pas le choix.

produit du savoir nouveau. L'organisation des données de cet outil graphique dans un seul espace à deux dimensions opère des rapprochements qui s'avèrent éclairants.

Le schéma fléché pour construire un nouveau fait et une nouvelle catégorie

Amandine reste sur le problème historique posé. Les juifs n'entrent ni dans la catégorie Résistance ni dans celle Collaboration. L'apprentissage par problématisation offre la possibilité aux élèves en difficulté scolaire de « faire de l'Histoire » en établissant un fait historique. Les juifs deviennent une impossibilité. Ils ne répondent pas à la question, car ils n'ont pas de choix. Ils doivent ne plus faire partie du schéma, si bien que l'enseignante au tour de parole 151 modifie le schéma et barre d'une croix le mot « juif » et inscrit « ils se font tuer ». Dans cette même perspective, les élèves excluent d'emblée les juifs de la Résistance et de la Collaboration.

Une autre catégorie suscite également une mise en tension des faits et des modèles: ce sont les neutres. Au premier visionnage, Jimmy évoque: « on avait des villageois qui étaient neutres, qui ne disaient rien ». Nous avons deux hypothèses pour la mobilisation de ces neutres. Soit Jimmy a utilisé la parole d'un témoin qui évoque les neutres pour désigner les bourgeois, ou bien Jimmy les mobilise de manière autonome au regard de la question de départ posée. Dans les deux cas, c'est seulement au deuxième visionnage, lorsque l'enseignante décrit le schéma complété lors du premier que les élèves débattent de la définition des neutres. Le modèle de neutralité est sollicité: un neutre n'a pas d'opinion. Mais ce modèle se heurte à la notion de choix, à la question de départ: être neutre est-ce un choix? Une fois de plus c'est le positionnement sur le schéma qui opère la mise en question du fait neutre au regard des deux autres catégories. Amandine précise: « moi je trouve que les neutres ne sont pas du côté de la Collaboration comme ils n'ont pas d'opinion bah c'est normal ». Le schéma favorise les allers-retours entre la parole des témoins et les idées explicatives. Jimmy à l'origine des neutres propose comme idée explicative « ils font rien », et entre ainsi dans la construction d'un fait historique particulier. C'est en effet, une

L'économie cognitive du schéma fléché est une aide « en diminuant la charge mnémotique et en la faisant porter sur l'essentiel »³⁰. Celui-ci est complété seulement par des mots qui permettent aux élèves de se concentrer uniquement sur les données du problème. De plus, c'est bien la dimension synoptique du schéma chez Amandine qui

³⁰ BUTY Christian, BADREDDINE Zeynab, « Quelques effets didactico-discursifs sur l'utilisation des schémas. Cas d'un enseignement de l'électricité », *Aster*, 2009, p. 94.

vulgate dénoncée par Laborie, une représentation ternaire du comportement des Français durant ces « années noires » :

« Deux minorités, héros contre salauds qui renvoie à nos deux catégories la résistance et la collaboration qui se déchirent aux côtés ou sous les yeux d'une énorme masse d'indifférents ou de moutons dociles. Elle va de pair avec sa variante actuelle la plus évoquée, la France ultra majoritaire des attentistes passifs ou calculateurs, la France des "ni-ni", ni résistants ni collaborateurs »³¹.

C'est cette dernière version avec les neutres, que semblent construire les élèves au fur et à mesure de leurs interactions.

Nous observons que le schéma associé aux interactions langagières offre la possibilité de classification. *« Cette faculté d'abstraction et de sélection faciliterait l'utilisation des connaissances dans les activités de restitution, d'application, et même de transfert. »³²* Le schéma offre la possibilité de classer les éléments pour la construction et la résolution du problème dans le cadre théorique de la problématisation. Cette catégorie neutre se construit en relation avec la collaboration, ou plus exactement son positionnement sur le schéma engendre une discussion :

3 Amandine : moi je trouve que les neutres ne sont pas du côté de la Collaboration comme ils n'ont pas d'opinion bah c'est normal.
4 E : oui
5 Amandine : donc y a aucun, aucune. Je sais pas comment expliquer, mais ce que je veux dire c'est que les neutres ils vont pas, ils sont neutres.
17 Tom : mais les neutres je les aurais laissés parce que c'est.
18 E : donc les neutres on les laisse.
19 Tom : oui, pour moi oui, je les aurais laissés parce ils font quand même partie de la société, de la France quoi.

³¹ LABORIE Pierre, *Le chagrin et le venin*, Paris, Gallimard, 2019 (Folio histoire), p. 61.

