



HAL
open science

**Le schéma fléché, un outil graphique de la
conceptualisation en histoire scolaire pour des élèves
présentant des difficultés langagières (Classe de
troisième de l'Enseignement agricole)**

Soizic Morvan

► **To cite this version:**

Soizic Morvan. Le schéma fléché, un outil graphique de la conceptualisation en histoire scolaire pour des élèves présentant des difficultés langagières (Classe de troisième de l'Enseignement agricole). Histoire. Nantes Université, 2022. Français. NNT : 2022NANU2022 . tel-03971476

HAL Id: tel-03971476

<https://theses.hal.science/tel-03971476>

Submitted on 3 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT DE

NANTES UNIVERSITE

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : « didactique de l'histoire »

Par

Soizic MORVAN

Le schéma fléché, un outil graphique de la conceptualisation en histoire scolaire pour des élèves présentant des difficultés langagières (Classe de troisième de l'Enseignement agricole)

TOME 1

Thèse soutenue et présentée à l'INSPE de Nantes le 12 décembre 2022

Unité de recherche : CREN, Université de Nantes

Rapporteurs avant soutenance :

Nadine FINK Professeure ordinaire HEP VAUD (SUISSE)

Yann LHOSTE Professeur des universités Université des Antilles

Composition du Jury :

Président : Yann Lhoste professeur des universités Université des Antilles

Examinatrice : Lucie Gomes Maître de conférences Université de Limoges

Directeur de thèse : Sylvain Doussot Professeur des universités Université de Nantes

Remerciements

En premier lieu, je souhaite remercier mon directeur de thèse Sylvain Doussot, pour son accompagnement sans faille, sa disponibilité et son exigence.

Valérie Brossier pour également sa disponibilité, sa relecture intransigeante, et son travail de maïeutique.

Dans le développement de mes compétences de l'écriture scientifique, mes remerciements particuliers à :

Catherine Huchet et Aline Texier pour le travail de relecture et d'apports méthodologiques.

Les membres de Probléma et du CREN pour leurs précieux conseils, et les questions soulevées lors des colloques et séminaires qui permettent un guidage du doctorant, par l'incitation à présenter régulièrement l'état de nos travaux.

Les membres du CST pour l'intérêt accordé à ma recherche et leur accompagnement tout au long de cette recherche.

Nadine Fink qui m'a encouragée à proposer mon premier article scientifique dans la revue *Didactica Historica*.

Julie Desbois, pour ses encouragements réguliers et sa bienveillance.

Evi Belsack pour nos séances régulières de recherche et nos travaux de « petits pas ».

Dominique Galiana, pour son apport méthodologique.

Au lycée de Briacé pour les aménagements de mon emploi et du temps et les encouragements réguliers.

Tous mes remerciements, pour avoir accepté de lire ce texte, à Nadine Fink, Yann Lhoste et Lucie Gomes.

Enfin, cette aventure sur les chemins de la recherche en didactique a nécessité le soutien indéfectible de Martial mon conjoint, sans qui ce long parcours à la fois exaltant et semé d'embûches n'aurait pu avoir lieu ; sans oublier la compréhension et les encouragements précieux de Marine et Maëlen, mes filles.

PARTIE 1 - LA CONCEPTUALISATION EN HISTOIRE SCOLAIRE : APPROCHE PAR LE CAS DE L'USAGE DU SCHEMA FLECHE POUR DES ELEVES PRESENTANT DES DIFFICULTES LANGAGIERES	12
Introduction	12
CHAPITRE 1 - LA CONCEPTUALISATION EN HISTOIRE SCOLAIRE EN CLASSE ORDINAIRE	15
Introduction	15
1. La conceptualisation par les historiens	16
1.1 La typologie des concepts	17
1.2 La Résistance : un idéal-type ?	20
1.3 Le témoignage pour conceptualiser cet idéal-type de la Résistance	22
1.4 La contextualisation inhérente à la conceptualisation de la Résistance	24
1.5 La construction du concept : il forme réseau	30
1.6 L'histoire conceptualisante pour appréhender l'action humaine	32
2. La conceptualisation par les élèves en classe ordinaire	33
2.1 Des pratiques effectives peu propices à l'apprentissage des concepts de l'histoire scolaire	34
2.2 Des pratiques susceptibles d'augmenter les inégalités scolaires	36
2.3 Le concept un objet tabou	37
2.4 Le raisonnement historique pour conceptualiser	38
2.5 La place de la conceptualisation dans les pratiques d'explication selon les élèves	40
2.6 Le manuel, un obstacle à la conceptualisation ?	43
2.7 Les pratiques de situation-problème : des pratiques alternatives peu convaincantes	45
Conclusion	49
CHAPITRE 2 - DES OBSTACLES A LA CONCEPTUALISATION : LES DIFFICULTES LANGAGIERES DES ELEVES DE 3 ^{EME} AGRICOLE	50
Introduction	50
1. La classe de 3ème agricole, un contexte d'enseignement peu étudié	57
1.1 Le terrain de recherche, des élèves « DYS » qui bénéficient de dispositifs particuliers	58
1.2 Des élèves en difficulté scolaire	59
Conclusion partielle	63
2. Les troubles du langage comme obstacle à la conceptualisation	63
2.1 Des difficultés de lecture des documents écrits en leçon d'histoire	64
2.2 Des difficultés de compréhension écrite et orale...	69
2.3 ... qui entraînent des difficultés de mise en tension de faits et d'idées explicatives pour la conceptualisation.	71
2.4 Des difficultés à manipuler les mots	72
3. Une prise en compte nécessaire des adaptations pédagogiques préconisées par différents professionnels de santé	75
3.1 Des aménagements institutionnels	75
3.2 Des préconisations de l'INSERM et de l'INSHEA : l'oral à privilégier dans les activités d'enseignement-apprentissage	76
4. Des pratiques différentes en classe de 3ème agricole remarquables pour la conceptualisation ?	77

4.1 Des illustrations du dénivellement	78
4.1.1 Le développement construit	78
4.1.2 Le document en histoire à l'épreuve terminale	80
Conclusion	84
CHAPITRE 3 - LE SCHEMA FLECHE, D'UN OUTIL GRAPHIQUE A UN INSTRUMENT PSYCHOLOGIQUE POUR AIDER A	
CONCEPTUALISER	86
Introduction	86
1. Les outils graphiques dans les référentiels et les pratiques en histoire scolaire	91
1.1 Un prescrit institutionnel	91
1.2 Carte mentale, heuristique et conceptuelle, de quoi parle-t-on ?	93
2. La théorie des paratextes et les fonctions du schéma fléché pour la conceptualisation.	103
2.1 Les fonctions du schéma fléché	104
2.2 Les écueils dans l'utilisation du schéma fléché	108
3. Le schéma fléché, un instrument psychologique ?	109
3.1 Le schéma fléché, un instrument collectif	109
3.2 La conceptualisation, une des fonctions psychiques supérieures selon Vygotski	111
3.3 Du concept quotidien au concept scientifique	114
3.4 À la recherche de la signification des mots pour conceptualiser et en contexte	116
3.5 Les différentes phases de la formation des concepts	118
3.6 Une combinaison des fonctions psychiques supérieures mobilisées lors d'une tâche complexe	
pour conceptualiser	123
Conclusion	123
CHAPITRE 4 - TEMOIGNAGES ORAUX COMME LEVIERS DIDACTIQUES POUR FAIRE CONCEPTUALISER LES ELEVES	124
Introduction	124
1. De l'intérêt du témoignage en classe de 3ème agricole	125
1.1 L'histoire orale	125
1.2 Le potentiel didactique du témoignage	127
1.3 La lecture méthodique de la source pour conceptualiser	128
2. Les écueils à l'utilisation du témoignage historique	129
3. Le choix du film <i>Le Chagrin la Pitié</i> , quels enjeux ?	131
3.1 Les intentions du réalisateur	131
3.2 De l'intérêt d'étudier le témoignage au travers d'un film documentaire	133
4. La Résistance, ou comment écrire son histoire ?	135
5. Une entrée par les savoirs	137
5.1 L'approche historique de la conceptualisation	137
5.2 Problème historique à faire construire par les élèves pour dépasser le « mythe résistancialiste »	
de la première configuration historiographique	139
5.3 Remise en cause du mythe résistancialiste et le rôle du film documentaire <i>Le Chagrin et la Pitié</i> :	
la deuxième configuration historiographique	142
Conclusion	143
CHAPITRE 5 - LE CADRE THEORIQUE DE LA PROBLEMATISATION	145
Introduction	145

1. La construction du concept historique : d'une connaissance assertorique à une connaissance apodictique	147
2. Du sens commun à l'obstacle épistémologique, des difficultés pour conceptualiser	152
3. La production de conditions sur les concepts initiaux	154
4. L'exploration des solutions possibles	155
4.1 À l'aide d'un film documentaire	155
4.2 Mais aussi à l'aide d'un outil graphique, le schéma fléché	156
4.3 Le débat au cœur de la conceptualisation	157
4.4 Le travail sur le document au cœur de la démarche de l'enquête historique	158
5. Le schéma fléché outil de construction d'un concept / idéal-type	160
6. L'analyse de l'activité enseignante	161
Conclusion	162
Conclusion de la première partie	163
PARTIE 2 – METHODOLOGIE DE RECHERCHE	165
Introduction	165
CHAPITRE 1 - LA METHODE DES SEQUENCES FORCEES POUR APPREHENDER LA CONCEPTUALISATION AUPRES DES ELEVES DE 3EME AGRICOLE.	166
Introduction	166
1. La dialectique enseignante-chercheuse	166
2. Appréhender les agirs professionnels de l'enseignante ...	167
3...pour mieux identifier le rôle de l'enseignante dans une démarche d'enquête	169
4. La séquence forcée pour appréhender le processus de conceptualisation par les élèves	171
Conclusion	173
CHAPITRE 2 - SEQUENCE N°1, UNE ETUDE EXPLORATOIRE POUR APPREHENDER LES OBSTACLES EPISTEMOLOGIQUES DES ELEVES	176
Introduction	176
1. Présentation de la classe de 3A	177
2. Le fonctionnement habituel de la classe.	178
3. Les enjeux de savoirs	180
4. Les visées de l'enseignante	182
5. Une séance avec des activités ordinaires sur le régime de Vichy et ses caractéristiques.	182
6. La séquence exploratoire	194
6.1 Les visées de la chercheuse	194
6.2 Les différentes phases de la séquence exploratoire	196
Conclusion	203
CHAPITRE 3 - SEQUENCE EXPLORATOIRE N°2 LE TEMOIGNAGE ORAL MEDIE PAR LE SCHEMA FLECHE POUR CONCEPTUALISER	204
Introduction	204
1. Présentation des élèves de la classe de 3èmeA	204
2. Les visées de savoir de la chercheuse	205
3. Le dispositif et la réalisation de la séquence exploratoire	210

Conclusion	215
CHAPITRE 4 - DEUX SEQUENCES FORCEES COMPARATIVES POUR IDENTIFIER LES FONCTIONS DU SCHEMA FLECHE	
NECESSAIRE POUR LE PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION	217
Introduction	217
1. La composition de la classe de 3ème A (séquence n°3)	218
2. Le dispositif et la réalisation (séquence forcée n°3)	218
3. La composition, dispositif et réalisation de la classe de 3C (séquence n°4)	224
Conclusion	226
Conclusion de la deuxième partie	226
PARTIE 3 - LE SCHEMA FLECHE UN OUTIL GRAPHIQUE POUR CONCEPTUALISER EN HISTOIRE : DE	
L'ETUDE DE CAS A LA MODELISATION	227
Introduction	227
CHAPITRE 1 - DEUX SEQUENCES EXPLORATOIRES POUR CARACTERISER LES OBSTACLES EPISTEMOLOGIQUES SPECIFIQUES	
DE CES ELEVES	229
Introduction	229
1. La séquence exploratoire n°1 : des obstacles identifiés	229
1.1 Des difficultés à cerner le déroulement des éléments par manque de savoir factuel	230
1.2 Les principaux modèles des élèves	231
1.3 Le modèle de la dictature selon les élèves	234
2. Comment se construit et s'ancre ce modèle d'efficacité de la dictature par rapport à la République ?	236
2.1 Le dialogisme entre le langage familier et le vocabulaire disciplinaire	236
2.2. La pratique ordinaire comme obstacle à la conceptualisation scientifique.	237
2.3 Le document, des faits sélectionnés soutiens des modèles explicatifs	239
3. La séquence forcée n° 2, la non critique des témoignages par les élèves	240
3.1 L'approche non critique du témoignage	240
3.2 Le modèle faillible de la République et la peur d'Hitler au cœur des hypothèses de élèves	243
4. Une étude de cas à échelle plus micro : la production écrite de Réginald sur la nature des documents	245
Conclusion	246
CHAPITRE 2 - ÉTUDE DU CAS DE CLEMENT : UN PRESUPPOSE QUI FAIT OBSTACLE A LA CONCEPTUALISATION ?	248
Introduction	248
1. La construction du problème historique selon Clément	251
1.1 La guerre, une contrainte qui empêche le choix selon Clément	251
1.2 L'espace de contraintes articulé au problème historique envisagé par Clément.	254
1.3 Une ébauche de modélisation du processus de problématisation	260
2. Co-construction du problème historique selon Clément	261
2.1 Co-constuction entre l'enseignante et les élèves	261
2.2 Le schéma fléché, un espace discursif : pour une médiation de sens ?	263
2.3 Mais Clément exclut la parole de l'enseignante	263
2.4 Les interventions de l'enseignante sur les outils graphiques (schéma fléché et liste)	266

Conclusion	270
CHAPITRE 3 - ÉTUDE DE CAS DE TRISTAN, IDENTIFICATION D'UN OBSTACLE EPISTEMOLOGIQUE PARTICULIER	273
Introduction	273
1. L'obstacle épistémologique de Tristan	274
1.1 Résister face à la violence de la guerre	274
1.2 Le syndrome de Vichy, ou la notion de refoulement	278
1.3 Un obstacle épistémologique général	280
2. Les modalités de contournement de Tristan	285
2.1 Le guidage de l'enseignante, vecteur du renforcement de l'obstacle épistémologique de Tristan	285
2.2 L'oscillation entre pratique ordinaire et séquence forcée, un frein pour dépasser l'obstacle épistémologique	287
2.3 Le dialogisme entre concept spontané et concept scientifique dans l'impasse	290
2.4 Le schéma fléché un espace de controverse limité	291
2.5 De la difficulté à maintenir contraintes pédagogiques et contraintes de recherche	293
Conclusion	298
CHAPITRE 4 - ÉTUDE DE CAS D'AMANDINE, LA PRODUCTION DES FAITS SOUS-JACENTS POUR CONCEPTUALISER	303
Introduction	303
1. L'étude de cas d'Amandine, la construction de catégories médiée par le schéma fléché	304
1.1 Le modèle explicatif des « Juifs » : les victimes du nazisme	304
1.2 Le schéma fléché pour construire un fait et une catégorie nouveaux : les neutres qui mettent fin au binarisme	306
2. Les conditions qui provoquent ou facilitent la mise en tension pour conceptualiser	307
2.1 Le schéma fléché pour catégoriser	307
2.2 Le schéma fléché une économie cognitive pour problématiser	308
2.3 La pratique ordinaire <i>versus</i> pratique inhabituelle pour favoriser la mise en tension des faits	310
2.4. Le témoignage filmé, des faits sous-jacents	312
3. Le schéma fléché, vecteur de pratiques historiennes	314
3.1 Raisonnement par analogie d'Antonin	314
3.2 Un concept qui s'épaissit	315
4. L'oral, n'est pas un écrit dégradé	319
Conclusion	321
Conclusion de la partie 3	323
Conclusion générale de la thèse	324
Table des figures	328
BIBLIOGRAPHIE	332

Introduction générale de la thèse

Nos travaux de recherche s'intéressent à l'apprentissage de l'histoire pour des élèves en difficulté scolaire, à savoir une classe de 3ème d'un lycée agricole, domaine d'enseignement et d'éducation souvent méconnu en France. Dans cette recherche la chercheuse est l'enseignante, par conséquent notre motivation à entrer en recherche résulte de la nécessité de réfléchir à nos pratiques pour accompagner au mieux ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, les postulats de départ sont issus d'un questionnement fondé sur la pratique ordinaire :

- Un principe d'éducabilité ;
- La primauté de l'oral pour ces élèves présentant des difficultés langagières ;
- Les difficultés langagières comme principal obstacle à la conceptualisation en histoire.

Dans le champ de la didactique de l'histoire et du cadre théorique de la problématisation, nous questionnons ainsi l'apprentissage de l'histoire et notamment les processus de conceptualisation des élèves. Comme ce sont des élèves présentant des difficultés scolaires liées au langage, la question de la conceptualisation s'oriente vers ses enjeux langagiers, d'où la nécessité d'y associer Vygotski. De plus, l'enseignante mobilise dans sa pratique des outils compensatoires, qu'elle désigne comme carte mentale, et priorise les activités à l'oral. Cela découle des recommandations de l'INSHEA ou l'INSERM (voir *infra*) qui proposent pour ces élèves « DYS » de privilégier les activités langagières orales tant pour les sources, notamment le témoignage oral que pour la leçon d'histoire, e.g. le débat réflexif.

Nous pouvons ainsi formuler la question de départ de la manière suivante :

L'utilisation de cartes mentales étayées par le témoignage oral en classe de 3ème agricole permet-elle aux élèves de construire des savoirs en l'occurrence des concepts historiques i.e. d'opérer une historicisation ?

De plus, l'enseignante experte ajoute deux autres éléments à prendre en considération :

- l'utilisation par les élèves du sens commun et des analogies avec leur quotidien pour raisonner ;
- des obstacles épistémologiques.

Entre ces deux biais d'appropriation, nous faisons la première hypothèse que le sens commun mobilisé par les élèves soit l'obstacle majeur à la conceptualisation.

Nous supposons que ces obstacles sont accrus d'une part, par des séquences d'enseignement-apprentissage avec des activités de faible intensité qui ne permettent pas aux

élèves de construire des savoirs en histoire, et d'autre part, par une dichotomie entre le Socle commun¹ de 3^{ème} agricole, qui est le même pour les élèves à besoins particuliers que pour les autres élèves, et une faible ambition des sujets habituels de l'examen terminal du DNB de la série professionnelle.

Une autre hypothèse réside dans le changement de paradigme d'une séquence d'enseignement-apprentissage : autrement dit le passage d'un cours magistral sans réelle activité cognitive efficiente à une démarche d'enquête pour faire construire le concept par les élèves, et non la mémorisation définitoire du concept. En effet, Rochex, (2012) explique que :

On observe chez les enseignants le souci de prendre en considération les différences et les difficultés qu'ils perçoivent chez leurs élèves et d'« adapter » en conséquence les tâches, les supports ou les thèmes de travail, les modes d'aide ou de remédiation qu'ils leur proposent. Mais l'enfer est souvent pavé de bonnes intentions. Et ce souci, s'il ne se fonde pas sur une analyse et une prise en charge de ce qui fait obstacle pour les élèves les plus en difficulté, conduit trop souvent à contourner l'obstacle plutôt qu'à l'affronter, en proposant à ces élèves des tâches de plus en plus morcelées, sans réel enjeu cognitif, qu'ils peuvent réussir les unes après les autres sans en tirer un réel bénéfice, et au terme desquelles il n'y a pas véritablement apprentissage ou construction de savoir.²

Enfin, précisons que ce qui préside l'hypothèse majeure est que les obstacles des élèves découlent de leurs difficultés langagières et notamment sémantiques empêchant la conceptualisation.

En ce qui concerne les outils graphiques, l'enseignante utilise dans sa pratique ordinaire ce qu'elle désignera dans un premier temps « *carte mentale* », ce qui se révélera être un schéma fléché, comme outil compensatoire. Nous nous inscrivons ainsi dans les travaux de Doussot, relatifs aux tableaux et listes auxquels nous articulons Vygotski et sa théorie historico-culturelle ainsi que Peraya et sa théorie des paratextes.

Les recherches de Doussot ont révélé la nature bi-dimensionnelle de ces outils graphiques, en disposant spatialement les données et les contraintes, et en matérialisant un espace-problème pour explorer un problème historique ; ce qui induit un rapprochement entre l'histoire scolaire et l'histoire des historiens.

¹ Socle commun de connaissances, compétences et culture qui est édicté par le Ministère de l'Education nationale

² http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/01/23122012_ConstrInegalites.aspx

Selon Vygotski, pour que la conceptualisation s'opère, la dimension collaborative entre pairs et adulte expert comme vectrice de l'apprentissage est essentielle. D'ailleurs, Vygotski évoque les « actions collaboratives » qui permettent à l'apprenant de résoudre des problèmes.

Ainsi, l'hypothèse qui en découle est que l'articulation de la double posture de chercheuse et d'enseignante facilite le processus de conceptualisation, en favorisant la dynamique de la double germination selon Vygotski.

De plus, nous mobiliserons les fonctions synoptique, d'économie cognitive, de centration, de classification et d'objectivation étudiées par Peraya, qui jouent un rôle primordial dans les apprentissages.

L'hypothèse est donc la suivante : le schéma fléché de par ses différentes fonctions facilite-t-il la mise en tension des faits relatés par les témoins et des idées explicatives des élèves pour conceptualiser en classe d'histoire ?

Notre question de recherche se présente ainsi : en quoi le schéma fléché par ses fonctions est-il un outil graphique pour fabriquer des concepts en histoire auprès d'élèves présentant des difficultés langagières ?

Dans une première partie nous présenterons les travaux de recherche relatifs à la conceptualisation en classe ordinaire et pour les historiens afin d'appréhender les conditions nécessaires identifiées à la conceptualisation et les obstacles. Nous caractériserons un concept modélisé par l'idéal-type, comme approche conceptuelle spécifique pour le choix de notre unique thématique qui porte sur le régime de Vichy et notamment la Résistance, un mot polysémique, déterminé par un contexte et toujours débattu par les historiens.

Puis nous expliciterons les difficultés d'ordre langagier des élèves pour comprendre ce qui peut faire obstacle.

Le troisième chapitre sera consacré à la carte mentale nommée ainsi par l'enseignante de prime abord, mais qui *in fine* correspond à un schéma fléché pour notre recherche.

Le quatrième chapitre rendra compte de l'intérêt d'utiliser le témoignage oral pour le processus de conceptualisation auprès des élèves des classes de 3ème.

Enfin le dernier chapitre exposera le cadre théorique de la problématisation pour analyser la construction des concepts.

La deuxième partie présentera la méthode des séquences forcées pour l'observation et le recueil des données, car elle prend en compte l'expertise de l'enseignante pour construire le dispositif de recherche, ce qui nous semble être un élément incontournable pour appréhender la particularité de ces élèves.

Puis nous déclinons les séquences exploratoires et forcées comparatives construites au fil des analyses de la recherche.

La troisième partie rendra compte, à partir d'études de cas d'élèves dont on caractérisera les difficultés, les obstacles à la conceptualisation.

Enfin, nous analyserons, outre les apports de notre recherche, les biais et les perspectives de prolongements potentiels.

Notre recherche est donc une étude de cas didactique de quelques situations d'enseignement-apprentissage menées sur un même objet historique dans le but de faciliter la comparaison des corpus. Elle repose à la fois sur une démarche d'observation attentive aux détails des situations prises sous l'angle du système didactique, et une démarche partiellement expérimentale de séquences visant à faire émerger quelques phénomènes didactiques inhabituels, mais dans des contextes scolaires ordinaires.

Partie 1 - La conceptualisation en histoire scolaire : approche par le cas de l'usage du schéma fléché pour des élèves présentant des difficultés langagières

Introduction

Notre travail de recherche est issu des interrogations dues aux obstacles que nous avons rencontrés en tant qu'enseignante³ pour accompagner nos élèves dans leur appropriation des concepts, au regard de leurs difficultés langagières. Le contexte de notre recherche est particulier en effet car les élèves concernés proviennent de classes de l'enseignement agricole⁴. Si pour la plupart d'entre eux, le travail de conceptualisation peut être de prime abord difficile, c'est d'autant plus le cas pour les élèves qui sont diagnostiqués « DYS ». Ces élèves présentent donc des troubles spécifiques de l'apprentissage qui sont reconnus comme des handicaps depuis la loi de 2005⁵. À ce titre, ils bénéficient d'aménagements d'épreuves, voire d'une aide humaine que ce soit en classe et/ou pendant les examens⁶. Néanmoins, soulignons qu'ils ne présentent aucune déficience intellectuelle.

Notre démarche de recherche est basée sur ce questionnement initial : à quelles conditions ces élèves, dont l'apprentissage est entravé en raison de leurs difficultés langagières, conceptualisent-ils dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'histoire ? Cette question sous-entend-elle alors que les activités proposées par les enseignants à de tels élèves devraient être différentes des pratiques dites « ordinaires » ? Ces pratiques « ordinaires » se caractérisent, comme l'indique la synthèse réalisée par Lautier & Allieu-Mary en lien avec la didactique de l'histoire, par « l'écoute, l'identification ou le repérage d'un fait, d'une date, d'une notion dans un document et des activités de reproduction » (2008, p. 112). Les deux auteures précisent par ailleurs que « rares sont les situations caractérisées par des opérations intellectuelles plus complexes : mise en relation et comparaison, hiérarchisation, discrimination, catégorisation, structuration, i.e. des activités permettant à l'élève de donner du sens et de conceptualiser » (*ibid.*, p. 112). L'enseignement ordinaire en classe d'histoire se distingue donc, selon Lautier & Allieu-Mary, par une faible activité cognitive des élèves. Notons que, dans l'enseignement

³ D'un point de vue énonciatif, précisons que le « nous » que nous utilisons ici renvoie à notre situation d'enseignante, situation à l'origine de notre travail de recherche sur notre pratique. Dès le second paragraphe à suivre, le « nous » renvoie à notre posture de chercheuse.

⁴ La classe de 3ème 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. Les élèves de la classe de 3ème se présentent à la série professionnelle du DNB (Diplôme National du Brevet) avec un référentiel d'histoire-géographie propre à l'enseignement agricole.

⁵ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 consultable : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000809647/>

⁶ Ces aménagements sont accordés par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) de Loire-Atlantique.

agricole, les élèves ont d'une part un niveau plus faible et d'autre part, les élèves « DYS »⁷ ont encore davantage de difficultés d'apprentissage. Cependant, l'enseignement agricole étant méconnu dans le champ de la didactique, il nous paraît nécessaire de dresser un état des lieux centré sur le processus de conceptualisation historique en classe ordinaire comme point de repère pour mieux l'appréhender ensuite spécifiquement pour des élèves rencontrant des troubles de l'apprentissage.

Pour ce faire, nous présenterons en premier lieu les résultats des recherches et les enjeux qui en résultent concernant la conceptualisation en histoire scolaire, en prenant appui sur celles des historiens, car notre perspective didactique s'ancre dans un rapprochement entre la discipline de référence et l'histoire scolaire pour une meilleure compréhension des phénomènes didactiques ; certes, l'histoire scolaire est radicalement différente de l'histoire des historiens, mais l'observation et l'analyse didactiques des situations disciplinaires scolaires prennent pour référence les situations scientifiques.

La conceptualisation selon les historiens est un processus essentiel. Pourtant, ces derniers éprouvent parfois des difficultés pour l'expliquer. En histoire scolaire, la connaissance de cette opération cognitive a longtemps été envisagée comme un tabou au regard des nécessités de contextualisation, c'est-à-dire de connaissance des faits historiques. Des travaux de recherche synthétisés par Lautier et Allieu-Mary (2008), en lien avec les apprentissages des élèves « ordinaires » en cours d'histoire, relatifs aux concepts de révolution, d'État, de nation, de monarchie, de dictature, de démocratie, de guerre sainte, etc., ont mis en évidence que perdure pour eux la mobilisation du sens commun, fait signifiant ainsi l'absence ou tout au moins la faiblesse des processus de conceptualisation. En continuité avec ces travaux, notre recherche se focalisera dans un premier temps sur le passage scolaire du concept quotidien chargé de sens commun au concept scientifique.

Nous ancrons empiriquement notre recherche dans l'enseignement du concept, encore en débat, de Résistance sous le régime d'oppression de Vichy. Ce concept a l'avantage de s'entendre dans un sens commun et comme concept scientifique. Nous dégageons ainsi une typologie des concepts en histoire de laquelle émerge l'idéal-type pour son caractère schématique, mais aussi heuristique.

⁷ Voir *supra* chapitre 2

Dans un second temps, nous réaliserons un état des lieux en didactique de l'histoire des travaux de recherche sur la conceptualisation en classe ordinaire au regard de notre objet de recherche. Il s'agira de prendre appui sur ces connaissances pour, d'une part, identifier des similitudes ou des divergences d'avec le travail de conceptualisation mené par les élèves à besoins particuliers et pour, d'autre part, construire des séquences expérimentales spécifiques en leur direction. Notre questionnement sera le suivant : notre travail de recherche à partir des élèves à besoins particuliers peut-il apporter des savoirs nouveaux non seulement sur la compréhension de la conceptualisation par les élèves ayant des troubles langagiers, mais également conforter ou même révéler un savoir déjà-là sur ce processus pour les élèves « ordinaires » et amener quelques voies possibles de questionnement ?

Dans cette perspective, nous présenterons dans le chapitre 2 les particularités de ces élèves en difficulté, pour comprendre ce que signifie troubles langagiers dans l'état actuel de la recherche et ainsi comprendre ce qui les distingue des élèves dits « ordinaires », et plus largement les caractéristiques d'une classe de 3ème de l'Enseignement agricole en France. Enfin, comme nous l'avons évoqué précédemment, ces élèves dits à besoins particuliers bénéficient d'aménagements dans leur parcours scolaire. Il conviendra alors d'appréhender les obstacles qui peuvent entraver le processus de problématisation. Dans notre pratique ordinaire d'enseignante, nous avons l'habitude de proposer aux élèves la construction de cartes mentales comme aide didactique dans leurs apprentissages. Dans le cadre de notre recherche, nous interrogerons dans le chapitre 3 la pertinence didactique de cet outil graphique, en relation avec les recherches existant sur ce type d'outils et les perspectives qu'il offre : en quoi peut-il être compensatoire dans le processus de conceptualisation par les élèves ayant des troubles langagiers ? Puis le chapitre 4 s'attachera au potentiel du témoignage oral, pour étayer la carte mentale, au regard des recommandations institutionnelles, visant ces élèves. Enfin, le dernier chapitre présentera le cadre théorique de la problématisation dans lequel s'inscrit ce travail.

Chapitre 1 - La conceptualisation en histoire scolaire en classe ordinaire

Introduction

Les travaux de recherche⁸ sur la conceptualisation par les élèves en classe de 3ème de l'Enseignement agricole dont certains présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage, semblent à ce jour peu développés. Ce premier chapitre cherche donc à cerner l'état des savoirs didactiques sur la construction et/ou l'appropriation des concepts en histoire par les élèves en classe ordinaire, domaine beaucoup plus documenté par la recherche. Dans un premier temps, sous un prisme épistémologique, nous appréhendons comment les historiens conceptualisent eux-mêmes, afin de faire de cette conceptualisation historique un point de référence pour situer l'épistémologie visible dans les pratiques scolaires ordinaires. En effet, notre postulat repose sur le fait que l'histoire scolaire, lorsqu'on en appréhende la dimension des opérations intellectuelles telles que la conceptualisation⁹, ne saurait se départir de la prise en compte des pratiques de conceptualisation des historiens, ce qui permet de situer la place du concept et de son appropriation en histoire scolaire, pour identifier en particulier les difficultés de sa mise en œuvre par les élèves dits « ordinaires ». De fait, nous pensons que les difficultés des élèves face aux visées des enseignants constituent un objet d'étude didactique pertinent en ce qu'elles sont révélatrices des potentialités d'apprentissage : il y a apprentissage lorsque des difficultés liées à la relation entre les savoirs déjà-là et les savoirs visés sont surmontées. C'est à ce niveau que se joue la référence entre discipline scolaire et discipline scientifique i.e. dans notre cadre théorique – exposé au chapitre 5 – nous postulons que les historiens conceptualisent à partir des concepts existants, ceux de leur communauté scientifique comme ceux des acteurs et témoins du passé.

Notre objectif dans ce chapitre est donc de répondre à ce premier questionnement : quels résultats de la recherche sur les élèves dits « ordinaires » pouvons-nous prendre en compte pour observer et interpréter le processus de conceptualisation des élèves avec des difficultés langagières dans une leçon d'histoire ?

⁸ Site qui recense les thèses relatives à l'Enseignement agricole : <https://pollen.chlorofil.fr/theses/>

⁹ La chose serait sans doute différente s'il s'agissait de considérer les seuls savoirs factuels. Car comme le souligne Moniot (1993, p. 114) à propos d'un exemple caricatural, « l'élève n'a pas, et pour cause, d'expérience de Charlemagne. Ce qu'il découvrira peu à peu au long des années, ce sont les genres de commerce que les adultes font avec l'idée, l'image, le mot et le fantasme de Charlemagne – eux qui n'en n'ont pas plus l'expérience ». En revanche, le concept de monarque, de roi, d'empereur n'est pas sans expérience pour les élèves. Mais peut-on d'ailleurs imaginer que les élèves considèrent les savoirs factuels isolés des concepts ? Nous y revenons au fil de ce travail.

1. La conceptualisation par les historiens

Comme le cadre théorique de la problématisation s'inscrit dans un rapport référentiel entre la discipline source et l'histoire scolaire pour une meilleure connaissance des phénomènes didactiques, nous nous intéressons en premier à la conceptualisation par les historiens. Cette approche de la conceptualisation par ces derniers peut permettre en particulier d'identifier les différences et les points de convergence entre les activités cognitives inhérentes à ce processus pour les élèves¹⁰ et pour les historiens¹¹. En outre, les programmes d'enseignement de l'histoire n'indiquent pas de manière explicite aux enseignants, comment élaborer une séance pour faire construire par les élèves des concepts. Pourtant, ces mêmes prescrits préconisent aux enseignants de multiplier les « démarches variées » sans plus de précisions, de veiller à « entraîner les élèves à l'expression orale et écrite » et au « raisonnement historique »¹². Dans cette perspective, il nous semble nécessaire en tout premier lieu de mieux appréhender comment les historiens conceptualisent pour dégager des invariants possibles de ce processus essentiel de la discipline.

Cependant, les historiens éprouvent eux-mêmes quelques difficultés à rendre compte de ce processus. En effet, selon Dulong, « si les historiens sont vigilants sur la dimension historique des notions ou concepts qu'ils manipulent, ils ne semblent pas très à l'aise ou familiers avec leurs productions. On dispose de très peu de travaux sur la conceptualisation en histoire » (2013, p. 95). Et Dulong de préciser que « les historiens qui se sont penchés sur la question des concepts se sont plus intéressés aux catégories dégagées qu'aux opérations concernées » (*ibid.*, p. 95). Dulong poursuit son état des lieux sur la conceptualisation en évoquant Delacroix (2010) qui « retrace les enjeux de l'usage des concepts en histoire, mais perpétue comme un aveu d'impuissance face à la diversité des opérations concernées : il serait sans doute vain de vouloir faire la part de ce qui serait vraiment un travail de conceptualisation dans les pratiques historiennes de la généralisation, de la comparaison, de la typification et de la modélisation » (*ibid.*, p. 96).

Ces constats sur la difficulté des historiens à préciser les opérations cognitives mises en jeu lors de la conceptualisation questionnent sur une transposition en histoire scolaire. Dans

¹⁰ Voir *infra*

¹¹ Nous retrouvons cette même difficulté à identifier précisément les activités cognitives à mobiliser chez les élèves pour la conceptualisation dans les programmes d'enseignement de l'histoire scolaire. En effet, ils présentent les « notions » ou les « mots-clés » que les élèves doivent appréhender en classe d'histoire, avec une faible propension à expliciter la manière dont ils doivent être construits par les élèves.

¹² https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621

cette perspective, nous allons donc interroger le concept en histoire, puis les opérations intellectuelles mobilisées par les historiens pour le construire, en nous fiant à un certain nombre d'écrits théoriques, d'ordre essentiellement épistémologiques au sens philosophique du terme.

1.1 La typologie des concepts

En premier lieu, d'un point de vue étymologique, le mot *concept* (issu du participe passé *conceptus*, ce qui « est conçu ») est lié à la généralisation (*con-capere* signifiant « saisir ensemble »). Cette origine étymologique du mot renvoie à l'idée d'une organisation des connaissances afin de comprendre le monde : un concept désignerait une idée générale permettant de lier différents faits entre eux dans des lieux et des moments variés.

Dans le cadre des didactiques, commentant la définition du terme *concept* proposée par les auteurs du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2011), Orange se demande s'il est possible de discuter de concepts didactiques sans les référer à un domaine de savoirs précisément analysé. Il ajoute que :

Il [lui] semble que ce qui préside à cette présentation est une conception définitoire et catégorielle du concept. Ceci est d'ailleurs confirmé par l'article « concept » qui note : « un concept est une construction rendant compte de caractéristiques communes à un ensemble d'objets. Une telle façon de concevoir le concept peut être discutée. Dans les domaines scientifiques, les concepts ne sont pas, pour une bonne part, catégoriels (Cassirer, 1910). Ils sont avant tout définis par un problème, comme le rappelle Macherey (1964) en commentant Canguilhem : Définir le concept, c'est formuler un problème ». Ils ne sont mis sous forme de définition que secondairement, par une facilité de mise en texte qui les coupe du problème qui les fonde (2011, p. 3).

Comme nous pouvons le voir, Orange tient à souligner le lien fondamental entre concept et problème : la construction du problème aboutit à la construction d'un concept qui, à son tour, peut permettre de construire un nouveau problème.

De son côté, Prost conclut le chapitre consacré aux concepts historiques de *12 leçons de l'histoire* de la manière suivante : l'histoire « est travail sur les concepts et travail des concepts » (2010, p. 143). Pour Marrou, un concept est un instrument essentiel pour connaître historiquement ; selon ce dernier en effet, le concept fonde et précède la connaissance historique. Il s'interroge alors :

Mais comment qualifier le passé sans lui donner une forme que l'esprit puisse saisir, un visage que l'œil de la conscience puisse voir, un nom enfin - par l'intermédiaire, le moyen d'un concept élaboré ad hoc par l'esprit humain. [...] Il serait contradictoire de prétendre connaître sans utiliser les instruments logiques de la connaissance (1954, p. 141).

Ainsi, selon ces auteurs, on peut considérer que ce sont les concepts initiaux, empruntés, ou en cours d'élaboration qui offrent la possibilité d'interroger les documents et par là-même le passé, de poser de nouvelles questions, et de les soumettre à la dispute scientifique (Veyne, 1974). Le concept évolue au regard des problèmes qui sont soulevés pour s'adapter en tant qu'outil et pour permettre alors à l'historien de se pencher sur le pourquoi et sur les raisons¹³ des événements et phénomènes historiques. Il en résulte un lien nécessaire entre construction de problème historique et conceptualisation, c'est-à-dire une histoire-problème¹⁴.

Interrogeons-nous désormais plus précisément sur le concept en histoire dans sa variété et sa spécificité. Les programmes scolaires mentionnent les notions¹⁵ et les concepts, comme s'il existait une sorte de hiérarchie ou des différences entre « les mots » de l'histoire. Ainsi, Marrou (1954) met en évidence différentes sortes de concepts en histoire pour en dresser une typologie :

1-Les concepts d'ambition proprement universelle (*ibid.*, p. 142), susceptibles d'être appliqués à n'importe quelle époque comme le temps, la personnalité, la civilisation etc.

2-Les notions singulières utilisées et partagées par analogie (*ibid.*, p. 147) comme « baroque » ou « tyran ».

3-Des notions techniques (*ibid.*, p. 151) avec une validité limitée dans le temps et l'espace comme « pharaon » ou « ban ».

4-L'idéal-type (*ibid.*, p. 153) défini par Weber, qui est composé d'une description d'éléments constitutifs comme « la crise d'Ancien Régime » de Labrousse. Il permet une lecture des cas singuliers de l'histoire.

Enfin, Marrou clôt sa typologie avec un cinquième élément :

¹³ Selon Bachelard les concepts lient des faits dans une perspective explicative d'un phénomène ou événement du passé, et plusieurs concepts possibles peuvent être convoqués à cet effet, faisant de leur comparaison un objet central de l'activité scientifique pour identifier des raisons de choisir l'un ou l'autre ; mais, réciproquement, cette recherche des raisons est ce qui permet de construire progressivement les concepts en jeu dans la recherche d'explication du phénomène ou de l'événement.

¹⁴ L'École des Annales est un courant historique français fondé par Lucien Febvre (1878-1956) et Marc Bloch (1886-1944) à la fin des années 1920 et qui, s'inscrivant dans un contexte scientifique général en fort mouvement, pose le questionnement comme premier dans le processus d'enquête historique plutôt que l'observation des sources. Questionnement qui conduit à un processus dialectique entre questions, hypothèses et sources qui structurerait un processus de construction de problèmes.

¹⁵ Le prog https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/4e3e/da/4e-3e-DA-HGE-Dec2016.pdf

5-Des notions historiques caractérisant des périodes (*ibid.*, p. 159) comme « Antiquité », « Renaissance », « Entre-deux » Guerres, etc.

Notre choix se porte sur l'idéal-type qui semble le plus pertinent pour considérer la conceptualisation en histoire scolaire. En effet, son approche par le cas singulier, qui renvoie au vécu des Femmes et Hommes du passé, et par là-même aux témoignages, est intéressante pour l'enseignement en classe d'histoire qui repose sur de multiples concepts plus ou moins explicitement proposés dans les programmes et ressources pour les enseignants. Ainsi les élèves sont moins appelés à s'approprier des concepts du type « révolution » que ceux du type « La Révolution française ». D'ailleurs, le programme de la classe de 3ème agricole préconise un approfondissement de « l'examen et la typologie des sources et apprennent [les élèves] à les interroger en les mettant en relation avec un contexte »¹⁶. Il propose également l'appui d'exemples comme sur le thème de la Résistance de la manière suivante : « comment la Résistance militaire et civile s'est-elle organisée en s'appuyant sur quelques exemples »¹⁷. Ce concept de Résistance offre la possibilité d'un rapprochement entre la discipline de référence et l'histoire scolaire qui insiste sur l'étude du document, comme le témoignage, dans une perspective d'initiation à la pratique de l'histoire. C'est en référence à Weber que Lautier convoque cet idéal-type dans une perspective didactique :

On sait que pour M. Weber (1965, pp. 180 à 201) le concept idéaltypique est une construction théorique, non pas une moyenne des traits observés, ni un exposé du réel mais un tableau idéal accentuant certains points, clarifiant le diffus, éliminant l'accidentel ; on ne devra jamais perdre de vue qu'il n'est qu'un moyen, un concept limite dont la relation avec la réalité historique doit être interrogée dans chaque cas particulier (1997, p. 17).

Cette mise en garde renvoie au propos de Marrou selon qui « Manié sans précaution, l'Idealtypus tend à n'être plus qu'un stéréotype, un préjugé » (Marrou, 1964, p. 158). Lautier ajoute également les propos de Veyne de mise en garde de l'utilisation de cet idéal-type : « un type, une théorie ne se ramènent-ils pas en histoire à « un résumé d'intrigue » dont on oublie ensuite le défini pour s'en tenir à la définition (Veyne 1971 p. 147) ? » (*ibid.*, p. 18). Ces éléments invitent d'une part en prendre en compte l'apport de l'idéal-type qui permet d'interroger le particulier (Certeau) ou le spécifique (Veyne, 1971) et d'autre part de rester vigilant à ne pas se contenter d'une simple définition.

¹⁶ https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621

¹⁷ https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621

Par ailleurs, le témoignage est une source particulière de l'histoire comme le rappelle Offenstadt qui indique que :

Cette réduction d'échelle du regard d'historien, qui observe « à la loupe » le destin d'un homme ou d'une petite communauté, a produit des effets de connaissances très pertinents, en donnant à voir les pratiques sociales et culturelles d'une époque autrement que ne le faisaient auparavant les études macro-historiques les plus canoniques (Offenstadt, 2009, p. 72).

Le témoignage possède indubitablement un intérêt didactique avec ses problèmes propres et notamment l'émotion qui peut s'avérer être un obstacle à la démarche critique. De plus, la conceptualisation ne saurait se départir d'une contextualisation comme nous l'avons vu précédemment. Les concepts et les faits, comme les données des témoins, sont questionnés ensemble au regard d'explications qui décrivent de manière raisonnée ce qui s'est passé.

Les données des témoignages sont infinies, mais aussi singulières et donnent à voir les comportements et les actions des individus soumis à un contexte lui aussi particulier. La Résistance, intrinsèquement liée à l'Occupation, et portée à la connaissance *via* les témoignages, peut s'entendre comme idéal-type pour appréhender le processus de conceptualisation. C'est par l'étude des témoignages, i.e. la singularité de leur expérience et leurs confrontations, mais également la compréhension des raisons qui ont poussé les femmes et les hommes à agir, à s'engager que le problème se construit et par là-même le concept.

1.2 La Résistance : un idéal-type ?

Le choix de la Résistance, extrait du programme scolaire d'histoire qui envisage son étude au travers d'exemples et de témoignages rend compte d'une certaine particularité de ce concept. Ainsi, dans une approche sociologique, Paugam, définit l'idéal-type comme « un moyen de comprendre le sens que les individus donnent à leurs expériences vécues, ce qui conduit à mettre ces dernières en relation avec l'organisation de la société à un moment historique de son évolution » (2014). Ces éléments correspondent au caractère protéiforme de la Résistance, ce que Laborie et Marcot explicitent de la manière suivante :

Cette complexité est aussi façonnée par les espaces d'autonomie les marges de manœuvre et le sens des adaptations contraintes sous les régimes de pression. Ces marges de liberté, de possibles « réels » ou « imaginaires » varient pour chaque femme et pour chaque homme selon sa position et sa lecture de sa propre situation (Laborie et Marcot, 2015, p. 12).

L'idéal-type donne sens aux actions de l'homme et aux événements. Le comportement des Français pendant le régime de Vichy, qui est toujours en questionnement, voire objet de

controverses, en révèle la complexité. En effet, les individus ont des attitudes ambivalentes, ambiguës ou contradictoires. La Résistance offre la possibilité d'être le concept d'un type de comportements des « années noires » dont découlent les autres. Mais, pour cela, il s'agit aussi comme l'écrit Paugam (2014), « de comparer des sociétés différentes et *a fortiori* de dégager les traits constitutifs des sociétés modernes ». Les élèves peuvent prendre appui sur leur savoir déjà-là, en mobilisant les modèles de comportements humains et en les comparant. Toutefois, il se dégage un point de vigilance, à savoir le contexte. Cela sous-entend que les élèves disposent d'un savoir déjà-là sur le régime de Vichy pour proposer des idées explicatives en lien avec ce régime d'oppression.

En effet, la Résistance s'est construite dans un contexte inédit (Burrin, 1997 ; Rousso, 2007) de défaite et de l'humiliation de mai-juin 1940, de l'Occupation et du régime de Vichy. Un traumatisme, né de l'effondrement politique, social et militaire de la France, entraîne dès 1940-1941 l'émergence des premiers Résistants (Vast, 2011, p. 5)¹⁸. Puis, de 1942 à 1943, il s'opère un passage des Résistants à la Résistance et, enfin, de 1944-1945, il s'agit de la Libération et la reconstruction de la France. La Résistance s'entend par le refus, l'engagement et l'action. Bédarida (1993)¹⁹ propose d'ailleurs, l'idéal type weberien de la Résistance en quatre éléments : a) dire non au nom de la liberté, l'intégrité, l'identité, la dignité ; b) combat clandestin librement choisi ; c) logique politique et éthique au nom du patriotisme et d'une idéologie ; d'importance de la fonction mémorielle, une mémoire structurée et agissante²⁰. À partir de là, nous pouvons établir quatre critères pour identifier l'idéal-type de la Résistance dans un cadre

¹⁸Vast évoque ainsi l'importance de la question de l'origine et du sens de l'engagement des Résistants (p. 4) et incite à retrouver le contexte : « la remarque pourrait ressembler à une évidence ; pour saisir sa complexité et son éventuelle singularité tout fait doit être replacé dans son contexte. Trois traits majeurs dominent celui des années 1940-1944 en France : le traumatisme de la défaite et de l'effondrement, le poids d'une occupation allemande qui ne cesse de s'aggraver, un attachement à la France très fortement ancré dans les esprits. Ils déterminent pour une grande part les comportements de ceux qui vivent ou subissent cette situation » (2011, p. 5).

¹⁹ Lors d'un colloque à Toulouse en 1994 sur la Résistance et les Français. Il s'agit d'ailleurs d'un cycle de six colloques, 1993-1996. Frank décrit les enjeux et les apports de ces colloques : alors qu'entre 1945 et 1975, l'historiographie de la Résistance a privilégié l'étude de ses organismes centraux, celle de ses mouvements et de ses réseaux les plus importants, l'objectif est maintenant d'examiner également la Résistance « vue d'en bas ». L'optique, à cet égard, est de s'inscrire dans une problématique assez semblable à celle qui a inspiré le colloque consacré à Vichy par l'IHTP en juin 1990 : au thème de « Vichy et les Français » répondrait donc celui de « La Résistance et les Français », c'est-à-dire une histoire à la fois politique et sociale de la Résistance, une analyse historique des rapports entre les résistants et la société française (Frank, 1995, p.1).

²⁰ http://histoire-geo.ac-amiens.fr/sites/histoire-geo.ac-amiens.fr/IMG/article_PDF/article_a671.pdf en lien avec la conférence de

Peschanski http://crdp.acamiens.fr/cddpoise/concours_resistance/conference_denis_peschanski.php3

²⁰ http://histoire-geo.ac-amiens.fr/sites/histoire-geo.ac-amiens.fr/IMG/article_PDF/article_a671.pdf en lien avec la conférence de Peschanski

http://crdp.acamiens.fr/cddpoise/concours_resistance/conference_denis_peschanski.php3

scolaire : agir, savoir pourquoi on agit ainsi, refuser, nuire à l'Occupant et à Vichy. Dans un premier temps Bédarida définit la Résistance comme « l'action clandestine menée, au nom de la liberté de la nation et de la dignité de la personne humaine, par des volontaires s'organisant pour lutter contre la domination, et le plus souvent l'Occupation, de leur pays par un régime nazi ou fasciste ou satellite ou allié » (Bédarida, 1986, p. 80). Puis lors du colloque de 1994, il propose de mettre à disposition un outil d'analyse avec le modèle d'idéal-type de Weber. L'objectif est de prolonger la réflexion sur un questionnement qui fait toujours débat auprès des historiens, i. e. la pertinence de définir la Résistance : « Indispensable, infaisable, illusoire. Confrontés au problème récurrent d'une définition du concept de Résistance » (Laborie, 1997, p. 15). Laborie explique que « le phénomène, à la fois protéiforme et unique, est d'une telle complexité et d'une telle plasticité qu'il s'adapte mal à un mode de conceptualisation envisagé comme un corset parfaitement ajusté » (*ibid.*, p. 17).

1.3 Le témoignage pour conceptualiser cet idéal-type de la Résistance

Outre l'idéal-type de la Résistance, tel que l'a conceptualisé Bédarida à savoir : « Les quatre éléments que François Bédarida fait entrer dans sa construction de l'idéaltype renvoient successivement aux ressorts de l'engagement, aux formes de lutte, à la dimension politique et morale des logiques d'action, et enfin à l'importance de la fonction mémorielle » (Laborie, 1997, p. 19). Nous nous intéressons dans le cadre de notre recherche au rôle du témoignage, comme source historique, dans cette conceptualisation. Par conséquent, pour la Résistance, nous faisons l'hypothèse que cette approche par le témoignage rend possible l'appréhension de sa complexité. Laborie et Marcot évoquent ainsi cette complexité des comportements et des choix :

À l'évidence elle est d'abord liée au fait que la plupart des comportements d'un individu sont eux-mêmes complexes, souvent ambivalents, parfois ambigus. Au fait qu'ils se succèdent dans le temps et qu'ils se chevauchent dans un même présent au gré des multiples rôles que chacun peut remplir dans la société ou dans sa vie familiale cette complexité est aussi façonnée par les espaces d'autonomie, les marges de manœuvre et le sens des adaptations contraintes sous les régimes d'oppression. Ces marges de liberté de possibles « réelles » ou imaginaire varient pour chaque femme et pour chaque homme selon sa position et sa lecture de sa propre situation (Laborie et Marcot, 2015, pp. 11-12).

Nous articulons cette complexité des comportements aux témoignages des Résistants. Dans son livre *Gildea*, (2017) rend compte de dix ans de recherches et d'enquêtes sur l'histoire de la Résistance racontée du point de vue des Résistants eux-mêmes ; il explique la complexité et la diversité des Résistants. À travers les différents témoignages, il appréhende les

motivations, les stratégies et les actions de ces Résistants. Tous les singuliers (i.e. le Résistant et ses actions) élaborent une caractéristique spécifique qui ensuite se généralise. La difficulté réside dans le fait que les actions des Résistants, ou leurs comportements de manière générale, ont trait au singulier, c'est-à-dire à quelque chose d'unique, d'extraordinaire ou de particulier car elles semblent ne concerner que le choix d'un individu. La Résistance est également à la fois, spécifique d'une période historique, et générale car elle s'applique ou se rapporte à un ensemble de cas ou d'individus. Malgré la diversité des situations, des engagements, et des actions, ce qui semble unir ces comportements est la conscience de résister, sans oublier la dépendance aux lieux et à la temporalité. La Résistance est donc un « phénomène » complexe à construire car il est difficile d'en identifier les contours et les critères et c'est justement ce qui en fait, un idéal-type.

L'idéal-type permet de traiter ce rapport entre diversité individuelle que l'on a tendance à rapporter à des choix conscients, des intentions. Il construit en effet la figure d'une Résistance (et des Résistants) à partir de laquelle tous les cas singuliers pourront être mesurés. Mais l'idéal-type constitue bien de ce point de vue une généralisation. C'est en cela qu'il résulte d'une conceptualisation et constitue un outil d'analyse des situations réelles.

De ces cas singuliers découlent les questions que se posent (encore) les historiens. Nous ne pouvons pas en classe d'histoire rendre compte de tous les débats historiographiques sur la question, nous devons opérer une transposition didactique et faire des choix au regard du programme d'enseignement, mais aussi dans notre recherche du phénomène didactique que nous souhaitons questionner. Si nous actons que la Résistance s'entend comme un refus, un engagement, une action et un environnement complice, le témoignage apparaît comme une source du dispositif didactique. L'usage des témoignages en classe est cohérent avec la singularité de l'idéaltype.

En effet, l'idéal-type est construit à partir de cas singuliers. Ces derniers servent à analyser d'autres cas similaires. Ainsi, le témoignage d'une expérience se présente comme un support sans doute pertinent pour accéder à ces expériences singulières, tout en sachant que le singulier est la caractéristique de toute trace du passé.

L'étude d'un cas singulier peut mettre en tension les représentations, les idées explicatives des élèves pour construire cet idéal-type de Résistance. Les élèves mobilisent souvent des modèles de comportements humains pour construire un récit historique. Tel ou tel modèle peut s'avérer parfois comme un obstacle pour comprendre les raisons, le pourquoi des

faits, parce qu'il est trop général. L'idéal-type pourrait donc jouer ce rôle intermédiaire de grille d'analyse pour construire le concept de Résistance. C'est pourquoi nous allons privilégier ce dernier pour connaître la construction des concepts par les élèves en difficulté langagière. Ce choix de privilégier à la fois le témoignage et l'outil d'analyse de l'idéal-type renvoie en partie au programme d'histoire de la classe de 3^{ème} agricole où il est question de présenter aux élèves des exemples de la Résistance, pouvant aussi être mobilisés lors de l'évaluation terminale du DNB série professionnelle.²¹

Cette intelligence du singulier permet de comprendre l'enjeu du témoignage en histoire et notamment pour l'Occupation. Outre l'idéal-type, Prost rappelle que le concept est plastique, dans la mesure où il s'approfondit au gré des travaux des historiens. Les concepts pour Prost (2015, p. 46) sont d'abord des mots ; il est intéressant d'ailleurs d'en faire l'histoire. Il rappelle d'ailleurs l'évolution du mot « résistance » : « il est intéressant de voir que de Gaulle ne parle pas du tout de "mouvement de résistance" [...]. Le terme de résistance progresse jusqu'au moment où il s'écrit avec une majuscule au singulier (*ibid.*, p. 47) ». Prost parle également de « répertoire d'actions » : « En effet ce qui est le propre de la résistance, c'est qu'elle ne correspond à aucun répertoire d'actions entièrement connu auparavant. C'est un répertoire d'actions à inventer » (*ibid.*). Si Prost préfère parler plutôt de « répertoire d'actions » que de comportement, c'est « parce que c'est tout de même paradoxal de dire : on va étudier les comportements collectifs et d'utiliser des concepts qui renvoient tous à la psychologie individuelle » (*ibid.*).

Ces éléments vont nous servir de ligne directrice pour construire une séquence d'enseignement-apprentissage afin d'appréhender les motivations de la Résistance et les actions sous un régime d'oppression qui ont conduit à ces comportements au travers de témoignages oraux, tout en tenant compte à la fois des données du programme d'enseignement de l'histoire et des contraintes pédagogiques et didactiques de nos classes.

1.4 La contextualisation inhérente à la conceptualisation de la Résistance

Le rapprochement entre les programmes, les travaux des historiens et l'idéal-type peut s'avérer intéressant pour faire construire le concept la Résistance par les élèves et y appréhender les obstacles. Cela renvoie à l'importance de la contextualisation dans la construction du concept historique pour éviter l'anachronisme, qui paraît être une nécessité pour la compréhension du phénomène de Résistance et plus largement des comportements des Français

²¹ « savoir comment la Résistance militaire et civile s'est organisée en s'appuyant sur quelques exemples. » https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621

pendant ces « années noires ». On voit ainsi que contextualisation et singularité croisent la dualité du présent et du passé des catégories utilisées. Autrement dit, les usages de concepts et leur développement possible tiennent toujours ensemble les rapports singulier/général et passé/présent.

Prenons comme point de départ les propos de Peschanski qui s'intéresse au mot *curseur* pour évoquer la Résistance :

Pour moi, l'enjeu est là dans le fait que le curseur ou bien le référent des comportements collectifs soit la résistance. On est confronté à une réalité qu'on a qualifiée de « zone grise » ou de « ventre mou » - mais que je me refuse à qualifier ainsi tous les comportements qui ne sont pas des comportements résistants. Comme on n'arrive pas à les définir on va toujours les déterminer par rapport à la résistance : on va parler par exemple - je cite des collègues et amis ici présents²²-soit de « résistance à-organisationnelle » soit de « résistance », soit d'« infra résistance », soit de « résistance civile » d'une façon ou d'une autre. Il y a de la résistance dans une partie des comportements que désignent ces expressions et heureusement mais il y en a aussi d'autres qui ne sont pas la résistance il s'agit de comportements de rejet de refus de dissensus de non-consentement mais comment les définir ? Je plaide alors pour une singularité au pluriel (Peschanski, 2015, pp. 42-43).

Ces éléments confortent notre approche envisagée par l'idéal-type de Weber, car il fait ressortir à la fois le spécifique et le général. Pour notre objet d'étude, nous identifions ainsi le fait que le concept correspond non seulement à un contexte particulier au regard de son caractère hors-norme, mais aussi à des individualités et des occurrences. En effet, l'enjeu de savoir est de dégager les raisons qui ont conduit à l'accommodation dont ont fait preuve les Français face à ce contexte inédit pour le pays. La défaite brutale, inattendue, a entraîné la mise en place du régime autoritaire de Vichy. Il est la réponse à un contexte géopolitique dans lequel les Français ont été subitement privés de leur destin. Prost précise que :

Les concepts de l'histoire sont des concepts empiriques, des généralisations, des descriptions abrégées. Leur spécificité étant de ne pouvoir être entièrement dissociées des contextes qu'ils désignent. L'élève ou le lecteur ne peuvent donc les manier de façon pertinente sans une

²² L'auteur fait ici référence à ses collègues historiens avec qui il a travaillé au cours des communications et des tables rondes lors du colloque international à Besançon du 25 au 27 septembre 2012 sur les comportements collectifs en France et dans l'Europe allemande, 1940-1945. Historiographie, normes, prismes. Organisé par les Amis du Musée de la Résistance et de la Déportation de Besançon (Centre d'Histoire et de Recherches sur la Résistance), avec l'Université de Franche-Comté, la Fondation de la Résistance et l'Institut historique allemand de Paris. Il s'agit des actes de ce colloque qui réunissait 24 historiennes et historiens spécialistes de l'histoire de l'Occupation et de la Résistance en France et en Europe. L'ouvrage rassemble 15 communications et quatre compte-rendus de tables rondes.

connaissance de leur contenu concret : les comprendre c'est être capable de décrire les situations qu'ils résument (2010, p. 274).

Ces propos rappellent le référentiel d'histoire²³ où les élèves doivent être capables de décrire la situation de la France, et de caractériser le régime de Vichy. Les faits de Résistance s'appréhendent par des choix d'individus et des situations. Mais la Résistance ne se résume pas à des faits et des actions, mais également à une conscience de Résister. Mais le contexte n'est pas que conscience, ce sont les situations réelles des individus, leurs contraintes (familiales, etc.) qui déterminent aussi les choix.

C'est grâce à la confrontation de différents témoignages, à l'analyse de nouveaux cas que le concept se construit et conduit à sa révision. C'est également l'étude de différents témoignages qui amène à la construction de réseaux (de concepts) pour relier les faits en tant que causes et ses conséquences des actions.

Koselleck (1990, p. 115) explique qu'on peut appréhender deux niveaux dans l'historiographie :

Toute historiographie se meut sur deux niveaux : ou bien elle analyse des faits qui ont déjà été exprimés auparavant, ou bien elle reconstruit des faits qui auparavant n'ont pas été exprimés dans le langage, mais avec l'aide de certaines méthodes et indices qui ont en quelque sorte été « préparés ». Dans le premier cas, les concepts hérités du passé servent d'éléments heuristiques pour saisir la réalité passée. Dans le second cas, l'histoire se sert de catégories formées et définies ex post, qui ne sont pas contenues dans les sources utilisées.

Le premier niveau de concept, hérité du passé, est issu des sources de l'époque étudiée et permet la compréhension du passé. Prost précise néanmoins que ce premier niveau présente une certaine généralité. De plus, pour qu'un mot devienne concept, « il faut qu'une pluralité de significations et d'expériences entre dans ce seul mot » (2010, p. 127).

Le deuxième niveau de concept est construit par la recherche historique et n'est pas présent dans les sources, ce qui sous-entend que le concept historique peut avoir des difficultés à se détacher d'une certaine accointance avec le sens commun. Et c'est par ce biais que peut émerger un obstacle épistémologique. En effet la Résistance peut s'entendre également dans un

²³ Le référentiel du programme d'histoire indique : Thème 1 - L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945). Le sous-thème est le suivant : la France défaite et occupée. Régime de Vichy, collaboration, Résistance. Son étude doit permettre à l'élève de : 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. Consultable sur le site suivant : https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621

sens commun, à savoir le fait de résister. Et les élèves peuvent en rester à ce savoir déjà-là, c'est-à-dire à une idée générale qui est très éloignée du concept comme idéaltype, parce qu'elle s'affranchit de tout contexte historique. On peut aisément expliquer par les faibles connaissances factuelles des élèves sur telle ou telle période historique : cette absence conduit alors à recourir à des idées aussi générales que possibles.

