

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

## Le schéma fléché, un outil graphique de mise à distance du biais émotif du témoignage oral auprès d'élèves en difficulté scolaire

### Abstract

This article examines the use of oral testimony during a teaching-learning session by problematization with students in academic difficulty. In order to overcome language difficulties, the researcher, who is also the teacher, provides the students with tools, particularly graphic tools, to construct concepts in History. The aim is to determine 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 construction of a historical concept by the students?

### Keywords

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

Une version longue de cet article et une annexe sont disponibles sur [www.alphil.com](http://www.alphil.com)

MORVAN Soizic, «Le schéma fléché, un outil graphique de mise à distance du biais émotif du témoignage oral auprès d'élèves en difficulté scolaire», in *Didactica Historica* 8/2022, pp. 169-176.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.169

### 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 à 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 dans une séquence d'enseignement apprentissage 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<sup>e</sup> 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.

D'une part un outil graphique: le schéma fléché favorise le développement des compétences de la discipline et grâce, à la fois à sa dimension synoptique et à l'effet de centration qu'il produit, il peut engendrer une économie cognitive. Pourquoi accorder de l'intérêt à l'économie cognitive dans les apprentissages? L'INSHEA<sup>1</sup> précise que l'élé-

<sup>1</sup> Institut d'enseignement supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés

ment commun aux troubles « dys » est la grande fatigabilité des élèves. Ainsi, le schéma permet de focaliser l'attention sur l'essentiel pour faciliter le processus de conceptualisation.

D'autre part, 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 ou la prise en compte de la dimension émotionnelle du témoignage.

Le cadre de l'apprentissage par problématisation se propose de partir des représentations des élèves pour les amener à élaborer leurs propres explications: il s'agit 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* »<sup>2</sup>. 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 fédérée par un questionnement de nature épistémologique sur l'attitude des Français sous le régime d'oppression de Vichy, questionnement formulé comme suit: « *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.* »<sup>3</sup> Nous devons comprendre le comportement des Français sous ce régime, et sa vulgate récurrente à savoir: la France unanimement résistante. Pour cela, la chercheuse a sélectionné un film *Le chagrin et la pitié*<sup>4</sup>, en 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?

Les premières analyses révèlent dans un premier temps que les témoignages opèrent comme support des conceptions des élèves: la parole des témoins est un fait tenu pour vrai. Dans un deuxième temps, le témoignage 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 ainsi un espace de réflexion pour les élèves sur leurs propres idées, guidés par l'enseignante vers les savoirs historiques en jeu. L'enquête par problématisation laisse 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.* »<sup>5</sup>

## Le cadre de la recherche

Cette recherche empirique implique une classe de 3<sup>e</sup> agricole<sup>6</sup> composée de 23 élèves, dont uniquement 20 sont présents pour le corpus et les séances filmées. Au regard de leurs troubles d'apprentissage, la moitié 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). Les élèves s'orientent ensuite vers la voie professionnelle.

---

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 ainsi que 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.

<sup>2</sup> KOSELLECK Reinhart, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1997, p. 217.

<sup>3</sup> LABORIE Pierre, *Penser l'événement: 1940-1945*, Paris, Gallimard, 2019, p. 59.

<sup>4</sup> OPHÜLS Marcel, *Le chagrin et la pitié. Chronique d'une ville française sous l'Occupation*, film documentaire, sorti en 1971.

<sup>5</sup> LABORIE Pierre, *Penser...*, pp. 66-67.

<sup>6</sup> La classe de 3<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 égal à un tiers du temps initialement prévu pour les épreuves du DNB. Ces aménagements sont accordés par la MDPH 44 (Maison départementale des personnes handicapées) de Loire-Atlantique.

Pour caractériser les élèves en termes d'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 :

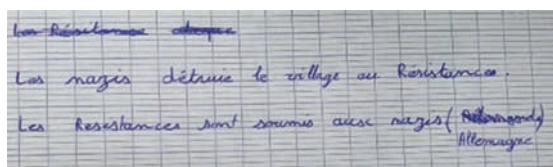
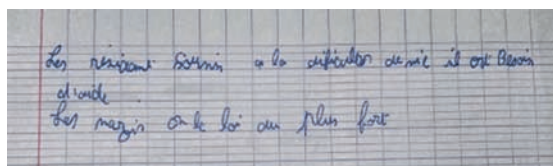


Fig. 1 et 2 : Deux exemples des difficultés de respect des codes orthographiques, morphosyntaxiques et de sémantiques.

Quant au thème de la leçon, il s'agit d'une séquence sur l'attitude des Français sous le régime de Vichy et sur la Résistance. 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 »*<sup>7</sup>.

