

**VARIA**

---



# FAIRE PROBLÉMATISER DES ÉLÈVES DE CE2 EN HISTOIRE A PARTIR DE TÉMOIGNAGES

Sylvain Doussot  
Université de Nantes  
ESPE, CREN  
Nadine Fink  
HEP Vaud, Lausanne  
UER SHS

## *Résumé*

---

La conception et la mise en œuvre d'une séquence (en CE2) portant sur la mémoire et l'histoire de la vie quotidienne au XX<sup>e</sup> est analysée sous le prisme de la potentialité didactique des témoignages pour développer la pensée critique des élèves par une démarche d'enquête. Les témoignages recueillis par les élèves sont confrontés entre eux et aux idées des élèves, pour mettre en rapport points de vue des témoins et des élèves, mais aussi mémoire individuelle et mémoire collective. Un processus de conceptualisation historique s'engage et on observe des difficultés à mener conjointement la critique de l'interprétation du passé et celle des sources.

---

L'étude dont ce texte rend compte explore la manière dont un type particulier de documents, les témoignages, agissent sur les processus d'enquête des élèves en classe d'histoire. A travers l'étude d'une séquence co-construite par les chercheurs et l'enseignante, il s'agit de caractériser les enjeux de développement de la pensée critique des élèves par une démarche d'enquête. Celle-ci est envisagée comme un processus de construction de problème historique (Doussot, 2011) à partir du travail d'interprétation de témoignages oraux recueillis à cet effet (Fink, 2014). L'hypothèse d'une potentialité didactique du témoignage favorable à la problématisation historique scolaire, portée par cette étude de cas empirique, est examinée par analogie avec les enquêtes historiennes et notamment les rapports qu'elles établissent, d'une part, entre point de vue du témoin et point de vue de l'historien, et d'autre part entre mémoire individuelle et mémoire collective. Cette analyse met en lumière, pour ces élèves de CE2 (3<sup>e</sup> année de primaire en France), l'esquisse d'un processus de conceptualisation historique mais également les difficultés à mener conjointement la critique de l'interprétation du passé et celle des sources qui rendent cette interprétation possible.

## LE TÉMOIGNAGE, STRUCTURE DE TRANSITION POUR FAIRE PASSER LES ÉLÈVES DE LA MÉMOIRE À L'HISTOIRE

Expressions de la mémoire individuelle et collective, les témoignages oraux sont des sources de connaissance complexe dont l'analyse met en tension la mémoire portée par les acteurs du passé et l'histoire en tant que récit interprétatif de ce même passé. Cette tension, voire rivalité, entre mémoire et histoire a fait l'objet de nombreuses réflexions au sein de la communauté des historiens qui débordent le propos développé dans le présent article. Nous retiendrons ici la proposition de Ledoux « d'une sortie du cadre écran opposant la mémoire à l'histoire pour entrer dans une articulation certes plus complexe mais autrement plus féconde, et qui se situe au fondement de leur [les historiens] discipline : le rapport de l'individu au social et au temps » (2017, p. 128).

Les recherches sur l'enseignement de l'histoire menées par Fink (2014) mettent en lumière les potentialités didactiques de l'utilisation de témoignages oraux pour le développement des capacités critiques des élèves. Elle explore à travers un vaste corpus d'histoire orale la manière dont l'étude scolaire de témoignages recueillis auprès de Suisses ayant vécu la Seconde Guerre mondiale peut constituer ce que Ricoeur (2000, p. 26) appelle une « structure fondamentale de transition entre mémoire et histoire ». Derrière l'idée de transition peut en effet se lire la potentialité d'apprentissage et de développement des élèves entre une expérience sociale universelle et une approche critique et scientifique du passé. Caractérisons cette hypothèse en identifiant les deux pôles de la transition.

Pour Ricoeur (2000, pp. 201-208), vivre une expérience, se remémorer et témoigner constituent un processus commun de la vie sociale qui est fondamental en ce qu'il tisse en grande partie la confiance qui tient la société ensemble. En témoignant, même de l'événement le plus anodin de sa vie, l'individu fonde

l'existence du passé en affirmant « j'y étais », engage sa relation aux autres en leur demandant « croyez-moi », et ouvre un espace de controverse en proposant « si vous ne me croyez pas, demandez à quelqu'un d'autre ». Par ces trois dimensions du témoignage, le témoin inscrit sa mémoire individuelle dans la possibilité d'une critique des points de vue sur l'événement, ou plutôt sur la mémoire collective de l'événement.