Prost met alors en garde : « A penser le passé avec des concepts contemporains, on risque l'anachronisme » (*ibid.*). En effet, le risque est la confusion de sens en comparant, en utilisant et parfois en mélangeant les concepts historiques et ceux contemporains, comme celui de Résistant auprès des élèves de la classe de 3^{ème} agricole. Il ne s'agit pas dans notre cas d'étude d'un anachronisme, mais plutôt d'un impensé. Cependant, quelle est l'interprétation possible au temps présent pour des jeunes gens du concept de Résistance ? Quelles références les élèves ont-ils, à part des références contemporaines ? La mobilisation de références contemporaines, pour ces élèves, n'est pas d'abord un anachronisme mais un impensé.

Les deux niveaux de concepts de Prost renvoient surtout au fait que le mot « résistance » est utilisé dans d'autres contextes historiques, ce qui induit justement un problème de généralisation. De plus, l'historiographie de cette période sur les comportements de Français a évolué, que ce soit la vulgate d'une France unanimement résistante au sortir de la guerre avec une mémoire officielle qui s'impose aux historiens, ou la logique du « non-consentement » formulée par Laborie et sa dénonciation des « ni-ni » (ni résistants ni collaborateurs), ou bien « l'accommodation » de Burrin. Ce dernier terme se rapporte aux comportements d'une majorité de la population qui s'est adaptée à l'Occupation, mais qui ne s'apparente ni à la Résistance, ni à la Collaboration. Burrin (1997) distingue différentes catégories d'accommodation : une accommodation dite « opportuniste » avec les entreprises qui réalisent des bénéfices ; cela peut s'apparenter à une forme de collaboration. Une autre forme d'accommodation s'entend également pour l'ensemble de la population qui ne s'inscrit ni dans la Collaboration ni dans la Résistance : c'est avant tout l'acceptation, voire la survie au niveau de sa vie quotidienne. De plus, tous ces comportements évoluent au fur et à mesure de l'Occupation allemande, de l'évolution du régime de Vichy ou lorsque l'Allemagne nazie commence à perdre la guerre.

Ainsi, la Résistance :

N'est pas seulement une organisation mais c'est aussi un mouvement social qui pour vivre devait s'appuyer sur la population. Or, jusqu'en fin 1941 début 1942, la Résistance, infime minorité, inconnue de la population, est surtout crainte par la majorité qui veut surtout la paix et qui pense que la Résistance apporte essentiellement le danger. À partir de cette réflexion historique Pierre

Laborie propose donc d'employer l'expression de « non-acceptation » de l'occupation et du régime de Vichy et rappelle que si tous les Français ne furent pas résistants, le cœur de l'État Français que fut la politique de la Révolution nationale ne fut jamais accepté et constitue bien à cet égard l'échec le plus marquant de ce régime (Rabu, 2011)²⁴.

De la non-acceptation de l'Occupation, nous pouvons passer au non-consentement qui fut, selon Verdet (2016)²⁵, « une attitude mentale première », « une propension instinctive au refus ». Néanmoins, qu'il s'agisse de non-acceptation ou de non-consentement, ces deux attitudes peuvent se transformer parfois en Résistance. Laborie (2011) évoque ainsi la participation de la population à la Résistance alors que les Français, dans leur ensemble, n'étaient ni Résistants, ni Vichysois, ni forcément attentistes. Dans *Le chagrin et le venin* (2011), Laborie nomme cette Résistance, la « Résistance à l'épreuve des faits ».

Cependant, même si, dans les pires moments, des actes de non-consentement surgissent et sont indispensables à la Résistance, la France n'est pas non plus divisée en trois catégories, partage que Laborie remet en cause : « les traits de la représentation ternaire déjà décrite : deux minorités, héros contre salauds 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 » (2017, p. 72).

Ces différents concepts ont été produits lors des débats historiographiques issus des travaux de recherche des historiens qui ont étudié notamment des archives, avec des questionnements différents. Un regard sur les évolutions de cette historiographie nous permet de mieux appréhender ces multiples problématiques de catégorisation autour du couple Résistance/Collaboration.

Il se distingue ainsi trois périodes majeures dans l'historiographie que nous détaillerons dans le chapitre 4.

- 1- Au lendemain de la guerre, le « mythe résistancialiste » pour reconstruire l'unité nationale et la mémoire officielle s'imposent aux historiens ;
- 2- Les historiens contribuent au réveil des mémoires dans les années 60-70 ;
- 3- Des mémoires « pacifiées » par le travail des historiens.

²⁴ <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/histoire-geographie-citoyennete/ressources/le-chagrin-et-le-venin--683417.kjsp?RH=HG>

²⁵ Historiens & Géographes, 19/09/2016

Le concept de *Résistance* évolue donc au gré des recherches et des nouvelles données analysées par le travail des historiens. Néanmoins, certaines représentations perdurent pour les élèves comme la vulgate d'une France unanimement résistante et peuvent représenter dès lors un obstacle à l'appropriation du concept de Résistance. Un autre obstacle est possible avec le sens commun que présente également le mot Résistance, qui peut être aussi convoqué en dehors du contexte du régime de Vichy.

En outre, Koselleck précise que « sous un concept se subsument la multiplicité de l'expérience historique et une somme de rapports théoriques et pratiques en un seul ensemble qui en tant que tel n'est donné et objet d'expérience que par ce concept »²⁶ (1990, p. 109). Le concept est en cela une commodité de langage qui permet une économie de description et d'analyse. Ce n'est donc pas une abstraction complète.

De plus, un autre obstacle à la conceptualisation de la Résistance est lié à la nécessité de contextualisation, obstacle sur lequel une part essentielle de notre travail de recherche se focalise, puisque la visée principale de l'enseignement scolaire de l'histoire consiste précisément à faire apprendre des contextes spécifiques à partir de situations singulières. Le régime de Vichy résulte en effet, comme nous l'avons évoqué, d'une situation inédite pour les Français, Burrin (1997) le souligne : « l'occupation du territoire constitua une situation extraordinaire sans précédent ». La Résistance ne saurait donc se départir de ce contexte particulier qualifié d'« évènement monstre » par Rousso. Celui-ci 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 » (Rousso, 2007, p. 3). C'est bien ce contexte si particulier, inédit, qui fait émerger la Résistance. Cette désagrégation de la société française a engendré des actions résistantes inédites, spécifiques et qui se sont modifiées dans le temps sur les territoires et sur les individus. Pour les élèves d'aujourd'hui, ce bouleversement radical de la défaite ne peut donc avoir de sens qu'à partir de l'appréhension de la vie d'avant de ces populations, sur laquelle ils n'ont pas davantage de connaissances.

²⁶ Prost précise que cette citation est extraite du futur passé (1990, p.109) et permet de définir le verbe *subsumer* : placer sous l'unité d'un concept les données de l'expérience concrète.

En raison de ces spécificités, mais aussi de ces particularités, la Résistance est bien un concept à part, d'où l'usage du R majuscule pour distinguer le vocable spécifique de son usage courant.

1.5 La construction du concept : il forme réseau

Une caractéristique essentielle du concept, outre sa polysémie et sa plasticité, est qu'il s'inscrit dans un réseau conceptuel (Prost, 2010, p. 134), dimension dont nous aurons à tenir compte pour élaborer notre dispositif de recherche. L'appropriation d'un concept ne se réduit pas à la mémorisation d'une définition car, dans ce cas, il n'est pas opératoire et ne fait pas sens pour des élèves. Bien loin de constituer seulement pour les élèves un outil de compréhension du réel, la construction d'un concept met en jeu une modification du réel et rend, par conséquent, ce dernier susceptible d'être soumis à discussion. C'est pourquoi, selon Fabre (2016, p. 81), « Bachelard disait d'un concept scientifique qu'il pouvait être compris comme la somme de ses rectifications successives ». La Résistance entre tout à fait dans ce cadre tant elle est encore aujourd'hui discutée. Nous reprenons le titre de Marcot (2013) : « comment écrire l'histoire de la Résistance ». Il prend en compte la conceptualisation du phénomène élaborée par Laborie (2003) qui s'appuie sur trois critères discriminants, qui mettent en jeu différents concepts reliés :

- la volonté de nuire à un ennemi identifié, occupant ou au service de l'occupant, en agissant pour empêcher la réalisation de ses objectifs ;
- la conscience de résister – qui revêt des degrés et des formes diverses – expression volontaire d'un refus intransigeant ;
- un engagement dans l'action fondé sur la transgression d'un interdit et impliquant les risques d'une répression (p. 173).

Outre ces critères, le concept de Résistance forme réseau avec d'autres concepts, comme celui de Collaboration auquel il est souvent associé dans une approche binaire des comportements des Français. La Collaboration s'inscrit dans un choix librement consenti au nom des motifs idéologiques ou personnels les plus divers. Elle doit être radicalement distinguée de l'adaptation contrainte qui ne procède que du choix de (sur)vivre avec l'ennemi.

Prost choisit l'exemple du régime de Vichy par un questionnement sur : « Vichy était-il fasciste ? » en indiquant le fascisme est un idéal-type (Prost 2010, p. 135).

Le traitement de cette question nécessite selon lui un « inventaire des différences », pour reprendre l'expression de Veyne, exactement une « comparaison entre l'idéal type du fascisme

et la réalité concrète de ce régime ». Ainsi « cette confrontation amène l'historien à rencontrer « nécessairement d'autres concepts » (Prost, 2010, p. 135).

Prost compare le régime de Vichy avec d'autres régimes tels que celui d'Hitler, celui de Mussolini ou le régime soviétique. Cette comparaison l'amène à caractériser le régime de Vichy et à identifier des différences dans le temps de l'évènement lui-même, entre 1940 et 1944. Au cours de son enquête, Prost mentionne le manque de rigueur des historiens français sur l'usage de concepts lié à l'historiographie, manque de rigueur lié, selon lui, à la non prise en compte de l'importance du contexte et de la nécessaire mise en réseau qu'implique toute conceptualisation. Il précise ainsi (*ibid.*, p. 136) que « le concept de fascisme ne prend sens que dans un réseau conceptuel qui comprend des concepts tels que démocratie liberté droits de l'homme totalitarisme dictature classe nation racisme etc. »

Il existe également un comportement d'opposition qui est une réaction au régime fasciste de Vichy, mais qui n'est pas dans l'illégalité, contrairement à la Résistance, comportement d'opposition qui peut se lire comme le propose Laborie (2014, p. 175) en prenant l'exemple des réfractaires au STO : « La désobéissance, l'insoumission et les stratégies de survie n'engagent pas leurs auteurs dans la perspective d'une lutte contre l'occupant, mais dans une stratégie personnelle ». Tous ces éléments montrent la difficulté à conceptualiser la Résistance. Laborie propose :

Le concept de non-consentement pour tenter de saisir le vécu des Français. Il associe deux approches : du point de vue de l'opinion, il prend en considération l'existence d'un courant majoritaire hostile à l'occupant et à la collaboration dès l'automne 1940 ; du point de vue des comportements, il prend en compte la multitude de signes d'indocilité, des solidarités et désobéissances effectives aux gestes anonymes, peu spectaculaires, qui traduisent ce non-consentement au quotidien. Ce panorama permet d'éviter de tomber dans le trou noir de la pensée de ceux qui croient encore qu'il y avait sous l'Occupation deux minorités actives : résistants d'un côté, collaborateurs de l'autre, avec « entre les deux » une masse informe, nombreuse et « innommable », sinon par le terme d'attentiste (2014, p. 175).

Nous identifions ici, une fois de plus, les concepts de non-consentement et d'attentisme pour désigner le comportement des Français. Cette vision simplifiée de la réalité perdure encore.

Pour Laborie :

A une échelle élargie, mais à condition de les historiciser, rien ne s'oppose à la recherche de concepts englobants comme l'adhésion, l'accommodation la résilience ou le non consentement. leur emploi pose problème quand ils sont utilisés, non comme de simples indicateurs

tendancielle, mais comme des clés majeures d'interprétation, prétexte à des simplifications caricaturales (2015, p. 37).

Wierviorka (2013) a volontairement limité son travail à la Résistance en tant qu'organisation. *A contrario*, Marcot y ajoute la Résistance-mouvement²⁷. Pour lui, ce phénomène Résistance doit s'entendre avec les deux perspectives : la Résistance-organisation et Résistance-mouvement. Cette vision permet d'inclure la diversité des comportements des Français sous l'Occupation et ne pas compter comme Résistants les seuls membres des organisations résistantes.

1.6 L'histoire conceptualisante pour appréhender l'action humaine

On discerne mieux ainsi que les raisons des actions humaines et des comportements ne se donnent pas à voir immédiatement. Il faut construire voire inventer de nouveaux mots, de nouvelles catégories.

Veyne insiste en affirmant que : « la conceptualisation fait passer de la connaissance de l'histoire à celle des ressorts de l'histoire et la nature humaine » (1974 p. 85). Expliquer le pourquoi des phénomènes nous semble intéressant dans la mesure où les élèves de la classe de 3ème agricole ne mobilisent que comme idées explicatives les modèles de comportements humains. Il s'agit de les amener à penser l'impensé et donc tous les possibles pour leur montrer que leur savoir déjà-là ne suffit pas pour répondre à la question posée. Mais nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que la mobilisation de l'explication de la nature humaine, et ce faisant, d'un certain recours au sens commun, peut également constituer un frein à la construction du concept, car il empêche le questionnement, la recherche de raisons.

Des pratiques historiennes ont fait émerger l'idéal-type comme concept de compréhension de la Résistance pour identifier le rapport du singulier au général en histoire sur un certain type de concept. Construire un concept, c'est comprendre en quoi il est spécifique en précisant ce qu'il rassemble et ce qu'il distingue. Au lieu de définir un concept, il s'agit peut-

²⁷ Les références proviennent de l'article de Marcot (2013) *Comment écrire l'histoire de la Résistance ? : Pour une sociologie de la Résistance: intentionnalité et fonctionnalité*, *Le Mouvement social*, n° 180, juillet-septembre 1997; «Résistance et autres comportements des Français sous l'Occupation», dans François Marcot et Didier Musiedlak (sous la dir. de), *Les Résistances, miroirs des régimes d'oppression (Allemagne, Italie, France)*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2006, et «Les résistants dans leur temps», dans François Marcot, avec la collaboration de Bruno Leroux et Christine Levisse Touzé (sous la dir. de), *Dictionnaire historique de la Résistance. Résistance intérieure et France libre*, Robert Laffont, 2006. La Résistance mouvement a été reprise dans le *Dictionnaire historique de la Résistance*, pour désigner un phénomène collectif englobant, en 1943-1944, les Résistants organisés, leurs soutiens occasionnels et tous ceux qui participent à un vaste mouvement de désobéissance civile à Vichy, en particulier en réaction au STO et qui permet d'appréhender également le poids des femmes dans la Résistance.

être de dire plutôt ce qu'il n'est pas ; d'où l'intérêt de prendre en compte les représentations des élèves, et leur savoir déjà-là, notamment en concevant la séquence d'enseignement comme une enquête. Néanmoins, la conceptualisation n'est pas chose aisée à expliciter même pour les historiens, tant elle est liée au processus de construction des problèmes spécifiques de la discipline et de l'historiographie. Le manque d'explicitation dans les programmes d'enseignement de l'histoire concernant les processus de conceptualisation montre bien en creux, selon nous, la difficulté à les définir. Le choix de la Résistance comme thème de recherche, et par là-même, comme concept, paraît intéressant par son caractère d'idéal-type étayé par le témoignage oral qui s'ancre comme une source particulière pour ce processus de conceptualisation. Il s'avère également intéressant car il renvoie aux prescrits institutionnels. De plus, nous partons du postulat que le concept ne peut se réduire à un contenu de définition à mémoriser pour qu'il soit opératoire. Mais cela est d'autant plus vrai pour les élèves présentant des troubles langagiers.

Le témoignage, comme source pour faire construire ce concept, croise les exigences des prescrits institutionnels et renvoie à un usage important de l'historiographie en question autour de la période considérée. Enfin le témoignage oral apparaît prometteur pour ces élèves aux troubles langagiers pour lesquels il est recommandé (nous développerons dans le prochain chapitre) de privilégier l'oral pour favoriser les apprentissages. Nous allons maintenant identifier la conceptualisation par les élèves dits « ordinaires » pour prendre appui sur les travaux de recherche et observer les points de convergence et de divergence avec la conceptualisation des historiens et ainsi dégager ce sur quoi doit porter notre attention pour des élèves avec des difficultés d'apprentissage.

2. La conceptualisation par les élèves en classe ordinaire

Désormais, nous observons en classe ordinaire d'histoire comment le concept est travaillé. Nous proposons un regard sur les recherches en didactique de l'histoire sur la conceptualisation. Le concept est un élément central de la séquence d'histoire, mais aussi des épreuves terminales pour l'obtention du DNB. En effet, les programmes d'histoire sont organisés par thème autour de concepts que les élèves doivent s'approprier. Les manuels les présentent également sous forme de mots-clés ou de notions à connaître, sous forme de définition à mémoriser. Les évaluations des examens sont également construites sous l'angle de l'identification des notions qui doivent être présentes dans les copies des élèves. Mais pour que ces concepts soient opératoires, leur seule définition ne peut être suffisante. La nécessité de les faire construire par les élèves pour qu'ils s'en approprient la dimension sémantique semble

être le préalable pour qu'ils puissent ensuite les mobiliser. Mais pour cela, la nécessité de faire accéder les élèves à ces concepts ne peut se faire qu'au cours d'un processus propre, que nous explorerons plus loin, mais qui peut à ce stade être rapporté à la partie précédente sous l'angle d'une construction de problème historique. Le passage du sens commun au sens scientifique se fait au regard d'activités complexes nécessitant pour les élèves qu'ils mobilisent des activités cognitives de « haute intensité ». Pourtant, les constats sur les pratiques en classe d'histoire montrent que celles-ci sont peu propices à l'apprentissage des concepts.

2.1 Des pratiques effectives peu propices à l'apprentissage des concepts de l'histoire scolaire

En classe d'histoire ordinaire²⁸ les activités des élèves se réduisent à des activités de faible intensité cognitive, comme l'indiquent Lautier & Allieu-Mary de la manière suivante : « l'écoute, l'identification ou le repérage d'un fait, d'une date, d'une notion dans un document et des activités de reproduction » (2008). Lautier & Allieu-Mary précisent dans cette note de synthèse sur la didactique de l'histoire, qui rend compte de l'absence de recherche dans ce domaine sur des élèves en difficulté, que « rares sont les situations caractérisées par des opérations intellectuelles plus complexes : mise en relation et comparaison, hiérarchisation, discrimination, catégorisation, structuration, i.e. des activités permettant à l'élève de donner du sens et de conceptualiser ». À ce stade, au regard des pratiques de terrain qui mobilisent un faible degré d'activités cognitives, force est de constater que les élèves ne peuvent que difficilement développer des capacités langagières - qu'elles soient liées à la langue française, ou aux compétences langagières disciplinaires – qui leur font défaut.

Lautier et Allieu-Mary précisent en partant des travaux de Mousseau et Pouet (1999), que le cours dialogué est la norme, et elles soulignent que :

Ces auteurs ont ainsi distingué des opérations de « basse tension » et de « haute tension » intellectuelles, ces dernières étant beaucoup moins fréquentes que ce que les enseignants associent à leur discipline de référence, et à l'histoire en particulier. » Mousseau et Pouet nomment cette différence entre les réelles activités des élèves et les « projections » des enseignants d'« illusion constructiviste » (2008, p.112).

²⁸ Nous utilisons cette formulation parce qu'elle nous semble renvoyer à la logique des travaux dont rend compte la note de synthèse citée. Ces travaux qui nous intéressent à propos de la conceptualisation s'inscrivent en effet dans une approche dite de la « discipline scolaire », qui visent à décrire de manière « empirico-raisonnée » (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996) les pratiques habituelles en classe d'histoire en France.

Par quelles activités les élèves s'approprient-ils le savoir historique ? Tutiaux-Guillon dans son article évoque la routine et la coutume des cours qui caractérisent également les classes de l'Enseignement agricole :

Dans les cours ordinaires, l'élève apprend à écouter, à « suivre le cours » magistrocentré, à répondre rapidement et brièvement aux questions, à accepter une validation magistrale immédiate sans la discuter, à ne pas dévier du fil conducteur imposé par l'enseignant. Les interactions enseignante-élèves visent à susciter la participation et l'adhésion des élèves à un contenu préparé en amont et peu infléchi par leurs apports. Ils apprennent à la fois qu'il faut prendre la parole et qu'il faut accepter qu'elle soit très contrôlée. Les élèves prennent ainsi l'habitude de chercher la « bonne réponse ». Sauf exception, très peu argumentent. Cette attitude est parfois confortée par l'enseignant qui ajuste la difficulté de la question au niveau de réussite ordinaire de l'élève interrogé (Bonnerly, 2011) (2019, p. 132).

Force est de constater que généralement dans ces configurations, les élèves n'argumentent pas et se contentent de réponses relativement brèves sans développer leurs idées explicatives. Il s'agit d'un modèle :

Question/réponse/évaluation/formalisation/compléments) qui donne à chaque protagoniste une place spécifique : l'enseignant contrôle de fait « l'argumentation didactique » en disant le « vrai » et assoit, par son propos, « l'autorité » des savoirs comme la sienne ; l'élève, le plus souvent privé de réelle prise en charge énonciative, est invité à l'« adhésion » d'un « texte » à apprendre. Cette parole n'est pas le reflet – sauf exception – de son point de vue, mais « sa contribution à un texte déjà clos sur lui-même (Tutiaux-Guillon, 1998, p. 322).

La pratique de l'élève consiste alors à mémoriser ce texte clos. Le concept pourtant, nous l'avons vu dans la partie précédente, n'est pas définitoire mais joue un rôle avant tout instrumental. Il ne peut se concevoir dans une démarche de mémorisation de définition.

Nous partons du même constat de terrain qui indique une faible activité cognitive des élèves. En effet l'enseignement de l'histoire est caractérisé comme le décrit Tutiaux-Guillon par la notion de « boucle didactique », mise en évidence par Audigier, Crémieux et Mousseau dans les années 1990. Pour rappel, Audigier (1993) définit la « boucle didactique » comme suit : question de l'enseignant/réponse brève d'élèves/évaluation des réponses par l'enseignant/reformulation et compléments par l'enseignant. Ainsi, l'activité dérive en un jeu de devinettes pour trouver la bonne réponse, qui est alors peut-être le seul enjeu du cours d'histoire. « Du point de vue de l'apprentissage, ce modèle de forme scolaire disciplinaire est caractérisé par une « faible intensité » de l'activité des élèves (Audigier et alii, 1996), qui est en contraction avec le processus d'apprentissage qui nécessite de fournir des efforts cognitifs de la part de l'apprenant. De manière empirique, l'enseignante postule que seules des activités de « haute intensité » rendent possible la conceptualisation. Il s'agit désormais pour nous de

comprendre quelles sont les difficultés que présentent les élèves pour comprendre en quoi elles constituent des obstacles à la construction des concepts en histoire, mais aussi d'appréhender des outils didactiques compensatoires, en l'occurrence la carte mentale.

L'enseignement est centré sur « l'effectuation de la tâche, au détriment des enjeux et des contenus de savoirs censés justifier ces tâches ou résulter de leur effectuation » (Rochex, 2012)²⁹, avec un fonctionnement didactique « caractérisé par des situations de faible épaisseur épistémologique ». Dans une telle configuration, le but est de « maintenir coûte que coûte la relation didactique en créant des conditions d'enrôlement des élèves dans des tâches peu exigeantes relativement au savoir visé » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 3). Dès lors, que proposer, face à cette sorte d'injonction de mettre fin à la spirale de l'échec scolaire ? L'enseignante utilise la carte mentale qui est sans lien avec l'enjeu de conceptualisation historique, mais qui se présente sous forme d'évaluation diagnostique ou de bilan de fin de séquence. Autrement dit, ce n'est pas l'instrument lui-même qui constitue la garantie d'une activité susceptible de favoriser un processus de construction de concept. C'est plutôt l'instrument dans sa relation à la conceptualisation qui nous intéresse.

2.2 Des pratiques susceptibles d'augmenter les inégalités scolaires

Le réseau RESEIDA³⁰ dans une dimension sociologique et didactique s'intéresse à cette question des activités cognitives proposées en classe, en ce qu'elles sont parfois susceptibles d'augmenter les inégalités scolaires. La tâche à réaliser peut en effet devenir l'organisation centrale du dispositif pédagogique. Il apparaît parfois qu'elle se borne à des activités à faibles enjeux cognitifs, et avec un angle souvent ludique comme vecteur de motivation des élèves. Il en résulte des enjeux de savoirs modestes, ce qui tend à accentuer les inégalités scolaires.

Bonnéry (2007) dans ses travaux montre les effets des pratiques pédagogiques dans la construction des difficultés scolaires de certains élèves. Il met en évidence ce qu'il nomme, après d'autres, des malentendus sociocognitifs entre l'enseignant et l'élève concernant certaines activités intellectuelles. Ces constats de la sociologie des apprentissages sont eux aussi pertinents pour notre objet de recherche dans la mesure où le recrutement sociologique des

²⁹ Interview de Rochex sur la construction des inégalités scolaires : en classe aussi ?

http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2012/01/23122012_constrinegalites.aspx

³⁰ Le réseau RE.S.E.I.D. A (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) a été créé en 2001 à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex (équipe ESCOL). Après un travail de mise en commun des convergences, des problématiques, et des résultats de recherches des différentes équipes autour de la question des inégalités et des processus différenciateurs à l'école, le réseau s'engage dans plusieurs recherches communes réparties selon les axes du réseau.

élèves de l'enseignement agricole est marqué en termes de difficultés socio-scolaires. Dès lors, à nouveau, il nous faut envisager les dispositifs d'enquête dans un but de conceptualisation en ayant en tête les risques qu'ils portent d'accroître paradoxalement les difficultés scolaires de certains.

2.3 Le concept un objet tabou

Ce sous-titre reprend les propos de Lautier et Allieu-Mary sur la difficulté de conceptualiser en classe histoire en raison de son inscription dans un contexte. Elles 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 (2008, p. 105).

Lautier et Allieu-Mary identifient dans les recherches menées dans les années 1990 et 2000, des opérations cognitives favorables au processus de conceptualisation, en lien avec les apports de la sociologie ou de la psychologie cognitive. Il en ressort une place importante accordée aux pratiques de comparaison et d'explication.

Dans cette note de synthèse sur les travaux dans le champ de la didactique de l'histoire, elles identifient la place que tient la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1976), avec deux processus que sont l'objectivation et l'ancrage. Ils permettent de mieux appréhender la conceptualisation par les élèves. Qu'est-ce que l'objectivation ? Ce terme est utilisé par Moscovici pour désigner une « opération qui permet de rendre concret ce qui est abstrait » (*ibid.* p. 106) et donc de lui donner du sens. Il s'agit de transformer « du peu connu (ou trop abstrait) en familier (plus concret) par le recours à la catégorisation naturelle, à la figuration, à la personnification et surtout à la comparaison analogique » (*ibid.*, p. 106). Lautier, (1994) a ainsi travaillé sur l'appropriation scolaire de la notion de monarchie, et observé l'opération de comparaison et les analogies qui « se construisent aussi bien avec du présent qu'avec du passé même très lointain, avec des informations issues du cadre scolaire de souvenirs familiaux ou de divers médias » (*ibid.*, p.106). C'est un point intéressant dans la mesure où les élèves de la classe de 3ème, voire l'enseignante elle-même, mobilisent des faits et leur vécu pour faire sens ou pour aider à la compréhension des phénomènes historiques en classe d'histoire.

De même, dans les travaux sur le concept de Nation (Guyon, Mousseau et Tutiaux-Guillon, 1993) :

L'affectif est très fortement convoqué dans les représentations des élèves qui se réfère à l'idée de la nation harmonie (centré sur le bonheur), de la nation espèce (biologiquement déterminée, liée au besoin de stabilité et de sécurité) de la nation éternité (relevant du mythe et du sacré) (Lautier et Allieu-Mary, 2008, p. 106).

Ces auteurs soulèvent une question pertinente pour notre objet de recherche notamment avec les élèves en difficulté : ces représentations constituent-elles des obstacles ou des points d'appui ? Ces constats des recherches déjà anciennes rendent compte de l'importance des différents niveaux de représentation qui peuvent affecter le travail des concepts historiques par les élèves. L'attention à l'affectif comme source de représentations qui peuvent faire obstacle se révèle essentielle à notre approche.

2.4 Le raisonnement historique pour conceptualiser

Dans la perspective d'une transposition des pratiques historiennes, le raisonnement historique, dans lequel nous retrouvons des éléments tels que l'analogie semble intéressant à mettre au travail dans notre recherche. Mais que signifie le raisonnement historique ? Cariou indique :

Ce qui différencie le raisonnement historique du raisonnement naturel, c'est sa mise à distance et son contrôle par des opérations d'historisation qui renvoient à la méthode scientifique de l'historien. Il s'agit de la critique des sources, du contrôle du raisonnement analogique, de la périodisation et de la construction d'entités historiques (Lautier 2001). C'est pourquoi le raisonnement historique est un mixte de pensée sociale – par les rapprochements opérés pour comprendre une situation du passé à la lumière d'une situation analogue du passé ou du présent – et de pensée scientifique – au sens où l'histoire est une science par sa méthode et par son mode de production de savoirs validés par la communauté des historiens (Cariou, 2004, p. 58).

Cariou rappelle que le raisonnement historique des élèves n'est pas celui des experts. C'est un « raisonnement profane ». La distinction avec le raisonnement historien réside dans le niveau du contrôle du raisonnement naturel. Que faut-il identifier au niveau des pratiques langagières pour observer un raisonnement historique ?

Le raisonnement par analogie est provoqué par les consignes de travail proposées aux élèves, constitue donc une micro-séquence expérimentale aisément identifiable dans les écrits des élèves par certains indices textuels tels que les conjonctions (c'est comme, de même que, tandis que...) qui marquent l'opposition à l'origine de l'analogie, les verbes (c'est pour la conceptualisation) ou les connecteurs (d'où, donc pour l'explication) qui signalent l'inférence et la conclusion du raisonnement (Cariou, 2004, p. 61).

Ce raisonnement par analogie est un indicateur d'une activité cognitive complexe et les connecteurs mobilisés par les élèves révèlent la mobilisation du raisonnement. Mais les élèves de l'enseignement agricole n'utilisent guère les connecteurs logiques, comme nous le verrons dans le prochain chapitre sur la présentation de ces classes de 3ème agricole. Leurs troubles spécifiques de l'apprentissage et notamment « DYS » rend difficile non seulement la lecture, mais aussi l'écriture. Une démarche d'enquête peut-elle développer des capacités langagières comme la mobilisation de connecteurs logiques ? En effet la mise en tension des idées explicatives et des données du problème incite-t-elle à utiliser ces connecteurs pour énoncer des idées explicatives ?

De plus, l'analogie développée par Cariou permet de croiser conceptualisation et contrôle. Pourquoi aborder l'idée de contrôle ? Car la réflexivité correspond à une pensée qui se surveille. Cariou précise qu'il est important pour les élèves de faire la différence entre l'analogie sauvage et l'analogie savante, c'est-à-dire contrôlée. L'analogie n'est pas à rejeter, elle donne du sens aux concepts, mais elle demande une maîtrise.

Les élèves conceptualisent et s'approprient le savoir historique en transformant le savoir scientifique des historiens en un savoir passé au filtre de leur pensée sociale représentative qui l'interprète et lui donne du sens avant d'être mis à distance par une série d'opérations d'historicisation en vue d'une formation scolairement recevable de ce savoir » (Cariou 2004, p. 60).

Les élèves qui réussissent sont alors ceux qui passent à l'analogie savante et se détachent de l'analogie sauvage non maîtrisée. La distinction avec le raisonnement historien c'est le niveau du contrôle du raisonnement naturel.

Nous allons appréhender cette procédure de raisonnement historique, par laquelle se construit la connaissance historique et donc le concept. Deleplace précise que la connaissance historique : « ne procède pas d'une rupture épistémologique mais plutôt d'une reconfiguration contrôlée de modalité de sens commun » (2006, p. 92). Prost indique que :

Du point de vue de la logique l'explication de l'historien ne diffère pas de celle de l'homme de la rue. Le mode de raisonnement mis en œuvre pour expliquer la Révolution française n'est pas logiquement différent de celui qu'utilise l'homme de la rue pour expliquer l'accident ou le résultat des élections (2010 p. 258).

L'élève opère de la même manière en mobilisant au départ le sens commun. L'identification de la comparaison pour la conceptualisation renvoie une fois de plus aux travaux de Cariou sur le raisonnement, qui indique :

Ce qui différencie le raisonnement historique du raisonnement naturel, c'est sa mise à distance et son contrôle par des opérations d'historisation qui renvoient à la méthode scientifique de l'historien. Il s'agit de la critique des sources, du contrôle du raisonnement analogique, de la périodisation et de la construction d'entités historiques (Lautier 2001). C'est pourquoi le raisonnement historique est un mixte de pensée sociale – par les rapprochements opérés pour comprendre une situation du passé à la lumière d'une situation analogue du passé ou du présent – et de pensée scientifique – au sens où l'histoire est une science par sa méthode et par son mode de production de savoirs validés par la communauté des historiens.

Cariou a construit sa recherche sur des écrits longs et des élèves de classe de 2^{nde}. Rappelons que notre recherche se base quant à elle en priorité sur l'oral et auprès d'élèves présentant des troubles langagiers.

2.5 La place de la conceptualisation dans les pratiques d'explication selon les élèves

Dans la note de synthèse sur la didactique de l'histoire, les auteures font également référence au « bricolage des modèles explicatifs » (*ibid.*, p. 207). Il s'agit d'appréhender « les processus cognitifs pour penser l'histoire » (*ibid.*, p. 103), c'est-à-dire « les principales opérations cognitives mobilisées au cours de l'apprentissage de l'histoire, les didacticiens privilégient la référence à l'épistémologie de la discipline » (*ibid.*, p. 103).

Le modèle explicatif est un élément-clé pour appréhender la construction du concept par les élèves. En effet, ces derniers empruntent souvent un registre chrono causal qui limite les possibles et par la-même la conceptualisation. De plus, les élèves mobilisent également les comportements humains qui empêchent la mise en tension du savoir des élèves et des données du problème. Les élèves doivent dépasser le sens commun pour accéder au concept scientifique.

Lautier et Allieu-Mary travaillent sur le statut de l'évènement et indiquent que pour les élèves l'importance de celui-ci est liée au changement qu'il représente. De fait, les élèves et notamment les plus jeunes ont des représentations dites « statiques, souvent imagées chargées de sens et de valeur ». Elles prennent alors l'exemple de la Grande Guerre qui est symbolisée par l'horreur ou l'absurdité. Puis elles évoquent ce qu'elles nomment la perception dynamique qui se construit en trois temps avant, pendant et après. Lautier précise que ce chemin causal « est davantage orienté vers la recherche des transformations intervenues que vers celle des causes proprement dites » (1992, 1997, a). En focalisant ainsi sur le déroulement de l'histoire plus que sur l'explication des évènements, l'histoire scolaire laisse au second plan le rôle des

concepts comme « modèles explicatifs ». Ce point est intéressant pour la construction du concept de Résistance qui, comme on l'a déjà évoqué, est un phénomène lié à un contexte inédit qui a obligé la population française à adopter différents comportements suivant les situations personnelles, les espaces et la temporalité, variations dont on ne peut rendre compte qu'en centrant le travail sur les causes de ces comportements différents. Enfin Lautier et Allieu-Mary indiquent la récurrence pour la majorité des élèves du fait « de faire coexister savoirs et processus relevant de sens commun avec des savoirs et des démarches plus rigoureuses ». En effet les idées des élèves de 3ème agricole font souvent référence au sens commun. Ce sont des modèles explicatifs et notamment des modèles de comportement humain qui sont alors confrontés aux faits et idées explicatives introduites par les enseignants et les documents, à propos du contexte particulier de la Résistance. Ce constat est encore plus flagrant dans la thèse de Tutiaux-Guillon³¹ (1998), lorsqu'il s'agit de la forme du cours dialogué. Elle observe la persistance de ce sens commun, comme l'indique son résumé :

L'analyse des cours montre que la norme du cours dialogué, rapide et aisé constamment dirigé par l'enseignant, conduit, en réponse aux contraintes de l'enseignement scolaire, à un discours clos, mais hétérogène. L'interaction didactique impose ainsi la création d'un texte de savoir irréductible à un savoir savant, même apprêté aux fins d'enseignement. Réputé réaliste et vrai, le texte scolaire est un texte d'autorité, qui engage l'adhésion des adolescents à l'histoire scolaire et à une certaine compréhension du social.

Les élèves ne construisent pas de savoirs, les activités proposées reposent sur la compréhension et la mémorisation du discours de l'enseignant. Les élèves ne peuvent ni construire le concept en mémorisant une définition ou un usage situé, ni en utilisant par application mécanique tel concept avec tels faits. Comme nous l'avons vu, le concept opératoire ne peut pas se limiter à être définitoire. Pour nos élèves de 3ème, limiter la conceptualisation à mémoriser une définition peut même s'envisager comme un obstacle supplémentaire. Il faut déjà qu'ils passent par la lecture de la définition et donc un déchiffrement des mots. Parfois, une explication du sens des mots est nécessaire pour que l'ensemble de la phrase soit compris. Le

³¹« Exploitant une enquête de terrain (observations de cours de 4ème et 2nde - entretiens avec des élèves de 3ème et 1ère), ce travail se centre sur les modalités de l'enseignement et de l'apprentissage de la société d'Ancien régime et de la société du XIXe siècle, en prenant appui sur les approches didactiques qui affirment l'autonomie des savoirs scolaires ("discipline scolaire", selon A. Chervel, "modèle disciplinaire", selon F. Audigier). Les représentations sociales sous-jacentes aux cours et celles qui sous-tendent la compréhension des adolescents sont étudiées dans leurs composantes et leur rôle didactique : constitutives de la mémoire sociale, elles facilitent la compréhension entre enseignants et élèves. Les valeurs, le rapport au temps historique, les liens entre passé et présent, sont envisagés. L'analyse du langage employé par les enseignants et les élèves, et en particulier de la place des concepts, met en évidence la part essentielle du sens commun ». Résumé de la thèse de Tutiaux-Guillon (1998) consultable sur le site : <http://www.theses.fr/1998PA070046>

déchiffrage de la mise en texte du concept n'est pas synonyme de conceptualisation par les élèves avec des troubles langagiers. La conceptualisation nécessite d'identifier les représentations des élèves et de les confronter aux sources du contexte étudié pour en appréhender les similitudes ou opérer une mise en tension avec les données des documents pour que les élèves se rendent compte que leur savoir ne suffit à répondre au problème posé. C'est la construction de ce savoir nouveau ou la nécessité de poser de nouvelles questions qui engendrent le processus de conceptualisation.

2.6 Le manuel, un obstacle à la conceptualisation ?

Nombre de dispositifs ordinaires de l'enseignement de l'histoire, notamment celui dominant de l'étude de documents, sont peu favorables au travail des concepts. On peut en prendre la mesure dans un premier temps à la lecture et l'analyse d'une double page de manuel proposant une activité à propos de notre objet (la Résistance) :

La problématique de départ de la leçon

Deux choix possibles : Collaboration ou Résistance

La tâche finale : Dans un développement construit présenter deux choix auquel les Français ont été confrontés entre 1940 et 1945 : Collaborer ou Résister

Fig 1. Manuel d'histoire-géographie de Nathan technique 2017 avec deux choix entre soit la Collaboration, soit la Résistance.

La question du manuel³² de la classe de 3ème prépa-pro de l'Éducation nationale est la suivante : à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Avec deux réponses

³²Ce manuel n'est pas spécifique à la classe de 3ème agricole

possibles, Collaborer ou Résister. Dans son ouvrage Laborie (2019, p. 59) écrit à ce propos : « 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 ». Il rajoute que « figure imposée ou prurit incurable, elle n'en finit pas d'y être posée, le plus souvent enfermée dans la réitération d'affirmations péremptoires ou de schéma réducteurs ». Le manuel des élèves n'échappe pas à ce constat et propose une vision binaire du comportement des Français.

Cette vision binaire renvoie aux propos de Marcot (2013, p. 175) :

Ce panorama permet d'éviter de tomber dans le trou noir de la pensée de ceux qui croient encore qu'il y avait sous l'Occupation deux minorités actives : résistants d'un côté, collaborateurs de l'autre, avec « entre les deux » une masse informe, nombreuse et « innommable », sinon par le terme d'attentiste.

De même, Guillon (2012)³³ constate « un recul vers des représentations traditionnelles à la lecture des manuels scolaires ».

Laborie dans ce même ouvrage indique que « c'est la Résistance qui est choisie à la fois comme marqueur et comme 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 » (2019, pp. 66-67).

En effet, « il s'avère difficile de faire une histoire des comportements collectifs et d'établir des concepts globalisants. Les interrogations l'emportent, affirment Laborie et Marcot » (Drogland, 2015)³⁴. Dans ce contexte, se pose alors la question – en référence à la première partie du présent chapitre sur l'insertion de la conceptualisation dans un processus de construction de problèmes – de la mise en place du processus de problématisation pour construire un espace suffisant pour mettre en tension les explications des élèves et les données du problème historique. En effet, pour sortir du binarisme du manuel à savoir Collaboration ou

³³ Colloque international qui s'est tenu à Besançon en septembre 2012 et qui réunissait 24 historiennes et historiens spécialistes de l'histoire de l'Occupation et de la Résistance en France et en Europe sur les comportements collectifs en France et dans l'Europe allemande.

³⁴ Présentation d'un livre des actes d'un colloque international qui s'est tenu à Besançon en septembre 2012 et qui réunissait 24 historiennes et historiens spécialistes de l'histoire de l'Occupation et de la Résistance en France et en Europe. L'ouvrage rassemble 15 communications et quatre comptes rendus de tables rondes. Il est construit en cinq parties : Problématique et appréhension de l'objet « comportements » ; Les comportements dans l'Europe occupée ; Comportements complexes ; Résistance(s) et tissu social : la France ; Les comportements en France vus d'ailleurs <https://clio-cr.clionautes.org/les-comportements-collectifs-en-france-et-dans-leurope-allemande-historiographie-normes-prismes-1940-1945.html>

Résistance, il faut construire en classe un dispositif d'une part permet de déployer un réseau de concept associé à la Résistance et d'autre part d'introduire des documents comme par exemple des témoignages qui fourniraient des faits faisant échec au couple Résistance/ collaboration. Il s'agit de témoignages qui introduisent des données/des faits qui vont à l'encontre de ce binarisme, ce couple conceptuel réducteur de cette période historique.

Pour cela, il semble intéressant de proposer une remise au travail comme propose Doussot sur une étude d'utilisation d'un film de fiction en classe, à propos de la conceptualisation de la Révolution :

Le dispositif de travail s'organise autour du film en deux temps. Le premier met en scène des activités habituelles visant la compréhension et l'interprétation du film, et rend compte des effets des inégalités liées aux prédispositions évoquées. Dans un second temps, le dispositif 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 (2015, p. 166).

Un tel dispositif peut permettre aux élèves en difficulté d'avoir un temps supplémentaire de réflexion, car la plupart d'entre eux (nous y reviendrons plus longuement dans le chapitre 2 consacré à la question des élèves de cette classe de 3ème agricole) bénéficient d'un tiers-temps supplémentaire voire d'une aide humaine pour les évaluations et les examens de fin d'année pour l'obtention du Brevet des collèges série professionnelle. En fait, ce temps supplémentaire constitue, dans l'expérimentation relatée par Doussot, le cœur de l'activité de conceptualisation en jeu. Si on a tendance à le penser « supplémentaire », c'est par rapport aux pratiques habituelles qui, si elles se préoccupent des représentations des élèves, n'en font pas cependant des objets dignes de travail en classe. Dans cette recherche, la contrainte pédagogique issue des difficultés d'apprentissages des élèves est un élément qui enrichit la recherche, tout en l'assujétissant. Outre l'utilisation de témoignages oraux, nous allons privilégier le débat en classe pour observer la conceptualisation lors de l'apprentissage par problématisation.

2.7 Les pratiques de situation-problème : des pratiques alternatives peu convaincantes

La « situation-problème » est une situation d'apprentissage où une énigme est proposée à l'élève qui ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle. Il s'agit d'une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions qui supposent que les personnes franchissent un certain nombre d'obstacles incontournables pour y arriver. La situation-problème fait partie des outils d'une pédagogie fondée sur l'auto-construction des savoirs. Ce

type de situation a été étudié notamment dans les années 1990 et 2000 par les recherches en didactique de l'histoire dans le mouvement initié du côté des sciences de la nature. On peut s'appuyer ici sur certains résultats de ces recherches.

La situation problème, malgré la difficulté de sa mise en place comme séquence d'enseignement apprentissage a permis d'identifier des conflits socio-cognitifs et intra-cognitifs qui se soldent souvent par des procédures de contournements empêchant le conflit. Ainsi, ce sont des éléments à prendre en compte avec les élèves de 3ème agricole, qui peuvent mobiliser les mêmes stratégies pour ne pas faire évoluer leurs représentations de départ. Certes leurs difficultés langagières peuvent faire obstacle, mais il est utile d'en appréhender d'autres obstacles pour l'apprentissage de concept historique.

Dans la situation-problème, on ne dispose pas de procédures de résolution (les connaissances ou les outils de pensée nécessaires pour une résolution font défaut : on est face à un obstacle qu'il faudra franchir en se dotant des moyens nécessaires, en autonomie (Bugnard, 2011. pp 190-191).

Alors que :

Dans une résolution de problème, on mobilise des opérations intellectuelles complexes telles que l'élaboration d'un rapport d'enquête (« historia » en grec). On est dans le registre de procédures exercées, d'opérations de généralisation comme la conceptualisation par laquelle les élèves sont invités à effectuer les transferts nécessaires à l'obtention d'un résultat : du concret à l'abstrait et inversement, du particulier au général et inversement, de cas ou d'exemples à des formulations générales et inversement. C'est-à-dire par induction et déduction, conjointement, par l'exercice d'une pensée analogique qui permet de multiplier les chances de faire avancer une pensée spontanée vers des éléments de la science étudiée (Bugnard, 2011, p. 191).

Ainsi, le conflit socio-cognitif est un outil pédagogique qui naît de la confrontation de ses représentations avec celles de ses pairs. Ce concept est issu des travaux de Piaget :

Les élèves procèdent plutôt par co-construction, et cherchent à tirer profit de toutes les interventions. Chaque interprétation est plutôt envisagée dans ce qu'elle apporte de complémentaire que dans ce qu'elle propose d'inconciliable avec les autres : les élèves cherchent à produire une réponse plus complète par cette coordination. Comme il est habituel dans les travaux de groupe de nos disciplines, l'enrichissement intellectuel vient du brassage d'un plus grand nombre d'idées et de connaissances, non d'une controverse argumentée (Tutiaux-Guillon, Pouet, 1993, p. 141).

En ce qui concerne les conflits intra-cognitifs, il s'agit d'un instant :

Où l'élève affirme qu'il est en contradiction, qu'il est bloqué, que « quelque chose ne va pas ». « Ce n'est pas possible », « il y a une contradiction », « on ne comprend pas », voire « on pédale

dans la semoule » ! : il se sent dans une impasse. Il l'impute la plupart du temps à une erreur logique, mais doit revenir, parfois explicitement, sur ce qui était son interprétation première (Tutiaux-Guillon, 1993, p. 141).

C'est un point important où l'élève comprend que ces conceptions de départ ne suffisent pas à répondre au problème historique, et qu'il doit énoncer d'autres idées explicatives pour construire le problème historique.

Mais les élèves souvent se confortent dans leurs idées explicatives premières car les changer demande un effort cognitif et la renonciation à ses conceptions premières, donc admettre que l'on s'est trompé. Ainsi, les élèves :

Inventent des procédures de contournement : ils cherchent, intuitivement, à fuir le conflit proposé, à préserver leur représentation, à ramener la situation à une situation scolaire ou connue ou à une simple situation d'échanges entre pairs. Ils mettent tout leur effort à construire collectivement introduction-plan-conclusion et à se couler dans la forme usuelle des dissertations ou des commentaires. Ils se contentent de collecter quelques informations et de glaner quelques connaissances, sans effort de compréhension de la question posée. Ils refusent l'autorité de tel ou tel document, comme on l'a vu ci-dessus. Ils investissent la situation historique ou socio-économique par un autre concept (celui de société ou d'État plutôt que celui de nation, par exemple). Ils se réfugient dans les récits de vie (Tutiaux-Guillon Nicole, Pouette Gérard. 1993, p. 141).

Cela fait allusion aux comportements humains que les élèves de 3ème mobilisent souvent comme idées explicatives pour appréhender les faits historiques.

Dans notre recherche, nous allons aussi étudier en fait le rôle joué par l'enseignante qui est aussi la chercheuse, car en classe de 3ème agricole nous faisons l'hypothèse que le guidage de l'enseignante est un élément important pour une séquence d'enseignement apprentissage par problématisation. Les constats énoncés dans les citations précédentes nous conduisent en effet à pointer la place indispensable des rapports entre ce qui est transmis par l'enseignant, et ce qui est à faire construire par lui en classe, par contraste avec une dimension presque magique sous-tendue par la notion de situation-problème.

Il ne faudrait cependant pas négliger les avantages des situations problèmes tels qu'ils ont été étudiés en didactique de l'histoire :

D'autre part, lorsqu'on observe un groupe dans ce type de situation problème au moment où il franchit l'obstacle qui jusque-là l'empêchait de répondre, il a la certitude que « oui, c'est bien la bonne solution, c'est ça ! » : comme si la nouvelle interprétation s'imposait avec la clarté d'une évidence, comme si ce qui n'avait jusque-là n'avait pas de sens en prenait un. Ces moments sont assez magiques : l'élève y crée, le mot n'est pas trop fort, un savoir, un savoir logique, une synthèse. Ainsi la situation problème est un outil séduisant. Elle permet aux élèves

de dépasser certains blocages, d'acquérir un savoir conceptuel plus pertinent. Mais par rapport aux contenus et aux finalités de notre enseignement, sa place ne peut être que marginale : sans savoir normatif, sans évaluation ordinaire, fondée sur un débat légitime et fécond, objet d'enseignement nécessairement unique, elle apparaît comme un moment exceptionnel dans nos disciplines. Il n'est pas question d'en faire une nouvelle panacée de l'échec scolaire (Tutiaux-Guillon, Pouette 1993, pp. 142-143).

Cette mise en garde doit être prise en considération tout en indiquant que la démarche d'enquête est peut-être réservée à des concepts, tel l'idéal-type qui représente peu d'opportunités dans un référentiel de formation et encore plus d'Enseignement agricole de la classe de troisième.

En jouer pour limiter certains blocages, dus à de réelles représentations-obstacles, oui. Mais elle n'est faite ni pour construire une culture commune, une mémoire partagée par la société, un savoir consensuel, ni pour développer la maîtrise des formes canoniques de productions d'élèves telles que le baccalauréat les sanctionne. Sa place est aussi marginale sans doute en sciences sociales que celle des concepts dont elle peut scander la construction. Par contre, elle apparaît comme un outil didactique dont l'analyse permet d'éclairer le fonctionnement ordinaire de l'enseignement à la lumière des ruptures qu'elle nécessite. Et comme un lieu privilégié d'observation des apprentissages révélant la mise en œuvre d'activités intellectuelles complexes Tutiaux-Guillon Pouette » (1993, p. 143).

Il apparaît que la construction des concepts en didactique de l'histoire est présentée comme marginale. Au contraire, nous faisons l'hypothèse que la question du problème, des situations de problématisation peut permettre aux élèves de conceptualiser. On ne peut acquérir un concept qu'en problématisant, en fabriquant des problèmes. Ce qui signifie, en toute hypothèse, que sans doute un tel processus ne correspond pas à celui présenté dans ce qui était alors nommé « situation-problème » dans ces tentatives expérimentales. Se dégage le besoin de faire accéder les élèves à certains concepts hors du sens commun pour réussir une mise en texte, c'est-à-dire dans notre cas, un développement construit, une épreuve du DNB en classe de 3ème agricole. La conceptualisation ne peut se faire qu'en relation avec des problèmes historiques, comme nous l'avons vu dans la partie 1, mais adaptés à une histoire scolaire spécifique et d'autant plus pour les élèves présentant des troubles langagiers. La lecture d'une définition et sa mémorisation ne peut être conceptualisation. La définition d'un concept ne le rend pas opératoire, le concept doit être construit pour que les élèves éprouvent le type de problème qu'il permet de traiter, se l'approprient et puissent ensuite le mobiliser pour construire des problèmes historiques scolaires du même ordre.

De plus ce qui est intéressant dans la situation-problème c'est le conflit intra-cognitif pour observer les procédures de contournement mises en place par les élèves qui peuvent être

identifiées comme blocages pour la construction du concept. Mais parfois cela ne semble pas suffisant, nous postulons que nous pouvons aller parfois jusqu'à un obstacle épistémologique, au regard notamment de la persistance du sens commun dans la construction du concept scientifique.

La démarche d'enquête est importante pour l'historien, mais finalement difficile à transposer sous l'angle des situations-problèmes, et donc peu pratiquée à l'école ; elle paraît très éloignée de la forme scolaire de l'histoire, telle que la décrit Audigier (2005), où il s'agit généralement de répondre aux questions de l'enseignant à partir de documents qu'il a préparés à cette fin. Les tentatives expérimentales que nous venons d'évoquer montrent que certains types de problèmes transposés sont peu pertinents dans l'objectif de conceptualisation. Néanmoins des didacticiens tels que Doussot (2011, 2017), Doussot et Vézier (2016) et Jadoulle (2015) travaillent sur cette démarche d'enquête en vue de faire conceptualiser les élèves :

Pour ces auteurs, apprendre l'histoire, c'est avant tout développer un raisonnement historique et cela ne peut se produire que si les élèves sont régulièrement placés dans des situations où ils doivent comparer des sources, traiter des informations complexes et coproduire le texte du savoir ; autrement dit, lorsqu'ils sont en situation d'enquêter. C'est un rapport de questionnement actif aux documents et aux traces qui, selon eux, permet de construire un rapport au savoir historique analogue à celui des historiens³⁵.

Pour « faire de l'histoire », les élèves doivent être confrontés aux pratiques des historiens et pour cela la démarche d'enquête, entendue comme une certaine construction de problème historique peut permettre d'y accéder en proposant néanmoins des adaptations, c'est-à-dire des aides didactiques au regard de leurs troubles spécifiques d'apprentissage.

Conclusion

Le concept pour les historiens est un outil d'intelligibilité du passé. En ce qui concerne son appropriation par les historiens et par les élèves en classe ordinaire, nous constatons un écart important. Le concept dans les pratiques effectives de classe s'identifie souvent par une définition, qui n'est pas donc pas opératoire et où le sens commun demeure.

Une difficulté majeure est son accointance avec un contexte historique qui est lui-même et simultanément un enjeu d'apprentissage dans la classe. Se détache également de ce premier chapitre la procédure de raisonnement par analogie, qui ne saurait non plus se départir du sens

³⁵ Ce que l'enquête apporte à l'enseignement de l'histoire de Vialle consultable sur le site : <https://aggiornamento.hypotheses.org/4470>

commun, et qui constitue un lien entre la pratique historique et la pratique des élèves. Il convient de passer du sens commun au concept scientifique en développant la production d'explications. Mais avec quel dispositif didactique ? Les élèves disposent d'idées explicatives, ou de modèles de comportements, mais qui confrontés aux faits, se révèlent potentiellement insuffisants pour répondre au problème historique. Les élèves peuvent alors avoir à chercher d'autres possibles en faisant appel à des activités complexes et mobilisant, entre autres, le raisonnement par analogie et ainsi ils construisent de nouvelles connaissances. Ainsi, l'apprentissage des concepts en histoire questionne la dialectique entre les pratiques historiennes et scolaires. Mais que revêt le concept ? Nous choisissons l'idéal type de Weber qui permet d'appréhender la complexité de la Résistance qui est le thème de notre recherche et qui renvoie au programme d'enseignement de l'histoire. Après avoir identifié les pratiques historiennes, puis les pratiques des élèves dits « ordinaires » sur le processus de conceptualisation, nous allons nous intéresser aux élèves des classes de 3^{ème} « en difficulté scolaire ». L'objectif est de caractériser les obstacles potentiels au regard de leurs difficultés langagières à conceptualiser.

Chapitre 2 - Des obstacles à la conceptualisation : les difficultés langagières des élèves de 3^{ème} agricole

Introduction

La classe de 3^{ème} agricole est composée d'élèves en « difficulté scolaire ». Nous allons expliciter ce terme qui désigne souvent un élève qui a accumulé des retards dans les domaines scolaires. Vannier emploie le terme de « scolairement fragilisé »³⁶, auprès d'un public en préprofessionnalisation. Ce concept permet d'appréhender l'ensemble des élèves des classes concernées par notre étude : les élèves avec des troubles spécifiques du langage et ceux avec des difficultés d'apprentissage en général. Surtout, cela focalise notre attention sur des questions et des faits didactiques, c'est-à-dire tout ce qui concerne les difficultés de manipulation, par les élèves - liés notamment à leur difficulté de langage - des savoirs visés, et ceux mis en jeu par l'enseignante. En effet, selon le triangle didactique, et l'axe épistémologique qui correspond à l'élaboration des savoirs à enseigner, il s'agit d'examiner les objets d'enseignement et pour ce qui nous concerne, les principaux concepts de la discipline. Pour notre étude, la Résistance pendant la Seconde Guerre mondiale (1939-1945) a été choisie. En ce qui concerne l'axe psychologie cognitive qui s'entend comme l'exploration des

³⁶ Nous choisissons les travaux de Vannier, avec la notion de « scolairement fragilisé » qui se situe notamment en CLIPA = Classe d'Initiation Préprofessionnelle en Alternance, qui a des caractéristiques communes à la classe de 3^{ème} agricole. Les travaux interrogent la discipline mathématique ou la didactique professionnelle.

conditions d'apprentissage, nous analysons la construction de ce concept de Résistance et notamment les obstacles épistémologiques. Enfin l'axe praxéologique et les interactions didactiques concernent la mise en œuvre de stratégies adaptés à la classe. Les élèves présentent des difficultés langagières voire des troubles qui peuvent être considérés comme des handicaps à l'apprentissage. Cela nécessite donc des adaptations spécifiques lors des séquences d'enseignement de l'histoire. Notre objet de recherche s'intéresse ainsi à un outil graphique que nous nommons pour l'instant « carte mentale », comme outil didactique pour faciliter le processus de conceptualisation auprès de ces élèves à besoins particuliers.

Selon Vannier :

Parler d'élèves « scolairement fragilisés » plutôt que d'élèves « en grande difficulté » ou encore « en échec », c'est pointer une des caractéristiques de ces publics qui à force d'absence d'expérience de réussite en situation scolaire en arrivent à ne plus avoir aucune confiance en leurs potentiels cognitifs et peuvent douter de la bienveillance de l'institution à leur égard (2010, p. 1).

Elle précise que « l'une des principales difficultés que rencontrent les enseignants auprès de publics « scolairement fragilisés », est d'obtenir une réelle activité cognitive. Elle précise que l'« on observe le plus souvent la mise en œuvre d'un faux-semblant d'activité qui consiste, pour les élèves, à appliquer un algorithme de résolution sans prendre le risque d'être confronté à leur propre ignorance (Lemoine & Conne, 1999) ». Ce dernier point est à mettre en corrélation avec les illustrations des productions écrites des élèves évoquées précédemment.

Néanmoins, pour notre étude, nous allons nous centrer sur les élèves présentant des troubles spécifiques langagiers et des difficultés d'apprentissage. Mais il semblait intéressant, de renvoyer aux travaux de Vannier qui met en avant la difficulté d'obtenir une réelle activité cognitive de ces élèves qui correspond à la fois à leurs difficultés ; pour eux toute activité cognitive est plus coûteuse en fatigue, car ils doivent d'abord déchiffrer le document écrit mis à leur disposition ou la consigne avant de passer à la tâche demandée, mais aussi à douter en leur capacité à réaliser des tâches complexes.

Les élèves « DYS » présentent des difficultés de langage et notamment de l'acquisition du langage écrit. De fait, la lecture et l'écriture leur demandent beaucoup d'efforts cognitifs. Les troubles « DYS » affectent une ou plusieurs fonctions cognitives, mais pas le fonctionnement cognitif global. Ils sont nommés « spécifiques » car ils ne peuvent être totalement expliqués ni par une déficience intellectuelle globale, ni par une déficience

sensorielle ou neurologique lésionnelle, ni par un trouble du spectre autistique ou un trouble psychique »³⁷. Force est de constater qu'une propension à construire des scénarios pédagogiques avec un faux-semblant d'activité peut émerger pour les enseignants, dans un objectif de réduire le coût cognitif de ces élèves au regard de leur grande fatigabilité, mais aussi pour éviter qu'ils ne soient confrontés de nouveau à l'échec dans leurs apprentissages. Il peut dans une moindre mesure en résulter que : « face à des publics scolairement fragilisés, l'enseignant se heurte généralement à une grande instabilité des acquis qui le conduit le plus souvent à évaluer à la baisse le potentiel de ces élèves » (Vannier, 2010, p. 3). Nous partons des recherches scientifiques qui attestent que ces élèves ne sont atteints d'aucune déficience mentale et émettons l'hypothèse dans un principe d'éducabilité que la démarche d'enquête, qui n'est pas la pratique ordinaire de l'enseignante en classe de 3ème agricole puisse permettre d'obtenir une réelle activité cognitive pour que ces élèves conceptualisent. Plus encore, nous pensons que l'observation de leur activité intellectuelle de conceptualisation peut, en retour, renseigner de manière spécifique ce processus au-delà de ce que les recherches évoquées précédemment ont produit. En effet, le degré important de leurs difficultés scolaires peut conduire à observer et mettre en observation des situations épurées et radicalisées de conceptualisation qu'il serait difficile d'obtenir en classes ordinaires.