L'enjeu des savoirs consiste à appréhender la pluralité et l'ambivalence des comportements des Français, sous un régime contraint, qualifié par Rouso « d'événement-monstre ». Il explicite ce fait historique comme suit :

*« 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 »*<sup>8</sup>.

Nous faisons le choix du cadre théorique de la problématisation<sup>9</sup>, car les chercheurs qui l'ont élaboré considèrent que les conditions des problèmes sont les enjeux du savoir à l'école. Les élèves n'ont donc pas comme objectif 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. Cette mise en tension peut alors produire du savoir nouveau sur le passé. En ce qui concerne le schéma fléché, il s'agit de comprendre quel rôle joue cet instrument dans le processus de conceptualisation qui aboutit à la fabrication des concepts en enseignement de l'Histoire. Pour cela, nous décidons de mettre au travail l'apport des fonctions du schéma fléché de Peraya<sup>10</sup> et de sa théorie des paratextes comme prolongement des travaux de Doussot<sup>11</sup> sur les listes et les tableaux. Ce dernier, didacticien de l'histoire, a montré la dimension bidimensionnelle des 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 les fonctions synoptiques, de centration, d'objectivation, de catégorisation et d'économie cognitive du schéma fléché favorisent la mise en tension des données et des idées explicatives des élèves.

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 l'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*

<sup>8</sup> ROUSSO Henry, « Introduction », in : ROUSSO Henry (éd.), *Le régime de Vichy*, Paris, Presses Universitaires de France, 2019, p. 1.

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR, 2011.

<sup>7</sup> Disponible à l'adresse suivante : [https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid\\_bo=107621](https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621), consulté le 28.04.2021.

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<sup>12</sup>.

Guilhaumou décrit, dans son compte-rendu de l'ouvrage de Dulong, le rapport entre émotions et réalité du témoignage qui empêche un regard critique sur le témoin et ce qu'il dit :

*« Le témoin oculaire préside au moment inaugural de l'événement; le premier, il atteste. Son corps et son langage présentent l'événement à partir de l'énoncé « J'y étais ». Un tel témoin, toujours-premier, factualise ce qui est relaté à partir d'un acte autoréférentiel, acte de langage de nature performative qui intronise l'événement dans l'espace public. Il bénéficie bien d'une présomption de sincérité, de plausibilité de la part de son auditoire. »<sup>13</sup>*

Par conséquent, l'usage du schéma peut-il aider à dépasser ce problème de lecture méthodique d'un témoignage ?

## Le protocole

La leçon débute par une proposition du manuel scolaire des élèves sur une double page à partir de la question suivante : à quel choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ?

Deux options sont alors proposées : Résistance ou Collaboration. Puis, cinq extraits courts du film *Le chagrin et la pitié*, qui portent sur la parole de deux témoins, sont visionnés : Louis Grave agriculteur et résistant près de Clermont-Ferrand et Denis Rake, ancien agent secret britannique en France occupée. Dans ce film où

*« 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, Ophüls 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 »<sup>14</sup>.*

Un schéma individuel écrit (voir infra, fig. 3 et 4) est complété par chaque élève pendant le visionnage du film, puis de manière collective au tableau par la professeure au regard des propositions des élèves. Puis un deuxième visionnage est présenté pour une remise au travail. Selon ce que décrit Doussot, il s'agit :

*« 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. »<sup>15</sup>*

L'analyse des données repose sur la transcription des interactions langagières et sur la construction du schéma fléché collectif au tableau.

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> GUILHAUMOU Jacques, DULONG Renaud, *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, in : PAVEAU Marie-Anne, PÉRIÈS Gabriel, *Démocraties*, juin 1999 (*Mots* 59), pp. 138-140.

<sup>14</sup> Disponible à l'adresse : <http://www.memoiresdeguerre.com/article-le-chagrin-et-la-pitie-111935001.html>, consulté le 18 juin 2021.

<sup>15</sup> Doussot 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.