La possibilité de cette critique des points de vue portés par les témoignages renvoie chez Ricœur aux travaux historiographiques et épistémologiques des historiens comme Bloch (1997, chap. 3), lorsqu'il tente de dresser le panorama des écarts possibles entre témoignage et réalité. Il apparaît que le rapprochement entre mémoire et histoire que Ricœur établit, en invoquant la dimension transitionnelle du témoignage, permet un regard moins méthodologique que plus généralement épistémologique propre à envisager les conditions d'un apprentissage du processus de problématisation historique. Cette caractéristique souligne l'enjeu didactique du cadre de l'apprentissage par problématisation (Orange, 2005b ; Fabre, 2017) : il ne renvoie pas à la détermination et l'application de règles d'action pour le professeur, mais plutôt à des processus d'enquête marqués par une temporalité propre et cadrés par la normativité dont est investi – dans notre séquence – le professeur. Il ne s'agit pas seulement de penser des procédures de contrôle des témoignages qui déboucheraient sur des faits, mais plus essentiellement de penser les manières dont étude des témoignages et texte explicatif se construisent ensemble. Le processus *j'y étais/croyez-moi/si vous ne me croyez pas demandez à quelqu'un d'autre* ne se limite pas à raconter ce qu'on a vu, mais à rapporter ce qu'on a vu à ce qu'on peut en dire (à sa signification possible).

En ce sens, l'espace de controverse qu'évoque Ricœur met en jeu les faits comme rencontre entre des données sur le passé et des idées explicatives à propos de ce passé. Cette mise en tension caractérise le processus de problématisation inscrit dans un double mouvement : d'une part l'exploration des causes possibles de l'événement ou du phénomène étudié, et d'autre part l'évaluation de la pertinence des idées explicatives avancées (Orange, 2005). Ainsi, en histoire (Doussot, 2015), la présence de la misère et de l'injustice dans la France de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle constitue aisément pour les élèves une explication suffisante de la Révolution ; le modèle explicatif « misère + injustice = révolte » se révélant être un obstacle épistémologique au sens de Bachelard (1938). La problématisation historique mène à la relativisation de ce modèle : il explique cette révolution à condition que l'on prenne en compte la situation financière du royaume, qui conduit au processus des états généraux, qui lui-même crée un horizon d'attente extraordinaire dans l'histoire de l'Ancien Régime. La classe qui élabore ces conditions à la Révolution de 1789 conceptualise la société d'ordres au-delà de l'évidente domination (misère et injustice) subie par le tiers-état et, ce faisant, elle construit les raisons pour lesquelles on peut considérer que l'événement ne pouvait pas se passer autrement. Or cette conceptualisation qui sous-tend la production de raisons repose sur une phase d'exploration active des actions possibles pour ces acteurs du passé, soutenue par une sorte de cartographie du champ de ces actions possibles. C'est cette exploration-cartographie des possibles qui permet aux élèves

de situer l'explication retenue et par là de la fonder en raison par relation à toutes les explications possibles.

## CONCEPTION ET MISE EN ŒUVRE D'UNE SÉQUENCE

Une première étude didactique avait mis en évidence le potentiel du témoignage individuel pour produire un processus de problématisation historique. Il s'agissait dans le cas du témoignage indirect d'un soldat de la Première Guerre mondiale constitué par une lettre qu'il a envoyée à sa femme (Doussot & Vézier, 2015). Un espace de controverse s'ouvre dans la classe lors de l'étude de cette lettre au moment où est posée la question de l'écart entre ce qui y est écrit et ce qui constitue l'expérience du soldat. Pour des élèves de CM2, il est naturel que le soldat ne dise pas tout de son expérience, ce qui ouvre immédiatement à des interprétations sur ce qu'il tait et des raisons pour lesquelles il le tait. Cependant, en l'absence d'autres témoignages qui permettraient une confrontation, l'espace de discussion ainsi ouvert se limite à la production d'hypothèses, sans que les élèves soient en mesure de les rapporter à d'autres données. Par exemple, ils expliquent que le soldat peut vouloir ménager sa femme par rapport aux choses horribles qu'il vit et qu'il fait, ou bien qu'il a honte de ce qu'il fait. Dans ce dispositif, l'exploration des possibles concerne l'écart entre l'expérience du combat et le témoignage. Elle se substitue au travail réaliste opéré auparavant par ces mêmes élèves lorsqu'ils cherchaient dans la lettre les données qui confirmaient leurs idées explicatives. Cette exploration des possibles est cependant constituée d'hypothèses formulées à partir d'idées explicatives disponibles dans l'expérience de ces élèves. Mais, en l'absence de confrontation avec d'autres témoignages, ils ne peuvent ouvrir un « espace de controverses » au sens de Ricoeur, qui permettrait de délimiter et cartographier le champ des possibles. En effet, l'exploration des hypothèses ne peut être confrontée à des données pertinentes.