La majorité des élèves présentent une maîtrise fragile de la langue, i.e. des codes morphosyntaxiques, des difficultés de respect des codes de l'orthographe et de sémantique. Mais certains ont des troubles du langage qui altèrent les apprentissages de manière plus significative : ce sont des troubles dits spécifiques nommés « DYS ». Cela impacte notamment les apprentissages du langage écrit (lu et produit) et qui doit être pris en compte pour la conceptualisation en histoire. Ces troubles sont parfois si impactants que certains d'entre-eux sont reconnus comme élèves à besoins particuliers et disposant d'aménagements pour leur scolarité (épreuves des examens, et situations d'enseignement-apprentissage). Ils sont alors reconnus comme handicapés par la MDPH³⁸ qui préconisent des aménagements spécifiques étayés par des recommandations de professionnels ou d'organismes spécifiques comme l'INSHEA³⁹

³⁷ <https://www.inshea.fr/fr/content/les-dys-0>

³⁸ Maison Départementale des Personnes Handicapées

³⁹ Institut National Supérieur de Formation et de recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés. Les troubles "DYS" affectent une ou plusieurs fonctions cognitives, mais pas le fonctionnement cognitif global. Ils sont nommés "spécifiques" car ils ne peuvent être totalement expliqués ni par une déficience intellectuelle globale, ni par une déficience sensorielle ou neurologique lésionnelle, ni par un

Nous focalisons notre recherche sur les élèves dyslexique⁴⁰ en particulier, car ce sont les plus nombreux au sein de la classe, ainsi que les autres élèves qui présentent une maîtrise fragile de la langue. Il convient donc d'appréhender quelles peuvent être les difficultés rencontrées par les élèves qui présentent des difficultés de maîtrise de la langue voire des troubles spécifiques de l'apprentissage pouvant impacter le processus de conceptualisation. Différentes instances et spécialistes de ces troubles spécifiques préconisent l'utilisation de l'oral ou la reformulation des consignes et l'explication du vocabulaire pour ne citer que les éléments majeurs. Ainsi pour faire construire par les élèves des concepts en histoire, le document écrit, comme source historique est vecteur de difficultés, alors que l'utilisation du témoignage oral semble plus pertinente ; il faut donc privilégier les activités de débat. En effet, le lexique est souvent peu développé, avec parfois une maîtrise fragile de la sémantique, ou des difficultés à mobiliser des connecteurs logiques à l'écrit.

Ainsi, cela peut générer des problèmes pour manipuler les idées et construire une argumentation. Jaubert et Rebière :

Depuis le temps, les sociolinguistes (Bernstein, 1971/1975 ; Charlot et al., 1992 ; Bautier, 1995) ont montré que la réussite scolaire est corrélée aux usages du langage et que la construction de savoir est étroitement liée à des pratiques langagières déjà-là. Ce point de vue renvoie non seulement aux caractéristiques historiques et culturelles du langage de l'école (fortement articulé à l'écrit et aux normes des sphères sociales qui l'utilisent et le valorisent) mais interroge aussi les didactiques disciplinaires : quels sont les usages du langage efficace pour construire les savoirs visés ? (2012, p. 2).

Mais l'oral est-il suffisant pour le processus de conceptualisation ? Par ailleurs, l'écrit et surtout sa maîtrise est synonyme de réussite scolaire, car la majorité des évaluations ou des examens des élèves qui jalonnent leur parcours scolaire s'effectuent selon cette norme.

De plus, selon la forme scolaire, la plupart des activités sont basées sur l'usage de l'écrit. Nos travaux interrogent donc la conceptualisation dans une séquence d'enseignement apprentissage où les interactions langagières sont privilégiées, médiées par un outil graphique.

Plus précisément, la recherche vise à porter un regard didactique sur les effets des troubles – et non sur ces troubles directement – concernant le processus d'appropriation de

trouble du spectre autistique ou un trouble psychique. Ces troubles apparaissent au cours du développement de l'enfant et ont un impact négatif sur les apprentissages scolaires, l'insertion professionnelle et sociale. Une grande fatigabilité est commune à l'ensemble des troubles "DYS" notamment du fait d'une difficulté pour automatiser certains apprentissages (difficultés pour automatiser la lecture chez l'enfant dyslexique par exemple). Il est primordial d'en avoir conscience pour aider ces élèves. (<https://www.inshea.fr/fr/content/les-dys-0>)

⁴⁰ Les troubles spécifiques du développement du langage écrit.

concepts en histoire ; regard didactique par l'articulation qui prend pour objet des savoirs mis en jeu par les élèves, en fonction de ceux mis en jeu par l'enseignant, en référence aux savoirs visés.⁴¹

Le chapitre précédent a révélé la difficulté de mise en œuvre de la conceptualisation en classe d'histoire, une pratique pourtant au cœur des enjeux scolaires qu'ils soient disciplinaires ou pédagogiques. L'état des lieux de la recherche en didactique pour des classes dites « ordinaires » a permis d'identifier des points de vigilance sur l'appréhension d'un concept et notamment la mise en lien des pratiques de conceptualisation par les historiens et les élèves, au sein d'un dispositif didactique potentiellement efficient pour notre recherche.

Les pratiques historiennes ont permis d'identifier l'idéal-type comme concept qui permet une lecture des cas singuliers et répond aux enjeux du programme d'histoire scolaire. L'illustration pour notre recherche est la Résistance, un idéal-type qui se construit notamment avec des témoignages. Ce concept qui se forme en réseau s'entend avec d'autres concepts comme attentiste, accommodation ou Collaboration, et s'élabore à l'aide d'activités de « haute tension intellectuelle », comme le raisonnement par analogie, contrôlé avec des procédures d'historicisation ou la catégorisation. Sur la base des perspectives ouvertes par le chapitre précédent, nous faisons l'hypothèse que seul un processus de construction de problème historique scolaire peut permettre aux élèves de conceptualiser.

Mais qu'en est-il de ces constats dans une classe de 3ème de l'Enseignement agricole, composée d'élèves en difficulté scolaire ? Ces troubles les éloignent *a priori* encore plus que les autres de la conceptualisation en histoire, et *a fortiori* de celle des historiens. Nous ne nous positionnons pas bien évidemment en orthophoniste, ou autre professionnel médical auxquels beaucoup de ces élèves ont recours pendant leur parcours scolaire. Au regard de leurs difficultés d'apprentissage, nous identifierons dans notre recherche les éléments spécifiques aux « DYS » pouvant faire obstacle à la conceptualisation en histoire. Le problème récurrent pour ces élèves est de donner du sens aux mots et aux énoncés du fait d'une difficulté pour déchiffrer et décoder la lecture. Le déchiffrement s'entend comme le fait de passer d'une forme écrite (les graphèmes) à une forme orale (les phonèmes) pour identifier les mots. Quant au décodage, il se définit

⁴¹ Ces travaux de recherche prennent appui sur l'expérience de plus de vingt ans d'enseignante de ces classes de 3ème agricole pour deux raisons : parce que ces manières de faire (carte mentale, oral...) sont conseillées et répandues, et parce que la logique de son travail est d'expérimenter dans ses propres classes, en continuité avec ce qu'elle fait habituellement avec eux. Ce dernier sera développé dans la partie méthodologique.

comme la capacité à identifier tous les mots d'un écrit avec un objectif de prise de sens. Bouthémy et Marot⁴² précisent que :

Dans le langage courant, déchiffrer et décoder sont employés indistinctement. Or, on pourrait dire que le « déchiffreur » utilise une attitude visant à sonoriser un écrit, sans en chercher de sens. Le « décodeur », à l'inverse, cherche à faire sens avec le message écrit. Il transpose sa perception du message oralisé dans la recherche des unités de sens. Sa compréhension reste partielle dans la mesure où l'unité de sens est, pour lui, limitée au mot.

Dans ce chapitre, nous proposons une explicitation des difficultés de ces élèves qui peuvent s'avérer être un obstacle à l'appréhension des concepts en histoire. Notre postulat repose sur le fait qu'une meilleure connaissance du processus de conceptualisation par les élèves en difficulté peut contribuer à une compréhension du phénomène didactique en classe ordinaire. Ces élèves ont principalement des troubles spécifiques du langage et des difficultés qui se manifestent principalement à l'écrit. Leurs capacités mentales à conceptualiser ne sont en rien altérées, mais il faut néanmoins réduire en classe les activités de lecture et d'écriture, car les documents écrits proposés lors d'une leçon d'histoire sont vecteurs de difficultés. Nous avons déjà évoqué les travaux de Cariou sur la conceptualisation avec le raisonnement par analogie et le degré de sa maîtrise par les élèves notamment à l'écrit. Nous faisons l'hypothèse que ce même travail, mais envisagé essentiellement à l'oral par des élèves présentant des troubles langagiers est un levier intéressant de développement des concepts par les élèves. Outre, le raisonnement par analogie, la question de la catégorisation et, ce qui précède, sa désignation ou dénomination sont à observer. En effet, l'oral peut-il permettre aux élèves d'identifier, de classer, de comparer pour pouvoir catégoriser et conceptualiser à l'aide de documents, comme le témoignage oral qui supprime la lecture, également sources de difficultés ? De fait, l'enseignante dans sa pratique ordinaire mobilise la carte mentale⁴³ dans l'objectif de fournir un outil intermédiaire entre l'oral et la visée d'apprentissage et notamment de conceptualisation

Concernant les types de documents, l'enseignante utilise aussi les films et les documentaires, pour une fois de plus, privilégier l'oralité, *versus* la lecture, lors des séquences d'enseignement-apprentissage. Il s'agit pour elle de privilégier des tâches de « haute tension

⁴² <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/tfl/AC/AffNotion.asp?NumNotion=4207> (consulté le 24/12/ 2021).

Cette référence est issue d'une formation en REP + (Zone d'éducation prioritaire) de 2015 de Fabienne Dacht CPCAIEEN Meaux-Villenoy.

⁴³ L'enseignante utilise le terme de carte mentale, pour désigner l'outil graphique qu'elle mobilise dans sa pratique ordinaire, mais notre objet de recherche est le schéma fléché. Nous explicitons dans le chapitre 3, les raisons de ce changement d'appellation.

intellectuelle » telles la comparaison, ou la catégorisation, au regard du coût cognitif lié à la lecture des documents. L'enseignante a une propension à concevoir des aménagements de ces séquences d'enseignement de l'histoire qui offrent cette économie cognitive, en utilisant par exemple des tâches langagières médiées par la carte mentale ou des activités discursives orales.

En ce qui concerne la comparaison, une activité de « haute tension intellectuelle », les élèves de 3^{ème} agricole font souvent référence au sens commun. D'ailleurs Dulong précise, dans un article sur les concepts et la conceptualisation, que :

Les [les faits] observer, les identifier, les classer, les comparer donc, même implicitement, pour être des savoir-faire dits professionnels, n'en sont pas pour autant neutres. On connaît le dilemme propre à l'examen du passé : faut-il, pour en rendre compte, conserver les catégories ayant servi à structurer ce monde ou le faire avec nos mots et usages d'aujourd'hui ? Une construction à finalité explicative ne peut pourtant ni être isolée des configurations dont elle essaie de rendre compte, ni de celles qui lui donnent sens et résonance. Pour dépasser cette fausse dichotomie et privilégier l'idée de dynamique, il semble nécessaire de ne pas dissocier le concept produit des activités mentales qui le façonnent (2013, p. 94).

Notre hypothèse repose sur la difficulté pour les élèves de 3^{ème} agricole à manipuler ces catégories en prenant en compte la contextualisation de leur utilisation.

Enfin, l'ensemble des élèves de la classe de 3^{ème} agricole disposent d'un référentiel⁴⁴ d'histoire spécifique ; c'est-à-dire que par rapport à une classe dite « ordinaire » qui se prépare à la série générale du diplôme du Brevet National des Collèges, non seulement la forme des épreuves est spécifique (1/3 temps supplémentaire pour l'examen, texte agrandi, arial police 14), mais aussi les attendus sont différents. Toutefois, « l'enseignement s'intègre à la cohérence d'ensemble des programmes du cycle 4 et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il importe cependant de privilégier un enseignement vivant, concret, qui favorise la réflexion tout en suscitant l'intérêt des élèves »⁴⁵. En d'autres termes, les élèves de la classe de 3^{ème} agricole doivent valider le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui est identique à celui de la 3^{ème} générale, alors que le programme d'histoire est allégé, en ce sens qu'il présente moins de chapitres à enseigner.

Nous émettons donc l'hypothèse que pour la construction d'un dispositif visant à faire conceptualiser ces élèves avec des difficultés langagières, le langage oral doit être privilégié,

⁴⁴ https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621

⁴⁵ https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621

que cela soit pour les interactions langagières lors des échanges, mais également les documents mis à disposition des élèves pour construire le problème et conceptualiser.

En premier lieu, nous allons présenter le terrain de recherche, c'est-à-dire les caractéristiques des élèves de la classe de 3^{ème} agricole. En second lieu, nous faisons un point sur les termes de difficultés, handicaps et troubles pour mieux appréhender ces élèves « DYS ». L'objectif est d'identifier des obstacles pour la conceptualisation de ces élèves. Puis, nous nous intéressons aux aménagements institutionnels mis en place pour ces élèves, mais aussi aux recommandations de l'INSERM⁴⁶ et l'INSHEA⁴⁷ pour ces élèves afin d'appréhender les freins ou les leviers permettant la conceptualisation. Enfin, nous analysons des éléments de pratiques effectives au travers de l'épreuve terminale pour une fois encore prendre connaissance des obstacles possibles à ce processus.

1. La classe de 3ème agricole, un contexte d'enseignement peu étudié

La recherche est effectuée au sein d'un établissement du réseau CNEAP⁴⁸ auprès d'élèves de 3ème agricole. Gibert (2019, p. 31) dans son dossier de veille pose la question suivante : « l'enseignement agricole constituerait-il un point aveugle des études du Ministère et de la recherche ? ». Elle propose une exploration de cet enseignement peu connu, « puisqu'il ne regroupe que 6 % des lycéens et apprentis français. » La classe de 3ème de l'enseignement agricole⁴⁹ est une classe singulière. Les classes de 5ème, 4ème et 3ème constituent ce qui s'appelle le cycle 4. Pour l'enseignement agricole le cycle 4 est constitué par les classes de 4ème et de 3ème de l'Enseignement agricole (EA). Les élèves du cycle 4 de l'EA élaborent des projets

⁴⁶ L'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale est un établissement public à caractère scientifique et technologique français spécialisé dans la recherche médicale.

⁴⁷ Institut national supérieur formation et recherche – handicap et enseignements adaptés DYS

⁴⁸ Conseil National de l'Enseignement Agricole Privé. Le CNEAP (Conseil National de l'Enseignement Agricole Privé) est la composante agricole de l'Enseignement catholique. Les textes statutaires qui organisent le CNEAP sont en cohérence avec ceux qui structurent l'Enseignement catholique en général. Conformément aux dispositions du Statut de l'Enseignement Catholique, des représentants du CNEAP participent aux structures et aux instances de l'Enseignement Catholique, tant au niveau national, régional que diocésain. La réciprocité est aussi vraie. Les relations complémentaires, toujours à conforter entre les établissements relevant du ministère de l'Agriculture et ceux relevant du ministère de l'Éducation nationale renforcent ainsi la richesse des formations offertes par notre Institution. Le réseau CNEAP est une fédération professionnelle d'établissements catholiques. Organisés en réseau, au sein de l'enseignement catholique, les établissements partagent des valeurs communes au service de chaque personne et des territoires, dans le cadre d'un contrat d'association avec l'État. Ils sont, par ailleurs, engagés auprès des collectivités territoriales et des branches professionnelles.

⁴⁹ La classe de 3^{ème} agricole 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 Nationale 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 temps d'épreuve supplémentaire, 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.

professionnels, d'orientation et de formation en lien avec les métiers de l'agriculture, au sens large. Depuis la rentrée 2016, les enseignements du cycle 4 de l'EA s'appuient sur un référentiel renouvelé.

Par ailleurs, Gibert poursuit quant à la spécificité de l'Enseignement agricole :

Traditionnellement les écoles agricoles se sont vu attribuer des missions d'accueil de publics diversifiés (pupilles de la nation ou enfants ne pouvant prétendre à d'autres métiers). Leur inclusion était favorisée par la place de l'apprentissage et des filières courtes. Cette caractéristique de remédiation est encore prégnante en particulier dans les MFR, issues du mouvement d'éducation permanente, qui visent à prendre en compte toutes les dimensions de l'élève). Les classes de 4e et 3e offrent aux élèves décrocheurs de nouvelles trajectoires scolaires (Cayre, 2013) (Gilbert, 2019, p. 30).

La classe de 3ème agricole de notre recherche correspond à cette tradition avec une triple finalité : les enseignements dispensés doivent permettre non seulement de réconcilier le jeune avec l'école, de participer à sa socialisation et à sa formation en tant que citoyen, mais aussi de contribuer à l'élaboration de son projet personnel et/ou professionnel et/ou d'orientation.

1.1 Le terrain de recherche, des élèves « DYS » qui bénéficient de dispositifs particuliers

La classe de 3ème agricole est composée de plusieurs profils d'élèves à besoins particuliers présentant pour un grand nombre d'entre eux des troubles spécifiques du langage – troubles « DYS » qui conduit à des difficultés d'apprentissage. Ils se caractérisent par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit.

Le référentiel d'enseignement de l'histoire-géographie est construit pour ces élèves des classes de 3ème qui bénéficient de dispositifs particuliers et qui doivent se présenter à la série professionnelle du DNB⁵⁰. Au regard de leurs troubles du langage difficultés de langage et donc de leur handicap, un aménagement des épreuves est envisagé auprès de la MDPH 44⁵¹ pour le DNB (Diplôme National du Brevet) qui ponctue la fin des études au collège et aussi celle de la scolarité obligatoire (16 ans). Voici un exemple d'aménagements d'épreuves recommandés par la MDPH :

⁵⁰https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621

⁵¹ Maison Départementale des Personnes en situation de Handicap

10:12 Sam. 3 avr. Ouvrir dans Documents

AMENAGEMENTS D'ÉPREUVES AUX EXAMENS - SESSION 2018
AVIS DU MÉDECIN DÉSIGNÉ PAR LA CDAPH

REÇU LE
22 MAI 2018

DÉPARTEMENT 44 49 53 72 85

IDENTITÉ DU CANDIDAT
 NOM – _____
 Date de _____
 Adresse _____
 N° Tél. : _____

Candidat
 individuel **scolarisé** (préciser l'établissement fréquenté) : **POLE DE FORMATION BRIACE LE LANDREAU**

Examen présenté (préciser la série / la spécialité / l'option)
 (écrire en toutes lettres – pas de sigle) : **DNB**
Pour les examens professionnels, les aménagements concernent les épreuves ponctuelles et le CCF.

REJET DE LA DEMANDE :
 La situation médicale du candidat ne justifie pas la mise en place d'aménagements d'épreuves.
 Le médecin ne peut rendre un avis sur cette demande : dossier incomplet ou documents insuffisamment renseignés malgré une relance en date du

PROPOSITIONS D'AMÉNAGEMENTS :
 Autorisation de sortie de la salle d'épreuves (pour les soins par exemple) avec récupération du temps de composition au retour.
 Majoration du temps d'épreuves
 > préciser le **taux** de majoration : 1/3 temps 1/4 temps autre.....
 > préciser pour quelles épreuves : écrites et préparation écrite des épreuves orales et pratiques orales pratiques
 Accessibilité des locaux (à préciser : ascenseur, salle d'épreuve au rez-de-chaussée, etc...) :
 Installation particulière de la salle d'épreuve (à préciser : éclairage particulier, salle isolée, salle près des toilettes...):
 Installation de matériel particulier (préciser : loupe, ordinateur, ordinateur du centre d'examen, ordinateur personnel du candidat sans connexion à Internet, et en ce qui concerne le DNB sans correcteur d'orthographe, clavier braille,

Fig 2. Document de la MDPH.

Les élèves disposent de différents aménagements possibles comme l'octroi d'un temps supplémentaire pour réaliser l'épreuve. Il peut également s'agir d'une aide humaine qui reformule les consignes et rédige à la place de l'élève, sous sa dictée, pour ne citer que les exemples de pratiques les plus courantes.

1.2 Des élèves en difficulté scolaire

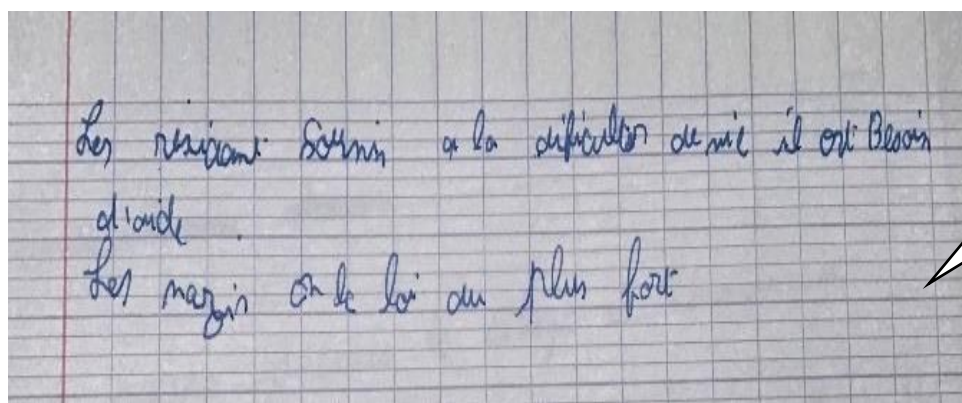
Malgré son usage pléthorique, « l'élève en difficulté d'apprentissage » est une notion qu'il convient d'éclaircir. Perraudau (2005), dans un article de vulgarisation nommé *Les difficultés ordinaires d'apprentissage*, envisage d'emblée qu'il faut dissocier, difficulté, trouble et handicap.

- **Des difficultés de maîtrise de la langue...**

Les difficultés d'apprentissage selon Perraudau (2005) sont à différencier des troubles de l'apprentissage et du handicap. Il les considère comme une « étape normale » et qu'en ce sens « il ne s'agit pas de sanctionner, mais de prendre comme indicateur de l'activité de l'élève ». Cet auteur en relève deux sources : une source individuelle et une source sociale tout en précisant que « de l'individuel au social, du cognitif à l'affectif, la difficulté semble s'alimenter à toutes les sources ». En ce qui concerne la source individuelle des difficultés d'apprentissage, Perraudau explique qu'elles se révèlent dans les tâches complexes de recherche ou de

découverte.⁵² Quant aux difficultés, l’auteur précise que « dans leur scolarité à peu près tous les élèves sont à un moment ou un autre en difficulté d’apprentissage ». C’est ce type de constat qui nous semble légitimer la possibilité de traiter de notre objet sous une approche didactique. Les difficultés d’apprentissages sont, d’une certaine manière, normales au sens du normal par rapport au pathologique évoqué par Durkheim dans les Règles de la méthode sociologique : il n’y a pas apprentissage sans difficulté. Cependant, certaines difficultés peuvent être anormales, excessives, et empêcher *in fine* l’apprentissage. C’est sur cette distinction que nous allons déployer notre enquête, en considérant didactiquement que c’est l’équilibre dynamique entre ce que propose l’enseignant et ce que parviennent à en faire les élèves, à propos d’un concept à acquérir, qui nous intéresse.

Nous présentons des exemples de productions écrites d’élèves qui oscille entre une maîtrise fragile voire insuffisante⁵³ de la langue qui représente une particularité de la classe de 3^{ème} agricole, et les « DYS ».



Elève 1

Le texte de l'élève 1

Les résistant soumis a la dificultor de vie ils ont besoin d'aide
Les nazis on le loi du plus fort

⁵² Perraudeau M. (2005), Les difficultés « ordinaires » d’apprentissage, *Les cahiers pédagogiques*, dossier « aider les élèves », n°436, octobre, disponible sur http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=imprimer_articulo&id_article=1862 consulté en mai 2021.

⁵³ Nous reprenons les termes du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui « définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu’il a pour exigence que l’École tienne sa promesse pour tous les élèves » <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#:~:text=Le%20domaine%20des%20langages%20pour,des%20arts%20et%20du%20corps.>

Richard
3A

La France était confrontée à deux
choses durant la guerre (1940-1945)
La résistance qui aide les Français
mais souffre au alment et faire la
difficile. La collaboration traine la
France.

Elève 2

LOAM n.1
3ème A

les Français sont confrontés à être résistance ou être avec les
Allemands et avoir plus de chance de rester en vie mais être avec des
personnes qui font des chose horribles.

Elève 3

Fig 3. Trois exemples des difficultés de respect des codes orthographiques, morphosyntaxiques et sémantiques.

A la lecture de ces trois exemples de productions écrites d'élèves, nous nous rendons compte que d'une part des marqueurs communs se dégagent, et d'autre part que chaque élève a ses propres caractéristiques.

En ce qui concerne les marqueurs communs, nous identifions la difficulté à lire leurs productions écrites, les fautes d'orthographe, les omissions de syllabes comme avec l'élève 2 pour les Allemands qu'il écrit « *alment* ». Quelques fois, comme pour l'élève 1, ce sont confusions de mots avec « *le* » au lieu du « *la* » (loi du plus fort) qui ne sont pas présents.

Pour l'élève 2, nous observons une difficulté à comprendre la dernière phrase « *la collaboration traine / traite/ Traire* ». Il s'agit d'une inversion des sons ou bien une confusion.

Pour l'élève 3, la ponctuation n'existe pas.

- ...et aux troubles spécifiques du langage

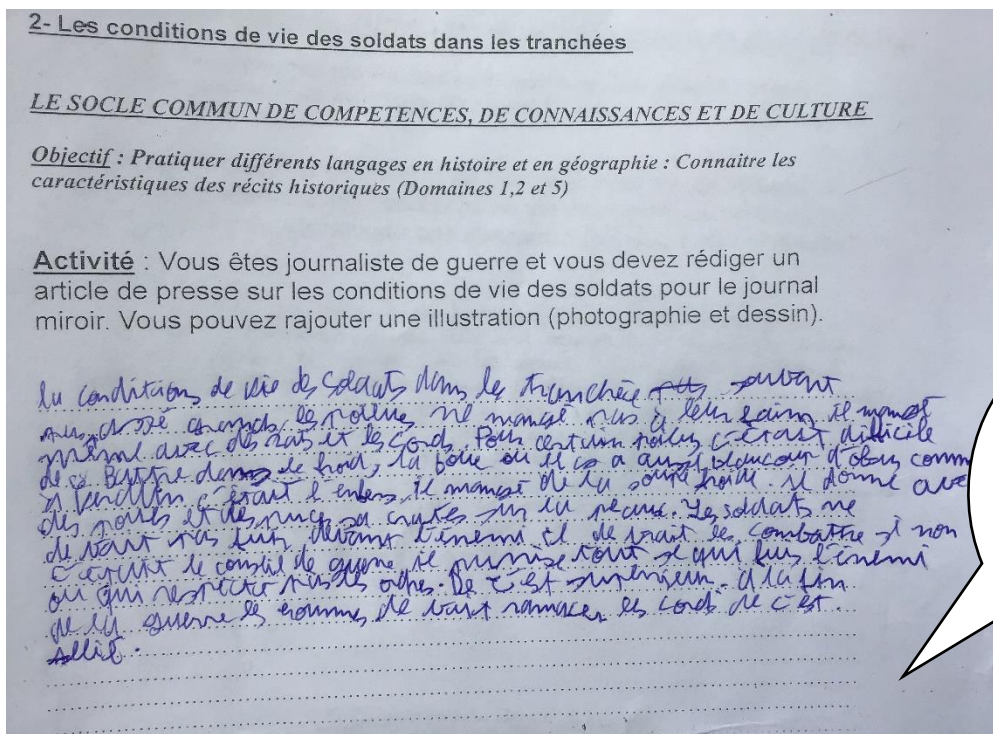


Fig 4. Un élève présentant une dyslexie sévère nécessitant l'utilisation d'un ordinateur pendant les heures de cours, les évaluations et les épreuves terminales du DNB.

Les troubles spécifiques du langage couvrent les troubles « DYS » (dyslexie, dyspraxie, dysorthographe, dysphasie, dyscalculie) et le TDAH (Trouble du Déficit de l'Attention, avec ou sans Hyperactivité)⁵⁴. Les troubles « DYS » sont spécifiques à une fonction cognitive. Certains affectent les apprentissages précoces :

- Langage oral (dysphasie) ;
- Réalisation des gestes et fonctions visuospatiales (dyspraxie) ;
- Langage écrit (dyslexie et dysorthographe) ;
- Troubles spécifiques des activités numériques (dyscalculie).

D'une manière générale, les troubles du langage entraînent lenteur et fatigabilité qui sont sources de difficultés pour l'apprentissage, voire de handicap⁵⁵. Ainsi, des dispositifs pédagogiques et des aménagements lors des épreuves des examens sont possibles. Pour cela, il

⁵⁴ <https://www.inshea.fr/fr/content/les-dys-0>

⁵⁵ Le handicap est défini par l'arrêté du 9 janvier 1989, il est articulé autour des notions de déficience, d'incapacité et de désavantage. Le trouble sévère, notamment celui du langage, est défini par la commission Ringard, comme « syndrome de désorganisation d'une fonction, liée à un défaut structurel dans l'apparition, l'installation d'un ou de plusieurs éléments constitutifs du langage. L'ensemble des troubles sévères concerne de 3 à 5 % de la population scolaire » <https://www.cahiers-pedagogiques.com/les-difficultes-ordinaires-d-apprentissage>

faut réaliser un dossier MDPH⁵⁶ pour faire reconnaître le handicap de l'élève et ainsi bénéficier des aménagements.

▪ **Les troubles envahissant du comportement**

Certains élèves présentent aussi « des troubles envahissants du développement » (T.E.D.), soit un autisme typique avec la triade autistique complète.⁵⁷ Nous accueillons aussi ces élèves en classe de 3^{ème} agricole⁵⁸.

Conclusion partielle

En classe de 3^{ème} agricole, les élèves présentent une maîtrise fragile voire insuffisante de la langue, des troubles du langage « DYS », et des troubles envahissants du comportement. Certains troubles sont si impactants pour les apprentissages que les élèves sont reconnus comme handicapés par la MDPH et ainsi bénéficient d'aménagements de scolarité, allant jusqu'à une aide humaine et un dispositif particulier lors des examens. Enfin, l'ensemble des élèves de ces classes de 3^{ème} agricole, qu'ils soient reconnus comme porteurs de handicap ou non, disposent d'un programme d'histoire spécifique.⁵⁹

Référentiel d'enseignement de l'histoire-géographie-enseignement moral et civique pour les élèves des classes de troisième qui bénéficient de dispositifs particuliers et qui se présentent à la série professionnelle du DNB pour les élèves qui bénéficient de dispositifs particuliers, l'enseignement s'intègre à la cohérence d'ensemble des programmes du cycle 4 et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.⁶⁰

Fig 5. Extrait du programme d'enseignement série professionnelle.

2. Les troubles du langage comme obstacle à la conceptualisation

Nous allons nous focaliser sur la dyslexie et la dysorthographe qui sont les troubles spécifiques récurrents que présentent une majorité d'élèves dans cette classe de 3^{ème} agricole. Ce sont des troubles durables tout au long de la scolarité qui nécessitent plus d'attention pour la même tâche. Ce sont donc des professionnels tels que les orthophonistes ou neuropsychologues qui établissent un diagnostic qui cependant est difficile à réaliser, car il

⁵⁶ <https://dossier-mdph.fr/monter-un-dossier-mdph-pour-dyslexie/>

⁵⁷ C'est-à-dire une altération des interactions sociales ; une altération de la communication ; et un intérêt restreint avec activités stéréotypées et répétitives.

⁵⁸ Le site Éduscol propose un module pour prendre connaissance des grandes caractéristiques du trouble de l'élève, des besoins habituellement identifiés et des adaptations pédagogiques à mettre en œuvre. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/38/3/TED_eduscol_226383.pdf

⁵⁹ Toutes les disciplines dites « ordinaires » présentent un programme d'enseignement spécifique.

⁶⁰ https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621

existe une multiplicité de cas de figure de mauvais lecteurs. D'après Sprenger-Charolles et Colé :

Un enfant qui présente des difficultés en lecture n'est pas forcément dyslexique. Ses difficultés peuvent avoir des origines diverses : une mauvaise maîtrise de la langue, un environnement social peu stimulant, ou une scolarisation non assidue. Il n'y a que 5 % d'enfants dyslexiques. Les investigations de la dyslexie devraient passer par le niveau individuel plutôt que par un trouble unitaire (2003).

Il existe en effet une grande hétérogénéité d'un sujet à l'autre : « d'après Colé et Zesiger (2009), la dyslexie est un syndrome dont les symptômes varient en intensité d'une personne à l'autre. Elle perdure à l'adolescence, voire à l'âge adulte » (Maeder, 2013, p. 30).

Cette hétérogénéité renvoie aux difficultés rencontrées par l'enseignante dans la construction d'une leçon, car chaque élève a ses propres troubles spécifiques du langage qui ont des répercussions plus ou moins importantes sur leur apprentissage, car chaque « DYS » est différent, qui peut aller jusqu'à être reconnu comme handicap et donc l'enseignante doit mettre en place des mesures compensatoires du handicap. *De facto*, un dispositif centré sur l'oral et la carte mentale peut-il être un outil pour s'adapter à cette hétérogénéité et aux troubles spécifiques du langage ?

2.1 Des difficultés de lecture des documents écrits en leçon d'histoire

On peut rencontrer deux grands types de troubles : de l'identification des mots écrits et les troubles de la compréhension. Ces deux catégories peuvent interagir, ce qui rend la tâche du clinicien difficile et peut constituer un obstacle au processus de conceptualisation de la part de l'élève.

Cela insiste une fois de plus sur la priorité donnée à l'utilisation du témoignage oral pour éviter les documents écrits qui sont un obstacle à la compréhension pour ces élèves au regard du temps passé à déchiffrer pouvant aller jusqu'à une appréhension erronée du document et ainsi avoir d'emblée des difficultés à identifier les données importantes du document, première étape à la conceptualisation.

▪ Les troubles de l'identification des mots écrits

C'est dans cette catégorie de troubles que se situe la dyslexie. L'Observatoire national de la lecture, donne la définition suivante :

Est considéré comme dyslexique un mauvais lecteur chez qui le déficit résulte, en partie en tout cas, d'une anomalie de la capacité à identifier les mots écrits. L'origine de cette anomalie se trouve dans les structures cérébrales et cognitives qui sous-tendent cette capacité (1998).

Il faut donc adapter son dispositif pédagogique, qui réduit la production écrite et/ou utiliser un outil compensatoire. Nous l'avons déjà évoqué, l'enseignante utilise la carte mentale, le texte lacunaire, ou un texte clos à copier relativement court, projetés au tableau *via* un IPAD avec l'application word et suivant de la MDPH,⁶¹ et des spécialistes, recommandations qui bénéficient *in fine* à l'ensemble des élèves de la classe. Suivant ces mêmes prescrits⁶², les mots-clés importants sont soulignés et expliqués, les consignes reformulées. Les écrits que ce soient la leçon, ou les corrections des exercices sont lus à deux reprises par l'enseignante, pendant l'écriture elle-même, puis après son achèvement, une fois l'activité de copie effectuée par les élèves. A chaque lecture à haute voix par l'enseignante, elle demande aux élèves les mots qui peuvent faire obstacle à la compréhension du document. Elle peut également partir d'une carte mentale réalisée en co-construction par les élèves tout au long de la séance à l'aide d'informations prélevées dans les documents et élaborer avec eux un texte court pour répondre à la question du début de séance. Il se dégage l'importance de la compréhension du vocabulaire par l'enseignante comme le point de vigilance d'une séance de cours. Cela interroge sur la difficulté pour ces élèves à envisager de manipuler les mots, de les questionner.

Voici un exemple de document issu du CNEAP qui présente des conseils à destination des enseignants pour élaborer des leçons d'histoire en prenant en compte les besoins éducatifs des élèves :

⁶¹ Il existe notamment, le GEVA-sco qui concerne tous les enfants/adolescents scolarisés, y compris les élèves accueillis dans un établissement médico-social, dont les situations nécessitent notamment une compensation du handicap, des aménagements, l'élaboration d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS). Il doit permettre à la MDPH de se faire une idée précise de la scolarisation des élèves et de leurs besoins en termes d'aménagements de la scolarité. Des préconisations sont données aux enseignants.

⁶² Guide pratique -besoins éducatifs particuliers. Conseil National de l'Enseignement Agricole Privée (2014)

- **Utiliser le plus possible des supports visuels** (images, photos, affichages, etc.), et favoriser la manipulation
- **Laisser un temps pour la réponse**
- **Être concret** : donner des exemples, faire des démonstrations
- **Décomposer les tâches, les consignes**
- **S'appuyer sur leur excellente mémoire**
- **Prévoir plus de temps** pour réaliser un exercice ou une évaluation (ou réduire la longueur ou la quantité des exercices)
- **Être ferme et précis** sur le travail attendu
- **Employer une démarche inductive** : faire de nombreux exercices pour accéder au sens des apprentissages plutôt que d'expliquer le principe puis de réaliser des exercices d'application
- **Ne pas hésiter à répéter les mêmes activités**
- **Développer une certaine autonomie** dans le travail
- **S'attacher à faire acquérir des compétences disciplinaires et transversales, en particulier sociales** (travail en groupe).



EN GÉNÉRAL

- Utiliser des **phrases courtes et sans ambiguïté**
- **Parler clairement et lentement**
- **Limiter la quantité d'information**
- **Rassurer l'élève si besoin**
- **Être attentif au comportement** afin d'anticiper des situations pouvant générer de l'angoisse.

Fig 6. Extrait du Guide pratique -besoins éducatifs particuliers- Conseil National de l'Enseignement Agricole Privé (2014).

Néanmoins, cela montre la nécessité d'utiliser pour ces élèves des outils facilitateurs d'apprentissage qui réduisent, voire suppriment la lecture et la production d'écrits qui sont les deux principaux obstacles à l'apprentissage. De plus, nous ajoutons le fait que les outils utilisés permettent la manipulation des mots et sont des leviers de co-construction. En quoi la co-construction est-elle efficace ? Nous identifions d'une part le rôle de l'enseignante qui guide et met en place des outils au fur et à mesure du déroulé de la séance. De plus, les élèves de ces classes présentant une grande hétérogénéité dans leurs difficultés d'apprentissage, il faut donc un outil suffisamment universel pour s'adapter à tous ces élèves. Cependant, cette universalité est ici considérée sous l'angle didactique de l'usage et de l'efficacité de ces outils en vue de la

conceptualisation en histoire. La co-construction s'effectue donc par le guidage des élèves et grâce à l'hétérogénéité du public.

- **Le déchiffrement d'un texte, un obstacle à sa compréhension**

Poursuivons l'identification des obstacles à la conceptualisation au regard de leurs troubles langagiers et notre hypothèse sur l'importance de privilégier l'oral plutôt que l'écrit pour faire conceptualiser les élèves. En effet, au regard des difficultés de compréhension à l'écrit des élèves dyslexiques, l'énonciation oralisée doit être privilégiée, car leur compréhension à l'oral serait alors plus pertinente. De fait, la difficulté de compréhension en lecture est liée à la difficulté à identifier les mots écrits.

Le schéma fléché, comme le témoignage oral par exemple, peuvent être considérés comme dispositifs pour pallier les troubles spécifiques d'apprentissage des élèves. Mais si nous privilégions l'oral, cela signifie que les interactions langagières orales sont également sollicitées. Cela soulève trois interrogations : les élèves qui ne participent pas aux interactions langagières orales conceptualisent-ils ? De plus, les élèves qui conceptualisent à l'oral peuvent-ils le « retranscrire » à l'écrit au regard de leurs difficultés ? Enfin, la conceptualisation à l'oral est-elle différente de l'écrit ? Nous questionnons le rapport entre pensée et langage en lien avec Vygotski, puisque la pensée ne peut se départir du langage : l'oral et l'écrit sont deux modalités pratiques différentes du langage et de la pensée.

De plus, l'INSERM précise que :

La finalité de la lecture est la compréhension. Pour pouvoir atteindre cette finalité, l'enfant doit acquérir un haut niveau d'automatisme dans l'identification des mots écrits. C'est en effet le développement d'une telle compétence qui lui permettra d'atteindre un niveau de compréhension écrite égal à celui de sa compréhension orale.⁶³

En tout cas les travaux de l'INSERM⁶⁴ ont montré que les aménagements pédagogiques ont des effets positifs sur les apprentissages des élèves, dans le sens qu'ils peuvent grâce à eux atteindre les objectifs de compétences et de capacités requis pour leur classe d'âge.

⁶³ https://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/111/expcol_dyslexie_2007_synthese_fr.pdf?sequence=1

⁶⁴ <https://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/110/Recommandations.html> dont le titre de l'article est : Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques

Voici une illustration de ce que représente la dyslexie, donc la difficulté de lecture afin de comprendre pourquoi les élèves dépensent beaucoup d'énergie et de temps à déchiffrer les mots si bien qu'à la fin le sens leur échappe, car ils sont fatigués par cette phase de déchiffrage.

LIRE COMME UN DYSLEXIQUE : le problème de maths

Meusieu etma damere novon deupari achameau nit.
Ladisten cet deux 600 km, lavoix tureconssso me dili
trausan qu'il aumaître. Ilfocon thé 25 eureau depé âge
d'aux taurou tet 15 eureau dere papour désjeu néleumidit.
Les sens koutes 1 eureau leli treu. Ilpar ta 8 eureh.

Kélai laconso mas siondes sens ?
Quélai ladaipan setota lepour levoiaje ?

LIRE COMME UN DYSLEXIQUE : le problème de maths

Monsieur et Madame Renaud vont de Paris à Chamonix. La
distance est de 600 km et la voiture consomme 10 litres
aux cent kilomètres. Il faut compter 25 euros de péage
d'autoroute et 15 euros de repas pour déjeuner le midi.
L'essence coûte 1 euro le litre. Ils partent à 8 heures.

Quelle est la consommation d'essence ?
Quelle est la dépense totale pour le voyage ?

TEXTE
ORIGINAL

Fig 7. <http://www.abcaider.fr/dyslexique-or-not-dyslexique/>

Finalement, huit opérations cognitives sont nécessaires pour lire⁶⁵ :

Repérer le support et le type d'écrit, explorer des écrits porteurs de sens, identifier des formes graphiques, reconnaître des mots globalement, interroger le contenu d'un texte, anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques, organiser logiquement les éléments identifiés, reconstruire le texte et mémoriser l'ensemble des informations sémantiques⁶⁶.

Or, « la réussite scolaire, voire sociale est souvent liée à une bonne maîtrise de l'écrit » (Alcorta, 1997). De fait, pour être acteur dans notre culture, il faut être en mesure « de structurer

⁶⁵ http://www.apedys35.org/dys_et_troubles.htm, consulté le 29 mai 2021. APEDYS signifie Association d'Adultes et de Parents d'Enfants Dys.

⁶⁶ Des conséquences : des erreurs phonémiques : noutarde pour moutarde

Erreur de lexicalisation : aviron pour avion

Erreur morphologiques : danseur pour danser

Erreur de sémantique : vélo pour bicyclette

Des difficultés avec les mots irréguliers : fam pour femme.

Lecture lente et syllabée, pas de lexique orthographique / Difficultés d'orientation et de stratégie du regard / Il entend de manière hachée et segmente le flux verbal / Difficultés à épeler, à visualiser un mot / Erreurs de lecture et de compréhension du sens / Difficulté pour automatiser les règles d'orthographe et de grammaire

ses actions et ses pensées à l'aide d'outils écrits » (Alcorta, 1997). Il s'agit d'identifier un outil compensatoire pour diminuer la charge d'écriture et/ou de lecture comme aide didactique, pour favoriser la conceptualisation par ces élèves. Pour cela, faisons l'hypothèse que la carte mentale soit adaptée comme outil graphique de la pratique ordinaire de l'enseignante et par là-même comme outil d'écriture. Elle s'organise de la manière suivante : au centre une idée générale par un mot, un dessin ... Puis autour de cette idée générale, un ensemble de ramifications qui se rattachent à l'idée centrale. Ce n'est pas une mise en texte, mais seulement une mise en mots.

Elle peut ainsi réduire le coût cognitif d'une tâche en facilitant la lecture pour ces élèves et en induisant la catégorisation, car une flèche est associée à un mot. Nous pouvons supposer que la carte mentale a une fonction de centration sur l'essentiel, i.e. les données du problème à construire et ainsi grâce à cette économie cognitive réalisée sur la lecture, elle permettrait de se focaliser sur le déploiement de leurs idées explicatives.

2.2 Des difficultés de compréhension écrite et orale...

Nous identifierons ce qui peut s'avérer être un obstacle à la conceptualisation et d'appréhenderons alors le potentiel de l'utilisation d'outils spécifiques pour le pallier.

Gaonac'h (1998) donne la définition suivante :

Comprendre, c'est décoder les mots et c'est aussi mettre en parallèle un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau pour rétablir les informations implicites et aussi construire une représentation cohérente, en convoquant les connaissances préalables du lecteur (2012, p. 30).

Le traitement cognitif de haut niveau doit être réservé à la comparaison et à la catégorisation. La lecture est une tâche difficile et fatigante pour eux ; il en résulte qu'une fois cette dernière réalisée, son coût cognitif empiète sur les activités de haute tension intellectuelle. Il semble nécessaire de construire un dispositif se centrant sur ces activités de comparaison, catégorisation ou d'explication, qui doit permettre aux élèves de confronter leurs explications avec les données identifiées dans les documents et de forcer leur mise en tension pour engendrer le processus de conceptualisation. Mais ces documents doivent être oralisés. Ainsi, le choix du témoignage oral pour construire le concept de Résistance est favorisé.

Maeder ajoute que :

Les définitions des troubles de la compréhension écrite sont beaucoup plus vagues que celles des troubles de l'identification des mots écrits et on trouve plutôt des études mettant en évidence les causes de ces troubles. En tout cas, certains patients présentent des troubles de la

compréhension écrite sans difficulté à identifier les mots écrits. Ces troubles de la compréhension écrite découlent souvent de troubles de la compréhension orale, ils peuvent faire partie d'un trouble linguistique plus global qui touche également le versant expression. Ils peuvent aussi faire partie d'un trouble cognitif avec des troubles de la mémoire et/ou du raisonnement logique (2012, pp. 30-31).

Nous constatons que la complexité des troubles spécifiques de l'apprentissage dépend de chaque élève, de même que la compréhension fait appel à des opérations intellectuelles « hautes », et que cette difficulté de compréhension orale et écrite interfère sur les capacités de raisonnement logique. Si les élèves ont des difficultés de compréhension, la sélection des données des documents à étudier peut s'avérer source d'erreurs ou de confusion, rendant alors difficile la confrontation des données et des modèles. Nous émettons l'hypothèse que les élèves choisissent dans les documents ce qui renforce leurs représentations de départ, ce qu'ils savent déjà, car le coût cognitif est plus faible et notamment pour les élèves présentant des difficultés langagières.

La carte mentale que l'enseignante utilise comme outil compensatoire⁶⁷ associée à la démarche de situation de problématisation peut-elle répondre aux besoins spécifiques de ces élèves pour conceptualiser ? Par conséquent, quelles sont les compétences sollicitées dans la compréhension (orale ou écrite) des données et des faits ? Entendons-nous cela, dans le sens qu'il semble nécessaire de comprendre les mots qui composent ces données et ces faits afin de pouvoir les manipuler, les mettre en tension et entrer dans un processus de conceptualisation.

Construire un concept en histoire scolaire est la résultante de la confrontation du savoir déjà-là et de la mise en tension avec les données du problème que sont dans notre cas les témoignages oraux. Cela implique que les élèves comprennent le problème posé i.e. que les mots de la question (sémantique) et sa formulation (morphosyntaxique) soit compréhensibles, et que les documents proposés aux élèves soient accessibles en termes langagiers également.

Maeder, (*ibid.*, p. 32) précise qu'elles sont nombreuses :

- **des compétences linguistiques**
 - sémantiques
 - morphosyntaxiques
- **des compétences mémorielles**

⁶⁷ Pour améliorer ou compenser les fonctions déficientes.

- mémoire de travail ;
- mémoire à long terme

▪ **des compétences de raisonnement logique**

Nous constatons encore avec l'ajout du raisonnement logique que les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves peuvent générer des obstacles à la conceptualisation. Nous avons évoqué précédemment, les travaux de Cariou (2004) et sa référence aux pratiques langagières lors du raisonnement par analogie où il indique l'utilisation de connecteurs logiques comme le « d'où » ou le « donc » pour conclure le raisonnement. Nous repérons un obstacle langagier qui est d'une part la mobilisation peu effective par les élèves de ces connecteurs au regard de leurs difficultés d'apprentissage et d'autre part les compétences de raisonnement logique qui sont sollicitées pour la compréhension orale et écrite. Il peut en découler la difficulté à raisonner, ou tout au moins à construire ce raisonnement notamment à l'écrit. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'oral peut s'avérer facilitant pour le raisonnement par rapport à l'écrit, voire que les élèves mobilisent davantage les connecteurs logiques lors des interactions langagières orales, et cela est directement lié à l'usage d'outils graphiques permettant l'objectivation des raisonnements tenus à l'oral.

De plus, nous dégagons également la sémantique qui se réfère au signifié, c'est-à-dire à ce dont on parle, à ce que l'on veut transmettre par un énoncé, et à la construction de sens dans un processus de communication. Elle est associée à la dénomination pour désigner les catégories et elle peut être un obstacle à la conceptualisation, comme le raisonnement logique pour confronter les données aux idées explicatives.

2.3 ... qui entraînent des difficultés de mise en tension de faits et d'idées explicatives pour la conceptualisation.

La compréhension intervenant à différents niveaux du langage (mots, phrases, textes, discours), on peut observer des particularités à chaque niveau en termes de capacités mobilisées et/ou de connaissances :

Au niveau des mots isolés, l'individu va mobiliser ses compétences linguistiques au niveau sémantique, pour avoir accès au sens des mots. Elles vont dépendre de ses capacités de stockage en mémoire, à la fois sur un plan quantitatif (stock lexical important ou faible) et qualitatif (rangement de l'armoire lexicale, organisation en réseaux) (Maeder, 2012, p. 3).

Cela, soulève la question de la construction du concept en histoire qui se fait par réseaux, d'où l'utilisation d'un dispositif comme la carte mentale pour limiter la quantité de mots et

faciliter la mise en tension des faits et des idées explicatives. Si nous prenons l'exemple de la catégorisation des comportements des Français pendant l'Occupation nazie entre Résistant ou Collaborationniste, qui est souvent présente dans les manuels scolaires, les élèves doivent construire ces catégories pour mieux dépasser cette vision binaire. Cependant, cela dépend de leurs capacités à mobiliser des compétences lexicales.

En effet, il s'agit de comprendre comment le mot comme entité graphique de la carte mentale par rapport à la mise en texte peut constituer une aide didactique pour faire entrer les élèves dans un raisonnement. Elle est sélectionnée au regard des propos des pairs et du guidage de l'enseignante, elle est d'autant plus identifiée qu'elle est non seulement écrite, mais également énoncée plusieurs fois par l'enseignante au gré de la construction du problème.

Il faut, dans notre hypothèse, un outil qui puisse faciliter la mise en réseaux des mots. En effet dans le chapitre précédent, nous avons dégagé cet élément pour la conceptualisation utilisé par les historiens. Dans cette perspective compensatoire, la carte mentale peut-elle favoriser la construction du concept en réseau étayée, par les témoignages oraux ? Les élèves peuvent-ils dépasser l'obstacle binaire de Résistant/Collaborationniste au regard de leurs difficultés à utiliser les concepts, à les manipuler par un raisonnement, à les questionner ? De plus, nous avons constaté que le concept se forme en réseaux et celui de Résistance se construit certes au regard de Collaboration, mais également avec des concepts plus englobants comme l'adhésion, l'accommodation, la résilience ou le non-consentement. Se dégage en fait une richesse lexicale à laquelle ces élèves ont, dans leur grande majorité, peu accès. Cette pauvreté lexicale peut-elle également être un obstacle à la conceptualisation ? Peut-elle être un frein à la mise en tension des faits et des idées ? Par conséquent, la carte mentale complétée au fur et à mesure par des mots énoncés par les élèves peut générer une mise en tension entre les faits et les idées explicatives et faciliter la confrontation des points de vue, pour construire le concept de Résistant ou tout au moins identifier différentes catégories renvoyant aux comportements des Français pendant cette période spécifique du régime de Vichy.

2.4 Des difficultés à manipuler les mots

Ce problème de déchiffrement et d'accès au sens des mots peut empêcher les élèves d'énoncer leurs idées explicatives, de comprendre les consignes de l'enseignante ou les propositions de ses pairs et ainsi de construire des nécessités c'est-à-dire ce qui conditionne le problème pour conceptualiser. Il ne s'agit pas en soi d'un problème de raisonnement, car ces élèves raisonnent, mais d'un problème de manipulation des idées et des faits. Dans quelle mesure leurs difficultés langagières impactent-elles cette manipulation, et entraînent-elles des

obstacles empêchant la conceptualisation ? C'est là tout l'enjeu de l'hypothèse de la pertinence de l'intermédiation par la carte mentale : voir dans quelle mesure elle est un intermédiaire sur le chemin de la conceptualisation pour des élèves ayant ces troubles langagiers.

La démarche d'enquête et donc de problématisation outillée par le schéma fléché peut-elle compenser les difficultés langagières et permettre de favoriser les opérations mentales pour conceptualiser ? Autrement dit, cet outil graphique est-il suffisamment compensatoire ? Comme le problème principal de ces élèves lors des apprentissages est langagier et qu'ils ne savent pas raisonner dans les mêmes conditions scripturales que les autres, il convient de comprendre à quelles conditions cet outil graphique non linéaire est une aide didactique pour raisonner quand il est étayé par une démarche d'enquête.

La démarche d'enquête peut-elle permettre aux élèves de mobiliser des activités de haute tension intellectuelle pour conceptualiser grâce à la carte mentale ?

En effet, au niveau des phrases, et de leurs manipulations pour procéder à un raisonnement, l'élève mobilise :

- ses compétences sémantiques, mais en les mettant en contexte (par exemple pour déduire le sens d'un mot inconnu grâce aux autres éléments de la phrase) ;
- ses compétences morpho-syntaxiques pour pouvoir traiter des éléments tels que marques de genre et de nombre, anaphores, connecteurs logiques, marqueurs temporels... mais aussi pour pouvoir segmenter la phrase en constituants et mettre en relation ces constituants ;
- ses compétences de raisonnement pour réaliser des inférences (déduire des éléments implicites), comprendre le sens de certains éléments (p. ex. : quantificateurs) ;
- ses compétences en mémoire de travail de manière à pouvoir maintenir en mémoire le début de la phrase (Maeder, 2013, p. 33).

Le concept n'est pas seulement un mot dont on comprend le sens. En histoire il est contextualisé et construit. Maeder prend l'exemple suivant :

Parmi les garçons, quelques-uns sont blonds. Le lecteur va devoir mobiliser ses compétences sémantiques (connaître exactement le champ sémantique recouvert par chaque mot), ses compétences morpho-syntaxiques pour mettre en relation les constituants de la phrase (notamment, comprendre que « quelques-uns » renvoie aux garçons), ses compétences de raisonnement (accès à l'inclusion pour comprendre que le groupe des garçons blonds est inclus dans celui des garçons) et réaliser une inférence logique (il y a aussi des garçons qui ne sont pas blonds) (Maeder, 2012, p. 33).

Comment faire accéder les élèves au concept s'ils ne comprennent pas la phrase ? Pour cela, il s'agit d'abord d'identifier les faits, à savoir qu'il y a des garçons dont quelques-uns sont

blonds. Puis en termes cognitifs, il faut ensuite que l'élève identifie, catégorise pour donner du sens. Et repérer lors de ces activités cognitives ce qui peut faire obstacle. Se dégage la nécessité de questionner les faits : tous les garçons sont-ils blonds ? Peut-on être garçon et blond ? Cette citation renvoie au raisonnement logique évoqué précédemment et la complexité pour les élèves de notamment mobiliser les inférences.

Les élèves de 3ème agricole présentent un déficit en compétences morphosyntaxiques et cela peut engendrer des difficultés de sens et aussi des difficultés à manipuler les mots, ce qui représente une procédure indispensable pour conceptualiser. En effet, les élèves dans leurs productions écrites n'utilisent pas ou peu de connecteurs logiques : les phrases se succèdent en se juxtaposant. Mais qu'en est-il de leur utilisation à l'oral ? Quelles différences observe-t-on entre le discours écrit et oral des élèves présentant des troubles langagiers ? Cariou (2004) indiquait des marqueurs de raisonnement par analogie comme les conjonctions, les verbes ou bien les connecteurs qui signalent l'inférence et la conclusion du raisonnement. Est-il plus aisé à l'oral pour ces élèves d'utiliser ces mots ou ces locutions établissant une liaison entre deux propositions, et surtout un rapport de sens (opposition, cause, conséquence...) pour produire un raisonnement par analogie ou un raisonnement logique comme indiqué par Maeder précédemment ?

Pour cela, la situation expérimentale à construire doit pouvoir laisser la place à l'énonciation des élèves pour qu'ils puissent développer leurs idées explicatives. La construction d'une carte mentale ne peut être une fin en soi, il semble nécessaire d'y adjoindre une phase explicative orale. De fait, cet outil doit être construit par les élèves au regard de leurs propositions énoncées et des explications de ces dernières.

Il faut en déduire qu'il faut prendre en compte une difficulté pour les élèves de mener à bien une enquête avec cette problématique sur le raisonnement et les inférences. La conceptualisation pensée dans sa relation à des problèmes disciplinaires nécessite le déploiement du champ des possibles et sa réduction au regard de la construction des nécessités. Pour ce faire, l'inférence qui est une opération logique par laquelle on admet une proposition, en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies, est primordiale pour le processus de conceptualisation.

La carte mentale peut sembler être un levier possible avec les flèches associées à un mot qui représente une catégorie à laquelle nous ajoutons des éléments d'explications de la relation.

Au niveau du discours, s'ajoutent :

- des compétences pragmatiques pour être capable d'adapter son discours à son interlocuteur, à la situation, au moment ;
- des compétences socio-émotionnelles afin de comprendre les réactions des interlocuteurs et d'y réagir, de s'adapter aux éléments sociaux (statut social des interlocuteurs) (Maeder, (2012, p. 33).

Par rapport à la remarque précédente sur les points d'attention à l'égard de l'utilisation de la carte mentale nous ajoutons cette difficulté au niveau du discours où l'élève doit mobiliser les compétences de la discipline ce que Maeder énonce comme des compétences pragmatiques à la situation du moment. Mais l'élève doit être également capable de s'adapter à son interlocuteur, si on se réfère à une situation de classe, à savoir les consignes de l'enseignante, mais aussi de ses pairs, et plus largement tout le processus de construction de savoir que la conceptualisation réclame. Le fait de proposer aux élèves une démarche d'enquête peut-il s'avérer être un obstacle dans la mesure où les élèves sont amenés à modifier leurs pratiques et ne pas se cantonner à un jeu de questions/ réponses ? Quelles peuvent-être les conséquences de la mise en place d'un débat où le discours n'est pas clos, où nous privilégions les interactions langagières à la production écrite ? Constate-t-on l'utilisation de connecteurs logiques lors de l'énonciation des idées explicatives des élèves ? Comment prendre en considération les élèves qui ne participent pas ? Est-ce que cette non-participation entraîne obligatoirement une absence de conceptualisation ? Nous envisageons un dispositif avec une phase écrite étayée par la carte mentale pour appréhender le processus de conceptualisation pour tous les élèves de la classe.

3. Une prise en compte nécessaire des adaptations pédagogiques préconisées par différents professionnels de santé

Ces troubles spécifiques des apprentissages nécessitent des adaptations pédagogiques à l'école. Elles sont en général formalisées avec le médecin référent qui tient compte des difficultés de l'enfant.

3.1 Des aménagements institutionnels

Les troubles spécifiques de l'apprentissage sont une terminologie dédiée aux professionnels de la santé. Dans le domaine de la pédagogie et de la didactique, nous parlons de besoins éducatifs particuliers, qui est la dénomination du référentiel d'histoire-géographie. Ces aménagements institutionnels sont issus de la loi d'inclusion de 2005.⁶⁸

⁶⁸ La loi du 11 février 2005 apporte des évolutions pour répondre aux attentes des personnes handicapées dans cinq grands domaines : la compensation, la scolarité, l'emploi, l'accessibilité, les Maisons départementales des personnes handicapées. La loi met en œuvre le principe nouveau *du droit à compensation* des conséquences du handicap. Quels que soient l'origine et la nature de la déficience, l'âge ou le mode de vie de la personne.

De plus ce référentiel est aménagé, avec des séquences qui sont tronquées au regard de celui de la série générale ; en outre les élèves bénéficient d'aménagement⁶⁹ pour les épreuves terminales, pour évaluations du contrôle continu ou pour les cours (le PAP)⁷⁰, ainsi que d'une aide humaine (AVS).⁷¹

La difficulté qui en ressort est l'ultra personnalisation des accompagnements. A chaque élève correspondent des aménagements. Or cela se confronte à la réalité de l'enseignante et la quasi-impossibilité de cette mise en œuvre, sans oublier les autres élèves qui n'ont pas de troubles spécifiques, mais seulement des difficultés scolaires. Autrement dit tous les élèves de cette classe de 3ème agricole ne présentent pas de handicap. C'est pourquoi l'enseignante a choisi de soumettre à l'analyse du cadre théorique la carte mentale, comme objet pour sa recherche pouvant opérer comme dispositif compensatoire aux troubles langagiers afin de conceptualiser en histoire.

3.2 Des préconisations de l'INSERM et de l'INSHEA : l'oral à privilégier dans les activités d'enseignement-apprentissage

Il s'agit dans cette partie sous le prisme d'études scientifiques d'identifier les leviers possibles de la carte mentale, comme un outil d'aménagement et compensatoire, une aide didactique auprès de ces élèves de la classe de 3ème agricole.

Les préconisations de l'INSERM :

- une lecture orale des consignes des exercices pour les enfants ayant des difficultés de compréhension de la lecture ;
- des photocopies des cours, ou la possibilité d'utiliser un ordinateur, pour des enfants qui rencontrent des difficultés d'écriture ;
- la reformulation des consignes pour aider les enfants présentant un trouble de la compréhension du langage ;
- du temps supplémentaire pendant les épreuves.⁷²

Cette reformulation des consignes soulève un problème dans le dispositif à élaborer pour la mise en tension des idées explicatives et des faits : comment l'enseignante/chercheuse les reformule sans altérer la construction du problème ? Comment ajuster son discours pour rendre accessible les consignes en évitant de « trop en dire » ?

⁶⁹ La loi garantit l'égalité des chances entre les candidats handicapés et les autres candidats en donnant une base légale à l'aménagement des conditions d'examen.

⁷⁰ Plan d'accompagnement personnalisé (2015) qui est un document de propositions d'outils pédagogiques à disposition des enseignants.

⁷¹ Auxiliaire de vie scolaire, est un accompagnant d'un élève en situation de handicap.

⁷² Disponible à l'adresse : <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-specifiques-apprentissages>, consulté le 28.06.2021.

L'INSHEA⁷³ propose comme aménagements possibles :

- Fournir la photocopie des cours sur un support clair et aéré ;
- Ne pas faire copier les énoncés : en général, éviter la copie ;
- En expression écrite : réduire les attentes en quantité et préciser les exigences ; qualitatives : privilégier la cohérence, privilégier le fond à la forme (par exemple : accepter les ratures) ;
- Proposer de joindre le plan des écrits ;
- Favoriser l'utilisation de la carte « heuristique ».

L'INSHEA recommande ainsi l'utilisation de la carte « heuristique ». S'apparente-t-elle à la carte mentale selon le vocabulaire de l'enseignante ? (Dans le chapitre suivant, nous expliciterons les différences entre ces outils graphique) Certes, l'utilisation de l'enseignante dans sa pratique habituelle semble correspondre à ces recommandations.