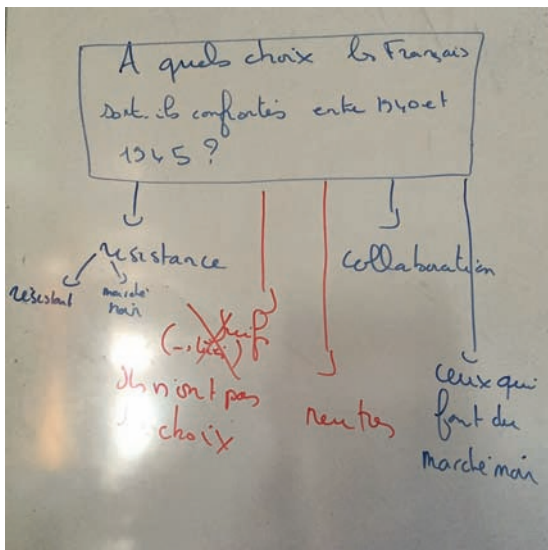
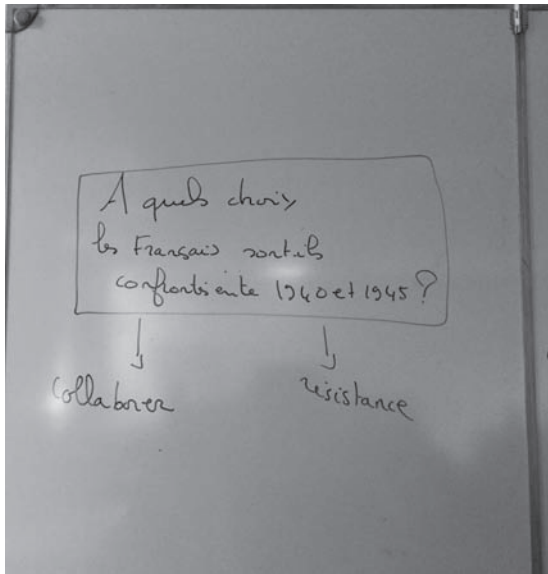


Fig. 3 et 4: Schéma de départ individuel et schéma collectif final.

## Résultats

### La parole des témoins des faits tenus pour vrais

Comme le soulignent déjà les travaux de Doussot, les élèves cherchent d'abord à relever dans un film ce qui conforte leurs représentations. Doussot constate que le «film soutient [les] conceptions des

élèves»<sup>16</sup>. Ces derniers 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 Grave<sup>17</sup> 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*»<sup>18</sup>. Ainsi, les élèves n'interrogent pas ces paroles et mobilisent leurs propres modèles de comportements sociaux en situation de guerre pour produire une explication.

### L'émotion des témoins, d'une donnée implicite à la «re» construction du fait historique

Les élèves, toujours dans une volonté de se conforter sur leurs représentations de la Seconde Guerre mondiale, sélectionnent dans ces témoignages, l'évocation du camp de concentration, dès le quatrième tour de parole. Ils y associent d'emblée les juifs. Ce mot «juifs» est placé par l'enseignante sur le schéma, 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. C'est néanmoins un moment important de la discussion collective pour construire le fait. 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 corroborent 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. Cette donnée correspond au croisement entre la parole du témoin, le schéma fléché, et la discussion collective qui opère un changement de statut du fait.

<sup>16</sup> Doussot Sylvain, «Film de fiction en classe d'histoire...», p. 167.

<sup>17</sup> Louis Grave, témoin du film *Le chagrin et la pitié* agricoleur, résistant, déporté, militant socialiste.

<sup>18</sup> Louis Grave, témoin du film *Le chagrin...*



Fig. 5 : La catégorie « juifs ».

### Le schéma, outil d'économie cognitive, pour factueliser

Cet outil graphique donne à voir la mise en tension des faits et des modèles explicatifs, et rend possible cette 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 pas dans ces catégories, car selon les élèves, les juifs, malgré les discriminations, les rafles et les déportations ne résistent pas, ils ne collaborent pas avec ceux qui participent à leur extermination.

Prenons l'exemple d'une élève, Amandine, avec le déroulé de ses propos et le positionnement de ceux-ci sur le schéma qui lui permettent de construire le fait du non-choix des juifs. Au premier visionnage les juifs sont 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'aurai mis les juifs et les neutres à côté de résistants et de collaboration. » Nous constatons que c'est bien le positionnement des juifs sur le schéma « à côté » selon Tom et selon 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.**

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.

Amandine reste sur le problème historique posé. Les juifs n'entrent pas dans la catégorie Résistance ou 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.

## Conclusion

Les données c'est-à-dire la parole des témoins, sont manipulées pour ensuite être factuelles 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 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. »<sup>19</sup>*

Effectivement, il manque en fin de séquence une phase d'explication par les élèves du schéma. Celle-ci aurait pu permettre aux élèves de se représenter l'événement, et donc par la même, 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, en raison de l'émotion suscitée par les témoignages. 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 avec ce qu'ils savent 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. 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 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 un fait historique.

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. En effet, « une pratique de recherche oblige l'apprenti chercheur à penser et à travailler sur et contre soi »<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 274.

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

## L'auteure

**Soizic Morvan** est 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 et co-auteurice d'un ouvrage de vulgarisation en didactique : MORVAN Soizic, GALIANA Dominique, *5 langages graphiques décodés*, Educagri 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 des concepts en Histoire. 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 d'un concept historique par les élèves ?

## Mots-clés

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