Une seconde séquence a, quant à elle, été construite autour d'un dispositif de confrontation de témoignages, expressément dans le but de mettre à l'étude notre hypothèse. Elle est mise en œuvre dans une classe de CE2 (élèves de 8/9 ans) sous la forme d'une histoire orale sur la vie quotidienne des parents, grands-parents, et arrière grands-parents des élèves lorsqu'ils avaient 8 ans<sup>1</sup>. Ces personnes âgées sont interrogées par les élèves par le biais d'un questionnaire sur différents domaines de la vie quotidienne. Il s'agit, dans un premier temps et du point de vue de l'enseignante, d'étudier l'ensemble des témoignages pour déterminer, par le biais d'une frise chronologique, dans quelles décennies les changements opèrent.

1. Du point de vue des attentes institutionnelles, cette séquence correspond aux instructions de 2015 pour le cycle 2 selon lesquelles « les élèves, guidés par le maître, mènent sur le terrain des observations, manipulations, explorations et descriptions, complétées par des récits, des témoignages et des études de documents », et s'appuient en outre sur des « ressources locales [...], récits, témoignages, films vus comme des éléments d'enquête » ; il est ainsi précisé que « la confrontation aux traces historiques [...] permettent de créer une première connaissance historique qui doit être contextualisée en fonction de la progressivité mise en place » (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015).

Une question (*Est-ce qu'on pouvait être copains entre filles et garçons, ou était-ce « séparé » comme dans les écoles ?*) et les réponses recueillies s'avèrent propices à l'exploration de l'hypothèse dans une deuxième phase de la séquence. En effet, deux personnes qui avaient 8 ans dans les années 1920 répondent de manière explicitement contradictoire.

Les chercheurs et l'enseignante en font une situation de controverse sur laquelle les élèves doivent travailler, selon le support suivant (qui reprend la question 12 du questionnaire initial) :

12. Est-ce qu'on pouvait être copains entre filles et garçons, ou était-ce « séparé » comme dans les écoles ?

### Tableau support de travail

<p>Réponse de Jacqueline (8 ans dans les années 20) :</p> <p>C'était absolument interdit de jouer avec les garçons, non il fallait rester entre filles, c'était même exagéré, c'était ridicule, ridicule. Au jardin, par exemple, c'était les filles d'un côté et les garçons de l'autre. Les garçons venaient nous taquiner bien sûr, nous embêter, nous énerver, alors on partait.</p> <p>On pouvait seulement jouer avec des garçons si c'était dans la famille, moi par exemple je voyais assez souvent mes cousins et je jouais avec eux.</p>
<p>Réponse de Jacques (8 ans dans les années 20) :</p> <p>Oui. Si les écoles étaient séparées, rien n'empêchait, jeudis, dimanches, vacances, les jeux communs.</p>
<p>Comment peux-tu expliquer qu'ils disent le contraire alors qu'ils avaient le même âge à la même époque ?</p>

On inscrit ces deux réponses en vis-à-vis, et on leur pose la question suivante : *Comment peux-tu expliquer qu'ils disent le contraire alors qu'ils avaient le même âge à la même époque ?* Dans les catégories de Ricoeur, on peut dire que l'on place les élèves dans la situation de constater que l'on ne peut pas croire l'un ou l'autre des témoins qui pourtant tous deux y étaient, ce qui empêche de déterminer si l'on séparait les filles et les garçons dans les années 1920. L'espace de controverse est donc ouvert. Mène-t-il à un processus d'exploration et de cartographie des possibles ?