³² PERAYA Daniel, NYSSEN Marie-Claire, « Les paratextes dans les manuels scolaires de biologie et d'économie », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation pratique et théorie* 78, Université de Genève, 1995, p. 31.

Collectivement, les élèves poursuivent l'élaboration du fait que constitue cette catégorie de la population occupée. Jimmy propose de créer une catégorie Neutres, et après un deuxième visionnage, il affirme *« qu'on avait des villageois qui étaient neutres, qui ne disaient rien »*. Nous observons un processus de tension entre un fait singulier (ce témoignage qui met en jeu cette catégorie), et les catégories utilisées jusque-là, qui engendre la construction d'un concept et d'un fait. Nous passons d'une donnée à un construit, ce qui induit l'existence d'un ensemble de comportements au sein de la population.

Il s'agit également de prendre conscience que la fonction synoptique du schéma, c'est-à-dire la concision et la simultanéité, permet une mise en tension des faits et des idées explicatives plus facile. C'est d'ailleurs ce que l'on peut percevoir lorsqu'Amandine énonce *« les neutres ne sont pas du côté de la collaboration »*. Les élèves disposent avec le schéma d'une lecture simplifiée du problème, car il est exposé avec des mots et organisé par des flèches qui correspondent à des catégories. Les élèves peuvent alors se concentrer sur une opération intellectuelle plus complexe basée sur le raisonnement, et non plus sur le simple prélèvement d'informations. C'est bien ce que Mousseau et Pouette nomment *« des opérations de basse tension intellectuelle »³³* et qui ne permettent pas à l'élève de conceptualiser.

Conclusion

Les données, c'est-à-dire la parole des témoins, sont manipulées pour être ensuite actualisées par les élèves, de sorte que les faits finissent par soutenir le modèle de guerre des élèves. Enfin, les faits entament la construction du concept de Résistance, mais de manière partielle. Prost le souligne :

« Les concepts de l'histoire sont des concepts empiriques, des généralisations, des descriptions »

³³ MOUSSEAU Marie-José, POUETTE Gérard, « Histoire-géographie, sciences économiques et sociales », in : COLOMB Jacques (dir.), *Un transfert de connaissances des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactique*, Paris, INRP, 1999, pp. 159-190.

abrégées. Leur spécificité étant de ne pouvoir être entièrement dissociés des contextes qu'ils désignent. L'élève ne peut donc les manier de façon pertinente sans une connaissance de leur contenu concret : les comprendre c'est être capable de décrire les situations qu'ils résument. »³⁴

Effectivement, il semble manquer en fin de séquence une phase d'explication par des élèves du schéma. Celle-ci aurait pu permettre aux élèves de se représenter l'événement, et donc le fait historique.

En outre, le deuxième écueil étant la non-remise en cause de la parole des témoins, le travail de critique des documents n'est pas mobilisé par les élèves, du fait de l'émotion suscitée par les témoignages oraux. Néanmoins, les élèves manipulent les faits, ils les sélectionnent et, à l'instar des historiens, ils tentent de donner du sens en mobilisant, par exemple, leurs propres modèles de comportements sociaux. Les élèves cherchent à se représenter le fait par ce qu'ils connaissent du sort réservé aux juifs pendant la Seconde Guerre mondiale. Le biais émotif et l'empathie ne font pas obstacle, les élèves s'en emparent pour supprimer une catégorie, et ceci permet de fabriquer le concept en excluant les impossibilités.

Il apparaît ainsi que le schéma pris dans une activité d'enquête sur les faits et les modèles explicatifs de comportement peut stimuler une réflexivité critique des élèves, malgré leurs difficultés langagières.

La parole des témoins mise en espace par le schéma et le choix opéré par les élèves suivant leurs idées explicatives favorise une argumentation. Le schéma par sa fonction de centration, de catégorisation facilite la mise en tension des données et des idées explicatives, et notamment par la disposition spatiale au fur et à mesure de sa construction. La dimension également synoptique incite les élèves à entrer dans un processus de catégorisation, voire de conceptualisation. Le positionnement d'une catégorie par rapport à une autre sur le schéma fléché génère une mise en tension des faits et construit ainsi un fait historique. Les

élèves font alors de l'histoire en ne cherchant pas seulement à décrire ou à raconter le fait, mais en tentant de l'expliquer. En s'intéressant aux faits, les élèves appréhendent, certes de manière partielle, le « faire de l'histoire ».

De plus, nous observons un dépassement de la prescription institutionnelle qui exigeait seulement un récit descriptif. La démarche historique ne se réduit pas seulement à dire ou à raconter, mais bien à comprendre ce qui s'est passé ainsi qu'à l'expliquer. De fait, Amandine à l'aide de connecteurs logiques argumente, et ainsi comprend et explique. Il apparaît bien que le schéma fléché associé aux interactions langagières entre pairs et guidé par l'enseignante offre de possibles développements des capacités langagières et lexicales grâce à l'apprentissage par problématisation. C'est précisément un levier pour ces élèves qui présentent des difficultés langagières.