Nous remarquons au travers de ces dernières, une fois de plus, que l'oral lors de l'apprentissage est à privilégier dans l'élaboration d'une séquence d'histoire scolaire, mais il doit être appuyé sur des outils spécifiques qui se substituent en partie à l'écrit traditionnel sous forme de texte. Mais les recommandations ci-dessus s'établissent sous un angle générique, sans du tout prendre en compte la spécificité des savoirs. Or, dans une approche didactique comme la nôtre, cette spécificité est essentielle : autrement dit, une carte heuristique par exemple, n'est pas un outil de conceptualisation en histoire. C'est sans doute ce qui explique un écart constaté important entre l'usage relativement courant de ce type d'outil dans ce type de classe, et les faibles effets constatés. C'est ce que nous caractériserons dans la section suivante.

4. Des pratiques différentes en classe de 3ème agricole remarquables pour la conceptualisation ?

Une vigilance sur l'enjeu cognitif se dégage lors des activités proposées en classe pour des élèves en difficulté scolaire, mais également sur un enjeu disciplinaire. Interrogeons-nous sur les pratiques effectives en classe d'histoire de 3ème agricole : peut-on émettre l'hypothèse que les activités proposées aux élèves par les enseignants sont différentes d'une classe dite «

⁷³ Institut National 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/am%C3%A9nagements-pour-un-%C3%A9l%C3%A8ve-dyslexique>, consulté le 29.05.2021.

ordinaire » ? De quels types de tâches parle-t-on ? Quelles pratiques effectives et activités intellectuelles sont-elles en jeu en classe « ordinaire » ?

En effet, « même lorsqu'on reconnaît qu'ils n'apprennent pas comme les autres, on insiste tout de même pour que les élèves en difficulté prennent le même chemin, passent par les mêmes étapes et fassent le même type de tâches que les autres » (Deniger, 2020). Mais comment faire autrement ? Dans son article intitulé, « la fabrication de l'élève en difficultés » Roiné⁷⁴(2015) évoque ainsi les interrogations des enseignantes sur leurs pratiques : « refaire la même chose, réexpliquer, baisser son niveau d'exigence, modifier la quantité de travail demandé, proposer des manipulations concrètes ». Ce constat semble également s'appliquer à la classe de 3ème agricole de l'Enseignement agricole. Dans notre recherche il s'agit d'appréhender la conceptualisation dans ce que Bonnéry évoque comme le dénivellement des exigences⁷⁵ envers les moins aptes. En effet, comment est-ce possible que des activités de « basses tensions » proposées aux élèves conduisent à la conceptualisation ?

4.1 Des illustrations du dénivellement

4.1.1 Le développement construit

Des extraits des examens illustrent ce dénivellement :

Sujet d'histoire métropole juin 2020 série professionnelle⁷⁶

Exercice 2. Maîtriser différents langages pour raisonner et utiliser des repères historiques et géographiques (20 points) HISTOIRE : L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945)

1) Sous la forme d'un développement construit d'environ 15 lignes, décrivez quelques actions menées en France par la Résistance pendant la Seconde Guerre mondiale. Pour vous aider, vous pourrez utiliser certains des mots suivants : collaboration, Jean Moulin, maquis, occupation, propagande, renseignements, réseaux, sabotage. (14 points)

⁷⁴ Nous avons choisi cet article, car il revient « un « retour sur » sur une étude menée en 2009 sur les élèves en difficulté et scolarisée en SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté) au regard des travaux de Bourdieu, et qui interroge le processus de catégorisation.

⁷⁵ Bonnéry (2011) pour les classes à recrutement populaire, (ce que ne sont pas les classes de 3ème agricole) évoque ce dénivellement : « Depuis Les Héritiers, des recherches ont commencé à montrer que les « formes pédagogiques » qui prennent en compte les différences sociales, non pas pour enseigner ce qui était jusqu'alors pré-requis, mais dans une optique particulariste, participent à déniveler les exigences. Ces dénivellements d'exigences sont particulièrement prononcés dans les établissements à recrutement populaire et se retrouvent dans la plupart des classes observées où ils cohabitent, d'ailleurs, avec « l'indifférence aux différences ». Plus précisément, il semble qu'une partie du dispositif pédagogique soit modelée par « l'indifférence aux différences » et que, face à la difficulté de faire apprendre tous les élèves sur la base de pré-requis, une deuxième logique existe : elle consiste à donner des tâches « plus faciles » aux élèves pénalisés par la première logique ».

⁷⁶ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/dnb21-hg.pdf> (sujet complet)

Nous constatons que des mots sont donnés aux élèves, ce qui peut induire une simple manipulation de ceux-ci pour la mise en texte. L'intelligibilité est de rigueur, mais est-ce suffisant pour ces élèves ? L'intelligibilité s'entend comme ce que l'on peut comprendre sans difficulté, mais appréhender la signification des mots pour ces élèves, ne leur suffit pas pour produire un développement construit de 15 lignes répondant au sujet au regard de leurs maîtrise fragile à insuffisante de la langue. En effet, il faut que les élèves comprennent la signification de ces mots proposés, qu'ils les contextualisent en les insérant dans une phrase pour qu'ils prennent sens. Ainsi pour des élèves qui possèdent une maîtrise fragile de la langue voire un trouble spécifique du langage écrit, une liste de mots ne suffit peut-être pas comme outil compensatoire.

Les consignes de correction ⁷⁷

Situation du sujet dans le programme. Ce sujet porte sur le thème 1 : « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945) » et plus particulièrement « La France défaite et occupée. Régime de Vichy, collaboration, Résistance ». Annexe 2, note de service n° 2016-157 du 12-10-2016.

Éléments de réponse possibles Le texte est produit dans une langue globalement correcte qui permet d'assurer l'intelligibilité du propos et respecte la longueur attendue. Il répond globalement à la consigne et mobilise quelques mots du vocabulaire spécialisé sans nécessairement utiliser l'ensemble des mots-clés. On attendra du candidat qu'il développe au moins deux éléments parmi les suivants : - présentation du contexte - objectifs de la Résistance (libération du territoire, poursuite de la guerre, opposition au régime de Vichy...) - différentes formes d'actions (propagande, sabotage, renseignement, actions armées, attentats...) - différentes formes d'organisation (réseau, maquis, mouvement...) - distinction entre Résistance intérieure et extérieure - distinction entre résistance personnelle et collective. Éléments de valorisation Rappel : la maîtrise globale de la compétence de niveau 4 est à valoriser. On valorisera toute réponse de candidat qui mentionnera des dates, des lieux, des figures de résistants ou résistantes, des exemples précis.

Au regard de l'examen terminal, les enseignants sont possiblement incités à un certain dénivellement des pratiques d'enseignement, à la mémorisation de définition plutôt qu'à la construction des concepts, étant donné que les notions sont proposées dans le sujet. L'objectif de l'enseignante est de rendre la notion, ou pour notre recherche le concept, constructible, au regard de ce que nous avons relevé sur les troubles spécifiques d'apprentissage et des difficultés langagières. Dans sa démarche pédagogique, l'enseignante a comme fil conducteur de rendre compréhensible les connaissances qu'elle doit transmettre. Nous postulons qu'un

⁷⁷ <https://lettres-histoire.discip.ac-caen.fr/IMG/pdf/20prohgemcag1c.pdf>

rapprochement entre les pratiques de l'historien avec la construction d'un dispositif qui met en tension les idées des élèves et les données des documents historiques permet d'explorer les interprétations possibles et de faire construire ainsi par les élèves des concepts opératoires.

4.1.2 Le document en histoire à l'épreuve terminale

Nous proposons un extrait de sujet en histoire de l'épreuve terminale du DNB série professionnelle :

Épreuve écrite d'Histoire et Géographie, et d'Enseignement moral et civique (50 points) Exercice 1. Analyser et comprendre des documents en histoire et en géographie (20 points) HISTOIRE : L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945) - Civils et militaires dans la Première Guerre mondiale

Document 1 - Discours de Georges Clemenceau à la Chambre des députés le 20 novembre 1917 [...] La parole est à M. le président du conseil pour une déclaration du Gouvernement. M. Clemenceau, président du conseil, ministre de la guerre. Messieurs, Nous avons accepté d'être au Gouvernement pour conduire la guerre avec un redoublement d'efforts en vue du meilleur rendement de toutes les énergies. [...] Nous nous présentons devant vous dans l'unique pensée d'une guerre intégrale. [...] Notre France accepte de souffrir encore, pour la défense du sol de ses ancêtres, avec l'espoir d'ouvrir, toujours plus grandes aux hommes comme aux peuples, toutes les portes de la vie. La force de l'âme française est là. C'est ce qui met notre peuple au travail comme à l'action de guerre. Ces silencieux soldats de l'usine, sourds aux suggestions mauvaises, ces vieux paysans courbés sur leurs terres, ces robustes femmes au labour, ces enfants qui leur apportent l'aide d'une faiblesse grave : voilà nos poilus ! [...] qui, plus tard, songeant à la grande œuvre, pourront dire, comme ceux des tranchées : J'en étais ! [...] Nous demanderons à chaque citoyen de prendre toute sa part de la défense commune, de donner plus et de consentir à recevoir moins. L'abnégation est aux armées. Que l'abnégation soit dans tout le pays ! 1 abnégation = sacrifice de son intérêt personnel au service de l'intérêt général de son pays Source : Discours de Guerre, publiés par la Société des Amis de Georges Clemenceau, PUF, 1968.

Document 2 - Blessés de guerre de l'armée française à l'hôpital militaire de Moreuil dans la Somme en 1916



Source : Autochrome (photographie colorisée), © DeAgostini/Leemage

Questions

Document 1 1) Nommez l'auteur de ce discours et précisez sa fonction. (3 points)

2) Quelle est la situation de la France en 1917 ? (2 points)

3) Relevez deux exemples de participation des civils à la guerre. (4 points)

Document 2 4) Identifiez les différentes catégories de personnage représentées sur cette photographie. Précisez leur rôle dans la guerre. (5 points)

Documents 1 et 2 5) Décrivez les aspects de la guerre totale que ces documents illustrent. (6 points)

Fig 8. Partie du sujet d'histoire-géographie du DNB Antilles série professionnelle du 8 septembre

Le sujet propose une occurrence de « relevez », d'« identifiez » et « décrivez » des éléments d'un document. Autrement dit la tâche des élèves repose sur une simple lecture d'un texte avec comme seule activité cognitive, un prélèvement d'informations. Il s'agit d'une activité transversale de lecture d'un document que nous trouvons dans *quasi* toutes les disciplines. Ce n'est pas à proprement parler « faire de l'histoire ». De plus nous pouvons

qualifier cette activité de « basse tension intellectuelle ». Nous notons quand même une activité de catégorisation sur la photographie.

Ainsi ces éléments soulignés précédemment se retrouvent également lors des évaluations du DNB et des indications de correction qui opèrent un glissement vers des activités de basses tensions intellectuelles. L'élève se retrouve ainsi, comme indiqué dans la synthèse des recherches en didactique de l'histoire en 2008 :

Devant des injonctions paradoxales : produire un texte prouvant ses capacités à exprimer une réflexion personnelle alors que le modèle proposé en permanence par ses enseignants est celui d'un « texte », reflet du réel, dans lequel toutes les marques de l'énonciation ont été effacées. Les textes argumentatifs sont rares et les correcteurs se contentent d'un ensemble de faits organisés. Comment interpréter un tel écart ? La complexité des consignes, l'équivoque des sujets et des attentes des correcteurs entraînent une série d'accommodements et une insatisfaction importante chez les enseignants pour faire coexister en permanence « des exigences quasi emblématiques (problématiques, synthèse) et des renoncements de dernière minute » (Desquesnes, 1993, dans son travail pionnier sur l'analyse des copies du bac) (Lautier, Allieu-Mary, 2008, p. 115).

Comme nous l'avons remarqué précédemment, la note de synthèse sur la didactique de l'histoire relève le faible degré d'activités intellectuelles des élèves, avec du repérage et de l'identification d'informations dans les documents proposés, de l'écoute ainsi que des activités de reproduction. Cette faiblesse s'avère dans les sujets du DNB donnés aux élèves et en examinant les attendus du référentiel d'histoire-géographie. Pourtant les notions de raisonnement, et d'esprit critique sont fréquemment utilisées dans les prescrits institutionnels, comme le montre l'extrait du référentiel suivant :

La note de service n° 2016-157 du 12-10-2016 de l'Education nationale précise :

Annexe 2 - Référentiel d'enseignement de l'histoire-géographie-enseignement moral et civique pour les élèves des classes de troisième qui bénéficient de dispositifs particuliers et qui se présentent à la série professionnelle du DNB.

Pour l'histoire et la géographie, ces compétences sont :

- se repérer dans le temps : construire des repères historiques ;
- se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques ;
- raisonner, justifier une démarche et les choix effectués ;

Mais le sujet proposé en 2021 rend peu compte des attendus des prescrits institutionnels :

2) Raisonner et utiliser des repères historiques. (5 points) (Se reporter aux consignes indiquées sur l'annexe)

À placer à l'intérieur de la copie - Ne pas inscrire de signe distinctif sur l'annexe (nom, signature...)

1) Complétez le tableau ci-dessous :

Repère historique	Date(s) du repère historique	Numéro de l'image correspondant au repère
Première Guerre mondiale	N °
Appel du général de Gaulle	N °
Régime de Vichy	N °

Image n°1



Image n°2

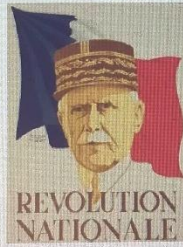


Image n°3



Fig 9. Sujet d'examen du DNB série professionnelle session 2021.

Dans cet exemple, nous observons encore un écart entre les mots « *raisonner* » et « *utiliser les repères historiques* » et ce que doivent réaliser les élèves. Il s'agit tout simplement d'identifier à quelle image correspond un repère historique, et d'y ajouter la date, soit une activité de mémorisation. Nous sommes éloignés d'une activité de conceptualisation, de construction de problème par la mise en tension de données, de représentations et d'idées explicatives. La mémorisation de la définition d'un concept n'est pas un processus de conceptualisation. De plus pour ces élèves de 3ème agricole, seule l'utilisation de la mémoire est requise, cela ne signifie pas pour autant que cela fasse sens. Au final, ce sont les activités de basses tension intellectuelles que privilégient des enseignants, et ici l'institution, dans la construction des sujets d'examen dont on sait le poids sur les activités scolaires et la préparation de cours. Les élèves sont donc dans leurs pratiques ordinaires, peu confrontés à la catégorisation, à la manipulation des mots pour « faire de l'histoire ».

Au travers de cette illustration, nous appréhendons un dilemme auquel est confrontée l'enseignante : comment concilier les ambitions du programme d'enseignement de l'histoire

insistant sur le raisonnement, qui se traduit à l'examen par une simple reconnaissance de photographies illustrant des événements, autrement dit de mémorisation à long terme ?

Il faut savoir que ces repères à mémoriser pour l'année scolaire sont seulement au nombre de 12 pour l'ensemble du référentiel d'histoire.⁷⁸ Comment alors, pour l'enseignant, ne pas réduire ses ambitions disciplinaires et se contenter d'un apprentissage de « par cœur » ? Il est difficile d'envisager un quelconque raisonnement dans cette tâche à effectuer. Au regard des attendus faibles du sujet, il est facile de supposer que les enseignants sont tentés par un abaissement des exigences. En effet, un des objectifs majeurs de l'année de 3^{ème} agricole, outre l'orientation, est l'obtention du Brevet des Collèges. Il faut ajouter la pression possible des parents et de l'institution. L'ensemble de ces éléments peut expliquer le choix d'un faible degré d'activités intellectuelles mobilisées en cours d'histoire, car l'objectif est la réussite des élèves au DNB.

Conclusion

Les élèves « scolairement fragilisés » présentent des difficultés d'apprentissage voire des troubles spécifiques engendrant un réel handicap. C'est la raison pour laquelle ces élèves bénéficient d'un référentiel pour les élèves dits « à besoins particuliers ». Des préconisations de l'INSERM ou de l'INSHEA précisent des adaptations possibles, comme aide pédagogique et didactique pour ces élèves. L'enseignante a fait le choix depuis de nombreuses années de mobiliser la carte mentale dans ses séquences d'enseignement apprentissage et de privilégier l'oral dans la construction des leçons d'histoire au regard de préconisations qui peuvent également émaner de la MDPH ou d'autres professionnels de santé.

L'observation des travaux de conceptualisation des élèves « ordinaires » a permis d'identifier des points d'attention : la persistance du sens commun et une pratique effective de faible intensité en classe d'histoire et que nous constatons également lors de l'épreuve terminale. Les constats en classe de 3^{ème} agricole semblent être les mêmes, en corrélation avec un faible enjeu lors des évaluations terminales qui incite à une propension à proposer des activités peu coûteuses cognitivement. Nous identifions des difficultés morphosyntaxiques comme la non-mobilisation à l'écrit de connecteurs, de conjonctions pouvant être un obstacle aux activités de « haute tension intellectuelle » comme la comparaison, et la catégorisation deux

⁷⁸ Grande Guerre : 1914-1918 ; armistice : 11 novembre 1918 ; Seconde Guerre mondiale 1939-1945 ; l'appel du général de Gaulle : juin 1940 ; régime de Vichy : 1940-1944 ; création de l'ONU : 1945 ; traité de Rome : 1957 ; l'Euro : 2002 ; chute du mur de Berlin : 1989. Naissance de la Ve République : 1958 ; élection du Président de la République au suffrage universel direct : 1962 ; première alternance : 1981.

activités préalables à la conceptualisation. Nous notons aussi la nécessité de diminuer la lecture, activité coûteuse cognitivement, pour développer des tâches mobilisant les interactions langagières et ainsi déployer les idées explicatives des élèves. De plus, les documents à privilégier pour mettre en tension les représentations des élèves, leurs explications au regard des faits semblent donc les témoignages oraux. Il semble se détacher les activités cognitives de comparaison, de catégorisation et de mise en tension pour faire conceptualiser les élèves.

Ainsi, nous formulons l'hypothèse que des activités de haute intensité intellectuelle constitue un levier pour conceptualiser. Mais, nous devons y adjoindre une phase de production écrite car nous nous interrogeons sur le fait que des élèves qui ne participent pas aux échanges, et surtout que l'apprentissage doit mener même dans le cas des élèves « en difficulté » à une manipulation de faits et d'idées contrôlée. De plus, peut-on observer des similitudes entre les discours écrits et oraux, voire un développement des capacités langagières à l'oral, qui peut même impacter leurs productions écrites ?

Il convient donc de tenir compte des difficultés des élèves et adapter l'enseignement. Pour cela, nous posons l'hypothèse de la carte mentale comme outil didactique compensatoire, intermédiaire entre les activités orales et les manipulations dont dépendent les opérations de conceptualisation.

Chapitre 3 - Le schéma fléché, d'un outil graphique à un instrument psychologique pour aider à conceptualiser

Introduction

Outre la reformulation des questions et la place accordée à la vérification de la compréhension des mots des documents pour ne citer que ces deux exemples, l'enseignante utilise dans sa pratique ordinaire des outils compensatoires pour pallier les difficultés langagières des élèves. Un outil, d'après le dictionnaire *Le Robert*, est un « objet fabriqué qui sert à agir sur la matière, à faire un travail ». Un outil *graphique*⁷⁹ n'est pas un objet en soi, mais un outil lié à l'écriture qui représente par des « signes ou des lignes, des figures sur une surface ». De plus cet outil a pour objectif de « soutenir » le processus d'apprentissage. Il s'agit d'outil cognitif (Jonassen 1994, p. 2) qui permet à ses utilisateurs de soutenir et d'approfondir leurs processus de pensée. Lajoie (1993, cité par McGee, 2002, p. 1) enrichit cette définition en y précisant sa triple fonction : soutien du processus cognitif, réduction de la charge cognitive de l'apprenant, et amélioration de ses capacités cognitives. Les outils graphiques sont par conséquent des élaborations artificielles qui servent les comportements de l'individu dans son rapport à lui-même et aux autres et outillent la pensée.

Ces premiers éléments pour définir ce qu'est un outil graphique nous conduisent à formuler le questionnement suivant : la carte mentale, outil graphique, peut-elle s'apparenter à un instrument psychologique au sens de Vygotski et de sa théorie historico-culturelle ? De fait, les fonctions psychiques supérieures, comme la conceptualisation, prennent naissance à l'aide d'instruments psychologiques et constituent des phénomènes psychologiques médiatisés. Dans cette perspective, nous formulons l'hypothèse que la carte mentale peut s'apparenter à un instrument psychologique, notamment pour les élèves rencontrant des difficultés « DYS » et qui ont besoin de recourir à des outils graphiques intermédiaires pour compenser leurs difficultés langagières. Pour tester cette hypothèse dans le cadre épistémologique et didactique qui est le nôtre, nous allons devoir identifier le rôle joué par ces instruments dans le processus de conceptualisation en histoire : à quelles conditions, en effet, ces outils servent-ils la manipulation d'idées et de faits quand il s'agit de penser la conceptualisation ? Dans le cadre scolaire de la 3^{ème} agricole, ces outils graphiques sont désignés par différents noms qu'il convient de clarifier pour construire les séquences d'enseignement - apprentissage pour notre recherche. La carte mentale est non seulement une pratique ordinaire de l'enseignement du secondaire, mais aussi un prescrit institutionnel. Souvent désignée comme heuristique,

⁷⁹ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/graphique>.

correspond-elle à la carte proposée par l'INSHEA⁸⁰ parmi les adaptations possibles proposées aux élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage⁸¹ ? Est-elle vraiment une panacée didactique de la construction de savoirs en histoire auprès d'élèves en difficultés scolaires ? Devant les différents noms attribués à cet outil graphique, que cela soit la carte mentale, heuristique, conceptuelle, schéma, le besoin s'est fait sentir de clarifier ces différentes terminologies pour en identifier les usages et préciser ainsi notre objet de recherche au regard des pratiques de l'enseignante. Il en résulte que nous souhaitons mettre au travail non pas la carte mentale mobilisée par cette dernière dans sa pratique ordinaire, mais le schéma fléché.

Nos interrogations relatives au rôle du schéma fléché dans la conceptualisation et à la théorie des paratextes s'inscrivent dans la continuité des travaux de Doussot sur les listes et les tableaux. Ce dernier a montré la dimension double de ces outils graphiques qui permettent à la fois de disposer spatialement les données et les contraintes et de matérialiser un espace-problème pour explorer un problème historique. Ainsi, nous enrichissons la formulation de nos questions de la manière suivante : comment le fait de lister et de classer les informations à l'aide d'un outil graphique peut-il faire jouer les données, les faits et les idées explicatives des élèves *via* leur disposition spatiale, jusqu'à la catégorisation et la comparaison pour conceptualiser en histoire ?

Pour répondre à notre questionnement, nous avons décidé de commencer par qualifier précisément notre objet de recherche au regard d'une appellation polysémique relative à la carte mentale. Nous interrogeons l'apport des fonctions du schéma de Peraya et sa théorie des paratextes (1995) pour mieux appréhender le rôle joué par celui-ci dans le processus de problématisation pour conceptualiser en histoire. La difficulté majeure relève d'une certaine imprécision terminologique. En effet, selon les auteurs :

Les schémas se voient définis par leurs « caractéristiques », leurs « fonctions » ou leur « valeur » et les deux premiers de ces trois termes semblent parfois considérés comme des expressions équivalentes. Or, la nature des schémas nous semble pouvoir être définie par leurs caractéristiques tandis que leur fonction le serait par le rôle qu'ils jouent dans les processus auxquels ils participent (Peraya, 1995, p. 145).

Peraya propose ainsi cinq fonctions du schéma – les fonctions synoptique, de centration, d'objectivation, de catégorisation et d'économie cognitive du schéma fléché – fonctions qui pourraient favoriser la mise en tension des données et des idées explicatives des élèves. Outre

⁸⁰ Institut National Supérieur Formation et Recherche - Handicap et Enseignements Adaptés

⁸¹ https://www.inshea.fr/sites/default/files/fichier-orna/JC_structurer_mind_mapping.pdf

l'apport de Peraya, nous proposons également de convoquer la théorie historico-culturelle de Vygotski pour envisager l'outil comme instrument psychologique. Cariou a déjà travaillé sur cette approche pour la conceptualisation à l'écrit au lycée. Ses travaux portent sur le raisonnement par analogie qui est alors considéré comme un « instrument psychologique » (Vygotski, 1934) au service de la conceptualisation en histoire, c'est-à-dire comme une médiation langagière à l'activité des élèves. Notre recherche, quant à elle, se porte sur les élèves en difficulté. Mais de quelles activités mentales les élèves ont-ils besoin pour mobiliser les fonctions du schéma fléché ?

Notre réflexion sollicite par conséquent les fonctions psychiques supérieures de Vygotski que sont l'attention volontaire, le raisonnement (raisonnement analogique de Cariou), le concept et les activités langagières. Selon Vygotski, pour que ces fonctions psychiques soient activées, il faut que les élèves soient confrontés à des activités culturelles complexes comme le fait de résoudre un problème. Selon lui, pour que la conceptualisation s'opère, il faut donc une combinaison de multiples fonctions. Vygotski ajoute également la dimension collaborative entre pairs et l'adulte expert comme des vecteurs de l'apprentissage. En effet, Vygotski parle « d'actions collaboratives » qui permettent à l'apprenant de résoudre des problèmes. L'élève se les approprie dans un processus d'intériorisation, et ces outils deviendront ainsi des instruments psychologiques i.e. outils intériorisés. Cet outil intériorisé permet de mettre au travail la modalité apodictique de l'activité lors de la problématisation et le raisonnement historique que nous avons déjà identifié. En fait, le cadre théorique de la problématisation avec sa démarche d'enquête dans une séquence d'enseignement-apprentissage offre cette opportunité.

Ainsi notre choix de schéma fléché comme objet de pratique ordinaire devient un objet de recherche dans la poursuite également des travaux de thèse de Doussot. L'intérêt est d'une part d'observer « la manière dont ces instruments graphiques et mentaux jouent le rôle de médiateur et comment ils sont manipulés et manipulés collectivement » (Doussot, 2018) et d'autre part d'appréhender les traces des activités cognitives mises au travail lors des apprentissages de l'histoire, et notamment les conceptualisations. Pour cela, l'outil graphique peut s'apparenter à un outil langagier, un écrit intermédiaire et réflexif, comme un brouillon pour favoriser la conceptualisation. Doussot décrit que « comme outil culturel, le tableau utilisé par les élèves offre un cadre de structuration d'un espace intermédiaire de reconstruction du savoir historique » (2009, p. 189).

Dans ses travaux de recherche, Doussot analyse les échanges en classe, lors de trois séquences menées en classe de CM1 (la seigneurie au Moyen Âge), de 4ème (la chute de la

monarchie constitutionnelle en 1792) et de 3^{ème} (la Guerre froide) médiées par des tableaux. Nous dégagons, pour notre recherche, des hypothèses sur le schéma fléché. Tout d'abord à l'instar de Doussot, nous souhaitons analyser les opérations de classement et de catégorisation, une étape vers un processus de conceptualisation et ainsi observer : « la stabilisation de certains éléments de savoirs qui servent de point d'appui à de nouveaux développements » (*ibid.*, p. 189). De plus, il convient aussi d'appréhender avec ces éléments institutionnalisés par les élèves quel rôle joue le schéma fléché dans cette stabilisation du savoir. Est-ce la bidimensionnalité comme l'ont montré les travaux de Doussot sur les tableaux ou bien la dimension synoptique du schéma fléché pour notre recherche « qui génère des possibilités de prendre en charge des relations de distance et de hiérarchie entre les mots et les idées qu'ils portent ? C'est la localisation des mots par rapport aux autres qui permet une inscription dans une controverse. En est-il de même pour le schéma fléché, cet outil graphique non linéaire et synoptique ?

Cela sous-entend que le tableau comme le schéma fléché est modifiable, car il est co-construit au fur et à mesure. Dans sa séquence forcée sur la Guerre froide, Doussot, décrit une séance où les élèves complètent un tableau à double entrée, le tableau comme cartographie des possibles (Orange, 2005), mais aussi peut-être les impossibles qui permettent la conceptualisation. Doussot précise que :

Le tableau à double entrée donne en effet aux élèves un espace d'appropriation des concepts ; mais cet espace est à contrôler selon des critères différents des pratiques habituelles de la classe d'histoire. Ce n'est pas la cohérence du texte qui prévaut (Jaubert, 2001), mais bien plutôt la cohérence des pratiques. Autrement dit les élèves peuvent se tromper, ponctuellement, sans que cela n'entrave, au contraire, l'apprentissage. À travers les pratiques langagières, de faire de l'erreur un outil pour enseigner (Astolfi) (*ibid.*, p. 185).

Le schéma fléché entre dans cette perspective, puisque nous envisageons le schéma fléché comme modifiable au fur et à mesure des interactions langagières des élèves et du guidage de l'enseignante. Nous considérons le schéma fléché, à l'instar des travaux de Doussot sur le tableau (*ibid.*, p. 189), comme une ressource pour aider à la conduite des élèves lors passage du concept quotidien à scientifique ou plutôt dans le dialogisme entre les deux.

En effet, nous gageons que cet aspect plastique du schéma fléché génère des opérations graphiques et par là-même sémantiques (*ibid.*, p. 189). Si nous y associons les actions de l'enseignante, nous poursuivons les travaux de Doussot (*ibid.*, p 332 et 393) sur le schéma fléché comme espace de co-construction, qui offre la possibilité d'un changement de position énonciative où l'élève construit son savoir grâce à la mise en place d'une plus grande

autonomie. Pour cela, il faut un dispositif didactique qui dépasse les simples pratiques d'inventaire (*ibid.*, p. 392) pour surmonter les représentations premières des élèves qui font obstacle à la conceptualisation.

Enfin, nous supposons que la non-linéarité du schéma fléché est un élément déterminant au regard des élèves ayant des difficultés langagières ainsi que la linéarité de la lecture et de l'écriture sont sources d'obstacles pour leurs apprentissages.

Notre deuxième hypothèse envisage le schéma fléché, comme un outil collectif pour conceptualiser. Dans cette perspective, il s'agira pour nous de comprendre le rôle joué par les interactions langagières accompagnant la construction du schéma fléché. En effet, Vygotski souligne l'importance de cette dimension collective entre pairs et l'adulte expert comme médiateurs de l'apprentissage : les fonctions supérieures que sont l'attention, la formation des concepts ou la mémoire « trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains » (Vygotski, 1978, p. 57).

De plus, pour Vygotski, chaque fonction mentale apparaît deux fois : d'abord au niveau social, et, ensuite, au niveau individuel ; premièrement entre les personnes (*niveau interpsychique*), et puis dans l'enfant (*niveau intrapsychique*). Il s'agit d'aller vers la conceptualisation selon Vygotski pour compléter le cadre thorique de la problématisation : la double germination par le haut (introduction du concept scientifique et des connaissances savantes par l'enseignante élaboration d'une carte mentale, puis distribution des documents et donne les documents et la carte mentale) et par le bas (le sens commun). Cela permet de voir plus en détails qu'avec la seule problématisation le rôle de ce que transmet l'enseignante – c'est-à-dire le mot du concept, telle l'explication directe - et ce que construisent les élèves à partir de leur sens commun et de leurs conceptions.

Notre troisième hypothèse consiste alors à considérer que le texte rédigé à partir du schéma collectif correspond au niveau intrapsychique. Enfin notre quatrième hypothèse se propose d'appréhender comment le schéma fléché construit l'espace problème pour permettre aux élèves la mise en tension des idées explicatives, de leurs modèles et des faits. Mais se pose aussi la question des élèves qui ne participent pas. Nos hypothèses ont-elles une validité y compris quand il n'y a pas verbalisation, i.e. sans mise en mots oralisée ?

Rappelons que cette recherche a débuté par l'interrogation de l'enseignante sur sa pratique avec l'utilisation de la carte mentale comme aide didactique favorisant l'apprentissage

de l'histoire. Dans un premier temps, nous appréhenderons les recommandations institutionnelles sur ces outils graphiques. Puis, à l'aide de la théorie des paratextes de Peraya, nous identifierons leurs fonctions possibles dans ce processus de conceptualisation. Enfin, il conviendra de comprendre comment nous pouvons passer de l'outil à l'instrument psychologique au sens de Vygotski. Nous émettons l'hypothèse que la carte mentale utilisée par l'enseignante s'apparente à une définition d'un concept, non construit par les élèves sous forme d'un texte clos non linéaire. Nous envisagerons à quelles conditions cet outil devient un instrument pour faire conceptualiser les élèves ayant des troubles langagiers.

1. Les outils graphiques dans les référentiels et les pratiques en histoire scolaire

La carte mentale est omniprésente dans les manuels scolaires et suscite un engouement auprès des enseignants, d'autant plus qu'elle s'inscrit désormais dans les instructions officielles. Elle se situe dans des pratiques évaluatives de diagnostic ou de bilan de fin de séquence, pour ne citer que ces exemples. Désignée de manière non exhaustive, comme *schéma-bilan* ou *carte conceptuelle*, elle est souvent au cœur d'une activité d'apprentissage. Elle est censée revêtir un caractère heuristique, mais interroge quant à son rôle dans les processus d'apprentissage d'une part et dans la diversité du vocabulaire utilisé pour désigner ces outils graphiques d'autre part. Les différentes appellations pour désigner cet outil graphique font-elles vraiment référence au même objet ? Des différences existent-elles sur leur usage ?

Il convient ainsi en premier lieu de s'interroger sur ce vocable de « carte mentale » et de son mésusage, mais aussi de son caractère non consolidé, comme l'indique Partoune (2015)⁸² qui met en garde sur la terminologie encore peu stabilisée d'*organigramme*, de *structurogramme* et de *schéma fléché*. Intéressons-nous à la classe de 3ème agricole, correspondant au cycle 4 pour déterminer la carte mentale en histoire scolaire.

1.1 Un prescrit institutionnel

Le référentiel du socle commun de connaissances, de compétences et de culture mobilise cette notion dans le Domaine 283, à savoir « Les méthodes et outils pour apprendre⁸⁴ ». L'objectif est d'évaluer l'organisation du travail personnel :

⁸² http://www.lmg.ulg.ac.be/spip/article.php?id_article=43 (consulté le 04 juillet, 2018)

⁸³ Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture se décompose en 5 domaines de formation. Il concerne les élèves du CP à la 3^e. Il s'agit de l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes que l'élève doit acquérir pour réussir sa scolarité. La maîtrise du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet.

⁸⁴ <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm> /

En fin de cycle 4, l'élève qui a une maîtrise suffisante (niveau 3) parvient à :

- choisir et utiliser différents outils et techniques pour garder la trace de ses activités et/ou recherches et permettre un entraînement au travers d'un travail personnel ;

-planifier les étapes et les tâches pour la réalisation d'une production. Pour évaluer ces compétences, des contextes ou des situations d'évaluation sont proposées tels que :

-la variété des « traces de l'activité (textes, schémas, dessins, cartes mentales, photos, vidéos).⁸⁵

Certes, il est précisé que la discipline de référence pour l'évaluation de ces compétences est le français ; néanmoins, les autres disciplines peuvent contribuer à leur construction. Le référentiel d'histoire mentionne explicitement la notion de schéma fléché dans la *Ressource EDUSCOL*⁸⁶ « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués⁸⁷ ». Cette *Ressource* propose de mettre les élèves en situation d'enquête pour les faire raisonner en classe d'histoire en plusieurs étapes. La dernière phase de l'enquête propose « une phase d'élaboration de l'explication, rassemblant l'ensemble des faits, sous des formes qui peuvent être variées : texte, croquis, chronologie, schéma fléché ou systémique »⁸⁸ (2017, p. 3). Se pose alors la question de la différence entre carte mentale et schéma fléché. Comment s'utilisent-ils ? Le référentiel les envisage comme une trace d'activité, mais de quelle activité parle-t-on ? Comment évaluer cette trace écrite ? Cette liste de questions n'est pas exhaustive, mais soulève l'enjeu revêtu par ces outils graphiques en classe d'histoire au regard de leur approche heuristique.

Une première réponse vient du référentiel du second degré en histoire-géographie, dont le titre est lui-même évocateur – « Cartes, croquis et schémas : un vocabulaire et des notions⁸⁹ à clarifier » – et pointe l'importance de nommer correctement la nature de chaque type de réalisation graphique. Le document d'accompagnement précise dans quelles conditions d'apprentissage l'utiliser :

Les schémas de type sagittaux (sous forme de flèches) ne sont pas forcément spatiaux, à la différence des précédents. Souvent improprement appelés parfois « cartes mentales », ils sont fréquemment convoqués dans le cours d'histoire et de géographie. De type linéaire (d'explications causales ou chronologiques), circulaires, pyramidaux ou systémiques, ils sont

⁸⁵https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/4e3e/da/4e3e-da-Cycle4EvaluationMai2017.pdf (document du MINISTÈRE CHARGÉ DE L'AGRICULTURE – DGER / Sous-direction POFE et Inspection de l'enseignement agricole (IEA) – Mai 2017)

⁸⁶ Ce sont des ressources d'accompagnement conçues afin d'aider les enseignants à travailler les compétences du programme et à évaluer les acquis du socle commun en histoire et géographie,

⁸⁷https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Compétences/12/0/RA16_C3C4_HIGE_Raisonner_819120.pdf

⁸⁸ <https://eduscol.education.fr/document/16795/download>

⁸⁹ Une référence citée par Gérard Dorel. 1996 Colloque de Clermont Ferrand, consacré à la cartographie. Dans Bulletin de liaison des Professeurs d'Histoire-Géographie de l'académie de Reims ; N°16, 1998.

au service d'un raisonnement. Ils peuvent venir en appui d'une démonstration, ou bien comme illustration d'une démarche du professeur, ou encore comme expression des élèves (travail de synthèse, reformulations dans le cadre de révisions par exemple). Ces productions, qui ne sauraient être détachées des productions de récits explicatifs de situations, mettent en évidence des idées, des notions, des liens logiques et parfois systémiques, des causalités, des enchaînements⁹⁰.

Cette définition du schéma fléché sans convoquer la dimension spatiale, liée à la géographie comme la localisation, semble mieux correspondre à l'outil graphique utilisé par l'enseignante.

1.2 Carte mentale, heuristique et conceptuelle, de quoi parle-t-on ?

1.2.1 La carte mentale

Intéressons-nous d'abord à la démarche proposée par le document d'accompagnement, du premier degré et poursuivons avec la géographie pour essayer d'appréhender cette notion. Le site géoconfluences⁹¹ susnommé précise que :

On appelle carte mentale la transcription sous forme cartographique de l'espace tel qu'un individu ou un groupe se le représente. Il ne s'agit pas d'une simple représentation mentale, mais bien d'une expression cartographique d'une représentation subjective de l'espace. La personne testée reporte sur un support, de mémoire et sans aide extérieure, les lieux qu'elle fréquente et/ou qu'elle connaît plus ou moins. Ce faisant, elle sélectionne, hiérarchise, localise des éléments de l'espace en fonction de ses pratiques spatiales, de son âge, de son genre, de son milieu socio-culturel, de sa mémoire, de ses perceptions, de son imaginaire, etc.⁹²

Ces éléments correspondent à un courant de la géographie dit « de perception », impulsé par des géographes anglo-saxons dans les années 1970. À la fin de l'article de géoconfluences sur la carte mentale, il est explicitement indiqué que :

La carte mentale ne doit pas être confondue avec le schéma heuristique, souvent traduit par carte mentale sous influence du mot anglais « mapping ». Un schéma heuristique représente de façon hiérarchisée, et souvent systémique, des notions, des concepts ou des mots-clés, sans intention de les spatialiser.

⁹⁰https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Compétences/11/8/RA16_C3C4_HIGE_Langage_graphique_819118.pdf

⁹¹ *Dans sa rubrique qui sommes-nous ?* le site présente de la manière suivante : une publication en ligne à caractère scientifique pour le partage du savoir et pour la formation en géographie. Elle est proposée depuis 2003 par la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) et par l'École Normale Supérieure de Lyon (ENS de Lyon) au nom du ministère de l'Éducation nationale. Le site est intégré à un dispositif national de formation appelé "Sites experts des Écoles normales supérieures". ([Http://geoconfluences.ens-lyon.fr/a-propos/qui-sommes-nous](http://geoconfluences.ens-lyon.fr/a-propos/qui-sommes-nous))

⁹²<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/carte-mentale>

Si nous regardons les manuels scolaires, la confusion évoquée ci-dessus est présente. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette confusion sur l'aspect spatial, censé définir la carte mentale, provient de la même période, à la fois avec la traduction anglaise et l'émergence du « mindmapping ». En effet la carte mentale (*mindmap* ou carte/schéma heuristique en français) a pour origine le concept de « mindmapping », créé par le psychologue anglais Buzan en 1971. Il s'agit d'une méthode d'organisation des idées sous forme de dessin ou d'arborescence. L'objectif est de clarifier et d'ordonner les idées. Cela présente sous la forme suivante : au centre une idée générale est représentée par un mot, un dessin, etc., puis autour de cette idée générale, on figure un ensemble de ramifications en lien avec l'idée centrale. Mais ces derniers ne relèvent pas d'un enjeu explicite. Il s'apparente à une représentation visuelle non linéaire. Le but est d'ordonner les idées interconnectées autour d'un sujet central. Nous proposons l'illustration suivante⁹³

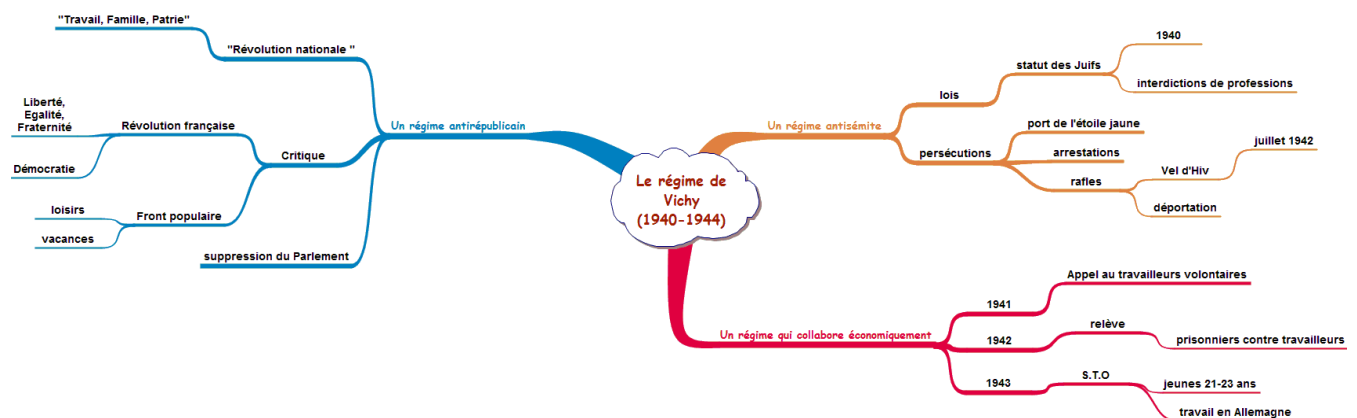


Fig 10. Une carte mentale du régime de Vichy (source : le webpedagogique)

Le thème principal est au centre en l'occurrence le régime de Vichy. Puis, à partir de ce thème central, des branches sont dessinées et pour chacune, figurent des sous-thèmes avec une couleur spécifique. Les couleurs servent la lisibilité. Les sous-thèmes sont :

- Un régime antisémite ;
- Un régime qui collabore ;
- Un régime antirépublicain.

⁹³https://lewebpedagogique.com/hgvangogh/?page_id=2055

A ces sous-thèmes sont ajoutés, avec toujours le système de branches et leur couleur des idées, des mots-clés, des dates, du général au particulier. La lecture de la carte se fait dans le sens des aiguilles d'une montre.

Il s'agit d'un résumé du cours non linéaire à l'aide d'un outil graphique sans confrontation des idées et des modèles explicatifs. L'objectif est de proposer une vue synthétique et synoptique d'un sujet complexe, grâce à une liste de faits organisée sous forme graphique.

Une carte mentale est constituée de branches ou d'axes qui illustrent des choix à effectuer. Encore faut-il que cette carte mentale soit négociée et co-construite entre l'enseignante et les élèves, sinon, ce n'est qu'un savoir clos à mémoriser et proposé par l'enseignant seulement

Cet outil graphique, comme le tableau, permet une classification des idées, de manière synoptique, car tous les éléments essentiels sont présents en même temps. Il génère ainsi une économie cognitive par une centration potentielle sur les éléments importants et significatifs. À signaler que le « mindmap » est une marque déposée par Buzan centres⁹⁴. Cette fonction synoptique, et par là-même bi-dimensionnelle, est un dispositif didactique qui permet de mettre en relation des données et ainsi explorer les possibles, comme les recherches de Doussot sur les listes et les tableaux l'ont montré, en s'appuyant sur les travaux de Goody, pour qui les outils graphiques sont des instruments de pensée. Selon Doussot, c'est l'organisation en tableau qui a permis à des élèves⁹⁵ de sortir d'un registre explicatif causal, d'une vision interprétative exclusivement linéaire de l'histoire. Le fait de mettre ensemble des données dans cet espace intermédiaire permet à la fois des rapprochements et donc de catégoriser, mais aussi dans notre cadre théorique, de conceptualiser. Néanmoins, cet outil n'est pas une panacée : des conditions didactiques sont nécessaires pour que l'outil graphique qu'est la carte mentale soit un réel outil d'appropriation des savoirs.

Avant tout, la fonction synoptique de ces outils ne peut être mobilisée que si les élèves les co-construisent étayés par l'enseignante. Souvent il s'agit d'une version non linéaire du texte clos de la leçon, texte généralement élaboré par l'enseignante. De fait, aucune activité de haute tension intellectuelle n'est présente. Pour que cet outil devienne instrument, il doit être

⁹⁴ <http://www.buzancentres.com>. Il s'agit d'un centre qui a pour objet la formation continue, la formation en développement personnel et le soutien et la préparation des examens et des concours.

⁹⁵ Doussot a travaillé sur des études de cas.

dynamique par mobilisation de sa fonction potentielle pour engendrer un processus de problématisation. Ainsi nous passons d'une caractéristique synoptique de carte mentale à une réelle fonction synoptique, à savoir que cette dernière entraîne la mise en tension des données et des idées explicatives des élèves pour surmonter un obstacle épistémologique en construisant un problème historique. Dans l'illustration de carte mentale que nous avons proposée *supra*, il s'agit simplement de données/faits, mis en mots sans enjeux, ni activités intellectuelles, si ce n'est sa copie par les élèves. Il manque donc une visée explicative, c'est-à-dire non seulement le fait de classer, situer les éléments les uns par rapport aux autres, mais aussi le fait de savoir les relier sous la forme d'un discours historique, donc explicatif d'évènements ou de phénomènes passés. Dans notre hypothèse d'un rapprochement des pratiques historiennes et des pratiques scolaires, nous ne pouvons pas nous contenter d'une construction avec seulement des mots et des flèches tels que les cartes mentales se donnent à voir. La question du sens des flèches et des liens entre les composantes factuelles et conceptuelles de ces outils est un enjeu didactique majeur.

1.2.2 La carte heuristique

Voici un modèle d'une carte heuristique :

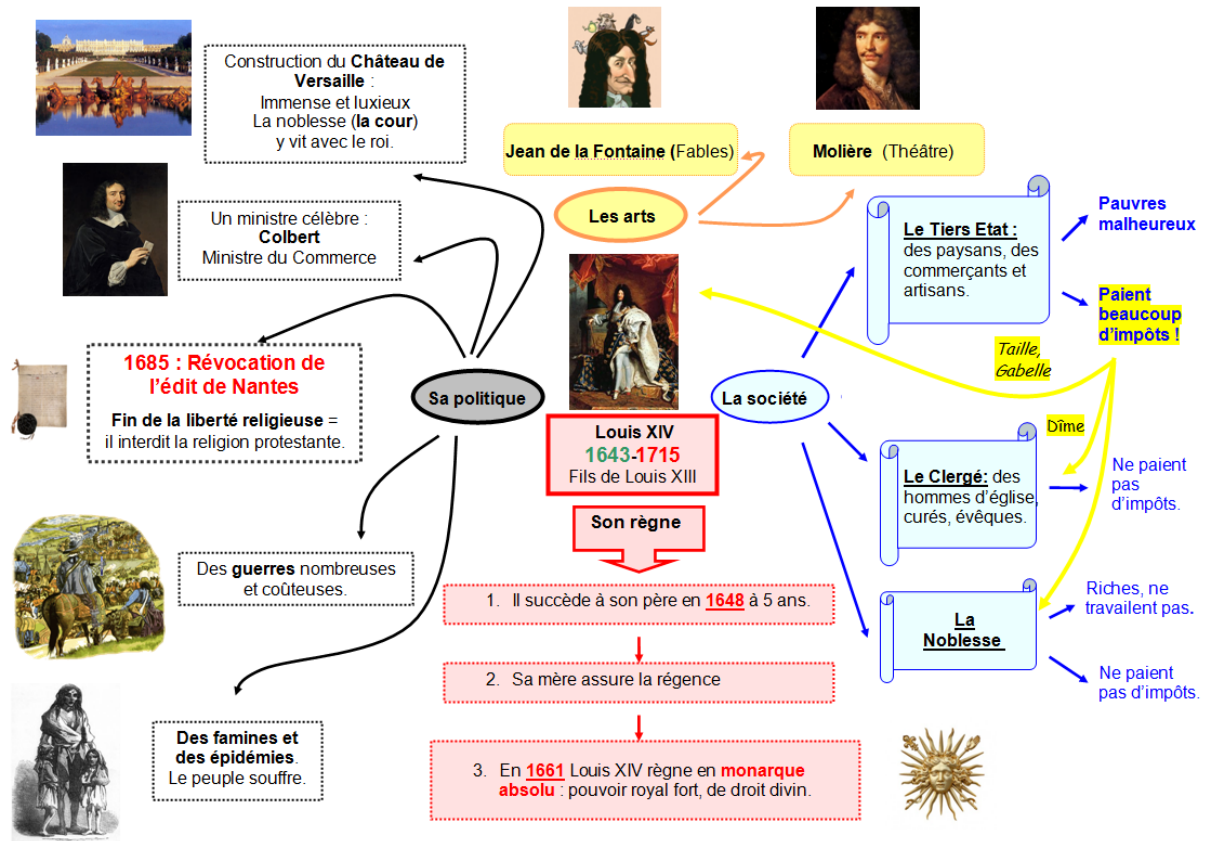


Fig 11. Illustration de carte heuristique concernant Louis XIV d'après <https://www.pinterest.fr/pin/535998793123173805/>

La carte heuristique ressemble à la carte mentale précédemment présentée mais à laquelle des illustrations, des dessins ou des pictogrammes sont ajoutés. C'est également un résumé du cours non linéaire à l'aide d'un outil graphique, c'est-à-dire une restitution des connaissances sous forme graphique, non linéaire par opposition à une trace écrite finale du cours sous forme d'un texte, et donc visuellement linéaire.

Le thème est Louis XIV au centre de cette carte heuristique organisée en quatre thèmes :

- 1-Son règne ;
- 2-Les arts ;
- 3-La société ;
- 4-La politique.

Pour chaque thème, une couleur est attribuée et permet de différencier les informations entre elles. Les dessins et les pictogrammes sont mobilisés pour favoriser le lien entre le fait et sa représentation « imagée » pour favoriser la mémorisation de la leçon d'histoire relative au règne de Louis XIV.

Tout comme la carte mentale, la carte heuristique est également une marque déposée par Deladrière, Le Bihan, Mongin, Rebaud (2004). A l'instar de l'exemple ci-dessus, elle est souvent agrémentée de couleurs, de graphes ou de dessins. Le jeu des formes et des couleurs permet de bien visualiser les différents éléments car il doit y avoir une cohérence dans la représentation : une même couleur est appliquée à des éléments d'une même relation, les formes (carrés, ronds...) doivent se référer à un même type d'élément (par exemple une couleur pour les actions, une autre pour les notions...).

Pour notre recherche, nous laissons de côté cet outil graphique qui ne correspond ni à l'usage habituel, ni à notre objet de recherche dans la mesure où nous allons nous contenter de l'unique forme fléchée dans nos travaux. En effet, l'outil graphique mis au travail ne correspond pas à une carte heuristique comme le montre l'exemple suivant issu de notre séquence forcée expérimentale.

En effet, nous mobilisons l'outil graphique non pas comme aide pour favoriser la mémorisation du cours réalisé en classe, mais plutôt comme un espace de travail pour mettre en tension le savoir déjà-là des élèves et les données du problème proposées par l'enseignante pour faire construire par les élèves le concept de Résistance.

Nous présentons ainsi deux exemples issus de la même séquence mais dans deux classes différentes issues de nos travaux de recherche. Nous constatons que, pour une même question posée par l'enseignante « *à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ?* », les outils graphiques construits lors de l'enquête sont différents. Ils sont le résultat d'un travail de confrontation des idées explicatives des élèves et des données des témoins du documentaire du film *Le Chagrin et la Pitié*. L'objectif n'est pas la mémorisation d'une institutionnalisation du savoir sous forme graphique non linéaire, mais la conceptualisation grâce au débat entre les élèves guidés par l'enseignante.

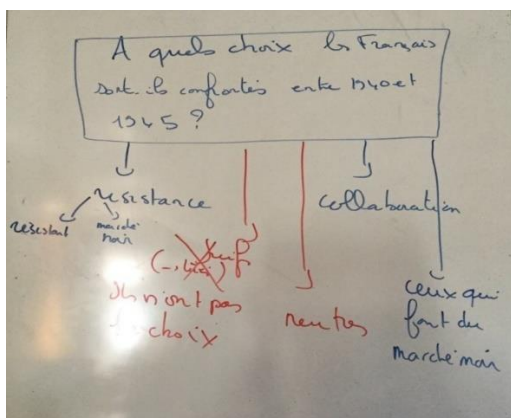


Fig 12. Outil graphique de la classe de 3A (séquence forcée n°3).

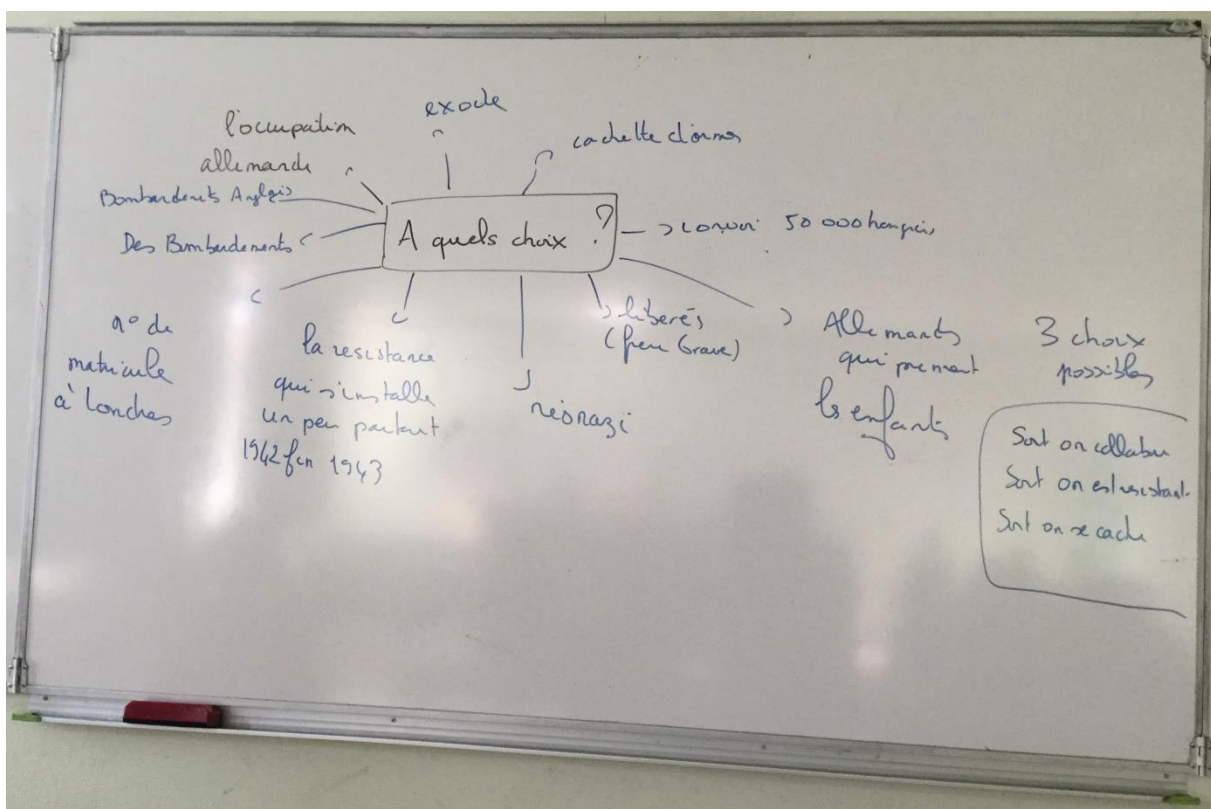


Fig 13. Outil graphique de la classe (séquence forcée n°4).

Cette schématisation graphique ne comporte pas de mot principal en son centre comme la carte mentale, ni d'idées des élèves sur un thème. Les élèves sélectionnent des faits et des idées explicatives qui sont organisés sous forme de catégories. De plus ces dernières catégories peuvent être confrontées, discutées, voire exclues du schéma fléché en lien avec les conditions et les nécessités du problème. Il se veut la matérialisation de la construction du problème et non la définition d'un concept sous forme non-linéaire. Ce qui nous intéresse dans cet outil graphique est la trace écrite du discours des élèves, de leur ajustement, des tâtonnements, des hypothèses validées ou non. Cette carte mentale ne correspond donc pas aux enjeux de notre recherche.

1.2.3 La carte conceptuelle

Nous avons également décidé de questionner la « carte conceptuelle⁹⁶ », qui nous paraissait intéressante pour notre recherche. La carte conceptuelle (ou « concept map ») est constituée de concepts et de liens entre eux.

Voici une illustration de la construction d'une carte conceptuelle : ⁹⁷

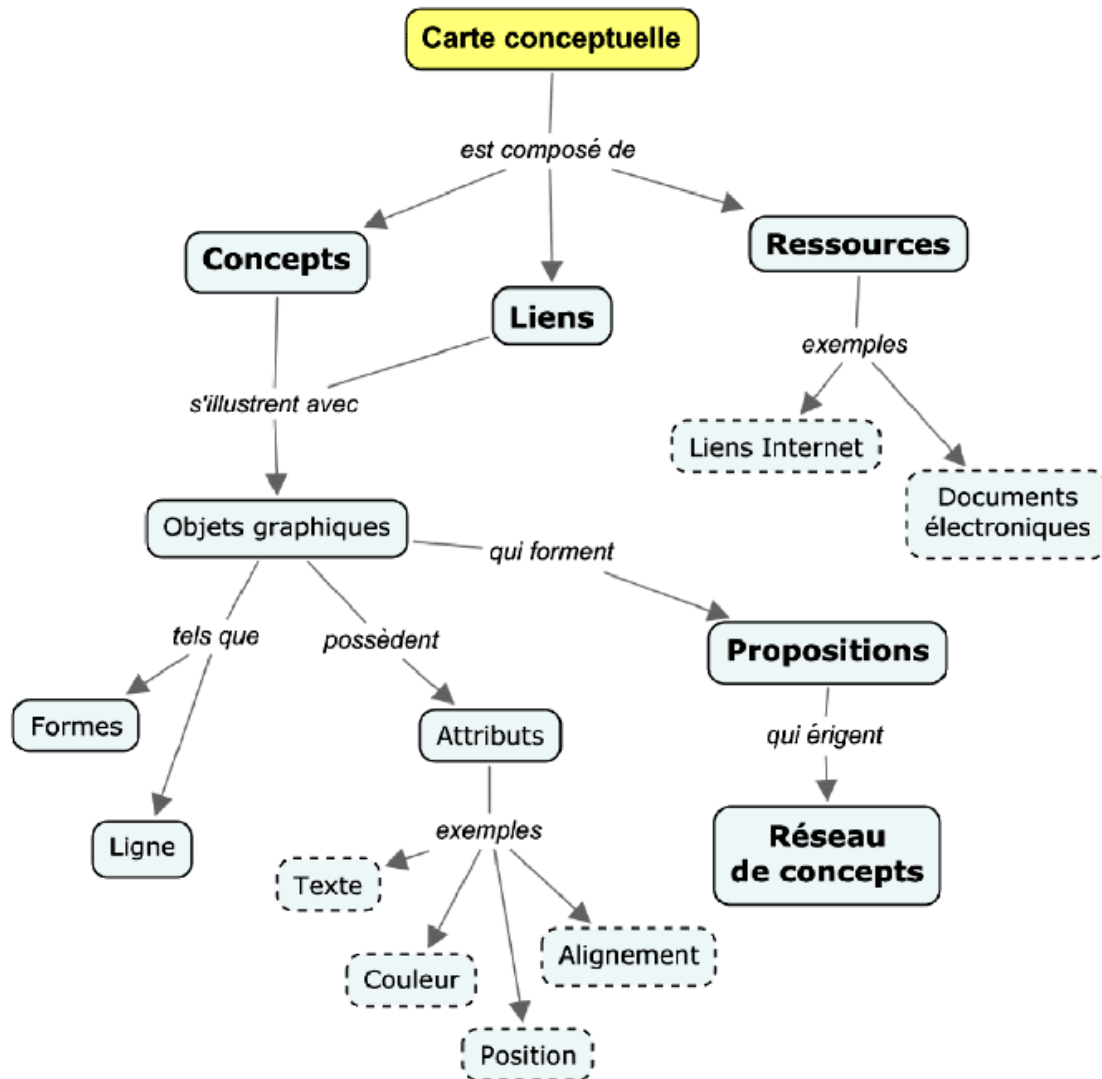


Fig 14. Rémi Bachelet. École centrale des mines⁹⁸.

⁹⁶ Nous précisons que la carte conceptuelle a notamment été étudiée sur la raison et la construction de problèmes scientifiques par les étudiants avec les travaux de Bosdeveix et Lhoste (2016).

⁹⁷<https://europeansectionlgm.typepad.fr/histoiregeographieuccl/2014/07/hist-tic-r%C3%A9aliser-une-carte-conceptuelle-en-cours-.html>

⁹⁸ Mooc sur la conception de la carte conceptuelle : <http://goo.gl/31v9h>.

La carte conceptuelle est souvent organisée autour d'une notion centrale plus générale. Les concepts sont représentés par des formes géométriques de dimensions variables et reliés par un système de lignes et de flèches. À ces lignes et flèches sont associés des mots ou de petits textes pour définir la nature du lien établi entre les concepts.

Cet outil graphique a pour thème la carte conceptuelle et se lit de haut en bas. Elle se décline en trois thèmes :

1-Concepts ;

2-Liens ;

3-Ressources.