Ce dispositif de recherche et d'enseignement s'inscrit dans le cadre méthodologique des « situations forcées » (Orange, 2010). La séquence est co-élaborée : par l'enseignante du point de vue des contraintes pédagogiques et par les chercheurs du point de vue des contraintes théoriques de recherche didactique. Cette élaboration concertée se poursuit lors de la mise en œuvre par des ajustements

discutés d'une séance à l'autre en fonction des activités et productions effectives des élèves. Si l'on peut parler d'expérimentation, celle-ci s'effectue cependant en milieu naturel, dans la logique du fonctionnement habituel de la classe dans le respect des objectifs et contraintes pédagogiques que fixe l'enseignante.

## **EXPLORATION DES SOURCES, CONCEPTUALISATION ET CONDITIONS DE VALIDITÉ DES TÉMOIGNAGES**

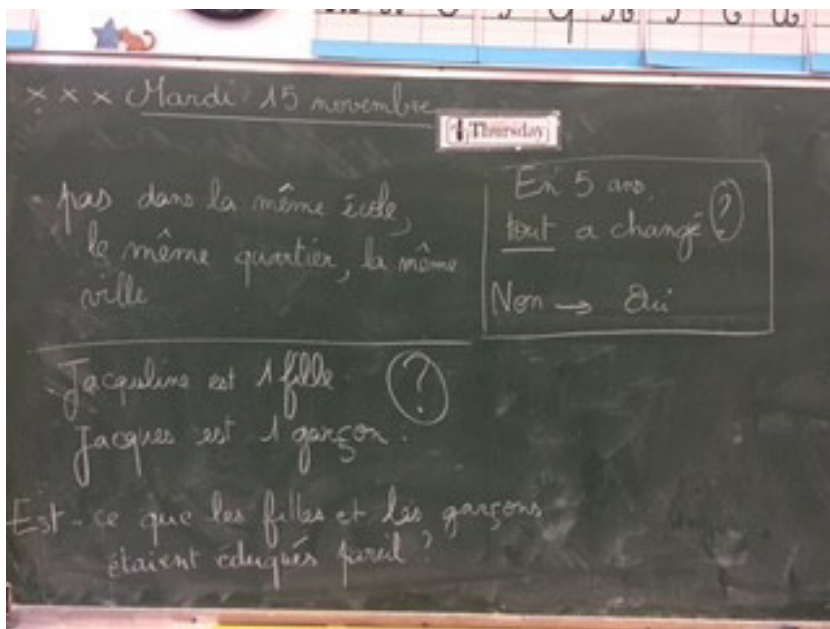
Notre corpus est constitué des écrits des différents binômes d'élèves, ainsi que de l'enregistrement (et des transcriptions) des échanges de deux de ces binômes<sup>2</sup> et de la reprise collective (cette phase de la séquence se déroule sur une séance d'une heure). Il met en lumière, en premier lieu, que l'exploration s'engage du fait des positions contradictoires des deux témoins et par la mise en tension de données sur les témoignages. Plusieurs pistes pour l'enquête sont identifiées par les élèves : il faut d'abord vérifier l'âge de chacun des témoins (données), car ils n'ont pas exactement le même âge, et c'est peut-être à ce moment-là que les choses ont changé. Il faut ensuite voir où ils habitent (données) pour savoir si cela peut jouer sur le phénomène de séparation (ville/campagne, Paris/province...), car comme le dit un élève, il n'y avait « peut-être pas les mêmes lois dans les quartiers ». Enfin, le fait que l'un est un garçon et l'autre une fille (données) peut expliquer la différence car, suggèrent plusieurs binômes, peut-être ne disait-on pas la même chose aux garçons et aux filles (un binôme dit qu'à l'époque, « ils n'avaient pas la même éducation », et cette différence de genre est reprise par deux autres élèves dans la mise en commun).

---

2. Pour des questions pratiques et matérielles tous les binômes n'ont pas été enregistrés.



Image 1



Le tableau noir après la phase collective

Au cours de ce processus (phase de travail en binômes puis phase de mise en commun), toutes ces explications possibles construisent une cartographie des « secteurs » de la vie sociale qui peuvent être convoqués pour expliquer le témoignage contradictoire : ruptures temporelles, différences de lieux d'habitation, différences dans les discours éducatifs. Ces « secteurs » sont matérialisés au tableau par l'enseignante au fil des échanges collectifs (voir figure 1) et recèlent des modèles explicatifs qui sont ainsi mis à contribution : le présent est l'aboutissement d'évolutions passées dans une sorte de progrès vers notre modernité (non séparation filles/garçons) ; en ville, on est plus moderne, en avance ; le sexe<sup>3</sup> détermine des types de discours que les adultes adressent aux enfants. L'exploration se

3. Nous choisissons ici le terme « sexe » puisqu'il s'agit de la perception des élèves référée à la différence naturelle, mais qui tend par ce processus vers une appréciation de différence de genre.

fait donc par confrontation de ces modèles explicatifs avec les données contenues dans les deux témoignages.