Cependant, il semble manquer en fin de séquence une phase d'explication du schéma par les élèves eux-mêmes. Celle-ci aurait pu permettre aux élèves de se représenter l'événement et par conséquent le fait historique. Chabrol précise : « *qu'il est donc impératif de savoir passer du schéma à sa "traduction" écrite ou orale. Ce travail de reformulation et de verbalisation est absolument nécessaire, sans quoi le schéma n'a strictement aucun intérêt, sans quoi sa "plus-value" pédagogique est quasiment nulle.* »³⁵ Nous constatons ainsi un premier écueil de l'utilisation du schéma fléché.

Enfin, un élément reste à interroger : le rôle de l'enseignante dans la sélection et le positionnement de la parole de l'élève sur le schéma. Il semble que la dynamique de conceptualisation étayée par le schéma ne saurait se passer de l'intervention de l'enseignante, qui doit guider les élèves au regard de leurs propositions et du problème posé. Il peut apparaître – d'autant plus que l'enseignante est aussi la chercheuse – quelques dilemmes sur le contrôle de la parole de l'élève et la conduite d'une séquence de construction de savoirs problématisés. Cela met en avant la difficulté d'articuler les deux postures ; celle

³⁴ PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 274.

³⁵ CHABROL Jean-Paul, « Construire des graphes sagittaux pour penser la complexité et initier les élèves à la démarche systématique », *Approches systémiques du territoire. Démarches et outils*, 2005, p. 19.

d'enseignante et celle de chercheuse. Goigoux la résume en quatre dilemmes qui correspondent à un des enjeux de cette recherche dans la conduite d'une séquence pour construire des savoirs problématisés :

- « *Comment concilier l'avancée du temps didactique avec le respect de la parole enfantine ?* »
- *Comment motiver les élèves sans les détourner des enjeux des apprentissages ?*
- *Comment conduire la classe sans se fixer sur un niveau moyen qui exclut les plus faibles ?*

- *Comment favoriser l'activité des élèves sans dénaturer les objets de savoir ?*³⁶

Si l'élève confronté à l'apprentissage par problématisation développe une réflexivité, l'enseignante apprenante chercheuse également. En effet, « *une pratique de recherche oblige l'apprenti chercheur à penser et à travailler sur et contre soi* »³⁷. Cette double posture conduit à un rapport dialectique entre mon métier, et ma recherche *via* une circulation des questionnements et des savoirs entre le monde de la recherche et de l'enseignement.

³⁶ GOIGOUX Roland, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique* 1-3, décembre 2007, p. 13, disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/education-didactique/232>, consulté le 28.06.2021.

³⁷ CORBION Sylviane, « Le dilemme du praticien / apprenant / chercheur une problématique méthodologique, épistémologique et éthique », *Pratiques sociales et apprentissages*, Saint-Denis, France, 2017, disponible à l'adresse : <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01619816/file/CORBION%20Diaporama%20Prasoa.pdf>, consulté le 28.06.2021.

L'autrice

Enseignante en histoire-géographie de l'enseignement agricole; Doctorante en didactique de l'histoire au CREN (Centre de Recherche en éducation de Nantes); Formatrice à l'ISFEC de Nantes en didactique de l'histoire-géographie pour le premier et second degré; Co-autrice d'un ouvrage de vulgarisation en didactique: MORVAN Soizic, GALIANA Dominique, *5 langages graphiques décodés*, Éducagri éditions, 2020, 112 p. Ce livre opère un lien entre la recherche et l'enseignement: la recherche comme levier possible de formation ou tout au moins de diffusion des connaissances auprès des acteurs de terrain que sont les enseignants et les formateurs.

soizic.morvan@briace.org

Résumé

Cet article interroge l'utilisation du témoignage oral lors d'une séance d'enseignement-apprentissage par problématisation auprès d'élèves en difficulté scolaire. Afin de pallier les difficultés langagières, la chercheuse qui est aussi l'enseignante outille les élèves avec des instruments, notamment graphiques pour construire un fait historique. Il s'agit de cerner quel rôle joue le schéma dans le traitement critique du témoignage oral en classe d'Histoire. Dans quelle mesure est-il un levier pour contourner le biais émotif propre aux témoignages oraux en enseignement de l'Histoire et facilite-t-il la fabrique du fait historique par les élèves?

Mots-clés

Témoignage oral, Schéma fléché, Fait historique, Problématisation, Concept