Puis en sous-thèmes. Tous ces thèmes et sous-thèmes sont organisés de manière hiérarchiques i.e. que les concepts généraux sont placés en haut. Pour notre exemple, ce sont des concepts, liens et ressources. Ils sont reliés par des lignes accompagnées de mots de liaison qui expliquent les liens entre les concepts ou décrivent la relation entre ces derniers. Dans cet exemple, il est noté que la carte conceptuelle « est composée de » ou bien les outils graphiques « possèdent » des attributs. La représentation graphique est hiérarchisée, du général au plus spécifique. La lecture s'opère souvent de haut en bas (mais il existe des cartes conceptuelles linéaires, en étoile ou encore en réseau). Dans notre recherche, nous nous intéressons au fait de réduire la lecture pour ces élèves présentant des troubles langagiers que nous avons exposés lors du chapitre 2 et ainsi appréhender les possibles d'un outil non linéaire lors du processus de conceptualisation.

Cet outil a été développé par Novack dans les années 1970. Le programme de recherche dont est issue la carte conceptuelle s'appuie sur les travaux de psychologie cognitive menés par Ausubel. C'est la raison pour laquelle il est possible de trouver le terme de « carte cognitive » pour désigner ce mode de représentation. L'objectif de l'équipe de Novak était de comprendre les mutations du savoir scientifique construit par les enfants au cours de l'apprentissage. Nous constatons l'usage de l'adjectif *cognitif* qui, se référant aux activités mentales, s'apparente à notre questionnement de départ sur l'outil cognitif. Mais cette carte s'articule autour d'un concept ; or dans le cadre de nos travaux, c'est surtout la construction du concept que nous souhaitons appréhender, et en particulier, la construction du problème. Ce n'est pas une simple transcription sous forme de carte conceptuelle d'une définition d'où partiraient des flèches qui en seraient les attributs. Enfin, nous avons besoin aussi que le thème de l'outil graphique puisse

être modifié car ce n'est pas un texte non linéaire figé, mais en construction. De plus, que cela soit la carte conceptuelle ou mentale, ces dernières ne mobilisent que des caractéristiques synoptiques ou de centration. Elles ne sont pas utilisées pour leurs fonctions potentielles dans un processus cognitif comme la conceptualisation.

1.2.4 Le schéma fléché ou graphe sagittal

Faisons enfin un détour par la géographie avec le « schéma fléché » ou « graphe sagittal » Brunet définit le schéma fléché ainsi : « Du grec : forme, figure. Représentation simplifiée qui est censée donner l'essentiel de la structure d'une distribution, d'une construction » (1997, p. 405). L'adjectif *sagittal* fait directement référence à l'utilisation de flèches comme éléments permettant la structuration du schéma et cela renvoie au graphe de type sagittal du référentiel évoqué en 1.1. Chabrol analyse le schéma fléché pour en appréhender la complexité et pour initier les élèves à la démarche systémique. Selon lui :

C'est à partir de 1981 que les organigrammes et les schémas fléchés se sont multipliés dans les manuels scolaires (naguère, les manuels de géographie Magnard ont abondamment utilisé ces représentations graphiques dans une perspective « systémique (Chabrol, 2005, p. 17).

Après avoir défini le schéma fléché comme « un schéma comme la représentation graphique, simplifiée, logique, rationnelle et organisée d'une réalité plus ou moins complexe » (*ibid.*, p. 18), Chabrol dresse les utilisations du schéma fléché dans « la petite fabrique »⁹⁹ du schéma fléché (ou graphe sagittal). Pour Chabrol, le schéma vise ainsi la simplification, qui sert à organiser et ordonner les idées qui doivent faciliter la compréhension et la mémorisation. Ces attributs du schéma fléché correspondent de manière significative aux hypothèses envisagées pour le schéma, comme une aide didactique pour problématiser (Orange, 2016).

Par conséquent, au regard des difficultés d'apprentissage des élèves de la classe de 3ème agricole, il s'avère nécessaire de médier les pratiques d'enseignement à l'aide d'outils graphiques tels que le schéma fléché. Nous faisons en effet l'hypothèse que cet outil génère la mise en tension des données et des modèles ou qu'il rend possible cette confrontation, qu'il impulse une dynamique en spatialisant les tensions.

Chabrol (2005) précise aussi que le schéma seul n'est rien. Il souligne la nécessité qu'il soit étayé par des interactions langagières : « l'énonciation d'un récit explicatif » Orange (2003) qui évoque également de son côté l'importance des interactions langagières dans le processus

⁹⁹ Chabrol emprunte ce titre au livre *Petite fabrique de l'Image*, Magnard, [1989], 2003. Auteur : J.-C. Fozza, A.-M. Garat, F. Parfait.

de mise en tension des faits et des idées car un débat n'est possible qu'en référence aux savoirs en jeu et aux conceptions que l'on a sur leur apprentissage. Ainsi, mettre l'accent sur les représentations des élèves, les obstacles et les nécessaires ruptures conduit à s'intéresser aux rôles des interactions langagières dans l'émergence des conceptions et leur fragilisation ». De plus, Chabrol (*ibid.*) insiste sur la nécessité d'un « récit explicatif » pour rendre le graphe sagittal efficient. Au regard des différents descriptifs des outils graphiques, notre choix se porte effectivement sur le schéma fléché et non sur la carte mentale. Nous nous rendons compte que ce que nous souhaitons mettre à l'œuvre est le schéma fléché comme le décrit Chabrol avec son organisation, mais aussi sa dynamique qui entre en résonance avec les fonctions de Peraya, dans la mesure où nous appréhendons un processus de problématisation amenant à la conceptualisation.

Le schéma fléché, à l'instar des travaux de Doussot, ne vise pas le simple prélèvement d'informations dans des documents, mais bien leur classement et donc leur catégorisation pour conceptualiser. La disposition spatiale de ces données d'information peut conduire à leur mise en tension avec les modèles des élèves qui servent à les « ranger » les uns par rapport aux autres, et ainsi faciliter l'exploration des possibles. Ce schéma fléché n'est pas fixe il est modifiable au gré de la construction du problème historique. Nous ajoutons l'analyse du rôle de l'enseignante dans la conduite de cette démarche d'enquête historique. Doussot identifie, en lien avec l'épistémologie bachelardienne, la nécessité d'une rupture dans la construction d'un problème historique : « la rupture ne se situe pas entre les élèves et les historiens, mais entre les savoirs quotidiens mobilisés spontanément par les élèves et les savoirs des historiens » (2009, p. 54). C'est pourquoi nous allons désormais appréhender pourquoi il est nécessaire de penser le concept quotidien comme un appui nécessaire à la construction du concept scientifique.

2. La théorie des paratextes et les fonctions du schéma fléché pour la conceptualisation.

Nous envisageons de préciser, hormis la spatialisation, la non-linéarité ou la bi-dimensionnalité de cet outil graphique pour apporter et mettre en jeu d'autres fonctions du schéma facilitant la conceptualisation. Pour cela, nous mobilisons Peraya qui s'intéresse au paratexte et notamment au schéma et propose d'en définir les contours :

Qu'est-ce qu'un paratexte ? Tout texte didactique –livres, articles et manuels d'enseignement ou de vulgarisation– constitue déjà un message scripto-visuel mêlant au texte photographies, schémas, sociogrammes, sémantogrammes, graphiques, tableaux, langage formulaire et verbal, etc. (1995, p. 119).

L'auteur présente les cinq fonctions d'un schéma (*ibid.*, pp. 28-31) qui renvoie aux hypothèses possibles sur le rôle du schéma dans une perspective didactique. Et Peraya de préciser aussitôt que « répondre à cette question au vu de la littérature n'est pas une tâche aisée car les auteurs, nous l'avons indiqué, ne prennent pas toujours en considération les mêmes objets, les mêmes contextes, les mêmes références » (*ibid.*, p. 144). Commençons par préciser les fonctions du schéma fléché.

2.1 Les fonctions du schéma fléché

Quelles sont les caractéristiques attribuées à un schéma ? se demande Peraya. Ces dernières peuvent se définir de la manière suivante :

En premier lieu cette première caractéristique fondamentale : la capacité à isoler, au sein d'un phénomène pris dans sa globalité, certaines relations invariantes lui conférant alors un important pouvoir d'abstraction. C'est à cette caractéristique générale que nous rattacherons celle de « figuration simplifiée, fonctionnelle et modélisante du réel » proposée par Arnaud. Le schéma implique en effet le dépassement de cas particuliers et débouche sur une activité de catégorisation ou de classification. Il doit donc être considéré comme une « expression figurative ayant valeur de généralité » au sens où Veron dit des dessins schématisés des manuels d'anatomie, par exemple, qu'ils doivent être interprétés « comme le support d'un message associé à l'idée ou au modèle du corps humain dans un sens général » et qu' « ils présentent ou proposent (par opposition à « affirment ») une classe de choses et non un exemple particulier de quelque chose » (*ibid.*, p. 147).

Cette caractéristique de catégorisation est importante, car elle désigne « un ensemble de personnes ayant des caractères communs »¹⁰⁰, ce qui nous intéresse dans la conceptualisation de la Résistance par les élèves avec la catégorisation autour du couple Résistance et Collaboration.

En prenant appui sur les travaux de Vygotski, Gauchet, Blais, Gauchet & Ottavi précisent que :

Prenons un exemple que Vygotski a analysé expérimentalement : la formation des concepts. Cette capacité se développe à partir de l'activité de classification. Les mots et leur signification, c'est à dire des signes sociaux extérieurs, interviennent dans ce processus en le soutenant et le modifiant. Les enfants deviennent de plus en plus capables de les utiliser pour contrôler leur activité de classification. Le mot fonctionne finalement comme moyen de contrôle volontaire de l'attention, de l'abstraction de l'analyse des particularités des objets de synthèse et de symbolisation. À l'aide de médiateur, les mots et leur signification, plusieurs fonctions primitives (classification, analyse, symbolisation synthèse) sont intégrées en une nouvelle fonction complexe : la formation des concepts (2004).

¹⁰⁰ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/categorie>

Notre hypothèse se fonde sur la fonction de catégorisation du schéma fléché ; en effet, la flèche associée à un mot peut induire cette activité. Dans leur chapitre 1, Lautier et Allieu-Mary (2008, p. 112) indiquent le peu d'activités basées sur la catégorisation, hiérarchisation ou de comparaison. Or, ce sont des activités nécessaires à la conceptualisation. Pour l'idéal-type de la Résistance, nous avons besoin de catégoriser et de dégager le phénomène spécifique, mais cela nécessite des catégorisations par exemple. En effet, les représentations sociales et le sens commun des élèves proposent une catégorisation et une interprétation du monde, qui constituent un socle pour construire un concept scientifique en histoire.

Après la fonction synoptique des listes et des tableaux de Doussot, puis la fonction de catégorisation, nous y ajoutons deux autres à savoir : la centration et l'économie cognitive qui semblent prometteuses pour nos élèves en difficulté ou trouble de l'apprentissage. Ces fonctions favorisent la mise en tension des données et des idées explicatives des élèves dans un processus de problématisation pour conceptualiser. En effet, les élèves doivent pouvoir bénéficier d'un allègement de la charge mentale requise par l'activité demandée grâce à la fonction d'économie cognitive du schéma fléché pour se focaliser sur la centration. C'est pourquoi, nous faisons l'hypothèse que la centration sur l'essentiel des idées des élèves et des données du problème peut permettre leur mise en tension.

Peraya (1995) utilisant les notions de fonctions ou de caractéristiques, nous choisissons les fonctions dans la mesure où cela se réfère à une dynamique, et donc à un processus, tel celui de la problématisation qui peut entraîner celui de conceptualisation.

La première fonction est une fonction d'abstraction ou de classification. Ainsi, Peraya se réfère aux travaux de « Vézin cette faculté d'abstraction et de sélection faciliterait l'utilisation des connaissances dans les activités de restitution, d'application et même de transfert » (1995, p. 30). Le schéma offre la possibilité de classer les éléments pour la construction et la résolution du problème dans le cadre théorique de la problématisation. La catégorisation est une étape à la conceptualisation et correspond à la sollicitation et au développement des fonctions mentales supérieures de Vygotski ; la conceptualisation dans la problématisation étant considérée comme constitutive de la construction du problème notamment quand il s'agit d'un enjeu épistémologique d'appréhension d'un concept historique.

La deuxième fonction du schéma est la centration. Les schémas « orientent l'objet d'étude vers les caractéristiques générales valables pour un ensemble d'objets ou de phénomènes et centrent l'attention vers l'essentiel » (Peraya et Nyssen, 1994, p. 11). Cette

centration peut s'envisager à la fois comme une aide didactique pour l'enseignante pour éviter les dilemmes par exemple (Goigoux, 2007). Pour les élèves, l'objectif est de maintenir l'attention, une autre fonction supérieure évoquée par Vygotski.

La troisième fonction est l'objectivation. Peraya et Nyssen (1994, p. 11) sélectionne les travaux de Vézin, et Vézin, 1984 :

Contrairement à l'image mentale, le schéma est une représentation une figuration matérialisée, elle constitue un objet de notre réalité. Cette valeur d'objectivation varie : elle est d'autant plus grande que le schéma apparaît comme un objet réel, qui est descriptif, réaliste et ressemblant. Vézin (1980) a montré par ailleurs qu'une plus grande valeur d'objectivation facilite la rétention de l'information et, de façon générale, une meilleure mise en relation des schémas avec les énoncés verbaux.

Ainsi le schéma associé à un énoncé d'idées explicatives des élèves peut permettre une stabilisation du savoir après discussion entre pairs et l'enseignante qui favorise le processus de conceptualisation. Le schéma ne peut se suffire à lui-même, il doit être étayé par le discours. La difficulté pour notre schéma est qu'il est seulement constitué de flèches et de mots, sans image associée. En effet, Peraya, développe la fonction d'objectivation :

Une médiation entre un concept abstrait et la constitution d'une image mentale de ce concept¹⁰¹. Sa nature figurative et analogique rendrait donc possible la concrétisation de concepts ou de phénomènes difficiles à représenter, ce qui constitue habituellement le rôle de l'imagerie scientifique. Le schéma apparaît alors comme un instrument de formalisation et de représentation du savoir et sa nature analogique le rendrait proche de la métaphore du langage verbal¹⁰²(1995, pp. 30-31).

Cette précision sur la nature figurative et analogique apportée par Peraya, confirme notre hypothèse de la primauté de la mobilisation de l'image *via* la visualisation du film du témoignage oral afin d'étayer le schéma fléché.

La quatrième fonction est la valeur synoptique car, selon Astolfi, Ginsburger-Vogel, et Peterfalvi (1988), le schéma « accentue la symbolisation des relations entre les éléments, privilégiant les structures » (Peraya, 1995, p. 32). On se situe ici dans la perspective d'un passage de langage intérieur au langage extériorisé, ou comme l'écrit Doussot (2008) dans l'hypothèse que le schéma en tant qu'outil graphique « provoque le passage de la pensée vers la communication de la pensée ». On suit également les travaux de Vygotski, cités par Doussot :

¹⁰¹ P. ARNAUD, "Schémas et représentations...", *op. cit.*

¹⁰² P. ARNAUD, "Schémas et représentations...", *op. cit.*

À travers toutes ces activités il s'agit de provoquer ce passage de la pensée vers la communication de la pensée. C'est-à-dire, si l'on suit Vygotski, d'une forme intérieure du langage caractérisée par le prédicatif (la réduction, la concentration de sens) et le simultané (tout est pensé ensemble et en même temps), à une forme extériorisée qui réclame une mise en forme syntaxique et une linéarité. Ce qui permet de préciser notre hypothèse : les listes et tableaux comme formes particulières du langage qui favorisent la concision et la vision simultanée (non séquentielle comme un texte mais, comme sur une carte ou un schéma où tout est montré ensemble) sont une forme d'organisation de la pensée dirigée vers un exposé en mots (Dousot, 2008, pp. 46-47).

La fonction synoptique sert à éviter la linéarité de l'écriture pour mieux faire entrer en tension les données, les faits et les idées explicatives des élèves et permet la gestion de multiples énoncés. Le fait d'avoir ces différentes données sur un même plan peut favoriser leur mise en tension.

La cinquième fonction est la valeur d'économie cognitive, selon Vezin cité par Peraya :

Vezin attribue aux schémas une valeur d'économie cognitive. Grâce à leur valeur synoptique, ils permettent de considérer en une même appréhension des caractéristiques, des relations que le symbolisme verbal ne peut exprimer qu'à travers plusieurs énoncés. Ils expriment donc de façon synthétique un ensemble de données, allégeant ainsi la charge mnémotique pour l'apprenant (Peraya, 1995, p. 32).

Les élèves concernés par notre recherche présentent des troubles de l'apprentissage et le schéma fléché est une aide « en diminuant la charge mnémotique et en la faisant porter sur l'essentiel » (Buty et Badreddine, 2009, p. 94). En effet, l'INSHEA¹⁰³ évoque la grande fatigabilité comme élément commun aux troubles « DYS ». Aussi l'outil schéma s'inscrit-il dans cette perspective d'aménagements pédagogiques pour ces élèves du point de vue de l'enseignante et celui de la chercheuse, et dans celle d'aide didactique au développement des apprentissages.

En conséquence, après avoir questionné cette notion dans différents champs disciplinaires, de la psychologie avec la carte mentale ou conceptuelle, de la géographie et le graphe sagittal, de la biologie et de la théorie des paratextes, nous avons finalement opté pour le schéma fléché que Chabrol (2005) considère « comme un outil de compréhension et comme

¹⁰³ <https://www.inshea.fr/fr/content/les-dys-0>

un outil pour orienter les élèves vers une recherche personnelle voire autonome ». ¹⁰⁴Cela fait écho à la dimension réflexive intrinsèque au processus de problématisation.





2.2 Les écueils dans l'utilisation du schéma fléché

L'utilisation des schémas sagittaux doit prendre en compte sa sémiotique avec la flèche qui est utilisée dans de nombreuses disciplines sans pour autant revêtir la même signification.

Il ne semble donc pas possible de procéder à une taxinomie des graphiques bien que la plupart des graphiques soient voisins d'un ou de plusieurs types proposés. L'étude montre également le rôle perturbateur joué par le codage des variables observées qui peuvent conduire à des dessins semblables pour la représentation de situations très différentes (Peraya, 1995, p. 29).

Deux difficultés majeures apparaissent lors de l'utilisation d'un schéma fléché. La première concerne la signification des flèches selon ce qui est décidé conventionnellement. Cela peut engendrer parfois des confusions ou des erreurs d'interprétation. Nous proposons dans le document ci-dessus quelques illustrations (Morvan et Galiana, 2020, p. 76) :

Signification de quelques types de flèches en fonction des disciplines :

	« est mangé par... » (biologie)
	« prend la valeur » (mathématiques)
	« équivaut » (mathématiques)
	« devient » (physique / biologie)

La deuxième difficulté concerne la discipline de l'histoire elle-même et la signification accordée aux flèches car peuvent surgir des erreurs sur la nature de la mise en relation et des erreurs d'interprétation. Les flèches peuvent, par exemple, indiquer un lien logique, le sens d'une relation cause/conséquence ou encore permettre d'indiquer des relations de type avant/après. Il est possible également de faire varier la taille des flèches pour hiérarchiser des phénomènes. Nous supposons que les flèches servent à catégoriser, une flèche équivalant à une catégorie. L'accumulation de flèches au départ d'une catégorie sert à la construire par l'introduction d'éléments désignant cette catégorie, le tout correspond alors à la construction du concept, à sa mise en réseau. De plus, nous avons déjà évoqué la comparaison, l'analogie

pour ce processus : le positionnement de catégorie ou de concept les uns par rapport aux autres peut entraîner le débat et par là-même la confrontation des idées et des faits. Ainsi, la catégorie peut s'étoffer ou ne plus faire partie du champ des possibles. Ce positionnement des éléments entre eux peut aussi permettre l'émergence de conditions ou de nécessités pour problématiser.

Doussot dans sa thèse en s'appuyant sur les travaux de Lautier s'interroge sur le tableau comme outil graphique, c'est-à-dire un outil de classement et de catégorisation : « de quelles manières ce tableau avec ses concepts offre-t-il aux élèves du temps et de l'espace pour négocier les relations entre ce qu'ils savent et ce qu'ils explorent ? » (2009, p. 174).

Finalement, l'enseignante désigne l'outil graphique qu'elle mobilise dans sa pratique ordinaire de carte mentale. Mais, dans notre objet de recherche, c'est un schéma fléché selon Chabrol avec cette dimension explicative nécessaire selon lui qui doit étayer cet outil graphique auquel nous attribuons des fonctions.

3. Le schéma fléché, un instrument psychologique ?

3.1 Le schéma fléché, un instrument collectif

Vygotski travaille la notion d'instrument psychologique, par analogie avec l'instrument technique, comme le langage, les diverses formes de comptage et de calculs, les moyens mnémotechniques, les œuvres d'arts, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles. De son côté, « L'instrument technique modifie le processus d'adaptation en déterminant les formes des opérations de travail » (Vygotski, 1934/1985).

Ce sont des opérations de travail, de manipulations des faits et des idées comme conditions aux raisonnements et à leurs contrôles, et pas d'un simple raisonnement. Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles qui servent les comportements de l'individu dans son rapport à lui-même et aux autres. Le schéma qui est élaboré, d'abord de manière individuelle, puis collective, s'apparente possiblement à une aide didactique favorisant le travail collaboratif pour résoudre collectivement un problème, ou tout au moins pour faire avancer la connaissance des élèves : travail collectif dans lequel l'enseignant prend toute sa part, en relation avec l'idée vygotkienne d'introduire et de faire travailler le concept scientifique visé. Le schéma fléché s'inscrit-il dans un processus pour favoriser ce passage de l'interpsychique à l'intrapsychique, comme un instrument de développement psychique des élèves pour construire les concepts en histoire dans le cadre de la problématisation ? À ce sujet, Grangeat précise que :

Les théories scientifiques, les procédés mnémoniques, etc., ne sont accessibles à l'enfant « que dans le cadre de la communication avec l'adulte et la collaboration avec les camarades ». Cet apprentissage permet la maîtrise de ces instruments, culturels et historiques, par l'enfant ; de plus, comme ces instruments augmentent ses possibilités d'action en restructurant son fonctionnement intellectuel, ils lui ouvrent de nouveaux cycles de développement. De fait, selon Vygotski, chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement. Elles se manifestent tout d'abord dans une activité collective soutenue par un adulte et par le groupe. Elles apparaissent, ensuite, lors d'une activité individuelle et deviennent alors une propriété intériorisée de la pensée du sujet (Grangeat, 2016, p. 51.).

Le schéma fléché s'inscrit donc dans cette dynamique communicationnelle et cognitive entre l'enseignante et les élèves pour construire les concepts. Dans ce cadre, le schéma fléché peut s'apparenter à un instrument. Dans le livre intitulé *La méthode instrumentale en psychologie*, paru en 1930, Vygotski propose l'analogie entre « l'instrument technique » et « l'instrument psychologique », pour souligner leur différence. Dans les deux cas, des « élaborations artificielles » peuvent devenir des « instruments » qui « s'intercalent » entre l'opération psychique et son objet, en transformant cette opération. Mais alors que le premier est destiné à obtenir des changements dans « l'objet externe », le second tend à « exercer une influence sur le psychisme propre (ou celui des autres) ou sur le comportement ». Le schéma fléché et son instrumentation par les élèves, grâce à une des modifications de celui-ci au fur et à mesure de la progression de l'enquête, leur permettent-ils une mobilisation des fonctions mentales supérieures ? Le schéma serait-il alors à la fois un instrument technique et un instrument psychique ?

Ce qui nous intéresse est de partir de catégories, en l'occurrence les catégories de la Résistance et la Collaboration. Pour rappel, ce sont des mots qui ont une signification en dehors du contexte spécifique du régime de Vichy. Il y a là passage à un concept scientifique, la Résistance pendant l'Occupation. Nous empruntons à Vygotski le fait que cette conceptualisation scientifique naît :

Au cours d'un travail effectué en collaboration par l'élève et le maître. Dans le cas d'un enseignement de science par exemple le maître se livrera à tout un travail de « déplacement » des questions initiales que se posent les élèves pour leur permettre d'accéder à un nouveau type de questionnement qui soit pertinent dans le domaine scientifique étudié afin d'introduire les concepts scientifiques en les faisant fonctionner en « co-opération » avec les élèves (Brossard, 2008, p. 75).

Finalement, d'une part, on conceptualise à plusieurs, élèves et enseignante et d'autre part, la conceptualisation chez l'enfant et l'adolescent correspond à une fonction psychique supérieure qui se développe selon différentes étapes, en interaction avec d'autres fonctions

psychiques supérieures, comme le raisonnement par analogie et en confrontation avec des activités complexes, comme la démarche d'enquête en collaboration avec un adulte ou ses pairs à l'aide d'un débat. Notre mobilisation de la théorie historico-culturelle de Vygotski s'envisage comme une compréhension des conditions de conceptualisation lors d'une séquence d'enseignement-apprentissage basée sur la démarche d'enquête où les idées explicatives se confrontent et favorisent le processus de conceptualisation.

Non seulement le concept en histoire a ses spécificités, mais il est contextualisé. Il n'est donc pas figé, et au regard des recherches peut évoluer dans sa définition. De plus Brossard indique :

Nous voyons qu'au-delà des apprentissages proprement dits – mais cela commence à se produire au cours même des apprentissages Vygotski pense que tout un travail est encore à accomplir par l'élève : travail de reprise et d'élaboration interne des connaissances. Il pense à une histoire conceptuelle interne se déroulant sur un temps long, processus dont il s'efforce de décrire quelques-unes des principales caractéristiques : d'une part les structures de généralisation qui ont fait l'objet d'un enseignement-apprentissage commencent à se lester d'un contenu et d'autre part la structure des connaissances antérieures du sujet dans un domaine particulier va se réorganiser et accéder à un nouveau plan de généralité (2004, p. 198)

Ainsi, la conceptualisation est un long processus : une séance de cours construite sur l'élaboration d'un concept ne peut suffire à l'élève. Un temps long d'appropriation de travail souterrain, donc non visible, est nécessaire. C'est pourquoi il semble difficile d'appréhender cette opération. Il faut alors, par le schéma fléché, saisir l'émergence des processus visant à formuler des hypothèses, à explorer les possibilités interprétatives, à énoncer de nouvelles explications et à entrer ainsi dans un processus de conceptualisation. Le schéma fléché met en relation ou met en tension, par ses différentes fonctions, les faits et les idées explicatives des élèves pour faire construire le problème historique. Ainsi, nous devons envisager les séances expérimentales avec différentes activités liées au schéma à l'oral comme à l'écrit, de l'individuel comme du collectif.

3.2 La conceptualisation, une des fonctions psychiques supérieures selon Vygotski

Questionnons à présent les activités cognitives dont ont besoin les élèves pour conceptualiser. Cette interrogation reprend les constats de Lautier et Allieu-Mary (2008) sur les pratiques professorales avec une propension au cours magistral (ou au cours magistral dialogué) caractérisé par des activités de « basse tension intellectuelle » (Pouet et Mousseau, 1999). De fait, seule une réelle activité cognitive rend possible l'apprentissage d'un concept. Lautier

et Allieu Mary recommandent donc de porter attention à une connaissance fine de la nature des activités cognitives attendues pour la classe d'histoire.

En outre, Lautier et Allieu-Mary ont repris les résultats d'une étude¹⁰⁵ qui indique que :

Au sein des cours dialogués observés - qui constituent la norme - des situations d'apprentissage proposées aux élèves sont actuellement l'« écoute l'identification » ou le « repérage » d'un fait d'une date d'une notion dans un document et des activités de reproduction. Rares sont les situations caractérisées par des opérations intellectuelles plus complexes : « mise en relation et comparaison, hiérarchisation discrimination catégorisation structuration, i.e. des activités permettant à l'élève de donner du sens et de conceptualiser. Ces auteurs ont ainsi distingué des opérations de « basse tension et de haute tension » intellectuelles, ces dernières étant beaucoup moins fréquentes que ce que les enseignants associent à leur discipline de référence et à l'histoire en particulier (2008, p. 112).

Au regard de ces précisions se dessinent une exigence didactique et une connaissance scientifique plus précise des opérations de pensée pour la conceptualisation des élèves. D'où un questionnement d'autant plus prégnant, pour les élèves de 3ème de l'Enseignement agricole : de quelles fonctions cognitives ont-ils besoin de mobiliser pour conceptualiser en histoire ? Que désigne-t-on précisément par « basses et hautes » opérations de pensée ?

Pour y répondre, nous sollicitons la théorie socio-culturelle du développement cognitif de Vygotski. Selon ce dernier, la formation des concepts se décline, d'une part, en concepts spontanés qui correspondent à des représentations et à des conceptions et, d'autre part, en concepts scientifiques qui s'élaborent dans le cadre scolaire et à l'aide d'autrui.

Par ailleurs, le développement de la cognition est un ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance et met en jeu la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, la résolution de problèmes, la prise de décision, la perception. La conceptualisation, quant à elle, fait partie des fonctions psychiques supérieures. Pour Vygotski, celles-ci s'expriment à l'adolescence, ce qui correspond à la classe d'âge des élèves de 3ème agricole. De plus, il précise qu'elles se développent lorsque les élèves sont confrontés à des activités culturelles complexes comme le fait de construire un problème d'ordre scientifique, en l'occurrence un problème historique susceptible de mettre en discussion une idée explicative pour en élucider les conditions de possibilité. Pour que la conceptualisation

¹⁰⁵ « à partir d'une grille d'observation de cours conçue pour l'analyse de l'articulation 3ème-2^{nde}(1996). Cette étude portant sur la formation (Colomb) a mis en évidence les écarts entre les prévisions des enseignants (voir leur discours) et les activités réelles des élèves telles qu'elles peuvent être observées mettant ainsi l'accent sur » l'illusion constructiviste » (Mousseau et Pouette, 1999).

s'opère, il faut aussi une combinaison de ces fonctions psychiques supérieures, auxquelles s'ajoute également la dimension collaborative entre pairs et l'adulte expert. Vygotski mentionne également les « actions collaboratives » qui permettent à l'apprenant de résoudre des problèmes complexes.

L'apport de Vygotski appréhende plus finement les fonctions cognitives mises en œuvre par les élèves pour conceptualiser avec l'enseignante. C'est un point important dans la mesure où, nous le verrons, ces questions ne sont pas directement prises en charge par le cadre de l'apprentissage par problématisation. Notre hypothèse repose sur le fait que, malgré leurs difficultés de langage, de lecture et de construction de sens, les élèves ont besoin d'activités complexes pour conceptualiser. Les autres fonctions mentales supérieures sont la généralisation, l'abstraction et l'attention. La généralisation nous intéresse également dans la mesure où le concept en histoire se construit précisément par celle-ci. Cariou rappelle que :

Le raisonnement par analogie favorise d'autre part une conceptualisation par généralisations successives à partir de plusieurs cas singuliers présentant des propriétés communes. Celles-ci deviennent les propriétés du concept historique qui subsume ces cas singuliers. En effet, les historiens, de Seignobos à Paul Veyne *via* Marc Bloch, construisent bien souvent leurs concepts sur la base de comparaisons et de raisonnements par analogie, malgré le risque d'anachronisme qui en découle. Par ce mode spécifique de conceptualisation, les concepts historiques restent des généralités incomplètes, des concepts empiriques indexés à des singularités historiques car leur domaine de validité renvoie toujours à un contexte spatial et temporel strictement délimité (2006, p. 126).

Cela renvoie à la Résistance et à sa difficile conceptualisation dans la mesure où elle n'a pas forcément de limite claire en lien avec le contexte spatial et temporel.

L'attention, quant à elle, est en déficit pour certains élèves diagnostiqués TDAH et d'une manière globale pour certains élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage, dans la mesure où leur attention se focalise en premier lieu sur la lecture, puis en dernier sur la construction du sens.

Enfin, Vygotski (1934) détermine trois phases dans la formation des concepts, (pensée par tas, par complexe et le concept) ce qui conduit à identifier dans le cas de ces élèves ces différentes étapes du processus de conceptualisation et donc appréhender comment les activités complexes engendrent la construction de ce savoir nouveau.

Le processus de formation de concepts (« processus vivant ») se décompose en étapes distinctes — dont chacune comporte un concept en action (Vygotski, 1985 :153) : élaboration, transfert, association, jugement, définition de nouveaux concepts (Vygotski, 1985 :154). Ce n'est qu'à

l'adolescence (classe d'âge des élèves) que se développent les fonctions intellectuelles qui constituent la base psychique du processus de formation de concepts. La voie de développement des concepts passe par trois stades fondamentaux : pensée par tas, pensée par complexes, pensée abstraite (Forest, Siksou, 1994, p. 217).

Avant d'expliquer de manière détaillée les différentes étapes du processus de conceptualisation selon Vygotski pour saisir plus finement les conditions à l'œuvre de la conceptualisation en histoire, nous focalisons notre attention sur un élément essentiel de sa construction, à savoir la prise en compte au départ des représentations des élèves et de leur sens commun.

3.3 Du concept quotidien au concept scientifique

Vygotski évoque la double germination du concept sans préciser que l'un est antérieur à l'autre. Ainsi évoque-t-il :

Des rapports complexes et réciproques entre les concepts scientifiques et les concepts spontanés, la coexistence d'un double mouvement, d'une double tension vers et par le « haut » et vers et par le « bas », ce qui le conduit à une conception dialectique de la construction de la connaissance. Ainsi, pour pouvoir se développer, le concept scientifique doit se connecter aux savoirs les plus « humbles » qui dans le même mouvement sont fertilisés et réorientés par ce concept (Jaubert, 2007 p. 93).

Les représentations des élèves sont les supports de la problématisation ; elles permettent l'appropriation des concepts scientifiques à partir des concepts déjà-là des élèves en construisant certaines de leurs conditions de possibilité. Lautier et Allieu-Mary expliquent que : « Cariou (2007) se réfère au modèle de la conceptualisation de Vygotski (1934) pour qui concept quotidien chargé de sens commun et concept scientifique constituent les deux faces du concept à acquérir » (*ibid.*, p.110).

De plus, Brossard précise que les concepts quotidiens s'apparentent à des obstacles à la fabrique du savoir scientifique : « tout à la fois des obstacles. Ils feront l'objet de reprises, de réélaborations, de transformations » (*ibid.*, p. 80). En effet, la difficulté de l'obstacle épistémologique dans une perspective bachelardienne réside dans le passage du concept quotidien de sens commun au concept scientifique et, en l'occurrence, au concept historique. Les élèves sont confrontés à des obstacles épistémologiques, une résistance au sens psychanalytique développé par Bachelard (1938), qui fait obstacle au développement de la connaissance. Ainsi, Vygotski distingue le concept *quotidien* de l'expérience personnelle, concrète et pratique de l'enfant et le concept *scientifique*, formé dans son expérience scolaire, qui ne renvoie pas à un objet concret, mais à une formulation scientifique. Le concept quotidien

se caractérise par « une incapacité à l'abstraction, une inaptitude au maniement volontaire », tandis que le concept scientifique peu concret est mobilisé consciemment et volontairement » (Vygotski 1934, p. 275). Vygotski précise le « développement souterrain » des concepts », qui se caractérise par une double trajectoire : « du bas vers le haut » et « du haut vers le bas ». Lautier et Allieu-Mary rendent compte des travaux de Cariou (2007) :

Le concept quotidien permet à l'élève de se représenter le savoir scientifique en le transformant en un savoir du sens commun (le concept scientifique se développe « vers le bas » en se chargeant de sens commun). Parallèlement le concept quotidien est rationalisé sous l'influence du concept scientifique (« il se développe vers le haut »). Lorsque, dans un écrit d'élève, le développement des deux concepts recoupe le même plan, on peut alors considérer que le concept est approprié (ibid., p. 110).

Dans notre étude, le concept de résistance (avec une minuscule) s'entend dans un sens commun sur l'action humaine, comme le définit le Dictionnaire *Le Robert* :

(Action humaine)
 Action par laquelle on essaie de rendre sans effet (une action dirigée contre soi). *La résistance à l'oppression. Résistance passive* : refus d'obéir (sans action).
 Ce qui s'oppose à la volonté. → difficulté, obstacle. *Rencontrer de la résistance*. — *Venir à bout d'une résistance*.
 Action de s'opposer à une attaque par les moyens de la guerre. *Résistance armée. Organiser la résistance*.

Fig 15. Reproduction de la définition selon Le Robert de la résistance.¹⁰⁶

Le Robert définit la Résistance avec une majuscule selon le concept historique (dans une version très générique que l'historiographie nous permet de décliner et préciser selon les questions posées à cette période) comme suit :

HISTOIRE (AVEC MAJUSCULE) : *La Résistance* : l'opposition à l'action de l'occupant allemand pendant la Seconde Guerre mondiale ; l'organisation qui s'ensuit.

Fig 16. Reproduction de la définition de Résistant du Dictionnaire *Le Robert*.¹⁰⁷

Nous observons, au regard de ces éléments de définition, la différence entre le sens commun et le concept scientifique qui dépend du contexte historique. Brossard (2008, p. 77) indique que « les concepts spontanés vont donc être des supports pour l'appropriation des concepts scientifiques, mais des supports qui peuvent être tout à la fois des obstacles ». Il ajoute que :

¹⁰⁶ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/resistance>, consulté le 24 janvier 2022.

¹⁰⁷ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/resistance>, consulté le 24 janvier 2022.

Les concepts scientifiques sont les concepts quotidiens développés, transformés, remaniés. C'est le mouvement des uns dans les autres dans un système conceptuel unique et les transformations qui se produisent lors de ces passages qu'il s'agit de penser (*ibid.*, p. 79).

Il convient de passer du concept spontané souvent expliqué par des modèles de comportements humains à des concepts scientifiques. Les élèves doivent dépasser le simple constat, l'opinion et donc une connaissance assertorique à une connaissance apodictique, c'est-à-dire questionnée. Il est à préciser que Vygotski ne s'intéresse au scientifique que de manière générale, et non sous un angle disciplinaire. Dans notre cas, les élèves vont donc possiblement envisager le concret de la Résistance à travers des expériences personnelles, individuelles, ou bien des représentations (cinéma, romans...) de situations de résistance. Le schéma fléché favorise l'intégration de ce concret dans la catégorie abstraite mais historiquement située de la Résistance.

3.4 À la recherche de la signification des mots pour conceptualiser et en contexte

Brossard rappelle l'expérience de Tolstoï :

Beaucoup plus proche de la vérité est la position de Tolstoï qui – sur la base de sa propre expérience auprès des petits paysans d'Isnaia Polyana – établit une distinction entre l'apprentissage d'un mot nouveau et le développement de sa signification – c'est-à-dire l'établissement de nouvelles liaisons internes dans la pensée de l'enfant (Brossard, 2008, p. 73).

Apprendre un mot nouveau ne consiste pas seulement à le déchiffrer, mais à en appréhender le sens, ou plus exactement « le développement de sa signification » (voir *infra*). En effet, le mot « *résistance* » est connu des élèves dans son sens commun, mais aussi au regard de la période de l'Occupation ; les élèves étudient les actions des Résistants dans un contexte précis, la Seconde Guerre mondiale. Néanmoins, ils ne connaissent pas le concept dans toutes ses dimensions ni le comportement des Français dans leur diversité au regard de la territorialité, de la temporalité, ou des trajectoires individuelles.

Le processus de conceptualisation engendre le déploiement des possibles dans un contexte signifiant. Comment opérer ce processus ? Il faut partir des représentations des élèves, le savoir déjà-là concert qu'ils rattachent au mot « *résistance* ». Puis, dans une séquence d'enseignement-apprentissage orientée vers la résolution de problème, qui nécessite la mise en tension des idées explicatives identifiées comme insuffisantes au regard du problème posé, les élèves mobilisent et combinent des fonctions mentales supérieures à l'aide de leurs pairs et de l'enseignante pour construire le concept. C'est en ce sens que le détail des situations didactiques est appréhendé dans la perspective de notre objet de recherche.

Vygotski établit ainsi une distinction entre le sens d'un mot et sa signification. Pour lui, le sens est « une formation dynamique, fluctuante, complexe, qui comporte plusieurs zones de stabilité différentes » (1987, p. 370). Le sens d'un mot peut changer suivant le contexte alors que la signification s'apparente à une définition : c'est-à-dire que la signification est le contenu d'un mot isolé, tandis que le sens est le contenu du mot dans le contexte d'une phrase ou d'une expression. Cette distinction entre sens et signification est un élément central car l'histoire construit le sens d'une signification passée, alors que l'histoire scolaire tend à rester au niveau de signification des mots, comme les attributs d'un concept par exemple¹⁰⁸. Laborie ajoute « dans l'analyse du concept de Résistance, l'action ne peut pas être dissociée de son sens » (1997, p. 24).

Selon Vygotski, le langage contribue à la construction des concepts selon deux processus : un processus de contextualisation et un processus de généralisation. La contextualisation renvoie au fait qu'une notion se conceptualise à travers ses différents usages dans des contextes d'action et de communication précis. Mais l'utilisation d'un mot mobilise en même temps un processus de généralisation qui fait que ce mot, ce signe, représente l'ensemble des sens que celui-ci peut acquérir dans différents contextes d'action et de communication. Ainsi, pour Vygotski, le sens d'un mot représente le contenu particulier qu'il acquiert dans un contexte donné. Jaubert explicite ainsi les deux types de concepts, spontané et scientifique :

Ils ne vivent pas chacun en autarcie dans le psychisme individuel, comme pourrait le laisser penser la distinction établie par certains cognitivistes entre les « représentations » ou « conceptions » ou « misconceptions » (c'est-à-dire tout ce qui n'est pas scientifique ou reconnu comme tel) et des « connaissances scientifiques ». Rompant avec une conception répandue dans le monde enseignant, à savoir que les concepts scientifiques n'auraient pas d'histoire interne propre et qu'ils seraient simplement empruntés tels quels par l'enfant au monde de pensée des adultes, puis mémorisés, Vygotski (1934/1985, p. 221), écrit que « les concepts scientifiques ne sont pas assimilés ni appris par l'enfant, ne sont pas enregistrés par la mémoire mais qu'ils naissent et se forment grâce à une très grande tension de toute l'activité de sa propre pensée ». Cette idée est récurrente dans *Pensée et Langage* : « Le concept ne vit pas isolément [...] il est toujours impliqué dans un processus vivant, plus ou moins complexe de la pensée, il a toujours telle ou telle fonction de communication, de signification, de compréhension, de résolution d'un problème » (idem, p. 145), « Le processus de formation des concepts a toujours un caractère productif et non reproductif » (*ibidem*, p. 147) (2007, p. 93).

Les élèves disposent déjà de connaissances et de représentations du monde, et c'est donc sur ce savoir déjà-là qu'il est nécessaire de prendre appui lors du processus de conceptualisation scientifique en histoire.

¹⁰⁸ Cf les éléments explicités au chapitre 1.

3.5 Les différentes phases de la formation des concepts

Forest et Siksou détaillent la formation des concepts par l'enfant selon Vygotski en différentes phases :

- La première phase : la pensée par tas
 - a) Débutant par la période d'essais et erreurs, la sélection de tas d'objets est le premier stade de la formation de concepts chez l'enfant, elle implique une extension diffuse de la signification du mot ou du signe qui le remplace ; seule la sélection subjective justifie les choix.
 - b) Ce stade se poursuit par la disposition spatiale des figures (« l'impression de parenté » est subjective et liée à la perception de l'enfant).
 - c) Le stade se termine par l'image syncrétique (la prise de conscience que chaque élément du tas est un représentant d'une signification unique) (1994, p. 217).

Le schéma fléché suivant, illustre une première étape de construction du problème, où les élèves sélectionnent les données pour ensuite les regrouper en catégories distinctes.

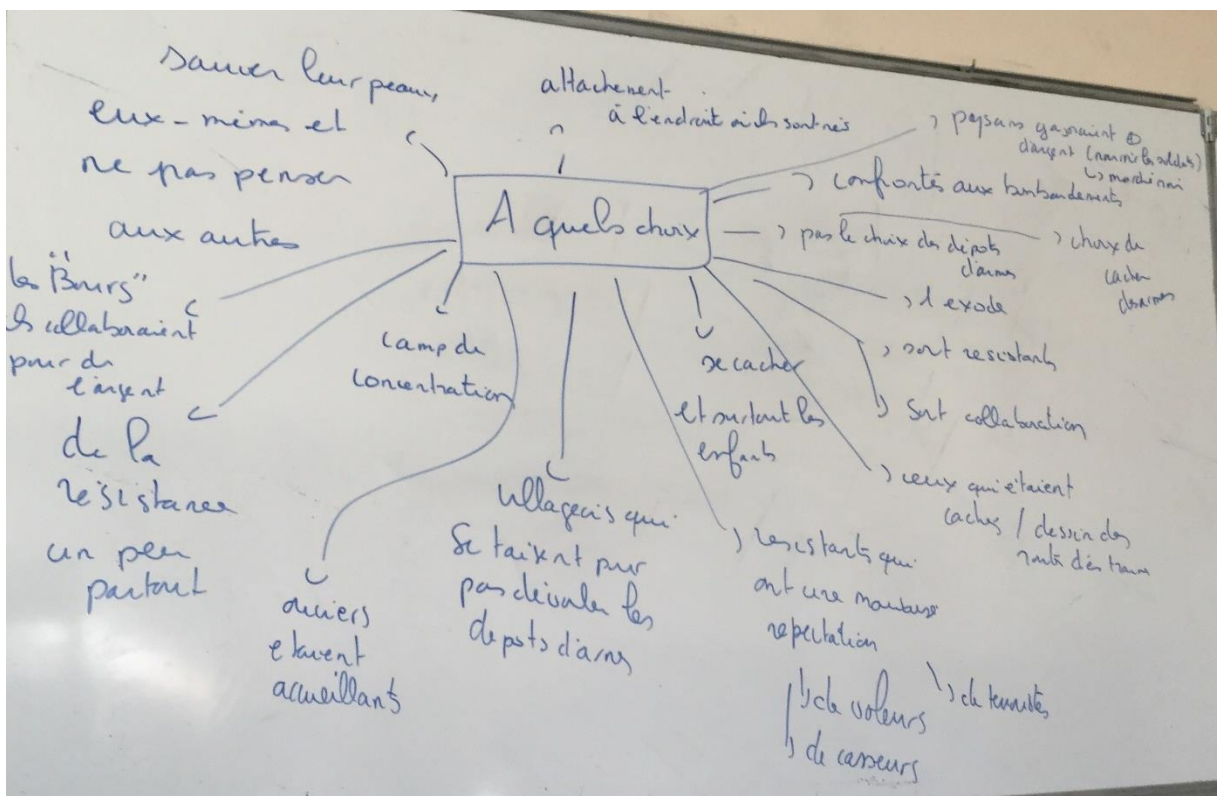


Fig 17. Un exemple de schéma fléché collectif où les énoncés des élèves sont collectés.

Ce schéma représente un stock des données sélectionnées par les élèves issues du visionnage des extraits du film *Le Chagrin et la Pitié* et de la transcription par l'enseignante. Chaque flèche correspond à un mot/une idée à envisager comme idée explicative, un possible pour construire le problème et poursuivre l'enquête : une sorte d'état des lieux du savoir des connaissances des élèves. C'est seulement d'une collecte de données « brutes » par l'enseignante qui n'opère aucune sélection. Ainsi à ce stade les élèves n'ont pas sélectionné d'éléments qu'ils ont soumis à la controverse, ou négociés puis institutionnalisés *via* l'enseignante.

- La deuxième phase : la formation des complexes par l'enfant. Ces complexes sont ceux de l'adulte. Ils correspondent à une pensée objective et cohérente.

Forest et Siksou expliquent les différentes formes de complexes desquelles nous sélectionnons le complexe associatif :

Cinq formes fondamentales de complexes dont le complexe associatif, qui au cours de l'expérience, un objet sera apparenté au noyau du futur complexe si l'enfant peut établir une liaison concrète associative quelconque (par similitude ou par contraste). Nommer un objet, c'est pour l'enfant à cette période l'appeler par son nom de famille (Vygotski, 1985, p. 165) (*ibid.*, p.218).

En outre, à partir du schéma fléché, les élèves regroupent des idées pour amorcer un processus de classification par comparaisons, ressemblances ou différences. Le schéma se conçoit comme un support de médiation entre les données du problème qui se construisent au fur et à mesure et le processus de conceptualisation. Nous pouvons ainsi l'associer à la catégorisation, première étape de la conceptualisation de la Résistance, où la distinction s'opère entre Collaboration et Résistance pour en appréhender le sens dans ce contexte particulier.

Puis, le pseudo-concept constitue une autre étape de la conceptualisation.

Ainsi le pseudo-concept, considéré comme une phase spéciale dans le développement de la pensée par complexe chez l'enfant, clôt le deuxième stade en son ensemble et amorce le troisième, servant de maillon de liaison entre eux. C'est un pont jeté entre la pensée concrète, par images intuitives, et la pensée abstraite de l'enfant (*ibid.*, pp. 232-233).

Ce pseudo-concept est une étape où il semble que le concept est toujours en construction. Se posent alors deux hypothèses : le concept historique est-il alors un pseudo-concept dans la mesure où il évolue au gré des nouvelles données et des analyses faites par les historiens ? De plus, comme la construction du concept est un travail souterrain et long, le schéma permet-il de rendre visible ce travail et constitue-t-il alors seulement la construction

d'un pseudo-concept et non d'un concept, sous-entendu immuable ? Dans le cas de l'enseignement d'une composante du programme d'histoire de 3ème agricole relative à l'Occupation, le pseudo-concept concerne toutes les étapes intermédiaires entre l'idée générale de résister, et le sens de la Résistance dans toute sa complexité.

- La troisième phase : le concept

Forest et Siksou terminent par cette troisième phase du processus de conceptualisation : « Il s'agit d'un trait privilégié qui a été abstrait du groupe concret de traits distinctifs auxquels il est lié de fait » (*ibid.*, p. 221). Le concept est immuable, il fixe la pensée et permet à l'enfant d'appréhender le monde en lui donnant sens grâce au mot.

Comme l'indique Cariou, le concept en histoire est spécifique, car :

Il peut sembler contradictoire d'évoquer les concepts en histoire, discipline éloignée de toute forme de généralité invariante car, science du changement, elle étudie des faits singuliers qui ne se répètent jamais. Mais on ne saurait éviter de catégoriser un fait historique pour savoir de quoi l'on parle, ni de le rattacher à une problématique pour penser le passé (2004, p. 58).

Cariou précise encore :

À la différence des sciences de la nature hypothético-déductives qui expliquent le monde par des lois générales, l'histoire ne construit pas des généralités universelles et invariantes. L'historien mobilise plutôt la compétence du raisonnement naturel consistant à comparer sans cesse et à établir des typologies empiriques sur la base de raisonnements analogiques. Il dégage par généralisations successives les propriétés communes à plusieurs objets singuliers que l'on ne saurait penser indépendamment les uns des autres. Ces propriétés définissent un concept pour catégoriser et penser ces faits singuliers (Prost 1996, pp. 129-130) (*ibid.*, p. 58-59).

Le raisonnement est nécessaire pour conceptualiser en histoire et cette activité cognitive de haute intensité intellectuelle correspond à une des fonctions psychiques selon Vygotski. Le schéma fléché peut-il permettre le développement de cette fonction cognitive nommée raisonnement ?

Le programme d'enseignement de l'histoire est relativement succinct :

Thème 1 - L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945)

La France défaite et occupée. Régime de Vichy, collaboration, Résistance.

Caractériser le régime de Vichy ; savoir comment la Résistance militaire et civile s'est organisée en s'appuyant sur quelques exemples.

Fig 18. Extraits du programme d'histoire pour la 3ème de l'Enseignement agricole et de l'Éducation nationale qui sont désormais communs depuis la réforme de 2016.

Après ces indications du BO¹⁰⁹, relativement brèves, mais qui constituent les recommandations officielles pour l'enseignante, i. e. les prescrits, nous mobilisons le document d'accompagnement issu du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse qui sont des recommandations complémentaires Ce document institutionnel précise quelques éléments :

Pourquoi enseigner le thème « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945) » en classe de Troisième ? L'intitulé du thème fournit des indications. Si l'insistance sur les deux guerres mondiales comme « guerres totales » et l'Europe comme « théâtre majeur », c'est-à-dire champ de bataille, impliquent un centrage militaire, les aspects politiques sont mis en avant par les deuxième et quatrième sous-thèmes consacrés aux régimes politiques européens dans l'entre-deux-guerres et à la France de Vichy et de la Résistance. L'attention se porte également sur les individus et la guerre comme fait social, ainsi que sur la notion de crise (diplomatique, militaire, économique, politique, culturelle) et ses conséquences, notamment l'émergence des totalitarismes.

Certaines intuitions du Front populaire se retrouvent dans les idées de la Résistance, alors même que les valeurs républicaines sont battues en brèche par le régime de Vichy.¹¹⁰

Fig 19. Fiche Éduscol. Document d'accompagnement de la mise en place du programme d'histoire à destination des enseignants.

Nous constatons l'importance des individus et des valeurs républicaines « battues en brèche par le régime de Vichy. Nous devons y ajouter une autre source¹¹¹ pour compléter ces recommandations une fois de plus succinctes, en termes de capacités :

Connaître et utiliser les repères suivants : - appel du général de Gaulle : 18 juin 1940 - régime de Vichy : 1940-1944 - fondation du Conseil National de la Résistance par J. Moulin : 1943 - libération de la France, rétablissement de la République (la IVe), droit de vote des femmes, Sécurité sociale : 1944-1945

Raconter la défaite et expliquer ses conséquences, l'armistice et la fin de l'IIIe République

¹⁰⁹Le Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports publie des actes administratifs : décrets, arrêtés, notes de service, etc. La mise en place de mesures ministérielles et les opérations annuelles de gestion font l'objet de textes réglementaires publiés dans des BO spéciaux. Il s'agit du programme officiel pour l'enseignement de l'histoire.

¹¹⁰ <https://eduscol.education.fr/document/17860/download>

¹¹¹ https://cache.media.education.gouv.fr/file/42/56/7/4776_annexe1_280567.pdf

Décrire : - quelques aspects de la politique du régime de Vichy révélateurs de son idéologie ; - les principales mesures prises à la Libération (dont le droit de vote des femmes).

Raconter : - la vie d'un réseau, d'un mouvement ou d'un maquis en montrant les valeurs dont se réclament les hommes et les femmes de la Résistance.

Connaissances

La défaite de 1940 entraîne le renversement de la III^e République. Le régime de Vichy, autoritaire et antisémite s'engage dans la voie de la collaboration avec l'Allemagne nazie. En liaison avec la France libre, la Résistance intérieure lutte contre l'occupant et porte les valeurs de la République. La Libération marque le retour à la République. Démarches Pétain et de Gaulle illustrent les deux attitudes devant la défaite militaire. On présente les conditions de l'armistice et on explique le renversement de la République. La politique du régime de Vichy et sa collaboration avec l'Allemagne nazie sont présentées en s'appuyant sur quelques exemples de ses décisions et de ses actes. La Résistance est abordée à travers l'exemple d'un réseau, d'un mouvement ou d'un maquis. Une mise en perspective permet d'expliquer la place de la France libre, ses liens avec la Résistance intérieure et le rôle qu'elle a joué dans son unification.

Fig 20 Extrait du prescrit institutionnel sur le thème de Vichy et de la Résistance.

Laborie questionne l'écriture de l'histoire de la Résistance et la difficulté à proposer une définition comme le montrent les différents référentiels où aucune définition n'est proposée : « Indispensable, infaisable, illusoire. Confrontés au problème récurrent d'une définition du concept de Résistance » (Laborie, 1997, p. 15).

Les référentiels du programme d'histoire insistent¹¹² sur les individus et la vie en réseau à savoir l'individu et le collectif avec un focus sur les valeurs.

Raconter : - la vie d'un réseau, d'un mouvement ou d'un maquis en montrant les valeurs dont se réclament les hommes et les femmes de la Résistance.

Fig 21 Extrait du prescrit institutionnel sur le thème de Vichy et de la Résistance.

Les recommandations insistent sur la Résistance comme action, mais aussi comme mouvement. Marcot précise que le phénomène de résistance ne se réduit pas à la Résistance-organisation et qu'il convient d'y inclure, sans la confondre avec elle, la Résistance-mouvement » (2013, p. 183). Nous devons « Penser la Résistance en repensant son rapport à l'action »

¹¹² Surligné en gris clair.

(Laborie, 1997, p. 21). Laborie ajoute que « Marcot a raison de dire que l'idée de Résistance est inséparable de l'action, que l'on n'est pas résistant, mais que l'on fait de la résistance » (*ibid.*, p.22). Pour la construction du dispositif didactique, l'enseignante doit donc faire entrer les élèves dans le processus de conceptualisation par les actions des Résistants.

3.6 Une combinaison des fonctions psychiques supérieures mobilisées lors d'une tâche complexe pour conceptualiser

Selon Vygotski, la formation des concepts se conçoit comme une série d'opérations réalisées pour résoudre un problème complexe. C'est bien face à un problème, une tension, que l'élève passe au concept à partir du complexe et du pseudo-concept.

Par conséquent, elle implique la mobilisation des fonctions mentales supérieures. Pour l'auteur, le concept n'est donc pas le résultat mécanique entre le mot et l'objet. Sa formation s'organise alors autour d'un but nommé la « tendance déterminante » (Vygotski, 1934/1997, p. 194).

Il s'agit tout d'abord de l'apprentissage non pas d'actions élémentaires, mais d'« activités culturelles complexes » dotées de sens tel qu'apprendre à lire, à écrire, à résoudre des problèmes, à se servir d'un plan, etc. Ces activités sont complexes en ce qu'elles sollicitent plusieurs fonctions et nécessitent la coordination de plusieurs actions. Elles sont dotées de sens en ce qu'elles sont porteuses de finalités du fait de leur inscription dans une ou plusieurs sphères des activités humaines » (Brossard, 2004 p. 100).

Le modèle de « la double germination des concepts scientifiques et des concepts quotidiens » de Vygotski offre à cet égard un modèle d'analyse particulièrement efficace de ce qui se passe quand les élèves écrivent longuement pour s'approprier le savoir. On sait en effet que l'apprentissage ne peut se réduire à la transmission directe aux élèves des concepts de la discipline, mais que l'appropriation d'un concept implique sa compréhension progressive « à partir d'une représentation confuse, son emploi par l'enfant lui-même et en bout de chaîne seulement, son assimilation effective » (Vygotski 1934, p. 280). C'est ce cheminement complexe qui mène de la première rencontre avec un concept historique jusqu'à son assimilation par les élèves (Cariou, 2004).

Conclusion

Au regard des différents questionnements sur les outils graphiques, il apparaît que c'est un schéma de type sagittal qu'utilise l'enseignante, schéma que nous nommons désormais schéma fléché. Le recours à cet outil graphique s'inscrit également dans les recommandations des scientifiques travaillant sur les troubles spécifiques de l'apprentissage, comme outil

compensatoire. Nous poursuivons les recherches de Doussot sur les listes et les tableaux qui permettent la mise en tension des données et des idées explicatives pour faire problématiser les élèves.

Nous émettons également l'hypothèse que ce schéma fléché, à l'instar des travaux de Peraya, possède des fonctions qui facilitent le processus de problématisation et ainsi la conceptualisation.

De fait, l'instrument psychologique comme l'outil de travail, constitue une médiation entre l'homme et la réalité, qui est fournie à l'individu par la transmission sociale d'un savoir. Par conséquent, cette médiation par les pairs et l'enseignante amène à envisager le rôle collaboratif du schéma fléché pour la conceptualisation.

Enfin le schéma fléché figurant dans un ensemble plus vaste d'inscriptions sur le tableau comme le listage de mots, par exemple, peut-on également supposer que ce tableau devienne un espace graphique dans son intégralité ? Le schéma fléché matérialiserait ainsi l'espace problème et sa construction au fur et à mesure des propositions des élèves et de l'enseignante.

Chapitre 4 - Témoignages oraux comme leviers didactiques pour faire conceptualiser les élèves

Introduction

Au regard des difficultés spécifiques d'apprentissage des élèves en relation directe avec l'écrit, l'étude du témoignage oral apparaît comme une approche favorable pour appréhender le processus de conceptualisation. Désormais, nous mobilisons les témoignages comme des faits pour les mettre en tension avec les idées explicatives des élèves pour surmonter leurs obstacles épistémologiques.

Les travaux didactiques portant sur l'histoire orale pointent notamment la « potentialité didactique » (Fink, 2014) de l'usage scolaire des témoignages, sur la base des développements épistémologiques de Ricoeur (2000). Leur accessibilité est ainsi soulignée tant par leur oralité que par le fait qu'ils concernent essentiellement des individus ordinaires et qu'ils renvoient à une « institution naturelle » (Dulong, 1998) comme une pratique ordinaire que les jeunes connaissent. Ils savent ainsi déjà que le témoin peut mal se souvenir, se souvenir partiellement ou bien mentir. De ce fait, la potentialité en question se déploie en direction d'un apprentissage possible de la dimension critique et conceptualisante de l'histoire. Fink développe l'intérêt

didactique de l'histoire orale : « Teachers and pupils show a strong interest in oral history »¹¹³ (Fink, 2014). Ainsi, une étude de cas en primaire dans le premier degré (Doussot et Fink, 2019) montre comment des élèves de 8 ans parviennent à mettre en discussion leurs conceptions et les développer face à des témoignages contradictoires. Tous ces éléments nous incitent à explorer l'intérêt de l'hypothèse d'une double utilité des témoignages oraux pour notre recherche : une manipulation orale facilitante pour les élèves, et une potentialité didactique forte. De plus, une deuxième hypothèse serait que la situation d'étude critique de ces sources particulières fait ressortir des principes essentiels de l'enquête critique en histoire que d'autres types de sources ne montrent pas mais réclament.

1. De l'intérêt du témoignage en classe de 3ème agricole

1.1 L'histoire orale

Pour Offenstadt l'histoire orale se définit

Par son recours prioritaire à des sources, à des témoignages oraux souvent recueillis ou provoqués par l'historien qui les exploite ». « Le traitement de la source orale pose les questions habituelles de l'historien (comme la critique de la source) mais aussi des problèmes propres (comme le biais introduit par la rencontre entre l'histoire et le témoin, les enjeux psychologiques/ sociologiques de la parole) (2010, p. 81).

Nous trouvons l'intérêt d'y avoir recours en classe pour faire de l'histoire pour traiter d'une manière globale des enjeux des sources dans cette discipline et notamment son caractère ordinaire, mais aussi extraordinaire.

Le témoignage est en effet un type de source particulière :

Témoigner s'entend en deux sens. Témoigner engage un type de subjectivité affectée par une nécessité intérieure et impérieuse qui se formule dans le « je témoigne que », c'est-à-dire je l'atteste. Mais témoigner engage également le soi dans sa relation aux autres, vis-à-vis desquels ou devant lesquels on rend témoignage, « on témoigne pour ». Pour soi et pour les autres, — les communautés ou les traditions qui le reçoivent et le comprennent —, mais qu'il peut aussi contester comme injuste, le témoin rend présent ce qu'il atteste. Il est donc une médiation. En témoignant, le témoin parle donc de lui mais également d'une forme d'altérité en lui, capable de le mobiliser et à laquelle il rend témoignage. Interprète de l'absolu dans son témoin, le témoignage est à interpréter (Pierron, 2003, p. 435).

Cette notion d'interprétation est justement ce que l'on demande aux élèves en fin de cycle 4 de maîtriser à savoir :

¹¹³ « Les enseignants et les élèves montrent un grand intérêt pour l'histoire orale ».