Ces éléments évoqués dans les binômes sont repris lors de la mise en commun, au cours de laquelle l'enseignante apporte des éléments de confirmation ou d'infirmité. Par exemple, elle minore l'écart de 5 ans entre les deux témoins, de même qu'elle vérifie avec les élèves le fait que l'environnement des deux témoins est proche (tous deux habitaient en banlieue de Paris). Ces démarches focalisent l'attention sur l'hypothèse de la différence de genre des deux témoins, focalisation qui repose sur la convergence de plusieurs propositions de binômes : « peut-être que les garçons ne pensaient pas les mêmes choses que les filles » ; « ils n'avaient pas la même éducation » ; « par exemple les filles on disait que c'était totalement interdit de jouer avec les garçons, et les garçons qu'ils pouvaient jouer avec les filles ».

L'affirmation de l'intérêt de cette hypothèse par l'enseignante conduit certains élèves à retourner voir dans les données (les textes des deux témoignages), ce qui manifeste une extension de l'exploration des possibles. Des élèves reviennent ainsi sur le détail de la déclaration de Jacqueline qui dit que c'était interdit, tout en évoquant le fait que ça se produisait quand même puisque des garçons venaient parfois les embêter (le témoignage de Jacqueline dit « Les garçons venaient nous taquiner bien sûr, nous embêter, nous énerver, alors on parlait »). L'enseignante souligne ce changement de perspective (« dans la réponse de Jacqueline il y a même quelque chose qui nous fait penser que ça va avec finalement ce que racontait Jacques ») tout comme certains élèves (par exemple : « ils ont sûrement tous les deux bon »).

Ce retour aux textes des témoignages nuance l'opposition initiale identifiée par rapport à l'objectif de déterminer si oui ou non les filles et les garçons étaient, dans les années 1920, séparés dans la rue comme ils l'étaient à l'école (interrogation qui avait été établie lors de la construction du questionnaire aux personnes âgées). En fait, pointer ce passage c'est mettre au jour un élément du corpus à disposition qui n'avait pas été sélectionné par le regard des élèves, guidé par l'opposition affirmée et mise en scène par le dispositif. On peut penser qu'au modèle initial de séparation réglementaire et physique à l'école s'ajoute, à ce moment-là, un modèle possible de séparation d'un autre ordre, fondé sur la norme sociale et porté par le discours des adultes.

On voit par cette description que se produit dans la classe une certaine exploration-cartographie des possibles qui repose sur une série de mises en rapport de données et de modèles explicatifs. On peut la schématiser. La question de départ sur la séparation « comme à l'école » se heurte à l'opposition des réponses des deux témoins (données) : si l'on écoute l'un ou si l'on écoute l'autre, on donne une réponse opposée, ce qui oblige à poursuivre l'enquête. C'est alors cette opposition entre sources qui est questionnée par le dispositif de la séance, et qui amène la production d'hypothèses variées ; celles-ci sont ensuite confrontées à d'autres données qui n'étaient pas initialement mobilisées (âge précis, lieu, sexe), ce qui conduit à favoriser une des hypothèses (celle des discours différents tenus aux filles et aux garçons). Cette hypothèse conduit à un retour sur le détail des témoignages (textes), avec un questionnement nouveau. Ce retour aux données nuance

l'opposition entre les deux témoignages. Retour qui est d'ailleurs renforcé par la fin de la séance quand l'enseignant propose de re-questionner les témoins pour produire d'autres données, en leur soumettant le témoignage de l'autre témoin. L'aboutissement de ce processus constitue une conceptualisation (ou tout au moins une esquisse de conceptualisation) de l'idée de séparation filles/garçons. Contrairement à la formulation initiale de la question posée aux témoins, la séparation n'était pas nécessairement stricte comme à l'école (d'après les deux témoignages, il existait des interactions directes). Elle reposait sur les discours tenus par les parents aux filles et aux garçons, sur des normes intériorisées plutôt que sur des règles formelles. Autrement dit, le problème de départ est remis en jeu puisqu'il ne s'agit finalement pas de dire si oui ou non la séparation dans la rue était comme celle de l'école, mais plutôt de dire quelles étaient les réalités matérielles de cette séparation.

Si cette esquisse de conceptualisation confirme l'existence d'un processus de problématisation, il s'agit maintenant de voir dans quelle mesure elle repose sur le déploiement d'un espace de controverse conforme à l'idée des témoignages comme structure de transition qu'évoque Ricœur.

## LES INTERACTIONS PASSÉ/PRÉSENT INCARNÉES PAR LES TÉMOINS

Un espace de controverse, posé par le dispositif, se déploie dans la classe, tant dans le travail autonome des binômes que dans le travail collectif de mise en commun. Il concerne en premier lieu la mesure de la valeur des points de vue portés par les deux témoignages que réclame leur opposition apparente. On constate que pour ces élèves, il est évident que le témoignage dépend du point de vue à partir duquel le phénomène est considéré : lieu, âge ou genre, par exemple.

Cette caractéristique de la séance observée met en lumière le fait que ces élèves n'en restent pas à la dichotomie habituelle en classe d'histoire qui sépare l'explication du passé et le travail sur les traces du passé. L'attention des élèves se porte sur les deux dimensions du point de vue : le lieu d'où s'étend le regard (un garçon né en 1925 habitant en banlieue parisienne) et l'exposé sur la situation regardée (le texte du témoignage). C'est sans doute un des ressorts de la potentialité transitionnelle des témoignages qui émerge ainsi. Les élèves parviennent à penser ensemble témoignage et phénomène en jeu parce que le premier, en tant que résultat d'une remémoration, constitue une incarnation de l'interaction passé/présent en jeu dans le travail historique, interaction que tend à nier l'approche habituellement réaliste des sources. Pour ces élèves, la remémoration est une dimension naturelle du témoignage sur laquelle ils se fondent pour confronter deux témoignages opposés, puis pour re-questionner les deux témoins. L'évidence de l'écart passé/présent dans le discours des témoins est contenue dans le dispositif même : en faisant produire les témoignages aujourd'hui, les élèves provoquent la remémoration du passé. Cette écart évident met au jour et incite à expliquer la distance entre le témoignage présent et le phénomène disparu. Le travail de la distance passé/présent se révèle homologue à celui attendu des élèves, puisque le présent du témoignage correspond au présent de la classe.

Cette situation d'homologie entre élèves et témoins est essentielle : les deux groupes vivent et parlent dans le présent, et ils cherchent à établir ce qui se passait dans les années 1920 ; la seule différence se situe au niveau des données pour le faire : les témoins se souviennent, tandis que les élèves écoutent les témoins. L'homologie se renforce encore lors de la phase de re-questionnement des témoins : élèves comme témoins sont confrontés aux témoignages. Se constitue par là un espace de controverse commun aux témoins et aux élèves et invitant à poursuivre l'enquête.

On peut mieux voir la potentialité didactique de ce type d'histoire orale directe<sup>4</sup> par comparaison avec le cas déjà évoqué de l'étude de la lettre du soldat de la Première Guerre. Dans cette configuration, le témoignage porté par la lettre ne constitue pas une interaction passé/présent mais plutôt une interaction passé/passé (entre le combat dans les tranchées et le calme de l'attente entre deux attaques). La compréhension de cette interaction s'avère alors plus délicate parce qu'il n'existe pas de contexte commun entre la remémoration du soldat et le présent de l'étude par les élèves. Au contraire, la remémoration du soldat introduit un deuxième contexte du passé (l'attente au front, la relation front/arrière) qui peut être aussi étranger aux élèves que le premier (l'expérience du combat). Dans les classes où cette expérimentation a été menée, les élèves accèdent à la critique dite *externe* du document (les conditions de sa production) et à sa critique *interne* (le texte), mais il leur est très difficile de conjuguer les deux pour élaborer un problème véritablement historique<sup>5</sup>. Les deux espaces de controverse ne se recouvrent pas et renvoient chacun à un contexte passé singulier qui constitue en lui-même un enjeu de savoir historique. Dans le cas de l'étude de la séparation filles/garçons dans les années 1920, la situation est plus accessible : le champ des points de vue possible sur le phénomène se prête davantage à construire les interactions entre le témoin aujourd'hui et les élèves, qu'entre les témoins et les autres acteurs de leurs interactions passées (par exemple, la manière dont leurs parents s'adressaient à eux<sup>6</sup>). Dans notre perspective didactique, la différence principale entre ces deux types de témoignages réside donc dans la possibilité de construire et de cartographier un champ des points de vue possibles sur le phénomène étudié. L'homologie de situation des témoins et des élèves peut constituer une condition favorable à la discussion convergente du phénomène étudié et des traces qui en rendent compte.