Version simplifiée du socle commun (Enseignement agricole)¹¹⁴

Raisonnement, justification d'une démarche et des choix effectués

- Poser des questions, se poser des questions à propos de situations historiques ou/et géographiques ;
- Construire des hypothèses d'interprétation de phénomènes historiques ou géographiques ;
- Vérifier des données et des sources ;
- Justifier une démarche, une interprétation.

Le témoignage oral apparaît comme source intéressante, pour le processus de raisonnement historique et dans une perspective de dialogue entre l'histoire scolaire et l'histoire académique. À propos de l'utilisation du témoignage en histoire qui est récente Gomart (2000, p. 103) estime que « Le recours aux témoignages oraux, pour les sujets postérieurs à 1939, est devenu une pratique courante. À tel point que le chercheur peut désormais avoir l'impression d'être entré dans « l'ère du témoin », selon la formule de Wiewiorka (2013).

Gomart ajoute que :

En somme, le témoignage pose deux grands types de problèmes. Il convient probablement de s'interroger sur la manière de le recueillir : c'est-à-dire sur la technique de l'entretien. Sur ce point, la réflexion méthodologique est avancée même si, l'affaire Aubrac en témoigne, tous les historiens n'observent pas les mêmes principes. La véritable difficulté réside sans doute dans l'utilisation du témoignage oral : c'est-à-dire à la fois son interprétation puis son inscription dans le récit historique. Le rôle et la place du témoignage dans le récit permettent d'apprécier sa réelle importance par rapport aux autres sources. En d'autres termes, l'écriture de l'histoire peut-elle rendre la spécificité du témoignage oral ? (Gomart, 2000, p. 105).

L'étude critique de cette source peut faire ressortir les principes essentiels de l'enquête en histoire, au regard de son appartenance à la Résistance envisagée. Or comme nous l'avons constaté précédemment, cette approche critique est peu présente dans l'histoire scolaire.

L'approche « critique » scolaire habituelle d'un document que résume Audigier renvoie à la difficulté des élèves de 3ème agricole. La critique externe ainsi pratiquée ne permet pas de produire du sens et encore moins pour ces élèves dont le déchiffrement et le décodage sont fragiles.

¹¹⁴https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/4e3e/da/4e3e-da-Cycle4EvaluationMai2017.pdf (Document complet)

Comment dans ces circonstances appréhender l'usage du témoignage oral dans une approche critique et problématisée ?

1.2 Le potentiel didactique du témoignage

En se référant à l'étude des témoignages par les historiens, Offenstadt (2009) indique que :

Cette réduction d'échelle du regard d'historien, qui observe « à la loupe » le destin d'un homme ou d'une petite communauté, a produit des effets de connaissances très pertinents, en donnant à voir les pratiques sociales et culturelles d'une époque autrement que ne le faisaient auparavant les études macro-historiques les plus canoniques.

Dans le cadre de la problématisation comme cadre théorique, nous concentrons le regard de didacticienne sur l'énonciation d'idées explicatives et leur confrontation avec les faits des témoignages d'une part et sur leur potentielle mise en tension d'autre part. En quoi le témoignage fait-il sens pour la conceptualisation historique par des élèves en difficulté scolaire ? À nouveau, des travaux didactiques antérieurs nous fournissent des éléments sur lesquels construire nos hypothèses propres :

Aisenberg (2004) a analysé avec son équipe, pendant 3 années les productions écrites et orales d'élèves de 11-12 ans, dont 4 écoles primaires de Buenos Aires. Dans le cadre de l'enseignement du thème des migrations, les élèves devaient utiliser les témoignages oraux de migrants qu'ils avaient eux-mêmes recueillis par entretien (Lautier et Allieu-Mary, 2008, pp. 108-109).

Le dispositif d'Aisenberg était en deux temps : une première étape d'expérimentation où les élèves étaient dans une démarche compréhensive et faisant référence à l'émotion suscitée par les témoignages. Puis, une deuxième étape où les élèves avaient de nouvelles consignes, pour comparer et pour contextualiser les témoignages. Les résultats de l'équipe de chercheurs d'Aisenberg montrent que le degré de conceptualisation le plus abouti de la part des élèves est celui aussi qui comporte le plus d'erreurs.

Les chercheurs font alors l'hypothèse que les élèves qui osent le plus exprimer ce qu'ils pensent prennent des risques. Là encore, comme pour la généralisation trop rapide d'un modèle explicatif, on constate à la fois des progrès et des difficultés inévitables (*ibid.*, p. 109).

On pourrait d'ailleurs envisager une interprétation plus didactique de ce qui est ici constaté. Les élèves qui posent le plus de questions sont ceux qui sont les plus intrigués par la diversité, voire les contradictions entre les témoignages, ce qui les conduit à envisager davantage d'interprétations possibles du phénomène afin de donner un sens à l'ensemble de ces

expériences individuelles. L'utilisation des témoignages oraux semble donc prometteuse pour identifier les éléments du processus de conceptualisation au sein d'une démarche d'enquête historique. Comme le soulignent les autrices de la note de synthèse à propos de cette étude :

En suivant les analyses de P. Ricoeur, on peut penser que le récit historique procéderait d'une « mise en intrigue » capable d'articuler ensemble la pensée sociale des élèves qui se figurent ainsi les intentions des hommes du passé, la description et l'interprétation de leurs agissements, l'évocation du contexte, mais encore des procédés d'historisation qui contrôlent cette pensée sociale (*ibid.*, p. 110).

Ainsi l'apprentissage par la confrontation de témoignages peut mener la classe à passer d'un récit narratif sur le passé comme celui du témoin, à un récit qui donne les raisons de ces explications, non par surplomb mais par articulation des différents points de vue disponibles sur le phénomène ou l'évènement. Une explication fondée sur l'usage de concepts explicatifs causaux qui soit proviennent de l'émotion légitime du témoin, soit sont pris dans un espace de controverse qui permet la confrontation des témoignages entre eux et avec les idées initiales des élèves qui circulent dans la classe. Cet espace de controverse (Ricoeur, 2000) est un intermédiaire potentiel entre le récit narratif des élèves et des témoins qu'ils entendent, et le récit explicatif qui confronte les faits et les concepts possibles pour expliquer. « Cette qualité de médiation du témoignage oral entre l'«inattendu» et l'«inévitabile» (Roth, 2006) s'avère particulièrement intéressante en situation d'enseignement de l'histoire » (Fink, 2014, p. 114). C'est une démarche active par l'expérience d'échanges dont Heimberg, précise qu'elle donne « l'occasion d'une expérience exceptionnelle de rencontre et de dialogue les menant à exercer les modes de pensée de l'histoire et à construire ainsi des connaissances sur le passé » (2004, pp. 12-13).

Le dispositif basé sur le témoignage oral vise à mieux appréhender la conceptualisation au travers d'un débat avant tout oral plutôt qu'une mise en texte écrite pour ces élèves de classe de 3^{ème}. Cependant, le passage à l'écrit apparaît indispensable à un certain moment pour structurer cet espace de controverse, pour poser collectivement les points de vue et permettre leur confrontation (Doussot et Fink, 2019). C'est sans doute là que peuvent intervenir les instruments graphiques tels que les schémas fléchés comme intermédiaires indispensables à ces opérations.

1.3 La lecture méthodique de la source pour conceptualiser

Notre hypothèse repose sur le fait que la situation d'étude critique du témoignage oral, cette source particulière, fait ressortir des principes essentiels de l'enquête critique en histoire

que d'autres types de sources ne montrent pas aisément, mais exigent. D'où l'intérêt d'y avoir recours en classe pour faire de l'histoire pour traiter d'une manière globale de ces enjeux des sources en histoire comme d'une part son caractère ordinaire, mais aussi extraordinaire.

Fink précise en se référant aux travaux de Tutiaux-Guillon que :

Le travail d'historicisation donne sens aux expériences des témoins ; les expériences des témoins donnent sens aux concepts historiques auxquels les élèves sont confrontés. La conscience des limites du dispositif permet de l'envisager à distance des pratiques ordinaires de manière à ce qu'il serve un tel travail d'histoire : « scolariser les mémoires déplace le statut épistémologique du savoir scolaire et oriente les pratiques vers la controverse et le débat (Tutiaux-Guillon, 2008, p. 39) » (2014, p. 117).

Elle ajoute que « la confrontation des élèves aux témoins du passé et à la relativité de leurs propos peut participer à ce processus d'ajustements et de complexification » (*ibid.*, p.126). Le témoignage peut donc engendrer de la relativité comme levier cognitif et une pensée réflexive d'historicisation, parce qu'il ouvre à des possibles multiples qui donnent à penser, et potentiellement à explorer, autant de pistes par confrontation à d'autres sources notamment, mais surtout par mise en question des conceptions des élèves.

2. Les écueils à l'utilisation du témoignage historique

Le choix que nous faisons des témoignages oraux s'appuie pour une bonne part, sur les travaux de Fink, qui établit que leur étude en classe présente une potentialité didactique unique, mais elle précise qu'un écueil majeur – le rôle de l'empathie – est à prendre en compte dans l'analyse des témoignages oraux, du fait des habitudes réalistes de la discipline scolaire :

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 (*ibid.*, p. 125).

Guilhaumou, dans son compte-rendu de l'ouvrage de Dulong, décrit le rapport entre émotion 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, factuelise 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 » (1999, p. 138).

Du point de vue de notre objet de recherche en construction, nous sommes amenés à nous demander si l'usage le schéma fléché avec ses fonctions synoptique, de catégorisation, d'objectivation, de centration et d'économie cognitive peut aider à dépasser ce problème de lecture empathique d'un témoignage. Alors ne peut-on pas envisager cette empathie comme un levier pour construire le concept, à condition de faire objectiver les points de vue en jeu ?

De plus, le témoin vise souvent à faire image dans l'esprit de celui qui l'écoute et l'interroge. Selon Audigier :

Problématiser ne peut se réduire à une simple argumentation pour convaincre par des preuves (c'est dans l'image ou l'image fait preuve). Il faut chercher puis mobiliser des raisons (par exemple celles qui ont conduit à la production et à la circulation de telle image). Surtout, elles permettent de construire des concepts nécessaires à la compréhension de faits historiques et de s'interroger peu à peu sur cette histoire scolaire transmettant la vision d'un monde qui est accepté par tous, gommant les débats, les oppositions (Audigier, 1993, p. 161).

En effet, nous considérons l'image au sens large et dans nos travaux, dans la mesure où ce sont des témoins filmés en train de raconter ce qu'ils ont vécu, comme une preuve irréfutable, une parole que l'on ne peut mettre en doute, ce qui pose problème. La parole du témoin incarne le fait, bien plus que les propos retranscrits dans un format « texte ».

De nombreux enseignants soulignent les effets positifs d'un travail auprès des élèves avec des témoignages oraux, mais il faut donc être prudent. Le sentiment d'empathie que ce type de documents suscitent peut conduire les élèves à considérer le travail d'historicisation et de critique comme une attitude irrespectueuse vis-à-vis du témoin (Tutiaux-Guillon, 2006), y compris lorsqu'il s'agirait simplement de les comparer et ainsi faire émerger des différences. L'émotion peut s'avérer efficace et essentielle à la compréhension historique, mais elle peut donc également constituer un obstacle à un tel apprentissage. Fink (2014, p. 129) insiste sur cet écueil en prenant appui sur les travaux de Tutiaux-Guillon :

Le témoignage risque de n'être qu'un support didactique «porteur de savoir <vrai>» (Tutiaux-Guillon, 2002, p. 91), un générateur d'empathie fonctionnant comme élément déclencheur ou permettant d'illustrer – lorsqu'il ne le remplace pas – le cours d'histoire. L'intérêt du dispositif se limite alors à l'éclairage qu'il apporte, à travers sa composante affective, sur la dimension humaine de l'histoire.

Pourrait-on envisager *a contrario* l'empathie comme vectrice, certes insuffisante mais nécessaire de la conceptualisation ? L'élève peut-il par cette spécificité du témoignage oral s'appropriier plus facilement les faits relatés par le témoin comme données du problème et entrer dans un processus de problématisation pour conceptualiser ? En effet, d'une part, c'est la proximité entre le discours du témoin qui parle et les élèves qui permettent cette empathie. D'autre part, ce sont les propos mêmes du témoin qui relate son expérience personnelle dans une situation exceptionnelle ou ordinaire comme la Résistance. Les élèves peuvent s'identifier à toute expérience personnelle qui relève d'émotions partagées (peur, joie, colère etc.). Cela les fait immédiatement entrer -sans médiation- dans l'interprétation de cette situation vécue, et donc rapporter des faits aux idées exprimées dans le témoignage à des idées proches des siennes tirées de l'expérience quotidienne de ces sentiments : ce qui va dans le sens d'une mise en jeu des faits et idées. Mais pour ne pas en rester à l'autorité du témoignage, il faut une mise à distance par la création d'un espace de controverse, une création qui relève de conditions qui ne sont pas spécifiques de ce type de document, mais au contraire qui inscrivent pleinement l'histoire orale dans le champ de l'histoire critique. C'est la raison pour laquelle, en faisant travailler les élèves de nos corpus sur des témoignages filmés donnés à voir au sein d'un documentaire, nous proposons d'entrer dans une première approche de la construction de cette espace de controverse par une étude de problématisation historique scolaire par visionnage d'un film (Doussot, 2015 ; 2017). De fait, comme le soulignent déjà les travaux de Doussot, les élèves cherchent d'abord à relever dans un film ce qui conforte leurs représentations. En effet, Doussot constate que le « film soutient des conceptions des élèves » (Doussot, 2015, p. 167).

3. Le choix du film *Le Chagrin la Pitié*, quels enjeux ?

Les séquences d'enseignement-apprentissage pour cette recherche ont pour objectif d'observer des phénomènes didactiques ; pour cela nous utilisons la méthodologie de la séquence forcée d'Orange (2010) que nous détaillerons dans le premier chapitre de la partie suivante. Pour déployer cette méthodologie sur nos hypothèses nous choisissons des extraits d'un film documentaire constitué essentiellement de témoignages et rarement utilisé en classe de 3ème agricole *Le Chagrin et la Pitié*. Les personnages principaux, les Résistants sont des agriculteurs et pour les élèves de ce lycée agricole cela peut susciter l'empathie car, ils sont issus pour une large majorité de ce milieu-là ou bien ils se destinent à ces professions.

3.1 Les intentions du réalisateur

Le étude de cas est divisé en deux parties et se concentre sur la vie à Clermont-Ferrand, une ville de 150 000 habitants en Auvergne, près de Vichy. Il a été tourné principalement au

printemps 1969. A l'aide d'images d'archives et en donnant la parole à des habitants de Clermont-Ferrand et à des personnages - anonymes ou célèbres, français ou étrangers - qui vécurent diversement l'Occupation, Marcel Ophüls et André Harris, les auteurs, lèvent le tabou qui pesait sur le comportement de la France et des Français durant ces années noires, et brisent cette imagerie d'Épinal d'une nation unie contre l'occupant, et d'une poignée de collaborateurs, selon la formule prêtée au Général de Gaulle. L'objectif est que les élèves comprennent qu'un seul témoignage n'est pas suffisant pour rendre compte d'une situation, et qu'on observe une pluralité du point de vue et des comportements, qui mène non pas à choisir ce qui serait vrai, mais à faire dialoguer ces points de vue.

Laborie précise que ce film documentaire d'Ophüls :

N'a pas cherché à tromper sur ses intentions. Avec *le Chagrin et la Pitié*, il s'agissait bien d'en finir avec le « déferlement d'autosatisfaction qui (nous) semblait dominer les antennes nationales », de « démystifier cette époque par rapport aux versions officielles précédemment promulguées (Laborie, 2014, p. 71).

Ce film censuré et diffusé à la télévision seulement en 1981 donne une place privilégiée aux témoins, et notamment à l'image de la Résistance. Laborie (*ibid.*, p. 85) explique la vision du film développée par son réalisateur :

L'engagement dans la lutte clandestine renvoie à la « solitude des grands choix » et le phénomène doit être compris tout d'abord au niveau de l'individu, de ses priorités, de son caractère, de ces racines, et non au niveau des appartenances ou des loyautés collectives.

Douzou dans un article sur la Résistance et le monde rural évoquent les frères Grave, les témoins principaux du film de la manière suivante :

La puissance d'évocation de ces deux personnages, saisis dans leurs champs, dans la cave où ils avaient caché des parachutages d'armes ou dans leur intérieur simple, est liée au fait qu'ils incarnaient, à rebours de toutes les idées les plus reçues en la matière, la Résistance la plus authentique. L'impact des frères Grave tenait aussi à leur mutisme : les silences comptent au moins autant dans leur témoignage que les propos qu'ils tiennent (Douzou, 1999, p. 15).

Ces témoins incarnent un idéal-type de Résistance avec leur inscription dans un contexte de ruralité, les raisons de leurs engagements, leurs actions et leur personnalité à la fois taciturne, et aimable pour reprendre les propos de Douzou refusant parfois de répondre à certaines questions. Ils incarnent un enjeu problématique, la diversité et l'ambiguïté des positions et prises de position qui nous intéressent pour faire construire par les élèves cet idéal-type de

Résistance. Autrement dit, ce film peut servir à concevoir un dispositif didactique propre au développement d'un espace de controverse au cours duquel se déploieraient des conceptualisations pertinentes par rapport aux concepts déjà-là des élèves.

On y lit précisément que la controverse peut mener au dépassement de la dualité immédiatement compréhensible de la collaboration et de la résistance, pour aller du côté de comportement d'entre-aide, par exemple, mais en situation exceptionnelle, conduisant à des actes eux-mêmes exceptionnels.

Du côté de l'historiographie, Laborie dépeint la France de la Collaboration et montre les Français dans leur diversité, c'est-à-dire celle des catégories que l'on peut chercher à faire construire à identifier dans les expérimentations :

- ceux qui attendent pour voir ce qui va se passer ;
- ceux qui croient que Pétain va résoudre leurs problèmes ;
- ceux qui acceptent de collaborer ;
- les résistants» (Laborie, p. 72).

L'influence du film a été considérable et il continue toujours à être avancé par beaucoup comme une des « preuves » de la démission collective du pays, du vrai visage de la France et des Français occupés, interprétation dont le réalisateur se démarque aujourd'hui. (Laborie, p. 71).

Le film documentaire porte en lui la potentialité d'une conceptualisation nouvelle pour les élèves en direction du dépassement du couple Résistance/Collaboration.

3.2 De l'intérêt d'étudier le témoignage au travers d'un film documentaire

Les élèves dans les pratiques ordinaires donnent du sens à un film soit en illustrant les données du cours soit pour conforter ces mêmes données. Pour des élèves « scolairement fragilisés », l'utilisation du film est un appui indispensable au cours, comme document oral pour pallier la difficulté de lecture des élèves.

Pour la construction de l'idéal-type de Résistance, le film qui donne à voir des situations dans leurs complexité semble intéressant à mobiliser, en précisant que dans notre cas il ne s'agit pas d'un film fiction, mais d'un film documentaire articulé d'images d'archives et de témoignages.

Une autre mise au travail est celle de la sélection des éléments du film comme soutien de leur représentation. En effet, Doussot, explique que :

Faire des interprétations produites par certains élèves un objet de travail : c'est mettre au cœur de l'activité ce qui est ordinairement invisible et implicite : la sélection des éléments pertinents des sources (du film) pour appuyer l'interprétation. Ainsi, en proposant des interprétations alternatives issues d'une autre lecture du film, on peut rendre nécessaire la défense des propositions initiales et par là faire des lectures possibles du film un objet d'argumentation. Dans cette perspective, on peut formuler une hypothèse de travail, schématique mais heuristique, selon laquelle l'ensemble des élèves se retrouvent à égalité par rapport aux prédispositions d'interprétation : la négociation historique entre les interprétations qui est attendue ne renvoie en effet pas à des activités extra-scolaires d'enfants de ces âges (*ibid.*, p. 170).

Cette égalité est intéressante pour nos élèves qui présentent des difficultés ou des troubles langagiers divers et ne présentent donc pas les mêmes dispositions au départ en termes d'apprentissage à un instant donné. Nous n'ajoutons pas ainsi de difficultés supplémentaires à ces élèves. Il évoque également l'oral réflexif et l'importance de poursuivre les études de cas d'élèves :

La nécessité pour la recherche didactique d'entrer dans le détail a pour contrepartie le caractère ténu des données. Ténues, dans notre étude, par le rôle central joué dans l'analyse par « l'oral réflexif » (au détriment de l'écrit : voir Jaubert 2007, 214), et par le nombre d'élèves impliqués dans le tournant observé lors de la discussion de la séance 3, même s'il est notable que dans les deux classes quatorze élèves font des interventions dans ce sens, et parmi eux, il y en a autant de la catégorie élève-interprète que de l'autre. C'est donc comme étude de cas (Passeron & Revel 2005) que l'analyse vaut : en montrant ce que les élèves peuvent faire (mais qu'ils ne font pas ordinairement), elle permet d'approfondir les propositions sociologiques (les liens entre situations de classe centrées sur l'élève et accentuation des différenciations), et par là de dégager les conditions de modification du contrat didactique (Sensevy, 2011). Étude de cas qui appelle donc d'autres études (*ibid.*, pp. 174-175).

Doussot constate que le problème n'est pas approprié par la classe et que les idées explicatives des élèves au lieu de se confronter entre elles et aux faits, se renforcent :

Ils [les élèves] expliquent le changement entre 1788 et 1789 par l'accumulation de colère due à l'accroissement de la misère et de l'injustice : le modèle de la « goutte d'eau qui fait déborder le vase » (comme formulé par des élèves dans une situation similaire) est disponible pour conforter celui de la misère et de l'injustice et éviter toute tension avec les données sélectionnées dans le film (2017, p. 27).

Ce qui permet une modification des pratiques des élèves est la contextualisation, mais surtout l'historicisation qui s'opère à un moment donné de l'expérimentation relatée par le chercheur :

Ces constats menés sur la première partie de la discussion collective permettent de nuancer. En effet, s'il est difficile d'imaginer que des élèves appréhendent des actions sans contexte (ce que peut laisser supposer l'idée de contextualisation des événements), ils inscrivent en revanche un

modèle explicatif dans un contexte ad hoc, non questionné et tout fait, en sélectionnant dans les données celles qui ne le contredisent pas. Autrement dit, dans notre modélisation, les données l'intérêt analytique de cette dichotomie – issue d'une modélisation non reconnue comme telle – au profit de la différenciation explicite entre données et modèle : un problème historique se déploie lorsqu'un modèle est historicisé par confrontation à des données qui en récuse l'évidence explicative (*ibid.*, p. 27).

L'intérêt de mobiliser plusieurs témoignages, comme le propose le film *Le Chagrin et la Pitié* est de modifier la pratique ordinaire où l'enseignante met les élèves dans une approche inductive et réaliste en partant de scènes du film, et ici de témoignages, pour appuyer leur généralisation en oubliant la nécessité de confronter les sources entre elles pour s'approcher d'une certaine vérité historique. De son côté, Fink ajoute, à propos d'élèves visitant une exposition dans laquelle ils accèdent à des témoignages de femmes et d'hommes ayant vécu pendant la Deuxième Guerre mondiale en Suisse : « Despite the fact that the exhibition shows a plurality of experiences and points of view, pupils are constantly making generalizations from anecdotal stories. The individual experience is reinterpreted as being a general factual knowledge about the past »¹¹⁵. L'enjeu pour nous est de confronter les élèves au travail critique en référence à celui de l'historien. De fait, l'histoire scolaire considère le document dans les pratiques ordinaires comme une source fiable qui doit permettre de valider leurs représentations. Doussot qui se réfère à Orange (2005) et Bachelard (1949), propose un espace problème avec des connaissances et les documents mis à disposition par l'enseignante pour construire le problème. Les élèves sont alors invités à explorer le champ des possibles et faire des allers-retours entre les documents et les propositions d'explications. Nous utilisons les extraits du film *Le Chagrin et la Pitié*, car il modifie radicalement le regard sur l'Occupation, où la Résistance est présentée comme un fait minoritaire. Il peut ainsi permettre de rompre avec le modèle des élèves d'une France unanimement résistante qui perdure encore aujourd'hui, il rompt avec la mémoire officielle.

4. La Résistance, ou comment écrire son histoire ?

Rodrigo et Loubes (2013 ; 2021)¹¹⁶ évoquent le livre de Laborie, sur l'histoire des Résistants, qui démontre que celle-ci « a fini par être dénaturée avant d'être mise à l'écart ». Laborie prend donc une position historiographique et d'analyse de la mémoire de l'Occupation

¹¹⁵ « Malgré le fait que l'exposition montre une pluralité d'expériences et de points de vue, les élèves font constamment des généralisations à partir d'histoires anecdotiques. L'expérience individuelle est réinterprétée comme étant une connaissance ».

¹¹⁶ <https://sms.hypotheses.org/1651> (consulté le 21 mars 2022).

qui met fortement en question l'impact *a priori* pensé comme positif, du film de Ophüls. Loubes évoque ainsi la manière dont Laborie traite de l'impact du film *Le Chagrin et la Pitié* :

De quel tournant *Le Chagrin et la Pitié* de Marcel Ophüls 1970 est-il le film ? se demande l'auteur. A rebours des idées reçues, il montre qu'il n'y avait pas de mémoire héroïque dominante de la Résistance avant 1970, sauf en deux brefs moments : autour de la Libération et du retour de De Gaulle au pouvoir. C'est bien plutôt depuis *Le Chagrin et la Pitié* que se déploie une mémoire-vulgate unanimiste, qui enfouit la réalité des attitudes et comportements des Français sous l'image d'un pays majoritairement peuplé d'attentistes, de lâches. Au-delà de cette « obsession de la mémoire » (Henry Rousso) qui définit notre temps, et il ajoute que cette prétendue démythification de la Résistance est en fait une dénaturation de celle-ci et de ce qu'étaient les comportements des Français sous Vichy.

Ce film constitue donc une rupture. Rodrigo et Loubes ajoutent que :

Pierre Laborie analyse ainsi de façon très fine ce que fut la singulière réalité sociale de la Résistance, bien plus large que le comptage des résistants ne peut la décrire. Il y relève que les attentes des Français « ne font pas que dissimuler des accommodements médiocres » et insiste sur « la réalité d'une société de non-consentement », du sauvetage des enfants juifs aux rassemblements silencieux impressionnants lors des enterrements de résistants comme celui de Robert Cloarec le 11 septembre 1942 à Rouen.

À l'occasion des Rendez-vous de l'Histoire de Blois ¹¹⁷ une table ronde animée par Prost était consacrée à l'ouvrage de Laborie *Le chagrin et le venin* paru aux éditions Bayard en février 2011, avec Marcot qui aborde quant à lui la question des outils conceptuels et des sources utilisées.

Par ailleurs il est important pour l'historien d'interroger ses propres concepts en commençant par les plus fondamentaux. Par exemple, ici pour répondre à la question simple de « combien y eut-il de résistants ? »¹¹⁸ il faut d'abord penser la définir.

L'auteur précise que :

La résistance n'est pas seulement une organisation mais c'est aussi un mouvement social qui pour vivre devait s'appuyer sur la population. Or, jusqu'en fin 1941 début 1942 la résistance, infime minorité, inconnue de la population, est surtout crainte par la majorité qui veut surtout la paix et qui pense que la résistance apporte essentiellement le danger. À partir de cette réflexion

¹¹⁷ « Il s'agit de créer un lieu de rencontre privilégié où chaque année les historiens peuvent se retrouver afin d'exposer l'état de leurs réflexions, de présenter leurs travaux et de confronter leurs points de vue dans le but de concourir au progrès de la recherche et de la connaissance historique. » (<https://rdv-histoire.com/le-festival/propos-du-festival>).

¹¹⁸ Synthèse de Rabu sur les Rendez-vous de l'Histoire de Blois une table ronde animée par Antoine Prost était consacrée à l'ouvrage de Pierre Laborie « Le Chagrin et le venin » paru aux éditions Bayard en février 2011. consultable sur le site <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/histoire-geographie-citoyennete/ressources/le-chagrin-et-le-venin--683417.kjsp?RH=HG>

historienne Pierre Laborie propose donc d'employer l'expression de « non-acceptation » de l'occupation et du régime de Vichy et rappelle que si tous les Français ne furent pas résistants le cœur de l'État Français que fut la politique de la Révolution nationale ne fut jamais accepté et constitue bien à cet égard l'échec le plus marquant de ce régime.

Enfin Rabu précise la notion de « non-consentement :

Verdet (2016) : auteur d'un ouvrage sur le non-consentement dans le Lot, exemple de micro-histoire qui étudie un groupe social confronté à l'Occupation. Elle précise dans *Historiens & Géographes*, 19/09/2016 que face à l'Occupation, le non-consentement fut une attitude mentale première. Une propension instinctive au refus. Pas un programme d'action. Les actions, elles viendraient, peut-être, si l'occasion s'en présentait. Cette réaction, qui l'éprouvait ? La plus grande part d'une population prise au piège. Le non-consentement a pu se transformer en résistance active, dès l'été 1940 pour une poignée, mais pour l'immense majorité ce ne fut d'abord qu'un repli sur soi, une volonté de maintenir au mieux son mode de vie, son identité.

L'enjeu des différentes séquences forcées est d'appréhender le caractère exceptionnel de la situation de la France pendant la Seconde Guerre mondiale, et l'attitude des Français qui en découle et notamment les concepts de non-consentement, des « ni-ni » selon la formule de Laborie, au sujet de la Résistance. Des problèmes nouveaux sont ainsi construits par les historiens avec le travail sur cette nouvelle source i.e. le témoignage oral, mais sur ses écueils. En effet, le témoignage oral doit être confronté non seulement à d'autres témoignages, mais aussi à d'autres sources pour éviter la généralisation, voire la simplification dénoncée par Laborie sur cette période du régime de Vichy et des comportements des Français. De plus, cette généralisation évite de penser la temporalité, la localisation, et l'évolution même des comportements du Résistant au cours de son engagement.

5. Une entrée par les savoirs

5.1 L'approche historique de la conceptualisation

Nous confirmons notre entrée par les savoirs. En effet, Le Marec, Doussot et Vézier précisent que :

La construction du savoir historique est depuis vingt ans au cœur des recherches françaises en didactique de l'histoire. Ces dernières ont notamment interrogé des processus comme penser en histoire à travers la périodisation, la conceptualisation, le raisonnement naturel propre aux sciences sociales, l'usage par les historiens d'un mode de compréhension proche de celui que les profanes appliquent à la vie sociale, le récit comme forme d'organisation de la compréhension et de l'explication (2009, p. 7).

Il est intéressant pour notre recherche de connaître les obstacles épistémologiques, les faits, et les sources qui ont permis aux historiens de construire les problèmes et d'y apporter de

nouveaux savoirs tels les concepts. Ainsi Le Marec, Doussot et Vézier évoquent les configurations historiographiques :

Selon Prost, pour comprendre l'histoire, il faut prendre en compte l'historicité des questions historiques elles-mêmes (1996, p. 86). Prost (Prost & Winter, 2004) nomme ces moments des « configurations historiographiques ». Cela souligne, selon lui, « le lien qui unit, au cours de chaque période, les questions des historiens, les sources qu'ils ont exploitées et les paradigmes qu'ils ont mis en œuvre ». Il précise que par paradigme, il entend « les schémas d'analyse et d'explication » (Prost, 2006, p. 11) qui nous renvoie à celle de cadre explicatif que nous employons. Ce choix par une entrée par les savoirs et répond à des questionnements. Ce qui nous intéresse, ce sont les élèves qui s'interrogent se posent des questions et non une simple identification dans les documents d'informations (2009, p. 9).

Les concepts sont particuliers dans la mesure où ils découlent de plusieurs observations :

Pour le comprendre, il faut le décrire, le développer, le déployer. Ainsi, il nous faut penser les différentes dimensions d'historicité des problèmes et de leurs solutions : celle de leur construction contingente dans un cadre théorique particulier et celle de leur évolution dans les « configurations historiographiques » (Le Marec, Doussot et Vézier 2009, p. 11).

Toutes ces interrogations se regroupent et correspondent aux configurations historiographiques. Ainsi, selon Le Marec, Doussot et Vézier (2009), en prenant appui sur les travaux de Prost et Winter (2004) et Prost (2008) :

Les configurations historiographiques constituent des modalités différentes de traiter une thématique. Elles s'articulent selon 3 composantes :

- des questions ;
- des sources ;
- des schémas d'analyse et d'explication.

Prenons l'exemple des configurations historiographiques de la Première Guerre mondiale :

Prost souligne, selon lui, « le lien qui unit, au cours de chaque période, les questions des historiens, les sources qu'ils ont exploitées et les paradigmes qu'ils ont mis en œuvre ». Il précise que par paradigme, il entend « les schémas d'analyse et d'explication » (Prost, 2006, p. 11) qui nous renvoie à celle de cadre explicatif que nous employons. À propos de la Première Guerre mondiale, il distingue ainsi trois configurations historiographiques. Il nomme la première « militaire et diplomatique » la seconde, « sociale » et la troisième « culturelle et sociale » (Le Marec, Doussot et Vézier, 2009, p.9).

Le Marec, Doussot et Vézier identifient trois configurations sur les châteaux forts. Dans la première configuration, le château fort est essentiellement perçu au regard de ses fonctions

militaires. A partir de 1970, une seconde configuration historiographique apparaît où le château est une forteresse et au centre de la seigneurie. Enfin une configuration où le château, est considéré comme la manifestation d'un statut social « à la fois séparé et supérieur », et comme le lieu symbolique de la reconstruction globale de l'espace médiéval. Notre objectif dans cette perspective de configuration historiographique est d'identifier les concepts, schémas explicatifs en relation avec des questions et des sources. Que pouvons-nous identifier dans la démarche des historiens qui nous permette ensuite de construire une séquence forcée ? Tout d'abord le mythe résistancialiste s'envisage encore comme un obstacle ou les sources étudiées qui influencent les résultats de la recherche.

De plus, si nous reprenons la définition de la configuration historiographique, le schéma d'analyse et d'explication peut s'apparenter au modèle des élèves les sources au document proposé et la question à celle proposée pour la recherche et soumise aux élèves. A quelles conditions, le schéma fléché est-il un vecteur pouvant faire émerger les différentes questions des historiens, les débats ? Peut-on faire un parallèle entre les pratiques historiennes et celles des élèves ?

5.2 Problème historique à faire construire par les élèves pour dépasser le « mythe résistancialiste » de la première configuration historiographique

Comment se construit dès la Libération une mémoire officielle de la Seconde Guerre mondiale en France qui se manifeste depuis les années 1970 ? Le problème historique est celui souligné par Marcot sur « le grand vide conceptuel » dont souffre l'histoire de la période de l'Occupation. La difficulté réside dans le fait de trouver des concepts pour rendre compte de la complexité de cette période. Laborie et Marcot développent une analyse de la Résistance comme « mouvement social », différent de la Résistance qui s'entend comme organisation soit deux approches historiennes de la Résistance.

Ainsi, au regard des sources, des questionnements liés au contexte spécifique de cette période de l'Occupation nazie, cela met en exergue le travail des historiens, l'importance des sources exploitées, et le travail de conceptualisation face à la complexité de l'évènement, autrement dit l'historicisation. La question qui se dégage est comment se construit dès la Libération une mémoire officielle avec le mythe résistancialiste (obstacle à la conceptualisation) ? Cette conception d'une France résistante, nommée « mythe résistancialiste »¹¹⁹ s'impose à savoir : tous Résistants ! Deux mémoires entretiennent ce mythe : la mémoire

¹¹⁹ Résistancialisme : Néologisme formé par Henry Rousso pour qualifier le mythe d'une France unanimement résistante pendant la Seconde Guerre mondiale.

gaulliste qui souhaite une vision unificatrice, avec un temps fort qui est le transfert des cendres de Jean Moulin au Panthéon en 1964, date également de la création du concours de la Résistance. La seconde mémoire a comme objectif de mettre en avant le rôle du Parti communiste français dans la Résistance.

Ce mythe résistancialiste est entretenu par la thèse d'Aron¹²⁰, selon lui, le maréchal Pétain a protégé le territoire de l'Occupation nazie, le Maréchal Pétain n'avait donc pas de choix. Dans ce contexte de mémoire officielle, se construit le mythe du glaive et du bouclier. Aron publie en 1954 le livre qui reprend cette thèse, déjà soutenue lors du procès du maréchal Pétain. Cet ouvrage, Histoire de Vichy, reste la référence de cette mémoire officielle qui assimile la France à la Résistance tout en minimisant le régime de Vichy. Le poids du résistancialisme, lié à la difficulté d'accès aux archives, mais aussi la présence de Gaulle au pouvoir (de 1944 à 1946 puis de 1958 à 1969) affectent les recherches des historiens empêchant leur travail critique pour proposer une autre mémoire possible. Ce mythe est-il encore présent comme modèle explicatif selon les élèves, et constitue-t-il alors un obstacle épistémologique ?

Aron, dans son ouvrage sur l'histoire de Vichy, stipule que sa théorie est :

fondée sur l'étude critique des témoignages déjà connus, l'HISTOIRE DE VICHY réunit en outre toute une documentation inédite, soit officielle, soit privée, qui renouvelle sur bien des points l'interprétation des événements les plus controversés, ou l'opinion portée sur les hommes politiques d'alors. Enfin, beaucoup de personnalités, ayant participé au gouvernement de Vichy ou ayant lutté contre lui, ont donné des témoignages verbaux qui permettent, sous une forme claire et précise, d'apporter une explication véridique et de première main sur les questions en litige. Cet ouvrage est donc le premier récit d'ensemble, impartial et surprenant, sur cette période, une des plus dramatiques de l'histoire de la France¹²¹.

La connaissance du passé provient de sa reconstitution par les historiens selon les sources dont ils disposent. La difficulté résulte de l'accès aux archives et aussi au témoignage dont ils doivent interroger la parole et la confronter à d'autres sources ou à d'autres témoignages. Ainsi pour la séquence forcée, le croisement entre les témoignages est important.

120 Écrit par l'essayiste Robert Aron (1898-1975), en collaboration avec une journaliste, Georgette Elgey Histoire de Vichy et publié en 1954. Ouvrage de référence pendant une décennie. Une thèse réfutée par des travaux ultérieurs.

¹²¹ Extrait de la quatrième de couverture du livre d'Aron L'histoire de Vichy 1940-1944 publié en 1954.

Nous résumons de la manière suivante cette première configuration historiographique :

- des questions soumises à la vulgate gaulliste, une mémoire officielle s'impose aux historiens ;
- des sources archives peu accessibles et le silence des témoins ;
- des schémas d'analyse et d'explication soumis à deux mémoires dominantes : celle des communistes et des gaullistes qui enracinent une France massivement Résistante.

Nous nous rendons compte que les historiens à l'instar des élèves « partent avec des pré-supposés » (Prost, 2006). Cela montre que la vulgate perdure même encore aujourd'hui. De plus si nous couplons l'historiographie avec le tableau suivant cela correspond à la vulgate gaulliste et à la première configuration *pro domo*. En outre, quant à la séquence forcée, nous lui accordons une importance pour le choix des documents afin d'éviter cette vulgate qui peut encore perdurer.

Doussot questionne le choix d'un dossier d'archives : « relève-t-il de l'action de l'historien, mais cette action n'a de sens qu'en relation avec l'explication dominante parmi les historiens intéressés » (2018, p. 182). Il fait référence au meunier de Menocchio dans *Le fromage et les vers*. Nous empruntons ses propos pour les appliquer à cette première période : les élèves comme la mémoire de la société française dans les années qui ont suivi l'évènement, expliquent d'emblée celui-ci sous les catégories de l'opposition Résistance/Collaboration. Mais à cette période le travail des historiens est entravé, d'une part par l'inaccessibilité des archives et d'autre part par les enjeux politiques par exemple la vision gaulliste impose que le gouvernement de Vichy n'a été « qu'une parenthèse » dans l'histoire de la France. En conséquence, Vichy est nul et non avvenu car ce n'était pas la France d'après l'ordonnance du 9 août 1944 relative au rétablissement de l'égalité républicaine sur le territoire continental.

Le Marec, Doussot et Vézier précisent que les savoirs évoluent :

Ces problèmes prenant sens dans les cadres explicatifs qui fondent la réflexion des historiens et posent les conditions de validité des savoirs produits, il est nécessaire de prendre en compte la dynamique des cadres explicatifs eux-mêmes. De ce fait, les savoirs historiques évoluent au sein de configurations historiographiques où se côtoient, sans toujours s'opposer, des explications historiques, voire des modèles comme ceux du château fort. C'est dans cette double dynamique que se situe une possible approche des nécessités en histoire (2009, pp. 11-12).

5.3 Remise en cause du mythe résistancialiste et le rôle du film documentaire *Le Chagrin et la Pitié* : la deuxième configuration historiographique

Nous pouvons évoquer une deuxième configuration historique avec ce que dénonce Laborie, les « ni-ni ». Les historiens contribuent au réveil des mémoires dans les années 60-70 avec une remise en cause progressive à partir des années 70 de cette théorie du bouclier et du mythe résistancialiste. Ainsi, le documentaire d'Ophüel, *Le Chagrin et la Pitié*, rompt avec ce mythe en faisant part des comportements ambigus de certains Français voire de leur collaboration en croisant des images d'archives avec différents acteurs de cette période. Le documentaire ne sera diffusé à la télévision qu'en 1981, car l'ORTF¹²² refuse sa diffusion. Ou bien, Paxton qui utilise les archives allemandes de la Seconde Guerre mondiale conservées aux USA et remet en cause la thèse du glaive et du bouclier. En effet, le problème d'accès aux archives pendant 30 ans - sauf dérogation du Ministère de l'Intérieur pour les archives judiciaires - ont rendu complexe le travail des historiens. Il en découle une deuxième configuration historiographique :

- des questions : une nouvelle lecture de l'histoire des « années noires », une expression utilisée par les historiens pour désigner cette période de Vichy. Une remise en cause du mythe résistancialiste s'opère avec, pour le régime de Vichy, un antisémitisme assumé et la prise en compte du rôle du maréchal Pétain. Il s'agit d'un réexamen du comportement des Français pendant cette période et du rôle complice et volontaire du maréchal Pétain auprès des Nazis.

- des sources : accès à de nouvelles archives, celles des Nazis saisies par l'armée américaine et celles de Vichy qui sont peu à peu déclassées à partir de 2015, ainsi que les archives policières de l'Etat français. Une source spécifique offre également un nouvel objet d'étude ; c'est « l'ère des témoins » où la parole des victimes du génocide se libère.

- des schémas d'analyse et d'explication : la révolution paxtonnienne avec la mise en lumière du régime de Vichy expose les responsabilités du régime de Vichy et les idéologies du régime.

Ce tableau met en exergue la fin du « mythe résistancialiste » et l'émergence de nouvelles mémoires liées à l'accès, à l'étude de nouvelles archives, mais aussi à l'analyse de la parole des témoins (voir *infra*) de cette période qui fut longtemps occultée. C'est la raison pour laquelle, dans notre séquence forcée, le dispositif est articulé autour du témoignage oral et du

¹²²Office de Radiodiffusion-Télévision française qui est un organisme public de l'État et détenteur du monopole d'émission en matière de radio et de télévision jusqu'en 1974.

film documentaire *Le Chagrin et la Pitié* qui marque un tournant dans l'appréhension des comportements pendant le régime de Vichy et notamment de la Résistance. La difficulté réside dans l'interprétation de cette parole et du « vrai » qu'elle véhicule. Quelles précautions doit-on mettre en œuvre ? C'est-à-dire : comment développer une approche critique à l'instar des historiens auprès des élèves ? Laborie évoque ce point d'attention :

Je voudrais reprendre ce que dit Philippe Artières, parce que ça me paraît très important. Il est certain d'abord que face au texte et au langage écrit, l'historien doit s'intéresser en priorité à la façon dont le témoignage est né, à ses modalités de production. Quel est son statut dans une histoire elle-même ? Cela me semble absolument essentiel, et il est vrai que l'on s'en est tenu longtemps à une lecture apparente du témoignage. Nous savons aujourd'hui que son intérêt se trouve ailleurs. Le second point, c'est l'immense problème du « vrai ».

Ainsi, les situations didactiques de notre recherche doivent être vigilantes sur l'appréhension par les élèves de ce témoignage qui semble porteuse d'obstacles que nous qualifions de méthodologiques pour faire construire le concept par les élèves (2002, pp. 203-204).

En effet, nous ajoutons en termes d'obstacle épistémologique, ce qu'évoque Rousso avec le syndrome de Vichy, dans les années 80 qui s'inspire de la psychanalyse pour appréhender le rapport des Français au passé de la Seconde Guerre mondiale. Pour lui, il existe plusieurs phases :

- une phase de deuil puis de déchirements (1945-1955) ;
- une phase de refoulement (1955 - années 1970) marquée par le “résistancialisme” ;
- une phase de retour du refoulé (1970-1974) immédiatement suivie d'une phase d'obsession (1974-1987).

Cette approche permet de comprendre d'autant plus la complexité de cette période qui continue à alimenter le débat historiographique.

Conclusion

Nous avons déjà évoqué la spécificité du concept en histoire. Elle se double de celle de l'attitude des Français pendant le régime de Vichy, période trouble, qui a suscité et suscite toujours des débats. Contrairement aux idées reçues, la *doxa* des Français « tous résistants » perdure à certains égards pour des élèves. Dans un esprit de rapprochement entre histoire scolaire et pratiques historiennes, nous mobilisons des configurations historiographiques avec le film *Le Chagrin et la Pitié* afin d'identifier la symétrie entre l'évolution du débat

historiographique et celui des élèves. Résulte alors comme problème historique de faire construire par les élèves le dépassement d'une France unanimement Résistante, puis de sortir du binarisme - représentations des élèves, Résistance/Collaboration confortées par les manuels – afin de s'appropriier la pluralité des comportements et considérer la Résistance comme un idéal type. Nous formulons l'hypothèse que les élèves suivent ce cheminement des historiens. Ainsi, l'objet de ce chapitre est d'interroger la symétrie entre le débat historiographique sur cette période et la construction des savoirs par les élèves.

Enfin, au travers des témoignages de ce film, nous questionnons le fait que l'usage du schéma puisse aider à pallier ce problème de lecture méthodique d'un témoignage. En effet, la parole des témoins équivaut à des faits tenus pour vrais.

Chapitre 5 - Le cadre théorique de la problématisation

Introduction

Nous postulons, au regard, des chapitres précédents qu'un rapprochement entre les pratiques historiennes et scolaires sont un levier pour élucider les conditions permettant de construire les concepts en classe d'histoire. En effet, le concept se réduit souvent à une définition à mémoriser et non à un outil opératoire qui sera réinvesti. Il s'agit de comprendre comment les élèves construisent un concept historique, guidés par l'enseignante et étayés par un schéma fléché, sur la base notamment de l'usage de témoignages oraux. Cette compréhension s'entend au regard d'un dispositif didactique d'enquête pour confronter les données des témoignages oraux et les idées explicatives des élèves, dans l'objectif de faire à la fois questionner, approfondir ces idées, construire et sélectionner d'autres faits historiques.

Pour mettre au travail ce rapprochement – autrement dit cette transposition didactique des savoirs et des pratiques scientifiques – entre histoire scolaire et histoire scientifique et particulièrement dans le processus de conceptualisation, nous mobilisons un cadre didactique, le Cadre Théorique de l'Apprentissage par Problématisation (CAP) qui propose des outils pour formuler des hypothèses et comprendre la façon dont les élèves accèdent à des savoirs problématisés. Ce sont bien des savoirs où l'élaboration des problèmes est privilégiée sur la recherche de solutions parce que les faits et concepts historiques sont les produits et les composants de ce processus de problématisation. Bachelard (1934), référence centrale du CAP, précise que la connaissance se fait par rectification. Au-delà des différences disciplinaires fortes entre sciences physiques (pour Bachelard) et histoire, c'est bien cela qui nous intéresse en histoire étant donné que le concept est la somme des travaux successifs des historiens. Autrement dit, dans ce cadre théorique, « problématiser, c'est donc développer un questionnement visant à identifier les données et les conditions du problème et à les mettre en tension. De cette interaction résultent des hypothèses de solutions qui seront ensuite validées ou non » (Fabre, et Musquer, 2009, p. 113). Ce cadre théorique n'est donc pas une norme d'enseignement, mais un cadre d'analyse.

Dans notre recherche, nous cherchons à déterminer à quelles conditions les élèves en difficulté scolaire problématisent afin de conceptualiser. Nous nous intéressons justement à la conceptualisation par la problématisation, car ces deux processus mentaux sont indissociables, comme l'écrit Bugnard dans un texte de synthèse sur les recherches associées à la problématisation en didactique de l'histoire :

Les deux processus mentaux sont indissociables : pour problématiser (poser et traiter une problématique), il faut conceptualiser (élaborer des représentations mentales agréées socialement, scientifiquement d'un objet, d'un phénomène) (Bugnard, 2011, pp. 90-91).

De fait, nous partons des concepts des élèves, de ce qu'ils savent déjà et mobilisent dans la situation, et identifions les obstacles à la conceptualisation, et par là-même, nous comptons spécifier la connaissance du processus de problématisation en histoire scolaire en ciblant expressément ce rapport pour le cas d'élèves en difficulté scolaire. Comment ces élèves explorent-ils le champ des solutions possibles et des impossibles malgré leurs difficultés langagières ? Comment, par cette exploration, produisent-ils des arguments pertinents de l'ordre des indices et des preuves historiques ? Cette modélisation de la construction de problème comme démarche d'enquête et comme dispositif didactique se veut un moyen de lier les savoirs scolaires aux problèmes historiques auxquels sont confrontés les historiens.

Nous allons présenter, à travers le CAP, la construction d'un concept par le passage d'une connaissance assertorique à une connaissance apodictique. Ce passage est au cœur du processus qui distingue un travail de sens commun d'un travail scientifique, et nous le déclinons pour le cas de l'histoire sur la base des recherches existantes (Le Marec et al., 2009 ; Doussot, 2011 ; Doussot, 2018). On peut synthétiser ainsi ce passage : le sens commun donne aux élèves des capacités pour mener un raisonnement naturel causal pour rendre compte du passé en associant des faits entre eux à l'aide de modèles ou idées explicatifs ; ce qui distingue l'approche scientifique du passé réside dans la poursuite critique de cette pensée naturelle, c'est à dire le travail des « raisons » de choisir une explication possible plutôt qu'une autre. Comme le formule Ricoeur (1983, pp. 311-312) : « Une chose est d'expliquer en racontant. Une autre est de problématiser l'explication elle-même pour la soumettre à la discussion et au jugement d'un auditoire ». Pour opérationnaliser ce processus, nous concevons la nécessité de mettre au travail les obstacles épistémologiques des élèves qui constituent un savoir déjà-là et efficace qui tend à rendre sa remise en cause inutile. Seule la confrontation de ce savoir conceptuel déjà-là à des faits manifestant ses faiblesses ou sa dimension partielle peut permettre un processus de (re)conceptualisation. Un tel type de confrontation conduit à l'émergence d'un espace de problématisation menant à de multiples mises en tension de faits et d'idées explicatives qui favorise la problématisation par le débat, l'étude critique d'un document guidé par une démarche d'enquête étayée par le schéma fléché. Nous interrogeons l'utilisation de cet outil graphique, comme compensatoire ou facilitateur pour ces élèves.

1. La construction du concept historique : d'une connaissance assertorique à une connaissance apodictique

Notre recherche s'inscrit dans le cadre des travaux menés au sein du CREN¹²³ (Université de Nantes, Fabre 1999) et du réseau PROBLEMA¹²⁴. Fabre explique l'intérêt du cadre théorique de la problématisation ainsi :

Il n'y a de savoir authentique que comme réponse à un problème ou engagé dans un processus de problématisation. Telle est la leçon constante des philosophes du problème, qu'il s'agisse de Dewey, de Bachelard, de Popper, de Deleuze ou de Meyer (Fabre, 2009). La conceptualisation, telle que le pense la problématologie, est une dimension essentielle de cette revitalisation du savoir scolaire (2016, p. 67).

Cette « *revitalisation du savoir scolaire* » nous paraît être une démarche importante pour les élèves de la classe de 3^{ème} agricole dans la mesure où la forme scolaire ordinaire est source d'obstacles. En effet, ils sont désignés comme en échec scolaire ce qui peut sous-entendre que la forme scolaire est inadaptée à ces élèves au regard de leurs troubles spécifiques de l'apprentissage et/ou leurs difficultés scolaires. Le concept ne se conçoit pas comme une définition à mémoriser, mais à construire pour qu'il soit opératoire. De plus, le simple prélèvement d'informations dans un document et son faible degré d'activité intellectuelle ne rend pas possible cette conceptualisation. Un rapprochement avec la discipline de référence semble nécessaire pour faire de l'histoire autrement que selon la norme scolaire. D'ailleurs les élèves de la classe de 3^{ème} agricole sont en échec au regard de la pratique habituelle. Ainsi nous envisageons le savoir de manière problématisée, par une démarche d'enquête pour comprendre comment et dans quelles conditions les élèves conceptualisent. Pour y parvenir, il convient de faire le lien entre la construction des savoirs par les élèves et par les historiens. Comment le concept s'élabore-t-il ? À partir de quelles questions ?

¹²³ Centre de Recherche en Éducation de Nantes créé en 1985, est le laboratoire de recherche en éducation de l'Université de Nantes et de l'Université du Mans. Reconnu par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche depuis 1995, il développe des recherches sur la conception de formation, le plurilinguisme, les politiques d'éducation, la qualité de vie à l'école, les apprentissages et les valeurs en éducation. Laboratoire pluridisciplinaire, le CREN rassemble une cinquantaine de chercheurs en Sciences de l'éducation, en Psychologie, en Sociologie, en Philosophie, en Informatique, en Sciences du langage, en Information-Communication et accueille une cinquantaine de doctorants. Équipe d'appui du master du département des sciences de l'éducation et formation de l'Université de Nantes, il est membre de l'École doctorale Éducation, Langages, Interactions, Cognition, Clinique (ELICC). Les chercheurs du CREN mènent leurs travaux sur deux axes transversaux : Politiques d'éducation et dispositifs de formation / Éducation, enseignement et processus d'apprentissage ; investis au sein de cinq thématiques qui structurent actuellement le CREN.

¹²⁴ Le colloque PROBLEMA a lieu une fois par an en mai ou juin sur quelques jours et développe des thématiques entre les didacticiens. En tant que réseau, il enrichit par des discussions formelles et informelles le cadre théorique de la problématisation. Il permet également en tant que doctorante de soumettre ses travaux de recherche à une expertise au-delà des articles scientifiques ou le comité de suivi de thèse, et la participation à des colloques ou séminaires lors de diverses communications.

Nous faisons le choix du cadre théorique de la problématisation (Fabre et Orange, 1997), qui envisage justement les conditions du problème comme le savoir en jeu. En conséquence la construction du concept s'envisage comme une mise en tension des conceptions des élèves, de leurs idées explicatives, et des données du problème.

Nous allons donc nous intéresser aux pratiques historiennes, à quels problèmes elles se réfèrent, avec quelles sources et selon quels schémas explicatifs. Peut-on envisager un rapprochement entre la problématisation et la configuration historique¹²⁵ ? C'est ce que rappellent Le Marec, Doussot et Vézier (2009, p. 11) :

Comme en sciences, les savoirs historiques sont liés aux questions que se posent les historiens, aux problèmes qu'ils construisent. La production de savoirs historiques ne saurait se passer de cette « relation dynamique » entre savoirs et problèmes parce qu'elle ne permet pas seulement d'apporter des réponses à des questions historiques, elle permet aussi de formuler de nouvelles questions (Orange, 2005, p. 76). Mais, en histoire, et c'est ici une différence fondamentale, les savoirs sont contingents. Ils maintiennent un lien avec les contextes et avec les conditions de leur élaboration.

Les savoirs historiques s'inscrivent dans des configurations historiques. Le Marec, Doussot et Vézier, s'appuient sur les recherches de Prost :

Il a ainsi mis en évidence dans l'historiographie des changements de cadres théoriques qui – c'est une caractéristique de la discipline – n'invalident pas systématiquement les savoirs construits précédemment. En conséquence, des interprétations d'une situation historique peuvent se succéder dans le temps mais, au même instant, elles peuvent aussi coexister dans l'historiographie. On constate bien des moments où un cadre particulier d'analyse permet le développement conjoint d'études concordantes. Il peut être alors dominant. On constate aussi la plus ou moins grande persistance des cadres anciens. Prost (Prost & Winter, 2004) nomme ces moments des « configurations historiographiques ». Cela souligne, selon lui, « le lien qui unit, au cours de chaque période, les questions des historiens, les sources qu'ils ont exploitées et les paradigmes qu'ils ont mis en œuvre ». Il précise que par paradigme, il entend « les schémas d'analyse et d'explication » (Prost, 2006, p. 11) qui nous renvoie à celle de cadre explicatif que nous employons (*ibid.*, p. 9).

Les configurations historiques sont ainsi constituées de questions, de sources, et de schémas explicatifs. Si l'on se saisit de la question du régime de Vichy ou de la question de la Résistance, le récit constitué par les historiens est lié au contexte historique des travaux de recherche, comme nous l'expliquons dans ce travail. Tout d'abord, les élèves semblent parfois emprunter des chemins similaires aux questionnements des historiens. Mais aussi aux réponses que les historiens ont construites quitte à refléter parfois une *doxa* qui persiste même au

¹²⁵ Une approche que nous détaillons dans le chapitre 4.

XXIème siècle pour les élèves, comme en France « *on est tous Résistants* » dans le contexte du régime de Vichy. Nous nous focalisons particulièrement sur la construction justement des catégories, des entités historiques et plus précisément sur le concept de Résistance.

Ainsi, Fabre et Orange envisagent une autre manière de « faire des sciences » à l'école en s'appuyant sur la discipline de référence et notamment en privilégiant la théorie du problème.

Fabre (*ibid.*, p. 80) explique comment la problématologie appréhende la conceptualisation : « Acquérir un concept c'est d'abord le comprendre comme l'aboutissement d'un processus de problématisation ou si l'on veut la réponse à un problème ». Il ajoute qu'« un concept n'est pas une image du réel, c'est un outil intellectuel de compréhension et de modification du réel » (*ibid.*, p. 81). Les chercheurs du cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (Fabre et Orange, 1997 ; Orange, 2005 ; Fabre, 2017 ; Doussot, 2018) considèrent que les conditions sur les idées explicatives, produites par ce processus, constituent le savoir conceptuel en jeu à l'école. La recherche didactique dans ce cadre n'a donc pas comme enjeu prioritaire l'observation de la résolution d'un problème, mais l'analyse de sa construction, voire partielle ou l'absence de construction dans les situations scolaires. A un premier niveau, ce processus de construction se repère par la mise en tension des idées explicatives et des faits mis au travail. Cette mise en tension entre les faits et les conditions du problème détermine l'exploration des explications possibles à l'évènement ou au phénomène historique en question. Nous étudions les conceptions et les représentations des élèves pour les amener à mettre au travail leurs propres explications, fondées sur des représentations qui font obstacle, au sens d'obstacle épistémologique de Bachelard (1938). Il s'agit en effet de faire constater que leurs premières réponses sont insuffisantes et qu'il existe d'autres causes possibles pour appréhender l'explication historique en question.

Fabre précise le fait que la problématisation ne se conçoit pas comme un changement d'opinion mais comme le passage d'une connaissance assertorique à apodictique :

C'est ainsi un espace de nécessités et de possibles (la représentation du problème, ou espace problème) qu'il faut tenter de faire construire aux élèves, sans se limiter à ce tour de passe-passe qui consisterait simplement à leur faire changer d'opinion. Les ruptures et le franchissement des obstacles correspondants sont donc avant tout liés, non à la résolution du problème, à la découverte d'une solution, mais à la construction par les élèves du problème ou d'une problématique dans un cadre théorique défini (Fabre, Orange, 1997, p. 40).

L'acquisition d'un nouveau savoir, comme conceptualisation, passe avant tout par un questionnement. Mais non pas sous l'angle des questions/réponses habituelles de la classe

d'histoire, soumise bien souvent à des boucles didactiques, comme nous l'avons vu précédemment, mais comme dialectique des questions et réponses possibles. Bonneau Gomes explique ainsi :

Les deux chercheurs (Orange et Fabre) essaient de dépasser la tension qui existe entre des pratiques scolaires et des pratiques scientifiques d'experts. Ils voient de commun la nature du savoir scientifique visé : le savoir doit être fondé en raison, il doit être apodictique. Or les récits à mémoriser fournis dans les différentes disciplines scolaires sont assertoriques, non questionnés. Des obstacles sont à dépasser pour passer d'un type de savoir à l'autre dans la logique bachelardienne qu'ils convoquent. Les élèves deviennent alors acteurs de leurs savoirs, souvent par le débat en classe, en construisant un espace-problème, et non plus seulement en se contentant de changer d'opinion, parce que cela est demandé par l'enseignant. Ce cadre implique un changement des rôles dans la classe : le professeur et les élèves n'ont plus les mêmes missions (2019, p. 65).

Le caractère apodictique des savoirs scientifiques, mis en avant par Bachelard (1949) et Canguilhem (1979), est pour nous fondamental, car il permet de comprendre ce qui se joue dans une problématisation scientifique et ses liens avec la conceptualisation. Orange prend exemple sur un travail de recherche, qui s'appuie sur un travail sur la nutrition dans une classe de cycle 3, et ayant pour objectif :

d'expliquer les relations entre la nutrition et la force des différentes parties du corps (Orange, 2003b). Les élèves travaillent par groupe et produisent une affiche avec du texte et un schéma. Les élèves proposent des éléments à la fois pertinents en mobilisant par exemple l'idée explicative de « bons » ou mauvais » aliments par exemple, avec le tri ou la transformation de ceux-ci. Toutes ces discussions mêmes si certaines d'un point de vue de la discipline sont plus pertinentes que d'autres, il n'en demeure pas moins, que les idées développées pour y arriver les engagent vers les savoirs scientifiques (Orange, 2005, p. 72).

Avec cet exemple apparaît cette nécessité de transformations des aliments dans le tube digestif :

Ces nécessités, qui ne viennent pas simplement de constat empirique, mais de la construction critique des modèles explicatifs dans un cadre donné, donnent au savoir sur la digestion et la nutrition leur véritable valeur scientifique et institue ainsi, en plusieurs étapes le concept de la digestion (*ibid.*, p. 77).

Ce cadre théorique peut ainsi être modélisé à l'aide du losange de la problématisation.