4. Nous entendons par histoire orale directe des dispositifs où les élèves interrogent eux-mêmes des témoins et ont des échanges directs. Par opposition à des dispositifs d'histoire orale indirecte, c'est-à-dire qui prennent des témoignages audiovisuels comme principal corpus de sources (Fink, 2014). La forme choisie (directe ou indirecte) agit sur les conditions de l'enquête et le processus de problématisation (Doussot et Fink, 2018).
5. Comme le formule l'historien Boucheron (2010, p.78), il ne s'agit pas de choisir entre « histoire-sources » et « histoire-problème », car « le problème à traiter, justement, c'[est] la source ».
6. Dans le corpus en jeu dans notre étude, le déploiement de cet espace des points de vue est resté à l'état potentiel, simplement esquissé par le processus de re-questionnement des témoins. Il pourrait se déployer par un travail comparatif entre les relations des élèves aux discours de leurs parents et ceux des témoins relativement à la différenciation filles/garçons.

Cette différenciation entre types de témoignages mis en jeu dans les dispositifs peut fournir des repères pour la construction de situations didactiques (histoire orale directe, histoire orale indirecte, témoignage indirect d'une expérience, etc.). Elle souligne, par la même occasion, qu'interactions passé/présent et interactions individus/contextes sont difficilement séparables dans l'étude de la mémoire (Ledoux, 2017). Nous nous y intéressons maintenant plus en détail.

## LES INTERACTIONS MÉMOIRE INDIVIDUELLE/MÉMOIRE COLLECTIVE

Le déploiement de l'espace de controverse sur la base de l'homologie de situation entre témoins et élèves face au passé est cependant délicat parce qu'il peut tendre à faire converger des considérations générales présentes et communes aux élèves et aux témoins, au sein d'une mémoire collective non questionnée. Elle se révèle dans notre corpus sous la forme de l'idée partagée par les élèves et les témoins d'un progrès vers la non séparation des sexes.

Un des risques du recours aux témoignages réside en effet dans la tendance à y trouver une confirmation d'un point de vue après coup par ceux qui connaissent la suite de l'histoire. On discerne ce risque dans la manière dont élèves et témoins fondent leurs discours sur l'évidence actuelle de la non séparation : Jacqueline répète que cette séparation était « exagérée », « ridicule », et cette perspective est au cœur de sa réponse au requestionnement. Les élèves s'appuient quant à eux sur la connaissance d'une séparation physique dans les écoles qui a disparu depuis, et l'idée de progrès que recèle cette évolution. Le risque est alors de privilégier une interprétation linéaire ancrée dans le présent au détriment d'une étude des conditions du passé, avec l'incertitude et l'imprévisibilité qui lui sont propres.

Il semble que ce risque est partiellement dépassé dans la séance observée par le recours à une singularisation de l'expérience vécue qui empêche que les témoignages ne se réduisent à des points de vue *sur la mémoire collective*. Jacques évoque les « jeudis, samedi et dimanches » et Jacqueline les jeux au parc, les garçons qui venaient les embêter et les jeux avec ses cousins, ce qui constitue le témoignage en une mémoire individuelle unique. Cette mémoire individuelle diffère de ce qui n'est qu'un point de vue (théorique) sur la mémoire collective, tel que le jugement de Jacqueline sur le fait que cette séparation « était ridicule ». Comme l'indique Ledoux (2017, p. 125) en référence aux travaux de Halbwachs sur la mémoire collective, la productivité de la notion de mémoire collective pour penser l'histoire de la mémoire tient dans sa tension avec les mémoires individuelles. Le retour aux données (aux détails) que l'on observe dans la classe apparaît nécessaire pour éviter la convergence des opinions fondées sur la mémoire collective, partagée par les témoins et les élèves. Il permet de conserver en arrière-plan de l'étude l'idée que cette dernière ne permet pas de rendre raison de la séparation qui nous paraît aujourd'hui aberrante. Le problème sous-jacent s'exprime alors ainsi : comment comprendre qu'on ait pu trouver normal de séparer filles et garçons, notamment à l'école. Ce point n'est pas déployé dans la séquence construite et observée, mais il constitue une prise possible pour la poursuite de l'expérience et l'exploration du présent du passé par l'empathie historique (Martineau, 2010).

Il émerge de cette analyse une condition à l'efficacité de l'usage de témoignages pour faire explorer-cartographier les possibles et ainsi problématiser. Ils doivent contenir de la mémoire individuelle et pas seulement des opinions sur la mémoire collective. Le contraste doit être grand entre les actions singulières dont ils rendent compte, et les généralisations qui sont en jeu dans le travail de la classe. C'est la condition pour que les points de vue portés par les témoins se différencient des points de vue des élèves qui sont tous deux marqués par la mémoire collective ; pour que l'espace des points de vue sur l'événement commence à se dessiner et n'en reste pas à une linéarité qui fait découler logiquement (causalement) le présent du passé.

## CONCLUSION

Dans la classe étudiée, le processus de problématisation est avéré, mais il empêche le processus scolaire habituel de se dérouler puisque s'il met en cause les réponses à la question initiale (*est-ce qu'on pouvait être copains entre garçons et filles ou était-ce séparé comme dans les écoles ?*), il met également en cause la question elle-même. C'est peut-être ce qui explique que l'enseignante préfère ne pas donner suite aux éléments identifiés avec les chercheurs sur les potentialités du re-questionnement des témoins et privilégie une conclusion sous forme de réponse à la question initialement posée. La problématisation complique la tâche du professeur en ne permettant pas de boucler la boucle didactique habituelle du cours d'histoire. Elle met donc aussi en jeu une remise en cause des habitudes disciplinaires.

L'étude est cependant productive en ce qu'elle pointe que l'existence et le repérage de points de vue différents ne pose pas de problème à des élèves de CE2. C'est plutôt l'exploitation et l'interprétation de ces différents points de vue qui est en jeu dans l'apprentissage de l'histoire. Sur ce plan, la production du champ des points de vue possibles peut constituer un outil essentiel pour la classe. Elle est également productive parce qu'elle ouvre à d'autres dispositifs de problématisation historiques scolaires possibles pour des sources variées. Ainsi, si l'on ne peut envisager de re-questionner le soldat de la Première Guerre mondiale, on peut cependant envisager de formuler les questions qu'on aurait aimé lui poser et ainsi guider la recherche de nouvelles données<sup>7</sup>.

7. Ce type de transposition est opéré par Ginzburg (2010) lorsqu'il questionne le rôle d'anthropologues des inquisiteurs sur lesquels il s'appuie dans sa propre enquête historique.

## RÉFÉRENCES

- BACHELARD Gaston (1938) *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BLOCH Marc (1997) *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris, Armand Colin.
- BOUCHERON Patrick (2010) *Faire profession d'historien*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- DOUSSOT Sylvain (2011) *Didactique de l'histoire : outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DOUSSOT Sylvain (2015) Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation, *Spirale*, n° 55, *Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ?*, Villeneuve d'Ascq, ARRED, 165-177.
- DOUSSOT Sylvain et VÉZIER Anne (2015) Débat historiographique sur la Grande Guerre et étude de cas en histoire : des références pour la classe ?, *Didactica Historica*, n° 1, *Guerre et paix*, Neuchâtel, Alphil, 83-88.
- FABRE Michel (2017) *Qu'est-ce que problématiser ?*, Paris, Vrin.
- FINK Nadine (2014) *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.
- GINZBURG Carlo (2010) *Le fil et les traces. Vrai faux fictif*, Lagrasse, Verdier.
- LEDOUX Sébastien (2017) La mémoire, mauvais objet de l'historien ?, *XX<sup>e</sup> Siècle. Revue d'histoire*, n° 133, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 113-128.
- ORANGE Christian (2005) Problématisation et conceptualisation dans les sciences et dans les apprentissages scientifiques, *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, n° 38, *La problématisation : approches épistémologiques*, Caen, ADRESE-CIRNEF, 69-93.
- ORANGE Christian (2010) Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant, *Recherches en éducation*, n° 2 (hors-série), *La culture professionnelle des enseignants. Entre savoirs, recherches et pratiques*, Nantes, Université de Nantes, 73-85.
- RICOEUR Paul (2000) *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Éditions du Seuil.