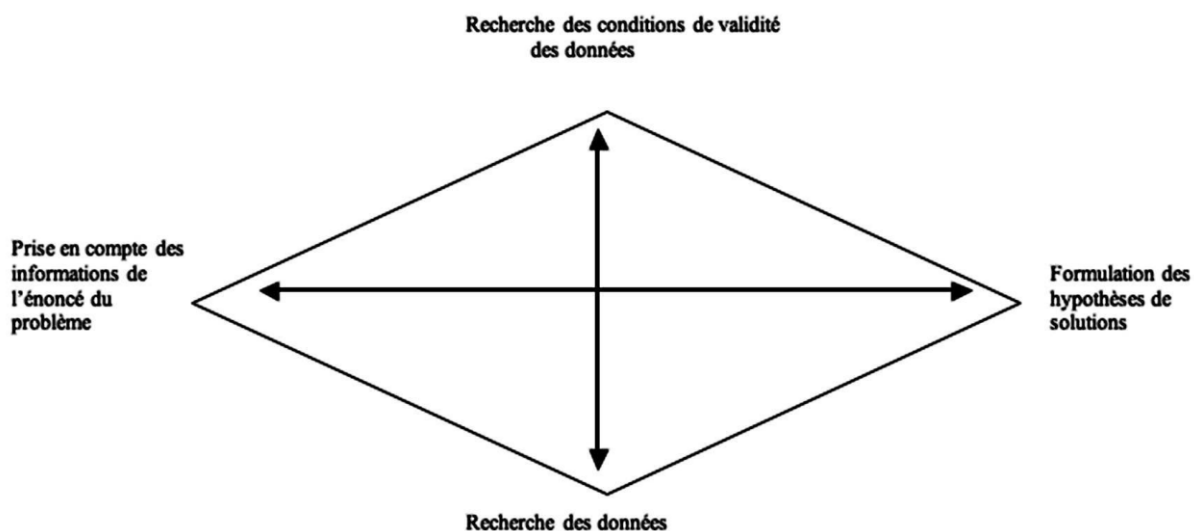


Fig 22. Le « losange de la problématisation » (d'après Fabre & Musquer, 2009).

Cette modélisation fait apparaître le processus de problématisation. Selon Doussot, il « consiste en un double va-et-vient : horizontalement, entre l'avancée vers les solutions et le retour vers la reconstruction du problème ; verticalement, entre l'identification des données et la remontée vers leurs conditions de validité » (2010, p. 92).

La schématisation de la modélisation qu'est la problématisation ci-dessus, nous permet de mieux visualiser ce qu'est problématiser. Bonneau Gomes l'explique ainsi :

Ainsi, c'est la ligne verticale dans le losange : une fois prises en compte les informations de l'énoncé du problème, le chemin ne peut pas être linéaire jusqu'aux solutions, la formulation d'hypothèses. Il faut que l'espace réflexif puisse se déployer. C'est la mise en tension entre les données et les conditions du problème qui permet l'exploration des possibles. Fabre utilise la métaphore de la carte et de la boussole. La carte est cet espace des possibles qui se déploie par l'enquête, et la boussole sert alors à polariser le raisonnement en fonction de l'articulation des données et des conditions du problème. En histoire, ce que nous appelons les données en problématisation peut à la fois être des informations dans le document, mais aussi les données contextuelles de celui-ci ou encore le savoir sur l'évènement étudié. Les conditions du problème peuvent être d'ordre chronologique ou encore des modèles de comportements humains (2019, pp. 68-69).

Ce modèle se conçoit par une démarche d'enquête réalisée par les élèves. Elle se construit au regard des données des documents, de celles des élèves et des conditions du problème. C'est la mise en tension de ces différentes données qui génère des hypothèses jusqu'à la solution, c'est-à-dire un savoir nouveau. Au-delà du choix du problème à faire construire, cela fait émerger d'une part, l'importance du choix des documents pour que la mise en tension

soit effective et celle de la connaissance du savoir déjà-là des élèves. D'autre part, la conduite de l'enquête par l'enseignante amène à penser son rôle dans ce processus.

Enfin, nous envisageons d'appréhender les obstacles épistémologiques pour sélectionner les documents mis à disposition des élèves pour enquêter et confronter ainsi leurs représentations sociales et leur sens commun :

Faire des sciences c'est donc abandonner une connaissance d'opinion, une connaissance mal questionnée, assertorique, c'est-à-dire réduite à un simple constat, pour une connaissance qui, une fois problématisée, sera fondée en raison, deviendra apodictique. C'est le cas lors de la rupture fondamentale que met en avant Bachelard entre connaissance commune et savoir scientifique ; mais cela peut être étendu à toute rupture, même entre deux théories scientifiques, car sans vigilance, l'apodictique retombe vite dans l'assertorique. À ces ruptures s'opposent des obstacles du type "expérience première" ou "connaissance générale » (Bachelard, 1938). (Fabre et Orange, 1997, p. 40).

Nous allons nous intéresser désormais à ces obstacles, ce sens commun souvent mobilisé par les élèves.

Selon Doussot :

Pour étudier les conditions d'accès des élèves à des savoirs historiques sur le passé, il convient de caractériser la différence entre des savoirs de sens commun et des savoirs scientifiques. Dans le cadre théorique de la problématisation, la différence entre les deux réside dans le fait que les savoirs scientifiques rendent raison de la pertinence de l'explication proposée par rapport aux autres explications possibles, alors que le sens commun se contente de la cohérence non questionnée d'une explication convaincante. En histoire, on peut formuler cette caractéristique en répondant par la négative à la question : « Peut-on comprendre pourquoi les choses se sont passées comme elles l'ont fait, sans se demander si elles auraient pu se passer autrement ? (Prost, 1996). (2017, p. 23).

Pour répondre à ce questionnement, nous nous référons au travail sur l'obstacle épistémologique. En effet, les élèves ont des conceptions, c'est-à-dire des construits qui peuvent faire obstacle à la conceptualisation.

2. Du sens commun à l'obstacle épistémologique, des difficultés pour conceptualiser

Dans un premier temps Fabre met en exergue le rôle des représentations :

L'important est de problématiser les représentations ou les habitudes intellectuelles pour accéder à un savoir raisonné, un savoir qui incorpore ses raisons et qui donc, par là-même, peut critiquer les mauvaises raisons de sa culture première (*ibid.*, p. 98).

Il s'agit de partir des connaissances, notamment empiriques des élèves de leur savoir déjà-là, leurs conceptions pour construire le problème pour faire émerger de nouveaux savoirs par les élèves.

Dans un deuxième temps, si l'on suit Bachelard (1938), les élèves sont confrontés à des obstacles épistémologiques, une résistance au sens psychanalytique, qui fait obstacle au développement de la connaissance. Il attribue quatre critères à l'obstacle épistémologique, la positivité qui montre l'insistance d'une idée, l'intériorité, comme une habitude mentale, mais aussi l'objectivité et la relativité qui empêchent toute construction de savoirs problématisés.

Cariou précise dans son compte-rendu de l'ouvrage de Doussot

En effet, les représentations initiales des élèves peuvent aussi bien constituer un appui qu'un obstacle à la construction du savoir. Instrumenter les pratiques des élèves avec des listes et des tableaux conduit ces derniers à parcourir un espace-problème pour explorer d'autres possibles (le roi peut trahir ses sujets pour des raisons politiques et des intérêts personnels) et engager éventuellement une rupture avec les représentations et le sens commun (le roi est nécessairement le protecteur de ses sujets). L'obstacle épistémologique au sens de Bachelard ne consisterait pas en un savoir trop éloigné des élèves et masqué par leurs représentations premières. Il se tiendrait au cœur du savoir lui-même. Il peut être surmonté par l'émission de nouvelles hypothèses instrumentées par des outils graphiques (2011, p. 148).

L'obstacle épistémologique n'est donc pas à confondre avec l'opinion ou le préjugé, mais il s'oppose à la connaissance scientifique par le processus qui l'a construit. Il faut alors repérer ce qui fait obstacle pour les élèves. Doussot s'empare également de la question de l'obstacle épistémologique qui se situe entre les savoirs quotidiens mobilisés spontanément par les élèves et les savoirs des historiens. Doussot et Vézier (2014, p. 128) analysent l'obstacle et notamment celui du déterminisme comme habitude intellectuelle pour penser le monde social :

Pour l'essentiel, le principe mis en évidence est celui d'un déterminisme, qui se rapporte à l'un ou à l'autre des déterminants possibles : soit la cause repose sur le contexte, soit elle renvoie aux volontés individuelles. » Ils précisent que : les modèles explicatifs qui actualisent le principe pratique déterministe n'entrent pas en dialogue avec les données parce que celles-ci sont déjà hiérarchisées : ne sont retenues que celles qui confirment le modèle (*ibid.*, p. 126).

Dans ce cas, c'est la pré-conception du rapport entre faits et explications dans le monde social qui domine, et celle-ci sépare radicalement les types de causes sans les articuler. Nous allons au travers de cette recherche identifier pour les élèves en difficulté la nature de leurs obstacles, à savoir des obstacles liés à leurs troubles spécifiques du langage, à leurs difficultés

scolaires, des obstacles épistémologiques de Bachelard (1938) ou ceux du déterminisme de Vézier et de Doussot (2014).

L'obstacle épistémologique de Bachelard s'entend alors comme un savoir à prendre en compte qui peut être surmonté par de nouvelles hypothèses instrumentées par des outils graphiques comme le proposent les recherches de Doussot (2009) dans sa thèse notamment.

Dans ce prolongement du travail de Doussot, nous analysons à quelles conditions cet outil graphique qui n'est pas le tableau, mais le schéma fléché favorise la conceptualisation ou permet de surmonter l'obstacle épistémologique.

3. La production de conditions sur les concepts initiaux

Rey met en garde sur la difficulté centrale de la problématisation auprès des élèves :

Il n'est pas question de leur dire : Voici des faits, des données ; expliquez-les. Les faits sont eux aussi construits, en ce sens qu'ils ne sont isolés, cernés, pris en compte, catégorisés que s'ils entrent dans le champ de nécessités que déploie le modèle. Car si l'on veut qu'il s'agisse bien d'une problématisation, il revient à l'élève de délimiter le type de faits qu'il prendra en compte, et il ne le fera qu'en construisant un modèle, mais ce modèle à son tour doit rendre compte des faits. Cet ajustement réciproque des faits et de la théorie, voilà ce qui constitue, en première analyse, la difficulté propre à la problématisation (Rey, 2005, pp. 93-94).

L'auteur explicite que les faits, comme les données sont des construits : « en ce sens qu'ils ne sont isolés, cernés, pris en compte, catégorisés que s'ils entrent dans le champ de nécessités que déploie le modèle » (*ibid.*, p. 93). Il faut donc là aussi construire un dispositif spécifique d'enseignement-apprentissage par problématisation. Nous nous appuyerons sur le travail de Doussot (2010), qui a élaboré les trois conditions à la problématisation en histoire, s'inspirant des travaux de Bachelard (1949) Fabre et Orange (1997) cités précédemment.

- **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 au fur et à mesure de la progression de l'enquête par l'élève matérialise cet espace-problème. La disposition spatiale des données et les fonctions du schéma que ce soit sa dimension synoptique, de centration, d'économie cognitive ou de catégorisation favorise une mise en tension avec les idées explicatives et les modèles des élèves. Cet espace facilite le passage d'un concept quotidien à un concept scientifique, ou plus exactement un dialogisme entre les deux.

- **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. Cet outil graphique favorise le débat et par la même une co-construction par les élèves guidée par l'enseignante qui est aussi la chercheuse. Nous supposons un changement de posture énonciative entre ces deux acteurs (élèves et enseignants), voire des modifications de pratiques.

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

L'hypothèse majeure, dans ce texte issu de la thèse de Doussot, est alors la suivante : le schéma fléché facilite, à certaines conditions, la mise en tension des données des témoignages oraux et des idées explicatives. Nous accordons une importance aux témoignages qui permettent « dans la mesure où cette remise en question de l'explication initiale oblige à poursuivre l'enquête dans une nouvelle direction » (Doussot, 2017, p. 10). En effet, le récit du témoin et /ou ses non-dits offrent la possibilité pour les élèves de proposer d'autres idées explicatives que celles envisagées au départ et ainsi de conceptualiser.

4. L'exploration des solutions possibles

4.1 À l'aide d'un film documentaire

Doussot précise que :

Faire d'un film de fiction historique le support central d'une séquence d'histoire introduit dans la classe un type de récit spécifique, à même de faire émerger des éléments de compréhension des difficultés différenciées des élèves. Parmi ces difficultés, la gestion de la pluralité des discours (documents, récits du manuel, du maître, des élèves) pour produire des textes conformes aux attentes est bien documentée par les travaux didactiques. Les élèves sont souvent cantonnés à une juxtaposition de discours hétérogènes, l'interprétation étant généralement du ressort de l'enseignant (2015, p. 165).

Nous choisissons plutôt un film documentaire avec des témoins non pas comme illustration, mais comme données pouvant mettre en tension les idées explicatives et les modèles de comportements proposés par les élèves pour conceptualiser.

Les élèves sélectionnent en premier ce qui conforte leurs représentations comme le montrent les travaux de Doussot :

Sur le visionnage d'un film de fiction intitulé *1788* qui raconte la vie d'un village de Touraine entre l'été 1788 et l'été 1789. Le film est vu en deux parties et, à chaque séance, les élèves travaillent sur deux tableaux qu'ils doivent remplir (par deux) pour dire ce qu'ils ont compris de la situation (« difficultés » et « avantages ») du comte et de celle des paysans avec la question suivante : « La question posée, et préparée d'abord individuellement puis par deux sur un

support papier, est la suivante : *comment expliquer que les paysans se révoltent en 1789 mais pas en 1788 alors qu'ils sont déjà dans la misère et l'injustice ?* (2017, p. 24).

Ainsi les élèves répondent de la manière suivante :

Quand on se trouve dans une situation de plus en plus insupportable, on finit par se révolter. Cette linéarité de l'explication causale n'est pas remise en cause par les données en marge de ce récit dominant (comme les difficultés du comte). Tous les élèves, y compris ceux qui produisent des interprétations riches, sélectionnent dans le récit les scènes qui vont dans le sens de ces représentations sociales (*ibid.*, p.167).

Puis, grâce à une remise au travail sur des éléments produits par les élèves et un guidage de l'enseignante :

Faire des interprétations produites par certains élèves un objet de travail, c'est mettre au cœur de l'activité ce qui est ordinairement invisible et implicite : la sélection des éléments pertinents des sources (du film) pour appuyer l'interprétation. Ainsi, en proposant des interprétations alternatives issues d'une autre lecture du film, on peut rendre nécessaire la défense des propositions initiales et par là faire des lectures possibles du film un objet d'argumentation (*ibid.*, p. 170).

Nous pouvons en déduire une modélisation où la remise au travail semble nécessaire comme le rôle de guidage de l'enseignante qu'il semble intéressant d'approfondir notamment dans une classe de 3ème agricole où l'accompagnement des élèves est déjà relativement important dans un cours habituel. En effet, l'enseignante relit régulièrement les consignes, voire les reformule au regard des élèves à besoins éducatifs particuliers. Comment concilier les exigences pour ces élèves-là présentant des difficultés langagières voire des troubles d'une part et d'autre celles de la conduite de la recherche ?

4.2 Mais aussi à l'aide d'un outil graphique, le schéma fléché

Pour essayer d'appréhender avec plus de précisions les opérations de pensée des élèves dans une démarche d'enquête, nous mobilisons, l'espace de contraintes qui est un outil méthodologique. Son objectif est de schématiser l'analyse des données pour identifier des contraintes empiriques (sur les données, les faits) et les conditions théoriques (sur les modèles ou idées explicatifs) lors d'un débat d'apprentissage par problématisation. En histoire, selon Vézier et Doussot l'espace de contraintes :

Constitue une modélisation de l'espace problème à des fins d'analyse didactique, et donne à voir l'essentiel des catégories en jeu dans l'apprentissage par problématisation. Un tel espace rend d'abord compte du processus de construction de problème comme d'une mise en tension

de données et d'idées explicatives (car un problème scientifique vise à construire des explications, pas seulement à rendre compte d'une réalité) (2016, p. 10).

L'hypothèse qui se dégage est la suivante : le schéma fléché matérialise-t-il l'espace problème ? Dans le fonctionnement ordinaire de la classe, les élèves cherchent à réduire cette tension en sélectionnant les données qui confirment leurs idées explicatives ; à l'inverse, leur mise en tension peut conduire à questionner la pertinence des explications déjà-là (les représentations des élèves, qui font obstacle), aller chercher d'autres modèles explicatifs et/ou d'autres données pour poursuivre l'enquête. Un tel processus est alors susceptible de permettre l'exploration des diverses solutions explicatives possibles, et de faire émerger les raisons de choisir l'une plutôt que l'autre : ce sont ces raisons qui constituent le savoir scientifique, car elles rendent compte des contraintes (d'où l'appellation d'espace des contraintes) visibles dans l'enquête menée et qui expliquent pourquoi il en est ainsi et non autrement. Cela s'inscrit dans l'idée que le savoir scientifique est spécifique par son apodicticité, qu'il n'est pas simplement un *savoir que*.

4.3 Le débat au cœur de la conceptualisation

Nous l'avons déjà vu, l'oral est privilégié pour faciliter les apprentissages des élèves présentant des troubles ou des difficultés d'apprentissage. Cela sous-entend que des pratiques de débat des historiens et des élèves sont à développer pour conceptualiser, car nous faisons l'hypothèse que l'oral est un levier déterminant pour faire entrer les élèves de la classe de 3^{ème} de l'enseignement agricole dans la construction des savoirs problématisés.

Dans notre recherche, nous nous intéressons aux interactions langagières des élèves et leurs confrontations qui nourrissent le débat et favorisent la mise en tension des récits explicatifs des élèves entre eux ou de leurs conceptions et des données du problème. Le Marec, Doussot et Vézier expliquent :

À travers cette étude de cas, nous proposons que le débat d'histoire soit considéré comme une pratique intéressante pour construire une pensée critique mais qu'il ne peut être suffisant pour aider à formuler des savoirs explicatifs s'il ne situe pas le problème posé aux élèves dans sa double dimension, celui du cadre explicatif qui le produit et celui des configurations historiographiques qui le portent. Ce travail nous permet donc d'envisager la construction d'un espace des contraintes, comme le produit théorique, c'est-à-dire reconstruit par les chercheurs, d'une situation didactique organisée autour de la recherche des données et des nécessités d'une situation historique et de leur mise en tension (*ibid.*, p. 22).

Le débat d'histoire met en évidence l'importance du travail langagier (Orange 2005, p. 70), car les élèves ne peuvent construire ces nécessités qu'en prenant conscience par la

confrontation de leurs idées explicatives, de ce qui est possible et qui ne l'est pas. Pour cela le débat en classe est une pratique qui offre la possibilité que les élèves confrontent leurs idées. La problématisation est à envisager comme construction explicite du champ des possibles : « cette construction de nécessité ne peut se faire que si on permet aux élèves de prendre conscience de ce qui est possible et de ce qui ne l'est pas, par exemple en confrontant leurs idées sur la question dans un débat » (*ibid.*, p 79). Ce point central met en avant les activités langagières telles que la verbalisation et l'argumentation dans les apprentissages de conceptualisation.

Ainsi nous dégageons la pratique de la discussion pour engager les élèves en difficulté scolaire, pour lesquels l'oral doit être privilégié pour l'entrée dans les apprentissages, dans un processus de problématisation. Ce travail langagier basé sur la verbalisation et la confrontation de leurs idées explicatives est un levier intéressant comme pratique en classe d'histoire. L'espace de contraintes s'envisage comme la cartographie de l'avancée du savoir, par la mise en tension entre les données du problème et les modèles, mais aussi ce qui peut faire obstacle. Lautier et Allieu-Mary (2018, p. 108) convoquent les travaux de Tutiaux-Guillon pour expliquer un manque de re-travail sur le sens commun des élèves, car souvent les explications sont produites par l'enseignant i.e, que la pratique dominante de la leçon d'histoire est un cours magistral dialogué.

En effet, le texte explicatif oral produit dans la classe et contraint par le modèle du dialogue et se réduit à des échanges brefs souvent limités à des passages explicatifs de sens commun. L'essentiel de l'échange remplit d'autres fonctions telles que convaincre, susciter l'adhésion et la participation des élèves, mais n'amène pas les élèves à raisonner (Tutiaux-Guillon, 1998).

Nous nous rendons compte de l'importance d'analyser les interactions langagières entre les élèves et l'enseignante pour identifier les conditions du processus de conceptualisation, afin de modifier les pratiques habituelles pour construire un débat scientifique à l'instar des historiens.

4.4 Le travail sur le document au cœur de la démarche de l'enquête historique

Au regard des conditions décrites précédemment par Doussot pour problématiser, nous rappelons l'importance du document en privilégiant l'oral plutôt que l'écrit pour les raisons que nous avons déjà évoquées au chapitre 2. Bonneau Gomes citant Audigier présente le travail sur le document en classe :

Audigier (1992 et 1995) a ainsi développé la façon dont les élèves considèrent le document venant du passé : il est transparent et il dit la vérité, en extraire des informations suffirait donc au travail en histoire : le document subit un traitement très « positiviste » ; il est lu et expliqué au premier degré, c'est-à-dire que le jeu des questions qui lui sont posées et des réponses attendues, en fait l'expression, la représentation, le récit de la réalité (Audigier 1992) (2019, p. 43).

Mais pour les élèves de la classe de 3^{ème} agricole, même le simple prélèvement d'informations ne va pas de soi. De plus, comme le développe Audigier en classe ordinaire, ils envisagent le document comme preuve de la vérité. Il n'est jamais discuté et à ce niveau la critique externe et interne du document est peu mise en œuvre. L'activité des élèves de ce point de vue se borne à identifier la nature du document.

Le référentiel propose d'approfondir la typologie des sources :

Les élèves des classes de troisième qui bénéficient de dispositifs particuliers poursuivent leur initiation au raisonnement historique et donnent du sens aux situations historiques explorées. Ils approfondissent l'examen et la typologie des sources et apprennent à les interroger en les mettant en relation avec un contexte. Les compétences liées à l'analyse des documents et à la maîtrise des langages écrits et oraux demeurent au cœur des pratiques quotidiennes de classe. Ces compétences, qui s'exercent sur des documents du passé, constituent une véritable et rigoureuse initiation à la pratique de l'histoire ; leur exercice vise à susciter aussi chez les élèves le plaisir né de la découverte de ce qu'ont fait et écrit les femmes et les hommes du passé.¹²⁶

Fig 23 : Référentiel d'enseignement de l'histoire-géographie-enseignement moral et civique pour les élèves des classes de 3^{ème} qui bénéficient de dispositifs particuliers et qui se présentent à la série professionnelle du DNB.

Mais les pratiques effectives sont tout autres. En effet, Bonneau Gomes synthétise dans sa thèse les apports des didacticiens sur les pratiques de classe : Audigier, 1992 ; Moniot in Audigier, 1992 ; Lautier, 1997 ; Tutiaux-Guillon, 2004 ; Cariou, 2016 :

Ils ont étudié des pratiques dominantes en classe d'histoire : l'étude de documents est ritualisée en classe avec des procédures identifiées (présentation puis prélèvement d'informations dans le document), les élèves apprennent donc à présenter les documents puis à sélectionner des informations qui correspondent au discours construit par le professeur (*ibid.*, p. 22).

¹²⁶ https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621

L'étude de documents s'apparente à un simple exercice de repérage d'informations, sans faire nullement évoluer les représentations premières des élèves pour construire un concept scientifique. Bonneau Gomes ajoute que :

Considérons donc qu'il n'existe qu'un seul registre explicatif pour problématiser de façon historique, qu'est-ce qui le rend si spécifique par rapport au registre explicatif de sens commun ? Prost (1996, pp. 82-83) explique que la lecture et la compréhension d'un document ne figent jamais le savoir en histoire. La façon dont l'historien interroge le document lui permet de produire du savoir historique : ses questionnements, la critique interne et externe du document, croisés aux connaissances qu'il possède sur la période. Ce sont ces mises en tension qui fait qu'il problématise. Celui-ci peut changer de problème à construire, mais aussi de paradigme pour formuler des interprétations sur le passé. Il développe le fait que question, document et mode d'explications sont fortement liés (2019, p. 77).

L'étude critique du document au-delà du prélèvement d'informations est un levier important pour faire problématiser les élèves. Pourtant, cela n'est pas si simple comme le montrent les conclusions de la thèse de Bonneau Gomes :

Avec le cadrage oral de la professeure et les activités prévues, ils ont problématisé à plusieurs reprises. Cependant, ce n'est pas ce qui les rend compétents, c'est-à-dire autonomes pour étudier de façon critique les documents, dans un registre explicatif historique. Le modèle pédagogique de l'entraînement est insuffisant (*ibid.*, p. 498).

Effectivement, l'entraînement est une condition nécessaire mais pas suffisante. Néanmoins, cela met en évidence que la démarche d'enquête ne peut se maîtriser instantanément. Dans notre recherche, nous nous intéressons au document écrit, mais également au témoignage oral, que nous développons au chapitre 4.

5. Le schéma fléché outil de construction d'un concept / idéal-type

L'outil graphique comme notre schéma fléché favorise la mise en tension des données et des idées explicatives comme l'indiquent les recherches de Doussot avec le tableau :

Il analyse les échanges en classe, les documents utilisés et les productions d'élèves lors de trois séquences menées en classe de CM1 (la seigneurie au Moyen Âge), de quatrième (la chute de la monarchie constitutionnelle en 1792) et de troisième (la Guerre froide). Il décrit notamment l'usage par les élèves de listes et de tableaux, envisagé sous l'angle de l'instrumentation de pratiques qui ont à voir avec celles des historiens. L'objectif n'est pas seulement de conduire les élèves à prélever des informations dans des documents pour remplir des cellules de tableaux – comme l'exige la forme scolaire de l'histoire – mais à s'emparer de ces outils pour lister et classer des informations, pour faire jouer les données selon leur disposition spatiale afin d'en proposer des explications. Comme les cellules du tableau juxtaposent des éléments disjoints (Cariou, 2013, p. 148).

Doussot évoque : « La dimension bi-dimensionnelle de ces outils graphiques, disposant spatialement les données et les contraintes, matérialise un espace-problème pour explorer un problème historique » (2011, p. 23). De plus, cette dernière analyse dans sa thèse les outils graphiques tel le tableau pour problématiser. Cet usage d'instrument (au sens de Vygotski) est une démarche particulière que nous allons interroger avec le schéma fléché : c'est un instrument psychologique comme pratique de conceptualisation en rapprochant le travail des historiens et celui des élèves en difficulté scolaire. Doussot propose des pistes pour penser et travailler le rapprochement entre la discipline scolaire et la discipline savante. En se référant au cadre théorique de la problématisation, nous considérons les questionnements comme une entrée dans un processus de problématisation à l'instar des historiens.

6. L'analyse de l'activité enseignante

Nous nous intéressons également dans notre recherche au rôle de l'enseignante dans la conduite de la séquence forcée d'enseignement-apprentissage par problématisation.

Doussot, déjà lors des analyses de production de son étude du film *1788* :

Et en particulier du débat indique que les élèves sont contraints, sous la régulation de l'enseignante, à revenir sur leurs choix initiaux dans l'interprétation du film. Le cadrage de l'enseignante y tient une place essentielle. Il s'affirme dans deux directions et modifie profondément le partage ordinaire des responsabilités en classe d'histoire. D'une part, elle légitime une des propositions par son jugement explicite, et en soulignant sur son affichage, ce qui en fait un récit concurrent de celui qui domine plus de misère et d'injustice (2015, p. 172).

Ainsi il note que l'enseignante reformule et demande :

A « préciser » toujours davantage en quoi les éléments qu'ils y trouvent confortent la proposition validée par l'enseignante, ce qui leur fait articuler ces nouvelles voix : ils partent de la colère issue de la misère et de l'injustice (« ils en ont marre ») pour la croiser avec « peur » de protester individuellement, l'estimation des « chances » de succès de la révolte, et le fait de se savoir nombreux dans cet état d'esprit (y compris au-delà du village), savoir qui « donne du courage » (*ibid.*, pp 173-174).

Puis il relève ce passage de l'individuel au collectif :

Ce qu'ils entendent par « plus nombreux », les élèves secondarisent leur discours et leurs pratiques en faisant de cette proposition un objet d'enquête et de discussion. Et en avançant des raisons acceptables par tous, parce qu'ancrées dans le film comme référence commune, ils secondarisent dans une perspective historique (*ibid.*, p. 174).

Enfin, il dégage le double cadrage de l'enseignante :

Par les savoirs et la discipline, lors du choix des sources (ici des deux extraits du film) et du dispositif, c'est-à-dire du récit alternatif en jeu. Et un cadrage en situation, celui qui délimite un espace de discussion où tout n'est plus possible, mais où la solution est explicite et l'énigme visible. Ainsi régulés, les élèves participent à la reconstruction du problème, en prenant en charge une partie de la validation du savoir stabilisé dans la classe. Prise en charge qui conditionne l'autonomie du travail scientifique, dont on ne trouve pas d'équivalent dans l'expérience extra-scolaire des élèves : ce qui non seulement rétablit une certaine égalité, mais les instrumente pour mettre à distance toute interprétation non historique du passé (*ibid.*, p. 175).

En ce qui concerne notre recherche, nous appréhendons comment l'enseignante qui est aussi la chercheuse peut opérer ce cadrage mais aussi laisser plus d'autonomie aux élèves. Ainsi, Doussot dans ses travaux de thèse analyse dans une séquence sur la Guerre froide en classe de 3^{ème} générale, l'utilisation du tableau à double entrée où des élèves proposent d'ajouter une troisième colonne à « fait partie des deux blocs ».

Une initiative qui est « soutenue et validée par la reformulation de l'enseignant. Ce qui intéresse c'est la justification apportée par les élèves quant à leurs propositions de nouvelles catégories. Pour la justification par l'enseignante (Est et Ouest en l'occurrence) : la marge d'invention laissée aux élèves les incite à utiliser des catégories en jeu à leur manière, ce qui leur donne l'occasion de discuter sur un savoir directement produit par les élèves et non pas seulement inscrit à l'intérieur d'un cadre qui leur est fourni. Dès lors leur voix prend une autre légitimité dans les échanges. Il s'engage au même titre que l'enseignant y participe officiellement à l'élaboration du cadre de leur réponse : Cuba est rangée dans cette colonne nouvelle, à condition qu'on entende par « fait partie des 2 blocs » une appartenance fluctuante dans le temps. Les positions ne sont pas bouleversées entre le maître et les élèves, mais la position des élèves prend davantage d'ampleur que dans le champ de discussions normales de la classe. Ils se vivent dans la controverse comme légitime à produire une catégorie, pas seulement à sélectionner des éléments dans le cadre fourni (le tableau et les documents) (Doussot, 2009, p. 327).

Il apparaît que le fait de pouvoir modifier le tableau, ce qui correspond à une instrumentalisation par les élèves, offre la possibilité de problématiser. Ainsi dans notre recherche, où le schéma fléché est construit au fur et à mesure et laisse donc une large place (sous-entendu plus importante que le tableau à double entrée) à une instrumentation et une autonomie pour les élèves pour conceptualiser.

Conclusion

Nous nous intéressons à construction du concept en histoire auprès d'élèves en difficulté scolaire. En conséquence un détour par les pratiques historiennes et donc une compréhension de la conceptualisation selon les historiens se présente comme point de départ à notre recherche. Ainsi :

Certains didacticiens envisagent en effet la continuité entre les démarches de l'histoire universitaire et celles de l'histoire enseignée. Comment dès lors penser une dialectique de la

continuité et de la rupture, comment envisager les conditions de l'apprentissage de la pensée historienne en classe, tout en tenant compte des contraintes de la forme scolaire (p. 51) ? À cet effet, S. Doussot propose des pistes pour penser et travailler la référence savante en classe d'histoire (Cariou, 2013, p. 147).

Ce savoir n'est pas à envisager comme la solution à un problème, mais à sa construction :

Ce questionnement engagerait un processus de problématisation analogue à celui des historiens quand il permet d'explorer les différents possibles qui expliquent une situation historique. Les élèves produiraient alors des hypothèses non seulement pour comprendre comment les choses se sont passées mais surtout pourquoi elles se sont passées ainsi et pas autrement (Koselleck, *ibid.*, p.148).

Nous analysons par conséquent à quelles conditions les élèves en difficulté scolaire avec notamment des troubles spécifiques du langage conceptualisent en histoire. Est-ce que le schéma fléché utilisé comme outil compensatoire facilite cette conceptualisation et surtout comment ? Est-ce seulement par la bidimensionnalisation du schéma ? De plus, le témoignage oral inscrit dans un film documentaire comme document apportant des données peut-il favoriser la conceptualisation en évitant de conforter les conceptions des élèves ? Enfin, ce travail de double cadrage de l'enseignante est à explorer à la fois, nous venons de l'évoquer, dans le choix des témoignages oraux, mais aussi dans ses gestes professionnels et notamment leurs modifications car nous l'avons déjà précisé, dans cette recherche la chercheuse est l'enseignante.

Conclusion de la première partie

Notre approche de recherche a débuté par le travail ordinaire de l'enseignante se questionnant sur sa pratique de l'usage de la carte mentale pour des élèves de classe de 3ème ordinaire : cet outil graphique, compensatoire joue-t-il un rôle dans les apprentissages de l'histoire scolaire ? Puis nos travaux, au regard des difficultés des élèves, se sont orientés vers la construction du concept en histoire ; en effet leurs troubles langagiers peuvent avoir des incidences sur le sens des mots. Certes ne nous contentons pas seulement d'observer comment l'enseignante rend intelligible le concept, mais nous appréhendons sa construction pour qu'il soit un outil non pas définitoire, mais opératoire. Pour cela, en nous appuyant sur des recherches empiriques en classe « ordinaire », nous postulons dans un paradigme d'éducabilité, corrélé avec des recherches empiriques, que seules les activités cognitives complexes génèrent le processus de conceptualisation. C'est la raison pour laquelle nous optons pour le cadre théorique de la problématisation et une séquence forcée d'enseignement apprentissage pour observer la conceptualisation par ces élèves. Ainsi, la nécessité d'un rapprochement entre les

pratiques des historiens et scolaires a permis de mettre en évidence les principes de construction d'un concept, et par conséquent sa contextualisation. De plus, notre choix s'est porté également sur le témoignage oral, pour d'une part créer une empathie, et d'autre part au regard des recommandations des instances scientifiques sur l'oralité, pour favoriser les apprentissages. Enfin, pour que les élèves puissent manipuler les mots et confronter leurs idées explicatives avec les données des témoins, la carte mentale désormais dénommée schéma fléché est notre objet de recherche. Quel(s) rôle(s) joue cet outil graphique ? Quelles fonctions cognitives sont activées pour conceptualiser ? Nous aboutissons au questionnement : en quoi le schéma fléché est-il un outil graphique pour conceptualiser en histoire auprès d'élèves présentant des difficultés voire des troubles langagiers ?

Partie 2 – Méthodologie de recherche

Introduction

La méthodologie de recherche engagée ici repose sur une situation forcée (Orange, 2010), c'est-à-dire que la chercheuse (qui est aussi l'enseignante) propose un dispositif destiné à forcer la production de phénomènes didactiques en fonction de ses enjeux scientifiques. De plus, ce protocole permet avec sa contrainte axiologique de prendre en compte l'expérience de l'enseignante ; les situations forcées sont en effet 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 » (*ibid.*, p. 2). L'objectif de ce dispositif est de faire évoluer les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage en créant des phénomènes didactiques nouveaux. L'intérêt pour la chercheuse est l'apport des données de l'enseignante sur la « coutume didactique » de la classe (Balacheff, 1988), les difficultés ou troubles d'apprentissage des élèves qui sont indispensables pour d'une part appréhender les obstacles épistémologiques et d'autre part identifier les conditions nécessaires pour construire les séquences forcées. De fait, chaque classe possède sa coutume qui correspond aux spécificités du fonctionnement didactique et notamment de ces classes de 3ème agricole. La connaissance des gestes professionnels de l'enseignante ou de ces agirs professionnels donne accès à des possibles ajustements pour conduire les séquences forcées et donc la modification inévitable des pratiques pour une compréhension de l'utilisation du schéma fléché dans l'apprentissage d'un concept historique. Le corpus est composé de quatre séquences forcées jalonnées entre 2015 et 2018 présent sous forme d'annexes dans le tome 2 de cette thèse, affectées par la pandémie de la Covid 19. Ces séquences forcées d'enseignement-apprentissage par problématisation se sont construites au fur et à mesure des analyses sur la conceptualisation des élèves présentant des difficultés langagières palliées par le schéma fléché. La première séquence de 2015-2016 a pour objectif d'identifier les obstacles épistémologiques auxquels sont confrontés les élèves. La deuxième séquence forcée de 2016-2017 appréhende les obstacles à une approche critique du témoignage en histoire. Les deux séquences de 2017-2018 caractérisent les fonctions du schéma fléché lors du processus de problématisation. Nous explicitons l'intérêt de ce dispositif de recherche et les liens entre les séquences du point de vue des savoirs didactiques construits.

Chapitre 1 - La méthode des séquences forcées pour appréhender la conceptualisation auprès des élèves de 3ème agricole.

Introduction

Notre recherche ne s'inscrit pas dans une ingénierie didactique, qui correspond comme l'indique Orange (2020, p. 74), citant Artigue et Douady, à des « produits didactiques élaborés par le chercheur » (Artigue & Douady, 1986). Mercier (2008) quant à lui, précise que dans une ingénierie didactique : « c'est le didacticien qui pense le travail du professeur ». Or, les séquences forcées reposent sur des questionnements d'enseignante expérimentée auprès de ses élèves et des outils didactiques qu'elle met en œuvre, et sur la construction théorique d'une problématique telle que présentée dans la première partie, qui relève du travail didactique exposé dans la présente thèse. Ainsi, la « méthode des situations forcées » ou des « séquences forcées » tente de concilier développement des recherches et développement du métier (Orange, 2010, p. 73).

1. La dialectique enseignante-chercheuse

Dans ce cadre, une co-construction de la recherche semble plus appropriée. Ainsi, s'est opérée la sélection de la séquence forcée d'Orange pour mettre en exergue cette mise en tension productive entre l'enseignante - chercheuse et cette rencontre entre deux mondes d'une part celui de l'enseignement et d'autre part celui de la recherche pour la connaissance des processus d'apprentissage jusqu'à la conceptualisation.

En ce sens nous postulons que le contenu et le résultat de la séquence forcée peuvent également être un levier de formation pour l'enseignante. La séquence forcée ne relève pas de la didactique traditionnelle. Bonneau Gomes (2019, p. 32) précise que les résultats des recherches ne fournissent pas aux enseignants des solutions clés en main sur des séquences à mettre en œuvre avec leurs élèves.

Dans cette méthodologie de recherche, la chercheuse propose un dispositif destiné à forcer la production de phénomènes didactiques en fonction des enjeux scientifiques et conceptuels de l'enseignante. De plus, ce dispositif permet avec sa contrainte axiologique de prendre en compte l'expérience de l'enseignante, notamment avec des élèves en grande difficulté scolaire.

Les situations forcées sont en effet 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 » (Orange, *ibid.*, p. 2). Il s'agit ainsi d'un travail de co-construction dans la

mesure où la chercheuse, quant à elle, a pour objectif de construire des activités favorables à la mise en tension des données fournies par les témoignages du film *Le Chagrin et la Pitié* et des idées explicatives des élèves qui font obstacle à la construction de l'idéal-type de Résistance. Les faits énoncés par les témoins, contrairement à la pratique ordinaire, sont ici considérés comme des outils pour susciter la confrontation avec les modèles des élèves, pour lutter contre les obstacles épistémologiques tels que la *doxa* « tous Résistants », et pour permettre la critique de ce type de document en favorisant les activités d'historicisation et de conceptualisation.

Dans notre recherche au regard des caractéristiques des élèves, nous ne pouvions aisément nous départir de l'expérience de l'enseignante, c'est en cela que le choix de la méthodologie de la séquence forcée est intéressant. En effet, l'enseignante indique la faisabilité et régule par son expertise le travail de recherche. C'est un point essentiel de « rencontre » entre le travail de l'enseignante et celui de la chercheuse. Hormis notre propre dialectique, de manière plus générale, cette perspective intéresse fortement les enseignants qui sont en recherche d'indicateurs d'apprentissage autres que l'évaluation sommative notée. En effet, force est de constater que l'activité intellectuelle des élèves n'est pas directement observable, qu'elle nécessite une analyse des différentes productions des élèves *a posteriori* et donc la mise en place d'un dispositif de recherche.

L'intérêt est d'interroger également le rôle de l'enseignante dans la conduite de la séquence forcée pour construire des savoirs problématisés et d'observer les possibles modifications de ses gestes professionnels. En effet, « une partie des « gestes du métier » sont des routines qui, sans échapper complètement à la conscience du sujet, n'exigent plus la mobilisation explicite de savoirs et de règles » (Perrenoud, 1996¹²⁷). Or dans le dispositif de séquence forcée, les résistances ou les retours à des pratiques maîtrisées font partie des objets d'observation des problématisations réelles ou potentielles dans la classe.

2. Appréhender les agirs professionnels de l'enseignante ...

Cette double posture tenue par une même personne peut avoir des limites, mais peut aussi permettre d'identifier des pratiques ordinaires qui peuvent faire obstacle. De plus, il s'agit de percevoir les agirs professionnels favorisant la conceptualisation des élèves. En effet, les classes de 3ème agricole au regard des élèves accueillis obligent à des agirs professionnels avec une propension d'explicitation accrue, nécessaire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, mais aussi néfaste, car avec davantage d'explicitation, l'enjeu de la leçon peut être

¹²⁷ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html

facilement identifiable et ne se solder par aucun apprentissage et notamment, nous l'avons évoqué, par la réification des fonctions de la problématisation (les faits et les idées non plus mis en tension mais seulement nommés). C'est la raison pour laquelle, nous empruntons à Goigoux l'analyse de l'activité enseignante et les dilemmes qui correspondent à un enjeu de cette recherche dans la construction et la conduite d'une séquence pour construire des savoirs problématisés.

Nous choisissons donc de nous appuyer sur les travaux de Goigoux pour appréhender les gestes professionnels de l'enseignante qui entre en recherche dans le cadre de la méthode des séquences forcées et ainsi dégager des questionnements pour comprendre l'articulation des deux postures : enseignante et chercheuse pour observer les variations des pratiques induites par la conduite de la séquence forcée *in situ*.

Voici le questionnement qu'il propose :

- 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 ? (2007, p. 13).

Nous émettons l'hypothèse que ces dilemmes sont encore plus exacerbés quand l'enseignante adopte la posture de chercheuse. Selon l'analyse réflexive de Schön (1983) qui est un prolongement des travaux de Dewey, l'enseignant expérimenté peut faire face à des situations problématiques et donc modifier son action.

Ainsi, nous identifions deux niveaux de réflexion :

- Analyse réflexive en cours d'action (réflexion dans le feu de l'action) ;
- Analyse réflexive sur l'action (réflexion *a posteriori*).

L'analyse *a priori* quant à elle est effectuée dans le cadre de la séquence forcée. Ce dispositif articule toutes les réflexions sur les différentes analyses possibles d'une séance d'enseignement visant apprentissage et la conceptualisation. Nous supposons ainsi que le passage d'une posture de praticienne réflexive (être en recherche) à une posture de chercheuse (faire de la recherche) n'est ni linéaire ni naturel. En effet, « une pratique de recherche oblige l'apprenti chercheur à penser et à travailler sur et contre soi » (Corbion, 2017). Cette double posture conduit donc à

une double réflexivité par rapport à notre pratique, mais également en tant que chercheuse. Par conséquent, l'enseignante porte à la connaissance de la chercheuse sa didactique professionnelle, ce qui l'oblige à mettre des mots sur ces agirs, entraînant une réflexivité sur sa pratique. La chercheuse, quant à elle, co-construit son dispositif de recherche au regard du cadre théorique et de la séquence forcée (Orange, 2010) impliquant la création d'une démarche non reproductible en classe mais à visée expérimentale.

En effet, la chercheuse propose un dispositif destiné à forcer la production de phénomènes didactiques en fonction de ses enjeux scientifiques, l'enseignante étant responsable de la pédagogie et de la didactique, la chercheuse doit maintenir ses hypothèses de départ.

3...pour mieux identifier le rôle de l'enseignante dans une démarche d'enquête

Enfin, semble émerger une asymétrie enseignante/chercheuse mais surtout une asymétrie élève réflexif et apprentie-chercheuse en conséquence de l'apprentissage par problématisation pour conceptualiser. Nous nous interrogeons d'ailleurs sur la difficulté à articuler ces deux rôles. Avec le cadre théorique de la problématisation, nos recherches consistent à problématiser en tant que chercheuse notre activité d'enseignante, ce que ne fait pas nécessairement une enseignante avec des chercheurs qui élaborent des séquences forcées. Dans une séquence forcée, lorsque l'enseignante n'est pas la chercheuse, l'enseignante-experte indique la faisabilité de la recherche dans un travail de co-construction. Dans nos travaux, nous focalisons aussi sur le rôle de l'enseignante-chercheuse dans ce processus de problématisation auprès des élèves ayant des troubles langagiers. Notre hypothèse est que la construction et la réalisation de la séquence forcée entraîne pour l'enseignante une mise en tension de ses agirs professionnels. Il s'agit d'identifier quels gestes peuvent faire obstacle, mais aussi ceux qui favorisent le processus.

Une des difficultés étant pour l'enseignante-experte de faire évoluer ses schèmes pour s'inscrire pleinement dans le cadre théorique de la problématisation. Le schème étant « l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données. C'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est à dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire » (Vergnaud, 1990, p. 136). Une autre difficulté est de se détacher « d'une action pédagogique qui est *constamment* sous le contrôle de l'habitus, selon au moins quatre mécanismes :

Une partie des " gestes du métier " sont des routines qui, sans échapper complètement à la conscience du sujet, n'exigent plus la mobilisation explicite de savoirs et de règles ;

Même lorsqu'on applique des règles, lorsqu'on mobilise des savoirs, l'identification de la situation et du *moment opportun* relève de l'habitus ;

La partie la moins consciente de l'habitus intervient dans la microrégulation de toute action intentionnelle et rationnelle, de toute conduite de projet ;

Dans la gestion de l'urgence, l'improvisation est réglée par des schèmes de perception, de décision et d'action qui mobilisent faiblement la pensée rationnelle et les savoirs explicites de l'acteur » (Perrenoud, 1996).¹²⁸

Dans cette recherche, nous sommes dans une démarche de tension productive pour observer la chercheuse qui problématise et construit sa posture. De nouvelles pistes pour analyser les données recueillies seraient intéressantes à explorer en termes de « dilemme » : peut-on observer des tâches dédiées à l'enseignante et des tâches dévolues à la chercheuse ? Comment articuler contraintes pédagogiques et contraintes de recherche dans le cadre d'une séquence forcée ? Si les contraintes pédagogiques relèvent du maintien de l'attention, de la reformulation, les contraintes de recherche s'inscrivent dans le cadre théorique de la problématisation et visent à produire des savoirs nouveaux, ce qui n'est pas sans générer des conflits de normes que Nonnon expose ainsi :

Comment contrôler la prise de parole des élèves sans stériliser les échanges, tuer la spontanéité ?

Comment ménager une certaine équité sans blesser les uns et faire violence aux autres, sans interférer avec les règles du jeu social ?

Comment respecter les formes de la communication et de la langue sans réduire les élèves au silence ou aux banalités prudentes ? (Nonnon, 2011, p. 200).

Le schéma fléché exerce-t-il un rôle dans le maintien de ces deux exigences et oblige-t-il l'enseignante à modifier sa posture professionnelle en laissant plus de temps de parole aux élèves et en leur demandant plus d'explications ? Cette recherche tente de questionner la centration sur le changement opéré par l'enseignante au fur et à mesure de la construction des différentes séances et de leur conduite auprès des élèves.

Finalement, il s'agit de construire une posture de « praticien-chercheur » (De Lavergne, 2007, p. 28) qui se révèle lors de l'entrée en thèse d'un enseignant : cela signifie « qu'une double identité est revendiquée, sans que l'une des deux ne prenne le pas sur l'autre ». Selon

¹²⁸ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html

nous, ces tensions sont donc productrices dans la mesure où elles permettent une circularité des savoirs entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement pour une meilleure connaissance de la conceptualisation des élèves.

4. La séquence forcée pour appréhender le processus de conceptualisation par les élèves

- Les principes

Les principes de la méthode des séquences forcées tentent de concilier trois ordres de contraintes : « épistémologiques et méthodologiques (de notre point de vue, c'est inséparable), axiologique (respect du travail de la classe et des élèves, prises en compte de l'expertise enseignante...) et pragmatiques » (Orange, 2010, p. 77). La contrainte axiologique nous apparaît comme élément majeur pour notre recherche au regard de la spécificité des élèves de la classe de 3^{ème} agricole dont nous avons explicité les enjeux didactiques lors du chapitre 3.

Ainsi le groupe de recherche de la séquence forcée est mis en place et constitué de chercheurs en didactique et d'enseignants experts qui connaissent le cadre théorique et la problématique de la recherche.

Enfin, la séquence forcée est envisagée au regard des objectifs d'apprentissage dont la responsabilité incombe à l'enseignante experte, tandis que les objectifs de recherche sont validés par les chercheurs didacticiens.

- Les étapes

La séance est construite par le groupe en fonction de ces objectifs d'apprentissage et de recherche. C'est à dire que ce sont les chercheurs ou les enseignants qui sont force de proposition. « L'enseignant de la classe dit ce qui lui semble possible ou non, ce qui conduit à un choix de situations qui prend notamment en compte, par l'intermédiaire de son expertise » (*ibid.*, p. 77). Une fois la séquence réalisée, un débriefing est réalisé qui peut être enregistré.¹²⁹

- Les particularités

Les particularités résident dans le fait qu' « il ne s'agit pas d'une séance reproductible « idéale », mais vise à produire « des phénomènes (recherche) et des apprentissages (enseignement) » (*ibid.*, p. 78). C'est la raison pour laquelle le dispositif est qualifié de « forcé », i.e. « hors norme scolaire », car il est pensé pour produire du savoir nouveau au regard du

¹²⁹ Nous n'avons pas procédé à l'enregistrement, car dans notre recherche l'enseignante et la chercheuse sont la même personne. Néanmoins, ce temps a été effectué avec le directeur de thèse à l'oral ou à l'écrit.

cadre théorique : « Ce ne sont pas non plus des « expériences pour voir » (comme l'entend Claude Bernard, 1865), dans la mesure où elles sont construites et régulées dans un cadre théorique et un champ de questions clairement posées (objectifs de recherche) (*ibid.*, p. 78).

De plus cette méthodologie accorde une importance particulière au guidage de l'enseignante-expert que cela soit avant /pendant/ et après la séquence. Un travail de recherche en co-construction est constitué entre les chercheurs et les enseignants. Dans notre recherche, la régulation par l'enseignante grâce à sa connaissance des élèves et leurs difficultés de maîtrise de la langue, ou leurs troubles spécifiques du langage et du fonctionnement des différentes classes nourrit l'analyse qu'elle soit *a priori* et *a posteriori*.

Bonneau Gomes sur le développement des compétences critiques des élèves a utilisé également pour sa recherche la séquence forcée et en dégage des avantages :

À chaque séquence, des moments de problématisation ont pu être observés. Grâce aux recherches produites par des didacticiens avant nous, nous avons pu concevoir des dispositifs efficaces. Les idées explicatives des élèves sont entrées en tension avec les données des problèmes en construction, pour aller vers la construction de nouveaux modèles explicatifs, sortant du registre explicatif réaliste, de sens commun, pour un registre explicatif historique, celui de l'enquête historique problématisée. C'est l'avantage de la séquence forcée : le dispositif est réfléchi dans l'objectif que les élèves problématisent. Si cela résiste trop, on modifie ce qui était prévu pour tenir compte de ce qu'on observe, de ce que disent et font les élèves (2019, p. 498).

C'est la raison pour laquelle nous élaborons des séquences différentes en ajustant au regard des résultats de la séance précédente. Ces ajustements permettent au fur et à mesure de modifier le dispositif au gré des besoins de la recherche grâce à l'analyse des données des élèves (voir *infra*).

Bonneau Gomes précise que :

Les séquences forcées sont des essais, des tests en cours, que le chercheur n'imagine pas pouvoir être la pratique habituelle en classe. En revanche, l'« exploration du champ didactique » permet de comprendre ce qu'il est possible de faire faire aux élèves, dans la construction de problèmes, et donc d'imaginer ensuite des changements de pratiques en classe ordinaire. De plus, contrairement à l'ingénierie didactique qui prédit ce qui va se passer en classe, ce n'est pas le cas avec les séquences forcées (*ibid.*, p. 132).

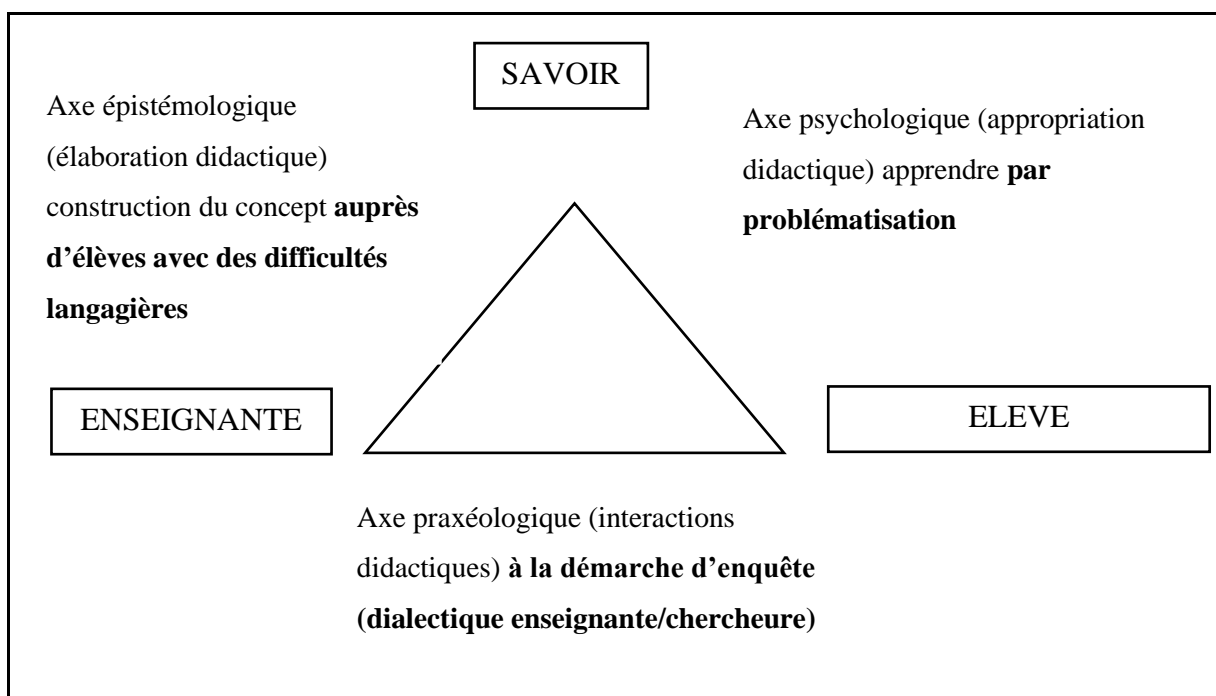
Ce dernier point sur la non-prévision des conséquences du dispositif est d'autant plus primordial avec des élèves présentant des troubles ou des difficultés langagières. En effet, nous ne pouvons prévoir les réactions, ou les paroles des élèves, puisque leurs difficultés sont à des degrés divers.

Conclusion

Cette méthodologie de la séquence forcée est un outil de recherche qui vise à produire des phénomènes didactiques intéressants autant du point de vue de la recherche que de l'apprentissage, sans proposer des situations reproductibles ou de construction de ce que nous pourrions nommer de séquence idéale.

Cette situation forcée permet de prendre en compte l'expertise de l'enseignante, avec la difficulté pour cette recherche d'articuler le rôle dialectique de chercheuse et d'enseignante. Il convient d'observer la conduite par l'enseignante d'un apprentissage par problématisation pour en identifier les invariants voire les obstacles que peuvent constituer certains gestes professionnels, et/ou les conceptions et les réactions des élèves et d'exercer une tension productive dans un continuum ou une circularité des savoirs avec une perspective de formation par la recherche.

Pour résumer, la séquence forcée de notre recherche s'inscrit dans une approche spécifique que l'on pourrait schématiser à partir du triangle de Houssaye¹³⁰ (1988) en gardant les pôles, mais en contextualisant les « processus » :



¹³⁰ La situation pédagogique se définit comme un triangle composé de trois éléments à savoir : le savoir, le professeur et les élèves. Trois processus sont à l'œuvre :

- enseigner avec l'axe professeur-savoir ;
- former avec l'axe professeur-élèves ;
- apprendre avec l'axe élèves-savoir.

Fig 24. Le triangle didactique de Chevallard adapté à notre recherche (1985).¹³¹

Ce schéma indique 3 axes qui synthétisent le système didactique :

- un axe épistémologique qui est l'élaboration didactique des savoirs à enseigner, un élément intéressant notamment en histoire où la construction des concepts est un point central. Pour nos travaux, il s'agit de comprendre dans quelles mesures des élèves présentant des difficultés de maîtrise de la langue et donc des langages en histoire peuvent conceptualiser en histoire.
- un axe psychologique qui appréhende l'appropriation des savoirs par les élèves. Une dimension intéressante, pour les élèves de la classe de 3ème agricole afin de repérer les opérations intellectuelles mobilisées par les élèves pour conceptualiser. Il s'agit d'identifier à quelles conditions la mise en tension des idées et des modèles des élèves et les données s'opèrent à l'aide du schéma fléché.
- un axe praxéologique qui correspond au savoir aux interactions didactiques. Un élément central de cette recherche où nous partons de l'analyse de l'enseignante-experte à la construction d'une apprentie-chercheuse. Ainsi cette dimension sera appréhendée avec la méthodologie de la séquence forcée que nous présentons lors du premier chapitre de la partie 2.

Pour préciser, nous proposons une modélisation complémentaire avec l'étayage des auteurs de référence :

¹³¹ Ce triangle représente sous forme schématisée le système didactique. Il s'agit de rendre compte des interactions entre les savoirs disciplinaires, l'élève et l'enseignant dans toute action d'enseignement.

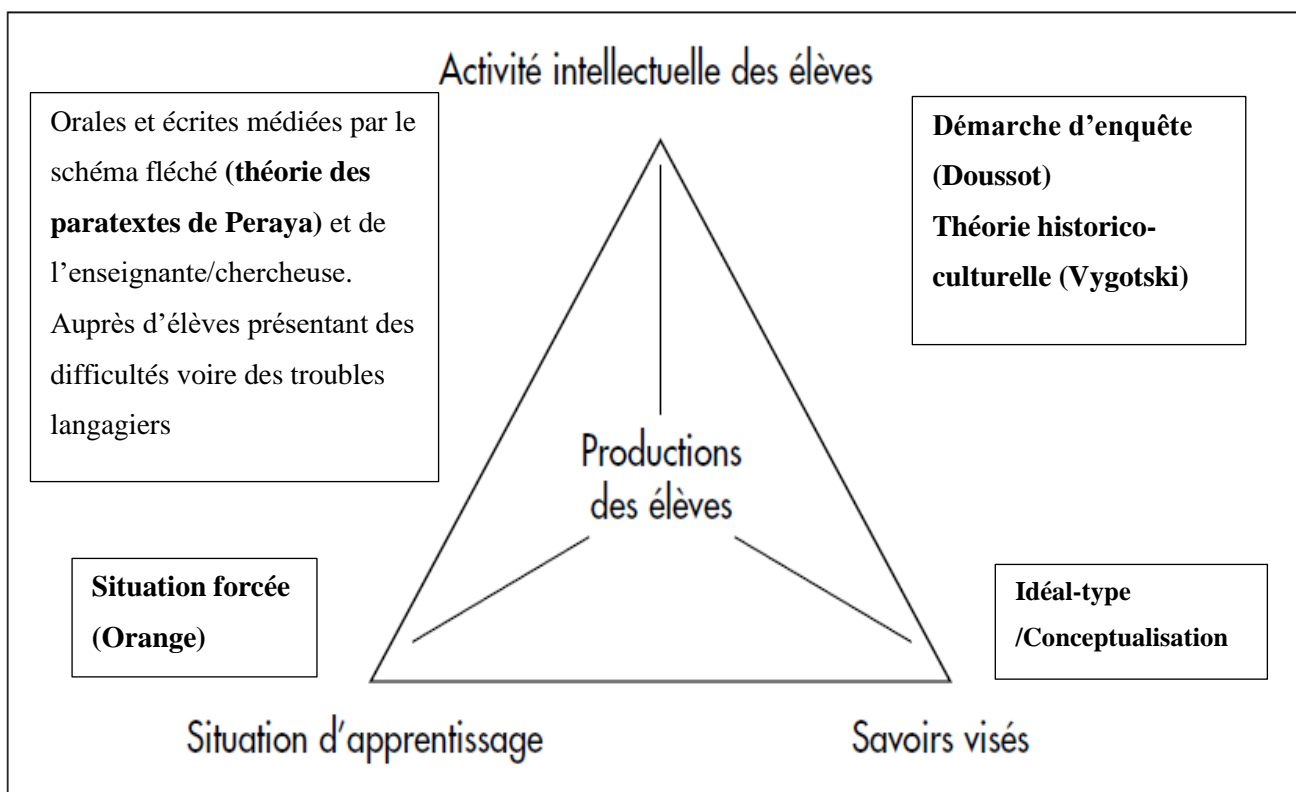


Fig 25. Le triangle complémentaire référencé et adapté à notre recherche.¹³²

Ce schéma propose une adaptation du triangle didactique de Chevallard à notre recherche. La méthode des situations forcées est mobilisée pour appréhender la construction du concept, en l'occurrence un idéal-type, un outil d'analyse en classe d'histoire. Le processus de conceptualisation est étayé par le schéma fléché, comme outil compensatoire pour des élèves présentant des difficultés voire des troubles langagiers. Il s'agit d'appréhender comment les élèves manipulent cet outil graphique et quelles fonctions du schéma fléché sont à l'œuvre comme aide didactique à la conceptualisation ? Pour cela le cadre théorique de la problématisation est sollicité articulé à la théorie socio-culturelle de Vygotski pour une analyse plus fine des opérations cognitives des élèves en jeu, lors du passage du sens commun au concept scientifique lors des interactions langagières guidées par l'enseignante qui est aussi la chercheuse dans cette recherche.

¹³² Ce triangle est repris lors des présentations des différentes séquences forcées de nos travaux.

Chapitre 2 - Séquence n°1, une étude exploratoire pour appréhender les obstacles épistémologiques des élèves

Introduction

L'objectif de cette première séquence exploratoire, menée au début de notre processus de recherche en doctorat, est d'identifier d'abord les obstacles épistémologiques qui peuvent compliquer l'apprentissage au-delà des troubles précédemment décrits. En effet, certaines conceptions des élèves sont des obstacles à l'apprentissage et notamment quant à cette période singulière de l'Occupation pendant la Seconde Guerre mondiale où une *doxa* perdure d'une France unanimement Résistante qui pourrait toucher les élèves, et qui, par conséquent, s'opposerait à la conception de l'idéal-type de résistance que vise cette partie du programme d'enseignement. C'est cette supposition, issue de notre expérience d'enseignante, qu'il convient d'établir plus objectivement dans ce chapitre. Car même si, comme le rappelle Laborie, « depuis les années 1980, les médias, les manuels scolaires et la production historique rappellent ainsi l'existence du mythe et s'emploient à le déconstruire » (2019, p. 342), il est possible que cela ne suffise pas. Répondre à cette question est indispensable dans notre démarche en ce que cela nous permet d'identifier et caractériser les concepts déjà-là des élèves, en vue ensuite de déterminer les sources et les activités sur lesquelles les faire travailler en direction d'un possible processus de conceptualisation scolaire. Nous prêtons donc attention dans ces situations exploratoires aux mots utilisés par les élèves par rapport aux mots des documents et au langage habituel de l'histoire scolaire, afin d'identifier les jeux qui s'établissent ou non entre les concepts quotidiens des élèves en tant qu'obstacles épistémologiques, et les concepts scientifiques visés.

Dans cette première séquence exploratoire, nous prenons certes appui sur les obstacles mis en avant par les différents travaux de recherche en didactique de l'histoire auprès d'élèves de classe ordinaire, mais nous envisageons d'appréhender ce qui serait spécifique pour les élèves de la classe de 3^{ème} agricole. Nous observons ainsi comment les élèves manipulent les concepts à l'aide de documents écrits en classe d'histoire ; et nous choisissons une séquence sur le régime de Vichy centrée sur le passage d'une république à une dictature. La dimension exploratoire de la séquence réside donc d'abord dans une maîtrise didactique préalable des savoirs historiographiques en jeu, dans le but de focaliser l'attention sur ce que font les élèves des concepts mis en jeu par l'enseignante à partir de cette historiographie.

Ensuite, nous caractérisons les manipulations possibles du schéma fléché par les élèves dans cette séquence forcée qui sont susceptibles de conditionner la conceptualisation.

Autrement dit, notre quête de caractérisation des obstacles épistémologiques concerne aussi bien les savoirs en jeu sur l'évènement considéré, que sur les modalités de travail en histoire scolaire. Si le schéma fléché est au cœur de nos hypothèses, Il faut le considérer pris dans l'ensemble des modalités habituelles de travail qui caractérisent la discipline scolaire dans son usage des documents, des récits déjà-là et à produire.

Autrement dit, à l'échelle de notre démarche d'enquête, cette première séquence explore les différents niveaux de représentations qui peuvent faire obstacle à un processus de conceptualisation tel qu'on l'a défini dans le cadre de l'apprentissage par problématisation. C'est une séquence que l'on peut qualifier d'« exploratoire», pour ensuite envisager des séquences forcées sur le concept de Résistance, qui elles aussi seront modifiées dans leur construction au fur et à mesure, des résultats des analyses.

Enfin, pour construire cette séquence exploratoire, nous proposons en premier lieu de présenter une séquence « ordinaire » pour appréhender le rôle habituel, dans cette classe, attribué à la carte mentale dans une séquence d'enseignement apprentissage, et dégager des potentiels obstacles.

1. Présentation de la classe de 3A

La classe de 3A est composée de vingt élèves, quatre filles et seize garçons. Ils bénéficient de 2H30 par semaine d'histoire-géographie et d'EMC (Enseignement Moral et Civique). L'enseignante est aussi l'enseignante principale de cette classe. Parmi ces élèves quatre ont un PAP¹³³ à savoir Mathéo¹³⁴ qui est dyslexique, comme Guillaume et Bastien, le dernier Emilien qui présente un TDAH¹³⁵.

Ce type de classe se nomme désormais « 3ème prépa-pro », ce qui correspond à la 3ème prépa-métier de l'Éducation nationale, mais elle a gardé pour nom courant son ancienne appellation de l'Enseignement agricole. D'ailleurs, le programme d'histoire-géographie est désormais commun depuis 2006 avec celui de l'Éducation nationale. Avant cette réforme, les élèves devaient avoir un an de retard dans leur scolarité pour entrer en 4ème ou 3ème agricoles, ce qui n'est désormais plus le cas. Les parents d'élèves « en difficulté scolaire » avaient jusqu'à cette réforme trois choix :

- La 3ème technologique (a été supprimée à cette période)

¹³³ Pour rappel Plan d'Accompagnement Personnalisé qui est un aménagement pour le cursus scolaire.

¹³⁴ Les prénoms ont été modifiés.

¹³⁵ Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

- La classe SEGPA¹³⁶ créée en 1996 accueille les jeunes de la 6^e à la 3^e présentant des difficultés scolaires importantes ne pouvant être résolues par des actions d'aide scolaire et de soutien. Elle est intégrée dans un collège et regroupe un petit nombre d'élèves (16 maximum) pour individualiser le parcours de chacun. La Segpa doit permettre aux élèves d'accéder à une formation professionnelle diplômante ou à la poursuite de leurs études après la 3^e.
- Le dispositif Ulis¹³⁷ créé en 2015 constitue un dispositif qui offre aux élèves en situation de handicap une organisation pédagogique et des enseignements adaptés à leurs besoins dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de projets personnalisés de scolarisation et d'orientation.

Pour certaines familles, ce choix d'orientation s'avère complexe, du fait de la stigmatisation inhérente à ces scolarisations, et c'est, pour ces élèves, vers le collège de l'enseignement agricole que leur choix s'est posé.

2. Le fonctionnement habituel de la classe.

Nous explicitons le fonctionnement habituel de la classe pour d'une part comprendre les contraintes de l'enseignante et d'autre part, ainsi mieux appréhender la conception par la chercheuse d'une séquence forcée.

Nous présentons l'organisation habituelle d'une leçon d'histoire selon les cinq focales¹³⁸ (planification, régulation, motivation, différenciation, explicitation) de l'analyse de l'activité d'enseignement de Goigoux (1998) qui permettent les conduites de classe et d'apprentissage. Dans ce type de classe, la régulation est le primat à tout apprentissage, en conséquence le maintien d'un climat de classe propice aux activités est prioritaire ; à cela s'ajoute le maintien de la motivation et de l'attention. Au préalable, cette planification du cours s'opère avec une identification des connaissances (concepts) à acquérir et des compétences à l'aide de deux

136 Orientation après le CM2. En fin de CM1, l'équipe pédagogique peut proposer à la famille de l'élève qui rencontre de graves difficultés scolaires d'adapter sa scolarité pour l'année de CM2. Cela passe notamment par des actions de prévention, d'aide et de soutien individualisé. Si les difficultés scolaires ne sont pas résolues pendant l'année de CM2, le conseil des maîtres peut proposer à la famille une orientation en classe SEGPA, ou Orientation au cours de scolarité au collège. En fin d'année de 6e, le conseil de classe peut estimer que les difficultés d'un élève sont trop importantes pour être résolues avec un dispositif d'aide. Dans ce cas, une orientation en classe SEGPA peut être proposée à la famille <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F32752>).

137 <https://ecole-et-handicap.fr/dispositifs-daccueil/les-ulis-unites-localisees-dinclusion-scolaires/#:~:text=Les%20C3%A91%C3%A8ves%20orient%C3%A9s%20en%20ULIS,le%20cadre%20de%20regroupements%20sp%C3%A9cifiques.>

138 Annexe ou consultable sur le site : <file:///C:/Users/Soizic/Downloads/5%20focales%20-%20C3%A9pisode%201.pdf>

prescrits institutionnels, à savoir le référentiel d'histoire-géographie et le socle commun de compétences¹³⁹.

En termes de planification et par là-même de conception de l'enseignement et outre les recommandations déjà évoquées dans le chapitre 2, l'enseignante débute son cours de 55 minutes par un rappel du cours précédent sous forme de questions/réponses, d'évaluation formative à l'oral. Ceci constitue la première phase.

Dans une deuxième phase, l'enseignante inscrit au tableau à gauche la question de la leçon et propose l'étude de documents qui articule le scénario pédagogique avec des questions. Dans cette classe d'histoire, nous retrouvons ainsi la boucle didactique¹⁴⁰, une pratique effective d'une classe « ordinaire ».

La troisième phase comprend une tâche finale avec une trace écrite par l'enseignante sur son Ipad *via* le logiciel word et projeté au tableau, que les élèves recopient. Cette institutionnalisation peut être co-construite avec les élèves. Ce qui fait la différence avec une classe « ordinaire », ce sont les gestes professionnels spécifiques c'est-à-dire des adaptations liées aux troubles et difficultés d'apprentissage des élèves. En effet, les mots sont expliqués par l'enseignante ou par d'autres élèves. Le but des tâches (faire) où les finalités de l'apprentissage (apprendre quoi et /ou pourquoi) sont explicitées clairement aux élèves de manière oralisée. L'enseignante accorde une place importante à expliciter les connaissances et les savoirs à mobiliser ou construire ou mémoriser et les procédures ou stratégies utiles pour élaborer ces connaissances et ces savoirs. Il s'agit en général de reformulation, ou de s'assurer de la bonne compréhension des consignes, du vocabulaire suivant les différentes tâches de la leçon. Celles-ci sont donc souvent décomposées de manière très formalisée par rapport à un fonctionnement ordinaire tel que décrit dans la littérature (voir partie 1). En conséquence, les consignes ne comportent qu'une activité à chaque fois. A cela s'ajoute une reformulation des consignes par l'enseignante à l'ensemble des élèves ou de manière individuelle - cette individualisation est appuyée pour les élèves en grande difficulté - ou si l'AVS n'est pas présente. Parfois, la trace écrite finale est enregistrée sur l'application voice recorder (*via* un dictaphone) et mise à disposition des élèves à qui l'établissement a fourni une tablette Ipad.

¹³⁹ <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

¹⁴⁰ Voir *supra*.

3. Les enjeux de savoirs

Cette première séquence s'intéresse aux conceptions des élèves en vue de l'identification de leurs obstacles épistémologiques sur le régime de Vichy. Contrairement aux séquences forcées suivantes, celle-ci est réalisée avant la réforme de 2016 où l'enseignement agricole et la classe de 3^{ème} bénéficiait d'un programme spécifique sans lien avec l'éducation nationale, dont voici un extrait :

Objectif général du Module M7¹⁴¹ : Donner aux futurs citoyens les moyens de se situer dans le temps et l'espace afin de comprendre le monde dans lequel ils vivent ; Se préparer aux épreuves du DNB.

<p>Objectif 1 : Situer dans le temps l'histoire du monde depuis 1914 : identifier, raconter, expliquer les aspects majeurs</p> <p>1.1 Caractériser les guerres mondiales et les régimes totalitaires : 1914-1918 et 1939-1945</p> <p>1.1.1 Situer dans le temps la Première Guerre mondiale (1914-1918)</p> <p>1.1.2 Reconnaître ce qu'ont été les régimes totalitaires dans les années 1930</p> <p>1.1.3 Concevoir ce qu'a été la Seconde Guerre Mondiale (1939-1945)</p> <p>1.2 Caractériser la vie politique en France</p> <p>1.2.1 Analyser l'effondrement et la refondation républicaine entre 1940 et 1946</p> <p>1.2.2 Identifier la cinquième République</p>

Fig 26. Un extrait du référentiel d'histoire pour l'année 2015-2016 de la 3^{ème} agricole (avant la réforme).

La leçon d'histoire porte sur trois points : la question de la nature du régime qui compte encore parmi les débats historiographiques depuis les années 1970 et plus récemment sur le rôle actif de Pétain sur la question juive, notamment grâce à un document sur le statut des Juifs d'octobre 1940, annoté de la main du Maréchal, révélé par un donateur privé au Mémorial de la Shoah, mais aussi sur la manière dont les Français se sont adaptés à cette situation. Rouso précise 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

¹⁴¹ Module de l'enseignement de l'histoire-géographie. La 3^{ème} agricole était organisée sous forme de module correspondant à une discipline soit de matière professionnelle soit de matière générale. En 2022, les références précises n'existent plus en ligne.

du régime républicain, entraînant la désagrégation du tissu social, administratif, économique du pays (Rouso, 2007, p. 3).

De plus, les grandes orientations du régime procédaient de décisions du Maréchal Pétain, de Pierre Laval¹⁴² et de leur entourage et étaient déterminées par la conjoncture de l'été 1940. En effet, le régime est la réponse à un contexte géopolitique dans lequel les Français ont été subitement privés de leur destin. Rouso¹⁴³ évoque le caractère charismatique de cette dictature.

Drouet, quant à lui précise que :

Il faut citer sur ce point I. Kershaw qui renvoie à la typologie établie par Max Weber. Celui-ci distinguait trois formes de légitimité : la légitimité issue de la tradition (patriarche, seigneurs), la légitimité des Etats modernes fondées sur une forme de domination rationnelle et légale et enfin la légitimité charismatique qui s'appuie sur la croyance en les qualités exceptionnelles d'un chef. C'est sur cette dernière légitimité que s'appuie le régime de Vichy. Quel que soit le charisme réel de Pétain, il a personnifié les attentes profondes de la société. Pétain l'a compris et a bien perçu cette mission. C'est un personnage sublimé car il est le « vainqueur » de Verdun, il est celui qui a su épargner le sang français. Il apparaît aussi comme un chef militaire qui a arrêté le désastre de 1940, et il représente celui qui va mettre la France à l'écart du conflit. De plus, il incarne celui qui va reconstruire la France (administration, justice) et qui va faire rentrer le pays dans la normalité. En conclusion sur ce point, soulignons la véritable ferveur des Français envers Pétain comme en témoignent les nombreux cadeaux qu'il a reçus (Drouet)¹⁴⁴.

Cette dictature est qualifiée par Rouso (2009) de charismatique car sa légitimité repose presque entièrement sur le Maréchal Pétain, qui a tenté d'imposer, sans l'intervention des occupants, un nouvel ordre politique, social et moral qui rompt avec la République dans lequel certains « éléments » devaient être exclus, tels les Juifs. De fait, le régime de Vichy est marqué par une orientation antisémite. Enfin, Pétain a fait le choix d'une collaboration stratégique avec le IIIe Reich, dans l'espoir de voir la France se dégager une place dans l'Europe nazie en train de se dessiner.

Le problème historique que nous avons identifié en tant que chercheuse repose sur la difficulté à définir le régime de Vichy : dictature, régime autoritaire ou totalitaire. Vichy est en effet un régime autoritaire spécifique qui connaît une dérive totalitaire. Sa spécificité a d'abord été précisée par Paxton, (1973) qui considère que la Révolution nationale est une stratégie qui voulait reformer la société française à court et moyen terme. Bourderon (1973 et 1980) et

¹⁴² Pierre Laval devenu vice-président du Conseil dès le 12 juillet, il engage l'État français dans la politique de Collaboration avec l'Allemagne.

¹⁴³ Conférence d'Henry Rouso au lycée La Bruyère de Versailles le mercredi 21 octobre 2009. Henry Rouso est historien à l'IHTP, directeur de recherches au CNRS.

¹⁴⁴ Professeur au lycée Jacques Prévert de Taverny qui a rédigé le compte-rendu sur la conférence de Rouso

Willard (1980) préfèrent utiliser le terme de régime fasciste pour désigner le régime de Vichy. Milza (1991) quant à lui précise la dérive totalitaire du régime dès 1942, avec notamment la répression la politique raciale et bien évidemment la Collaboration avec l'occupant. « L'historiographie du fascisme français bute à un moment ou à un autre, sur la question fondamentale de la nature du régime qui a été instauré dans notre pays à la suite de la capitulation parlementaire des 9 et 10 juillet 1940 » (1991, p. 221).

Rouso (1987) utilise le terme de charismatique pour désigner le régime dictatorial de Vichy. Enfin, Peschanski (1988/1995) insiste sur la répression et le maintien de l'ordre comme traits caractéristiques du régime de Vichy. Nous terminons par cette citation de Durand « Tout Vichy est bien le Vichy de Pétain » (1993, p. 30), qui nous incline à articuler notre séquence forcée sur le maréchal Pétain pour articuler le problème historique sur la nature du régime de Vichy.

4. Les visées de l'enseignante

En vue de l'obtention du DNB¹⁴⁵, les élèves doivent être capables de présenter à la suite de la défaite de la France, les principales caractéristiques du régime de Vichy révélatrices de son idéologie. Comme le précisent les instructions officielles¹⁴⁶, l'histoire de Vichy s'inscrit d'abord dans la conjoncture courte de cet « événement-monstre » qui a suscité le désespoir de toute une nation, permettant la prise de pouvoir d'un clan politique hostile à la poursuite de la guerre et au régime républicain (Rouso, 2007, p. 3). L'objectif de la leçon pour la recherche est de faire dégager par la classe les hypothèses et les raisons qui ont conduit à l'effondrement de la République afin d'appréhender le concept de dictature et de République par comparaison des deux, au regard d'un contexte inédit. Cette défaite brutale de la France inattendue a entraîné la mise en place de ce régime autoritaire de Vichy.

5. Une séance avec des activités ordinaires sur le régime de Vichy et ses caractéristiques.

Nous présentons la séance que les élèves ont travaillée avant cette séquence exploratoire, qui correspond à « la boucle didactique » : question de l'enseignant/réponse brève d'élèves/évaluation des réponses par l'enseignante/reformulation et compléments par l'enseignante. De plus, l'enseignante applique les recommandations pédagogiques pour les élèves bénéficiant de dispositifs particuliers. L'objectif est d'appréhender ce qui se fait en classe

¹⁴⁵ Diplôme nationale du Brevet.

¹⁴⁶ Rappel des instructions officielles : 1.1.3 – Caractériser la France défaite et occupée. Régime de Vichy, collaboration, Résistance. - Identifier les principales caractéristiques du régime de Vichy -

ordinaire et mieux concevoir le forçage envisagé. Le référentiel du programme d'histoire de cette séance¹⁴⁷ est le suivant :

Thème 1 - L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945)

La France défaite et occupée. Régime de Vichy, collaboration, Résistance.

Caractériser le régime de Vichy

Le programme d'enseignement sur le régime de Vichy est succinct. L'enseignante dégage le titre, la question qui organise la leçon et les objectifs conceptuels selon l'unique prescrit.

SEANCE 1 : LE REGIME DE VICHY

Question de la séance : Quelles sont les caractéristiques du régime de Vichy ?

Le savoir en jeu : montrer que le régime de Vichy n'est plus la République, mais un régime dictatorial, et antisémite qui choisit la Collaboration.

Pour être plus précis, en termes de concepts, la différence doit être faite dans cette séquence entre le régime autoritaire qui est, selon le dictionnaire de sciences politiques (2010), « un régime politique caractérisé par le refus de tolérer l'expression publique de désaccords politiques importants », et la dictature qui, quant à elle, désigne un homme ou un groupe d'hommes exercent un pouvoir sans limite interdisant toute opposition. Un régime totalitaire est « plus » qu'une dictature car l'Etat veut contrôler l'ensemble des activités publiques et privées et obtenir l'obéissance absolue de la population par la propagande et la terreur de masse.

La séance est organisée avec une première phase correspondant à une évaluation formative de la séance précédente en l'occurrence la défaite de la France sous forme de carte mentale (vocabulaire utilisée par l'enseignante auprès des élèves) constituée de concepts et guidée par l'enseignante. Les élèves doivent énoncer les éléments du cours vus précédemment sur les raisons qui ont conduit à la défaite de la France. Pour ce faire, l'enseignante utilise la carte mentale avec au centre de celle-ci « *la défaite de la France* ». Les élèves compètent à l'oral l'outil graphique. L'enseignante peut ainsi évaluer les acquis des élèves et procéder à une remédiation si besoin pour poursuivre la leçon.

¹⁴⁷ https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621

Voici la représentation visuelle :

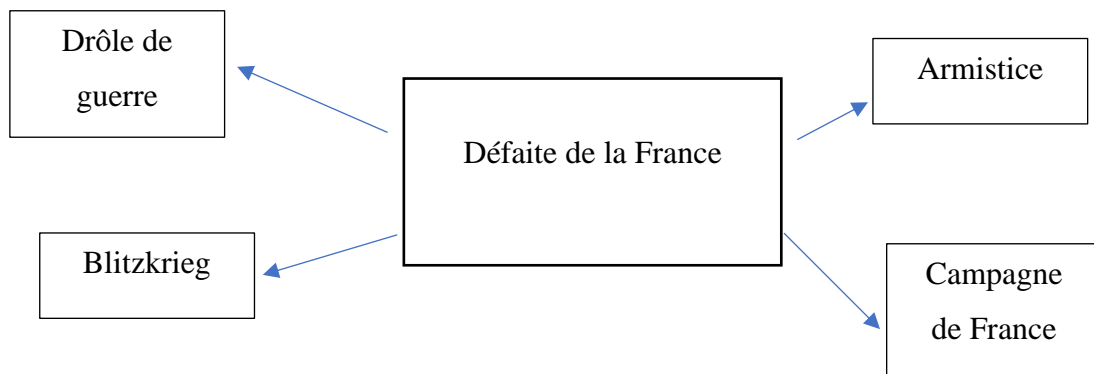


Fig 27. Schéma fléché produit sur le tableau de la classe par les activités langagières des élèves.

Puis est écrit le titre de la séance du jour à gauche du tableau avec la question « quelles sont les caractéristiques du régime de Vichy ? », qui est le fil conducteur de la séance. La deuxième phase est une étude de documents, qui aboutit à une trace écrite finale répondant à la question de la leçon dont voici les différentes données :

L'étude de documents distribuée aux élèves débute par un document d'accroche ¹⁴⁸:

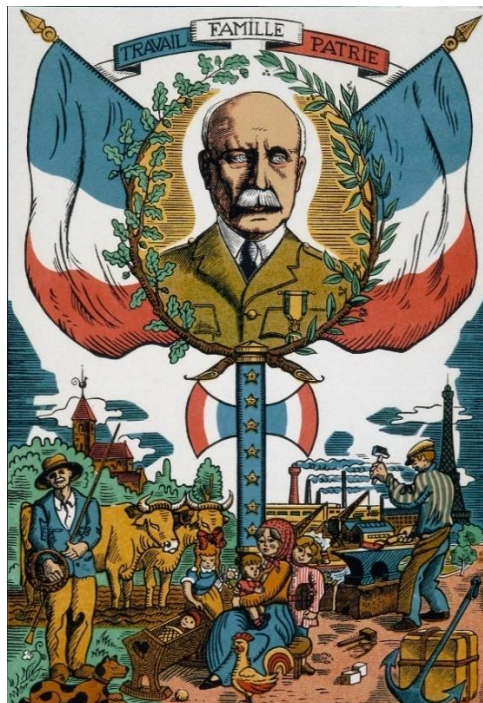


Fig 28. Affiche de propagande. ¹⁴⁹

¹⁴⁸ <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/histoire-geographie-citoyennete/enseignement/sequences/la-republique-et-ses-emblemes-969724.kjsp>

¹⁴⁹ Extrait d'un livre de didactique et de pédagogie de Morvan et Galiana (2021).

L'enseignante mobilise habituellement cette fiche-méthode pour analyser une image de propagande¹⁵⁰. Ainsi aux objectifs notionnels s'ajoutent des objectifs de capacités et notamment celle de l'étude d'un document.

Une grille de lecture de l'analyse d'une affiche de propagande :

1- Présenter l'affiche

Quel est le commanditaire ?

Quel est le support de publication de l'affiche ?

Quel est le thème de l'affiche ?

Quelle est la date de production ?

Quel est le contexte ?

Quel est le public visé ?

2- Décrire et Analyser l'affiche

Description

Quels sont les éléments principaux ?

Quels sont les différents plans ?

Comment est composée l'affiche ? (couleurs, symboles, ...)

Comment sont représentés les personnages ? (posture, symbole...)

La conclusion (quel message veut faire passer l'affiche ?)

Fig 29 Grille de lecture et d'analyse d'une affiche de propagande réalisées à l'oral par les élèves

Cet exemple montre comment l'enseignante guide les élèves pour l'étude d'une affiche de propagande. Pour cette séquence, elle a été réalisée à l'oral : comme il s'agit d'un document d'accroche, l'oral est favorisé. L'enseignante distribue d'abord les feuilles d'étude de documents avec le questionnement. Une lecture collective des documents est faite avec l'explication des mots qui posent problème aux élèves. La lecture à voix haute est proposée aux élèves volontaires et non désignés par l'enseignante pour éviter de mettre en difficulté ceux dont la lecture est problématique. Voici les supports d'étude de document distribués aux élèves :

SEANCE LE REGIME DE VICHY : Quelles sont les caractéristiques du régime de Vichy ?

¹⁵⁰ Extrait d'un livre de didactique et de pédagogie de Morvan et Galiana (2021).

Document 1 : les Allemands entrent dans Paris le 14 juin 1940



Document 2 : les fondements du régime

Loi constitutionnelle, 10 juillet 1940

L'Assemblée nationale donne tout pouvoir au gouvernement de la République, sous l'autorité du maréchal Pétain, à l'effet de promulguer par un ou plusieurs actes une nouvelle Constitution de l'État français. Cette Constitution devra garantir les droits du Travail, de la famille et de la Patrie [...]

Actes constitutionnels du 11 juillet 1940

Nous, Philippe Pétain, maréchal de France déclarons assumer les fonctions de chef de l'État français

Article 1. § 1. Le chef de l'État français a la plénitude du pouvoir gouvernemental, il nomme et révoque les ministres et secrétaires d'État qui ne sont responsables que devant lui.

§ 2. Il exerce le pouvoir législatif en Conseil des ministres.

§ 3. Il promulgue les lois et assure leur exécution.

§ 4. Il dispose de la force armée.

§ 4. Il a le droit de grâce et d'amnistie.

Article 2. Le Sénat et la Chambre des députés sont ajournés jusqu'à nouvel ordre.

!!!! A ces mesures s'ajoutent la suppression du suffrage universel (droit de vote), l'interdiction des grèves, la censure de la radio et de la presse.

Document 3 : loi sur le statut des Juifs, 3 octobre 1940

«Nous, Maréchal de France, chef de l'État français, le conseil des ministres entendu, Décrétons:

Article premier - Est regardé comme juif, pour l'application de la présente loi, toute personne issue de trois grands-parents de race juive ou de deux grands-parents de la même race, si son conjoint lui-même est juif.

Article 2 - L'accès et l'exercice des fonctions publiques énumérés ci-après sont interdits aux Juifs : [...] fonctionnaires attachés à tous service de police ; [...]membres des corps enseignants [...]; officiers des armées de terre, air et mer....

Article 5 - Les Juifs ne pourront, sans condition ni réserve, exercer l'une quelconque des professions suivantes : directeurs, gérants, rédacteurs de journaux [...], directeurs, administrateurs, gérants de salle de théâtre ou de cinématographie, [...] de toutes entreprises se rapportant à la radiodiffusion.

[L'article 7 fixe les conditions dans lesquelles] les fonctionnaires juifs [...] cesseront d'exercer leurs fonctions dans les deux mois.

Fait à Paris le 3 octobre 1940, signé Philippe Pétain

Document 4 : Maréchal Pétain, message radiodiffusé le 30 octobre 1940

"Français, j'ai rencontré, jeudi dernier, le chancelier du Reich.[...]

C'est librement que je me suis rendu à l'invitation du Führer. Je n'ai subi, de sa part, aucun diktat, aucune pression.

Une collaboration a été envisagée entre nos deux pays. J'en ai accepté le principe. Les modalités en seront discutées ultérieurement [...]

C'est dans l'honneur et pour maintenir l'unité française - une unité de dix siècles - dans le cadre d'une activité constructive du nouvel ordre européen que j'entre, aujourd'hui, dans la voie de la collaboration.

Ainsi, dans un avenir prochain, pourrait être allégé le poids des souffrances de notre pays, amélioré le sort de nos prisonniers, atténuée la charge des frais d'occupation. Ainsi pourrait être assouplie la ligne de démarcation et facilités l'administration et le ravitaillement du territoire.

[...] Cette politique est la mienne. Les ministres ne sont responsables que devant moi. C'est moi seul que l'Histoire jugera. Je vous ai tenu jusqu'ici le langage d'un père. Je vous tiens aujourd'hui le langage du chef. Suivez-moi. Gardez confiance en la France éternelle."

cité par Pierre Milza, "*Sources de la France du XXe siècle, textes essentiels*", Larousse, 1997

Document 4 bis : "Je souhaite la victoire de l'Allemagne...", Pierre Laval 22 juin 1942

[...] De cette guerre surgira inévitablement une nouvelle Europe. Pour moi, Français, je voudrais que demain nous puissions aimer une Europe dans laquelle la France aura une place qui sera digne d'elle. Pour construire cette Europe, l'Allemagne est en train de livrer des combats gigantesques. Elle doit, avec d'autres, consentir d'immenses sacrifices. [...] Je souhaite la victoire de l'Allemagne, parce que, sans elle, le bolchevisme, demain, s'installerait partout. Pierre Laval (président du conseil), discours du 22 juin 1942, cité in "*Les Nouveaux Temps*", 24 juin 1942

Fig 30. Documents à étudier par les élèves.

Puis les questions écrites sont posées aux élèves :

Doc 1, 2 et 3. Dans quelles circonstances Pétain arrive-t-il au pouvoir ?

2. Le principe de la séparation des pouvoirs exécutif et législatif est-elle respectée ?

3. Que devient la liberté d'expression ?

4. Comment alors appelle-t-on un tel régime ?

5. En reprenant le document d'accroche, dites quelles sont les grandes valeurs qui vont guider la « Révolution nationale » que veut entreprendre le nouveau régime ?

6. Quelles mesures frappent les citoyens français juifs dès octobre 1940 ?

7. Comment s'appelle ce type de politique ?

8. Quelle politique Pétain veut-il mettre en œuvre avec l'Allemagne ?

Doc. 4 et 4bis

9. Pourquoi ?

Fig 31. Les questions posées pour l'étude des documents. Elles sont rédigées par les élèves, puis corrigées par l'enseignante / 30').

Puis l'étude de documents est corrigée par l'enseignante et les élèves copient les réponses aux questions si leurs propositions sont erronées.

De fait, les élèves répondent d'abord de manière individuelle, pendant que l'enseignante circule dans la classe pour répondre aux questions des élèves et suivre leurs travaux. Une vigilance accrue est nécessaire pour les élèves bénéficiant de dispositifs particuliers. Puis une correction est réalisée de manière collective où les réponses sont écrites au tableau ou projeté via l'IPAD, mais jamais dictées au regard de leurs troubles « DYS » et difficultés langagières

Doc 1, 2 et 31. Dans quelles circonstances Pétain arrive-t-il au pouvoir ?

Une terrible défaite militaire (en 6 semaines), [insister sur le caractère traumatisant de la photo : les Allemands défilants sur les champs Elysées] la France, traumatisée, est occupée + rappeler qu'elle est aussi divisée en deux zones.

2. Le principe de la séparation des pouvoirs exécutif et législatif est-elle respectée ?
Non car Pétain détient les deux

3. Que devient la liberté d'expression ?

N'existe-plus

4. Comment alors appelle-t-on un tel régime ?

Une dictature

5. En reprenant le document d'accroche, dites quelles sont les grandes valeurs qui vont guider la « Révolution nationale » que veut entreprendre le nouveau régime ?

La liberté l'égalité et la fraternité disparaissent ce qui compte c'est le travail, la famille et la patrie. On revient à des valeurs traditionnelles : la femme au foyer, les paysans, la religion.

6. Quelles mesures frappent les citoyens français juifs dès octobre 1940 ?

Ils sont exclus de la fonction publique et de certaines professions influentes(média). Ne sont plus des citoyens comme les autres.

7. Comment s'appelle ce type de politique ?

antisémite NB : c'est bien la race et non la religion qui fonde la qualité de juif !

8. Quelle politique Pétain veut-il mettre en oeuvre avec l'Allemagne ?

La collaboration. + cette politique n'est pas imposée par Hitler car Pétain dit n'avoir subi « aucune pression ». NB : C'est Pétain qui a demandé à être reçu, non pas Hitler qui l'aurait « invité ».

Doc. 4 et 4bis

9. Pourquoi ?

Car selon lui elle permettrait à la France de préserver son unité (elle est coupée en deux) cela permettrait aussi d'améliorer la vie quotidienne et le sort des prisonniers (sujet très sensible). Pour Laval il s'agit aussi d'assurer à la France une place dans la nouvelle Europe (dominée par l'Allemagne), et de lutter contre le communisme

Fig 32. La correction des questions posées aux élèves.

Pour clore la séance une trace écrite est élaborée :

La trace écrite finale après l'étude de documents

Pétain arrive au pouvoir alors que la France est traumatisée par la défaite. Il apparaît comme un recours. Très vite il va mettre en place une véritable dictature. Il s'octroie tous les pouvoirs et supprime les libertés.

Ce nouveau régime veut redresser la France avec la « Révolution nationale », qui met en avant le travail, la famille et la patrie.

Ce régime est aussi antisémite. Dès octobre 1940, les Juifs sont exclus de la fonction publique et de certaines professions influentes. Ils ne sont plus des citoyens comme les autres.

Enfin le régime de Vichy met en place une politique de collaboration avec l'Allemagne. Selon Pétain elle permettra d'améliorer la vie quotidienne et d'assurer une place à la France dans la nouvelle Europe nazie.

Fig 33. La trace écrite de la séance répondant à la question suivante : « quelles sont les caractéristiques du régime de Vichy ? » à l'aide des réponses aux questions de l'étude de documents.

Dans une deuxième séance, après la correction de l'étude de documents par l'enseignante, cette dernière propose pendant quinze minutes de réaliser une carte mentale, une

pratique habituelle, de manière collective à partir des données corrigées qui répondent à la question posée en début de leçon « quelles sont les caractéristiques du régime de Vichy ? ». Pour cela l'enseignante note au tableau un rectangle central avec le sujet de la leçon : les caractéristiques du régime de Vichy. Elle demande ensuite aux élèves à l'oral à l'aide des réponses des questions 4, 6, 7 et 8 qu'ils viennent de corriger, de compléter la carte mentale. Les élèves doivent y extraire le concept central de la réponse. L'exercice est donc guidé, voire contraint par l'enseignante qui attend le résultat suivant.

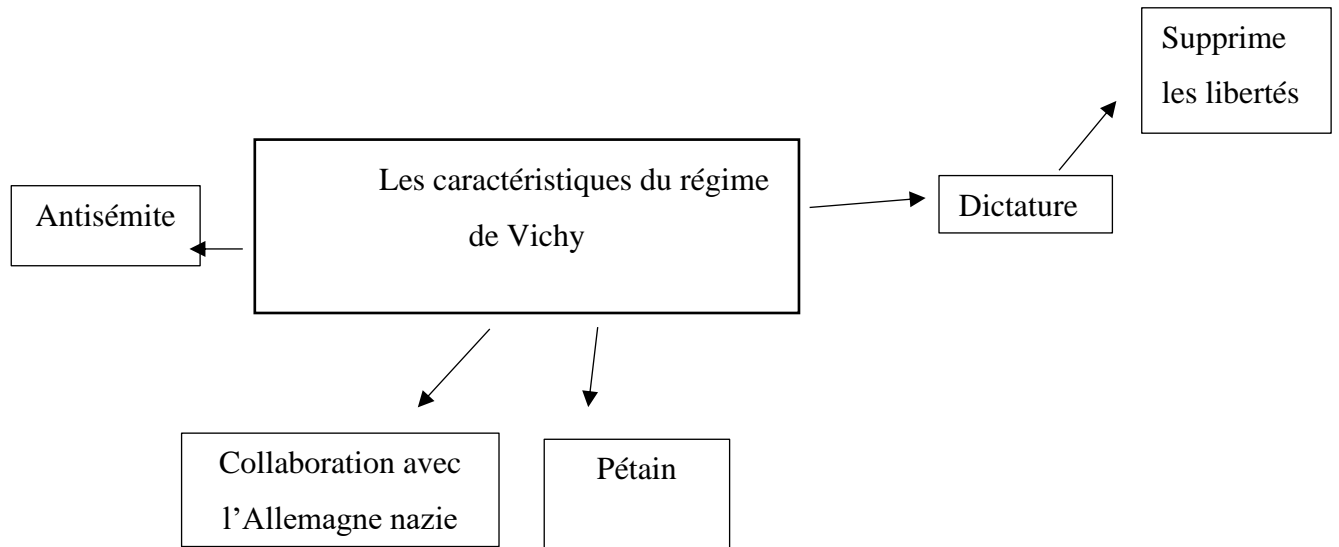


Fig 34. Schéma fléché sur les caractéristiques du régime de Vichy.

Dans ce cas la dérive effective est que cette partie de la leçon se transforme en un jeu de devinette pour trouver la bonne réponse. En effet, cette carte mentale doit être en cohérence avec les éléments extraits des documents et la trace finale, i.e. le texte clos de l'enseignante. (La copie de la trace finale dure environ 15 mn). En fait, les représentations des élèves sont peu sollicitées et par conséquent elles ne peuvent entrer en tension avec les faits des documents, puisqu'ils doivent seulement illustrer les propos de l'enseignante dans le déroulé de sa leçon.

Finalement, nous sommes en présence d'une leçon d'histoire « classique » qui se compose de deux éléments à savoir les récits du passé et les traces de ce dernier. L'enjeu de savoir est l'identification dans les documents des faits qui correspondent à la question posée. À l'issue de cette carte mentale, l'enseignante copie au tableau la trace linéaire finale suivante en respectant les données de la carte mentale (voir, *supra* Fig 34). L'objectif est l'exercice du développement construit de l'épreuve terminale du Diplôme National du Brevet des Collèges, où nous le rappelons, les élèves disposent de mots qu'ils doivent incorporer dans la construction de leur réponse au sujet de l'épreuve. Dans cette séquence, après l'identifications des mots

composant la carte mentale par les élèves, c'est l'enseignante qui propose le texte de la trace finale. Les élèves ne construisent pas en autonomie ce texte.

La différence entre une leçon d'histoire en classe ordinaire et en classe d'élèves en difficulté réside dans la mise en place par l'enseignante des aménagements préconisés par les différentes instances et qui peuvent tendre vers un enseignement explicite ; c'est-à-dire que l'enseignante explicite le contenu à l'oral pour chaque tâche à effectuer :

- **explicitation du pourquoi** : explicitation des finalités de la tâche (apprentissages visés, par exemple)
- **explicitation du comment** : explicitation des procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche¹⁵¹

Le centre Savary¹⁵² dresse un résumé de cet enseignement explicite :

Enseigner plus explicitement contribuerait à lever des malentendus sociocognitifs. L'explicitation en parole ne suffit pas, enseigner plus explicitement ne passe pas seulement par le discours, par le dire, en ce sens il se différencie de l'explication. Enseigner plus explicitement est un processus qui se joue à plusieurs niveaux, dans le but de permettre aux élèves d'accéder par le langage aux manières de résoudre les tâches scolaires, aux catégorisations de situations et à la mise en discipline progressive des savoirs. (*ibid.*, Centre Alain Savary).

Cette stratégie d'enseignement nous semble intéressante dans la mesure où elle interroge le discours de l'enseignante dans ce type de classe et la limite de l'usage de l'explicitation dans une séquence d'enseignement-apprentissage. En effet, si on dévoile trop les attendus, ne risque-t-on pas d'entraver le processus de conceptualisation voire de l'annihiler ?

En ce qui concerne l'utilisation de « la carte mentale » (selon le vocabulaire de l'enseignante), il s'agit d'un outil graphique non linéaire qui illustre la trace finale de stabilisation du savoir. C'est une forme graphique de travail comme une aide didactique au

¹⁵¹ <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

¹⁵² Qu'est-ce que le centre Savary ? Au sein de l'Institut français de l'Éducation, le centre Alain Savary, est un centre national de formation pour les cadres, les formateurs, les professionnels, les élus et les bénévoles du champ éducatif, et de production de ressources sur les pratiques éducatives dans les établissements et territoires confrontés à d'importantes difficultés sociales et scolaires. Il apporte une expertise et un appui aux acteurs de l'éducation dans le cadre des politiques et des dispositifs visant à développer la réussite scolaire et à réduire les inégalités : éducation prioritaire, réseaux REP et REP+, dispositifs relais, accompagnement éducatif, programme de réussite éducative, etc... Le centre Alain-Savary est une interface entre les différents champs de la recherche en éducation, l'institution scolaire, la formation et les métiers de l'enseignement et de l'éducation dans les territoires prioritaires et au-delà. (<https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/le-centre>)

passage à une trace écrite linéaire du savoir. Il semble que la construction de cette carte mentale soit *a priori* relativement close et procède d'une forme d'essentialisation du savoir à connaître par les élèves ; ce n'est qu'un simple recueil des éléments de la séance par les élèves, guidé par l'enseignante répondant à la question de la leçon. En effet, ce cours magistral dialogué élimine les liens entre les différentes composantes, aboutissant à une absence de hiérarchie entre les catégories. Ces dernières sont toutes au même niveau. Par exemple, la « *dictature* » qui qualifie le régime est au même niveau que « *antisémite* » qui qualifie une politique de régime. Dans cet exemple, la conceptualisation ne peut s'opérer ; car d'une part les liens entre les faits ne sont pas établis et d'autre part, nous n'identifions pas de mise en tension entre des concepts et des faits.

Pour le début de séance, la carte mentale est utilisée comme une évaluation formative du savoir déjà-là des élèves pour lancer la leçon et identifier les obstacles possibles à la construction de cette nouvelle séance.

Nous pouvons modéliser la leçon ordinaire sous forme de triangle que nous avons explicité lors du chapitre sur la séquence forcée.

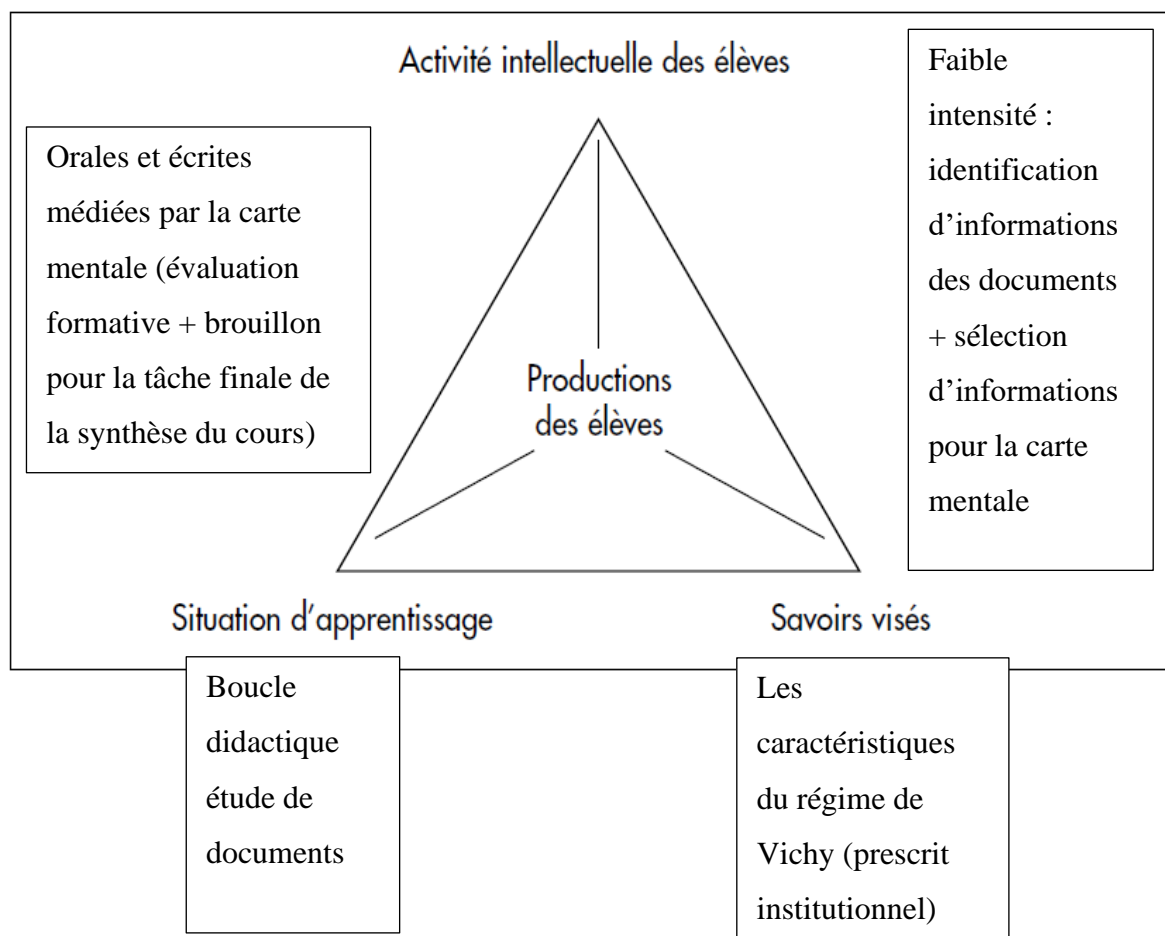


Fig 35. Le triangle didactique final

Finalement, l'enseignante guide fortement les élèves, ce qui ne permet pas de conceptualisation. Si ce ne sont les consignes explicitées ou les aides écrites ou orales ponctuelles suivant les nécessités des élèves à besoins particuliers, il s'agit en fait d'un cours ordinaire en 3ème classique comme mentionnée dans le chapitre 1. Quant à l'outil graphique, il n'est pas construit de manière autonome par les élèves. Il est complété par les élèves qui participent et fortement contraint par le texte déterminé par l'enseignante, de la trace écrite finale. Nous postulons que les élèves avec des troubles langagiers appréhendent mieux le sens et la signification du fait de la non-linéarité, mais pour cela ils doivent être accompagnés d'explications. De plus, les représentations de départ des élèves sous forme d'évaluation diagnostique n'ont pas été identifiées.

6. La séquence exploratoire

6.1 Les visées de la chercheuse

Les visées de savoirs sont doubles : conceptuelle et méthodologique. D'une part, la chercheuse a pour objectif la connaissance du savoir déjà-là qui fait obstacle en lien avec les troubles des élèves. D'autre part, nous questionnons la manière dont s'opère la construction du concept de dictature à l'aide du schéma fléché en le comparant avec celui de République. Dans cette perspective, ce qui nous importe est d'observer les conceptions du travail en histoire scolaire sur documents par le biais de l'outil didactique que constitue le schéma fléché.

Selon Arendt (1960), la différence entre le régime totalitaire et une dictature s'entend dans le degré de contrôle du pouvoir sur la société. La dictature devient totalitaire quand elle s'immisce dans les sphères sociale, privée, intime et la psyché.

De plus, il convient d'appréhender la nature charismatique du régime avec la figure emblématique du Maréchal Pétain. Elle se fonde notamment sur les idéologies fascistes de l'entre-deux guerres entre d'une part le totalitarisme et le fascisme à la veille de la Seconde Guerre mondiale. Rouso insiste sur la vraie question posée par Sternhell : « comment une immunité supposée finit dans un maréchalisme majoritaire sous l'Occupation, voire dans le pétainisme ou le collaborationnisme » ? Cette interrogation amène à envisager « l'appartenance de Vichy à la catégorie des Fascismes » (2001, p. 39). Il poursuit : « est inutile de se crispier sur des concepts pour décrire une réalité historique, surtout si le concept (ici, le « fascisme ») continue d'avoir une certaine élasticité : c'est cette réalité qui importe au bout du compte, pas l'outil utilisé pour l'observer, et en ce sens, Vichy, au moins dans ses intentions, a certes été plus proche de l'environnement fasciste que de la culture républicaine » (*ibid.*, p. 40).

Ainsi se dégage trois temps historiographiques :

« I 1945 à la fin des années 60 : Le bon et le mauvais Vichy. La question du changement de nature du régime.

II Le tournant des années 70 : La révolution paxtonienne : la spécificité du régime de Vichy mise en lumière.

III Des années 70 à nos jours : L'après Paxton : la question du fascisme vichyssois ».

153

¹⁵³ Christophe Capuano, Allocataire-moniteur de l'Université de Bourgogne (IHC, UMR-CNRS 5605) 2004 : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dx8TcweArSYJ:histoire-geographie.ac-dijon.fr/savoir/histo/Totalitarisme/Vichy.rtf&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=fr>

La séquence forcée débute par deux schémas pour mobiliser les connaissances du contexte de mise en place du régime de Vichy à savoir, la défaite tragique de la France en 1940. Ce rappel du contexte est une condition à la compréhension de l'État français sous l'Occupation nazie. Puis, les élèves avec leurs savoirs déjà-là et leurs idées explicatives répondent aux deux questions posées. L'objectif est d'identifier les obstacles épistémologiques possibles. Peut-on aller jusqu'à spécifier ces obstacles ? Est-ce seulement lié aux difficultés langagières des élèves ?

Les élèves doivent poser seuls (de manière autonome) les problèmes historiques.

Ainsi, un premier schéma fléché sur le concept de République est proposé aux élèves et un autre sur le concept de dictature :



L'objectif de la chercheuse est d'articuler les deux concepts en les comparant pour construire avec les élèves le problème à l'aide du fil conducteur de la séance formulée sous forme interrogative : pourquoi passe-t-on si rapidement d'une République à une dictature ? Comment caractériser le régime de Vichy et prendre en compte le rôle particulier du maréchal Pétain ? Pourquoi aboutit-on à la fin de la République et à l'abandon de la démocratie ? Les conceptions des élèves se réfèrent à l'Occupation nazie qui oblige la population à obéir et au rôle d'Hitler qui impose sa loi et son idéologie. Les schémas sont envisagés comme une aide didactique. Les élèves ont l'habitude d'y avoir recours en classe d'histoire. Comment alors les utilisent-ils en autonomie pour en dégager des fonctions ?

Enfin, nous souhaitons avoir le plus large éventail possible des représentations des élèves voire des obstacles potentiels et si nous optons pour un débat collectif, seule une minorité s'exprime, nous n'avons donc pas accès aux idées explicatives des élèves qui ne participent en classe. Ainsi, ce travail inhabituel en classe d'histoire permet d'avoir l'ensemble des données de tous les élèves avec l'enregistrement des interactions langagières par binôme. Le débat se déroule entre les binômes.

Nous apportons également des documents écrits pour en appréhender leur utilisation dans la construction des savoirs par les élèves et les difficultés de lecture que peut engendrer l'usage de ces sources. Nous savons que les élèves présentent des difficultés langagières, mais nous cherchons à savoir quelles en sont implications lors du processus de conceptualisation. En

quoi cela peut renforcer ou non un obstacle épistémologique ? Ne faut-il pas mieux privilégier voire ne mobiliser que des sources orales pour faire construire par les élèves un concept historique ?

Nous proposons également d'y inclure le schéma fléché pour aborder deux concepts en particulier que sont la République et la dictature par une approche définitoire pour en éprouver les limites.

Febvre dès 1949 indique que « définir : mais les plus exactes définitions, les plus soigneusement médités, les plus méticuleusement rédigées, ne risquent-elles point de laisser à chaque instant le meilleur de l'histoire en dehors d'elles ? ». Ainsi dans la construction de ce concept, nous observons le registre explicatif mobilisé par les élèves, mais aussi leurs idées et les modèles explicatifs.

6.2 Les différentes phases de la séquence exploratoire

Voici un schéma du déroulement de cette séquence exploratoire :

Les différentes phases	Rappel du contexte historique en groupe classe	Réponses à élaborer par les élèves en binômes sous forme d'hypothèse	Confrontation de leurs idées explicatives à des documents historiques
Quel recueil des données ?	Enregistrement et transcription (voir Annexe 1 du Tome 2)	Enregistrement et transcription (Annexe 1 du Tome 2)	Enregistrement et transcription (Annexe 1 du Tome 2)
Quel schéma ?		Schémas fléchés avec hypothèses Schéma fléché avec dictature et République	
Durée	1'40	40'	

Nous détaillons ces différentes phases de la séquence forcée selon les objectifs de la chercheuse. Le régime devient une dictature quand les actes constitutionnels du 10 juillet 1940 sont promulgués. Pétain concentre alors tous les pouvoirs : exécutif (national et local), et législatif et judiciaire. D'ailleurs les lois ne peuvent plus être votées car le parlement est supprimé. Les libertés publiques sont supprimées (presse et syndicats). Une place centrale est

accordée à la police, qui organise la répression des opposants et les persécutions. Quant au caractère charismatique de la dictature, il est lié au maréchal Pétain, « vainqueur de Verdun » qui a mis un terme à la débâcle de 1940 et incarne le chef qui réorganise le pays.

Un régime antisémite par l'exclusion des Juifs est mis en place avec le statut des Juifs d'octobre 1940. De fait, nous retenons, l'octroi des pleins pouvoirs à Pétain, le caractère charismatique de la dictature. En effet, Rousso explique « dans les actes constitutionnels qu'il promulgue Pétain s'autoproclame Chef de l'État français (Acte 1) et les pouvoirs exécutif, législatif (acte 2) et en partie judiciaire (Acte 5) (1990, p. 20). Le 3 octobre 1940, le premier statut des Juifs est promulgué, qui leur interdit l'accès à la fonction publique et l'exercice d'une série de professions libérales, ainsi que l'antisémitisme du régime. Au niveau des documents à sélectionner, les actes constitutionnels sont une source importante à appréhender par les élèves, et la figure emblématique du maréchal Pétain.

La première phase :

La séance débute par un rappel de la séance précédente au travers d'un questionnaire guidé par l'enseignante sur le contexte de mise en place du régime de Vichy à savoir, la défaite tragique de la France en 1940, lors de la Seconde Guerre mondiale. Ces interactions langagières sur le contexte de l'installation du régime de Vichy pendant la Seconde guerre mondiale ont été enregistrées et transcrites pour appréhender l'état des savoirs des élèves sur cette période historique, qu'ils ont étudiée la séance précédente i.e. les caractéristiques du régime de Vichy selon la synthèse finale (voir *supra*). Ainsi, nous appréhendons les obstacles potentiels pour le processus de conceptualisation.

La deuxième phase :

Puis, les élèves sont répartis en binômes. En premier lieu, et dans une approche vygotkienne, il s'agit d'observer la dimension collective de l'apprentissage : observe-t-on une co-construction entre pairs en l'occurrence par binômes face à un problème historique ? Pour être plus précise, comme les élèves travaillent-ils en autonomie, sans intervention de l'enseignante hormis les consignes de départ ? Quelle germination observe-t-on par le haut avec seulement l'apport de documents par cette dernière ? Quel rôle joue la germination par le bas dans la conceptualisation avec la mobilisation du sens commun et des troubles langagiers, où parfois le langage familier s'immisce dans le discours des élèves ?

En second lieu, nous allons appréhender le rôle du schéma fléché comme aide didactique pour la construction du problème. Le dispositif de séquence forcée se compose de deux questions comme suit :

Pourquoi passe-t-on si rapidement d'une République à une dictature ?
LES HYPOTHESES ?



Comment expliquer que les Français acceptent si facilement d'abandonner la République pour une dictature ?
LES HYPOTHESES ?



Ces deux questions écrites sont proposées sous forme de schéma fléché sur un support papier à des binômes en autonomie dans la classe et leurs réponses dialoguées sont enregistrées *via* un Ipad et l'application Voice Recorder. Les élèves disposent de l'heure complète de la séance de cours, une fois le rappel du cours et les consignes explicitées, soit 40 minutes. 18 transcriptions ont ainsi été enregistrées et transférées par les élèves à l'enseignante. Voici une illustration des interactions langagières collectées :

Binôme n°5

R1 : qui correspond à la réponse de la question n°1

E1 : pour moi passer d'une République à une dictature, comment c'est pour aller plus rapidement, car en fait la République c'est tout le monde qui peut voter, donc ce qui fait que cela prend plus de temps et une dictature en fait on irait plus rapidement en fait si c'est qu'une seule personne qui choisit en fait. Ce qui fait que l'on prend qu'un seul chemin au lieu de prendre plusieurs personnes qui votent, je veux dire, plusieurs groupes votent et choisir parmi ces groupes là en fait.

E2 : pour moi cela serait à peu près la même chose. Cela serait pour aller plus rapidement. Et pour que cela soit mieux et que pour la personne n'ait pas beaucoup de votes envers l'autre personne. Pour moi cela serait ça.

E1 : et puis je veux dire après à partir du moment où lui commence dans une dictature lui il a tout pouvoir A partir du moment où il va choisir une loi en fait y aura personne pour le contredire en fait. Y aura pas des votes qui contredisent son choix à lui. Il sait qu'il peut faire ce qu'il veut.

E2 : t'as raison

E2 : après c'est comme ça,

R2 qui correspond à la question n°2

E2 : pour moi, ils n'ont pas le choix ils sont obligés d'aborder cette loi-là, de passer d'un régime autoritaire. Voilà.

E1 : mais c'est vrai qu'après, y a peut-être forcément une contrainte, une contrainte du fait qu'il y ait la République ce qui les forcerait à aller jusqu'au régime totalitaire. Mais est-ce que cela pour eux ne serait pas plus facile de laisser une seule personne choisir au lieu de voter tous les 5 ans par exemple ? Est-ce que cela ne serait pas plus facile pour eux au lieu de se déplacer, prendre le temps dans leur travail ?

E2 : oui c'est vrai.

L'ensemble des interactions langagières des binômes est ainsi transcrit pour être analysé.

Deux schémas fléchés en plus des deux questions déjà posées ont été ajoutés au support papier, comme aides didactiques afin de comprendre quel rôle peut jouer cet outil graphique dans la construction de savoirs problématisés et notamment de concepts ?



La troisième phase :

Le forçage de cette séquence réside dans la formulation d'hypothèses par les élèves qui est un travail inhabituel dans ces classes de 3ème agricole, mais également dans l'autonomie accordée aux élèves par binômes, puis leur confrontation à des documents, et donc des données pour engendrer ou non, une mise en tension des idées explicatives ou modèles des élèves. Les document choisis correspondent à une pratique ordinaire. Nous reprenons d'ailleurs les

documents étudiés lors de la séance précédente, car les élèves connaissent les documents, ce qui évitent leur déchiffrage et pour s'inscrire dans une pratique ordinaire pour selon l'enseignante ne pas trop déstabiliser ces élèves, ce qui pourrait alors ajouter un obstacle supplémentaire. Les documents 4 ont été remplacés par une nouvelle affiche de propagande sur le Maréchal Pétain.

Document 1 : les Allemands entrent dans Paris le 14 juin 1940



Document 2 : les fondements du régime

Loi constitutionnelle, 10 juillet 1940

L'Assemblée nationale donne tout pouvoir au gouvernement de la République, sous l'autorité du maréchal Pétain, à l'effet de promulguer par un ou plusieurs actes une nouvelle Constitution de l'État français. Cette Constitution devra garantir les droits du Travail, de la famille et de la Patrie [...]

Actes constitutionnels du 11 juillet 1940

Nous, Philippe Pétain, maréchal de France déclarons assumer les fonctions de chef de l'État français

Article 1. § 1. Le chef de l'État français a la plénitude du pouvoir gouvernemental, il nomme et révoque les ministres et secrétaires d'État qui ne sont responsables que devant lui.

§ 2. Il exerce le pouvoir législatif en Conseil des ministres.

§ 3. Il promulgue les lois et assure leur exécution.

§ 4. Il dispose de la force armée.

§ 4. Il a le droit de grâce et d'amnistie.

Article 2. Le Sénat et la Chambre des députés sont ajournés jusqu'à nouvel ordre.

!!!! A ces mesures s'ajoutent la suppression du suffrage universel (droit de vote), l'interdiction des grèves, la censure de la radio et de la presse.

Document 3 : Maréchal Pétain, message radiodiffusé le 30 octobre 1940

"Français, j'ai rencontré, jeudi dernier, le chancelier du Reich. [...]"

C'est librement que je me suis rendu à l'invitation du Führer. Je n'ai subi, de sa part, aucun diktat, aucune pression. Une collaboration a été envisagée entre nos deux pays. J'en ai accepté le principe. Les modalités en seront discutées ultérieurement [...] C'est dans l'honneur et pour maintenir l'unité française - une unité de dix siècles - dans le cadre d'une activité constructive du nouvel ordre européen que j'entre, aujourd'hui, dans la voie de la collaboration. Ainsi, dans un avenir prochain, pourrait être allégé le poids des souffrances de notre pays, amélioré le sort de nos prisonniers, atténuée la charge des frais d'occupation. Ainsi pourrait être assouplie la ligne de démarcation et facilités l'administration et le ravitaillement du territoire. [...] Cette politique est la mienne. Les ministres ne sont responsables que devant moi. C'est moi seul que l'Histoire jugera. Je vous ai tenu jusqu'ici le langage d'un père. Je vous tiens aujourd'hui le langage du chef. Suivez-moi. Gardez confiance en la France éternelle."

Cité par Pierre Milza, "Sources de la France du XXe siècle, textes essentiels", Larousse, 1997

Document 4 :



Fig 36. Les documents dont disposent les élèves lors de la séquence forcée.

Comment le savoir de dictature charismatique est-il mis en jeu dans le dispositif proposé aux élèves ? Il convient d'une part de faire constater aux élèves l'effondrement de la République avec les actes constitutionnels du document 2 et d'autre part de confronter leurs hypothèses de départ en collectant les indices sur la nature du régime à savoir une dictature mise en place par le Maréchal Pétain à l'aide du document 2, 3 et 4. Le document 2 relatif aux actes constitutionnels indique que Pétain cumule les pouvoirs législatifs, diplomatiques, administratifs du président de la République et du président du Conseil, ainsi que les pouvoirs judiciaires à l'égard des ministres et des hauts fonctionnaires rejetant ainsi la démocratie

parlementaire et libérale. Au document est ajouté « la suppression du suffrage universel (droit de vote), l'interdiction des grèves, la censure de la radio et de la presse. » qui doivent permettre aux élèves de construire le concept de dictature.

Enfin, le document 3 et 4 proposent de mettre en exergue le rôle de Pétain dans ce gouvernement de l'État français du 10 juillet 1940 au 20 août 1944. Ce document doit permettre aux élèves d'appréhender le rôle de Pétain, et pas seulement la violence inhérente à la guerre, comme raison au passage de la République à la dictature. Le schéma fléché rend-il possible la sélection de faits susceptibles de renforcer les obstacles des élèves, et de les rendre ainsi visibles pour la chercheuse, ou bien initie-t-il une mise en tension d'éléments contradictoires avec leurs idées explicatives ?

Les élèves évoquent la dictature pour qualifier le régime de Vichy, mais appréhendent difficilement le rôle joué par le Maréchal Pétain dans une séance ordinaire ainsi que le concept de Collaboration, c'est la raison pour laquelle une affiche de propagande a été sélectionnée. Mais ils ont des difficultés à faire la différence entre un régime autoritaire, totalitaire et dictatorial.

Les élèves énoncent-ils leurs idées explicatives à l'aide des faits prélevés dans les documents et des aides pédagogiques de l'enseignante qui peut reformuler ou demander des explications au regard de leurs troubles de l'apprentissage et des recommandations du PAP ? L'enseignante peut proposer aux élèves des documents comme données de problématisation, comme « indices » (Fabre) dans l'enquête proposée. Mais ces documents agissent-ils ? Quelles données de quels documents permettent une mise en tension des faits et des modèles pouvant opérer un franchissement d'obstacles ?

Par exemple, l'enseignante peut exposer la figure emblématique du Maréchal Pétain au travers des affiches de propagande pour faciliter la conceptualisation et comprendre le rôle particulier du Maréchal. L'objectif est d'instaurer un débat pour observer le schéma fléché comme outil d'interaction collective, mais également de comprendre comment ces élèves en difficulté appréhendent le concept, et donc si nous pouvions identifier des obstacles à la conceptualisation selon trois ordres :

- en termes de savoirs : la manipulation des concepts de dictature et totalitaire ;
- en termes langagiers : la lecture du document 2 ;
- en termes de pratiques : proposer des hypothèses et travail en autonomie (inhabituel dans une leçon d'histoire).

Conclusion

Nous terminons cette partie par le triangle didactique, comme résumé graphique pour cette séquence exploratoire :

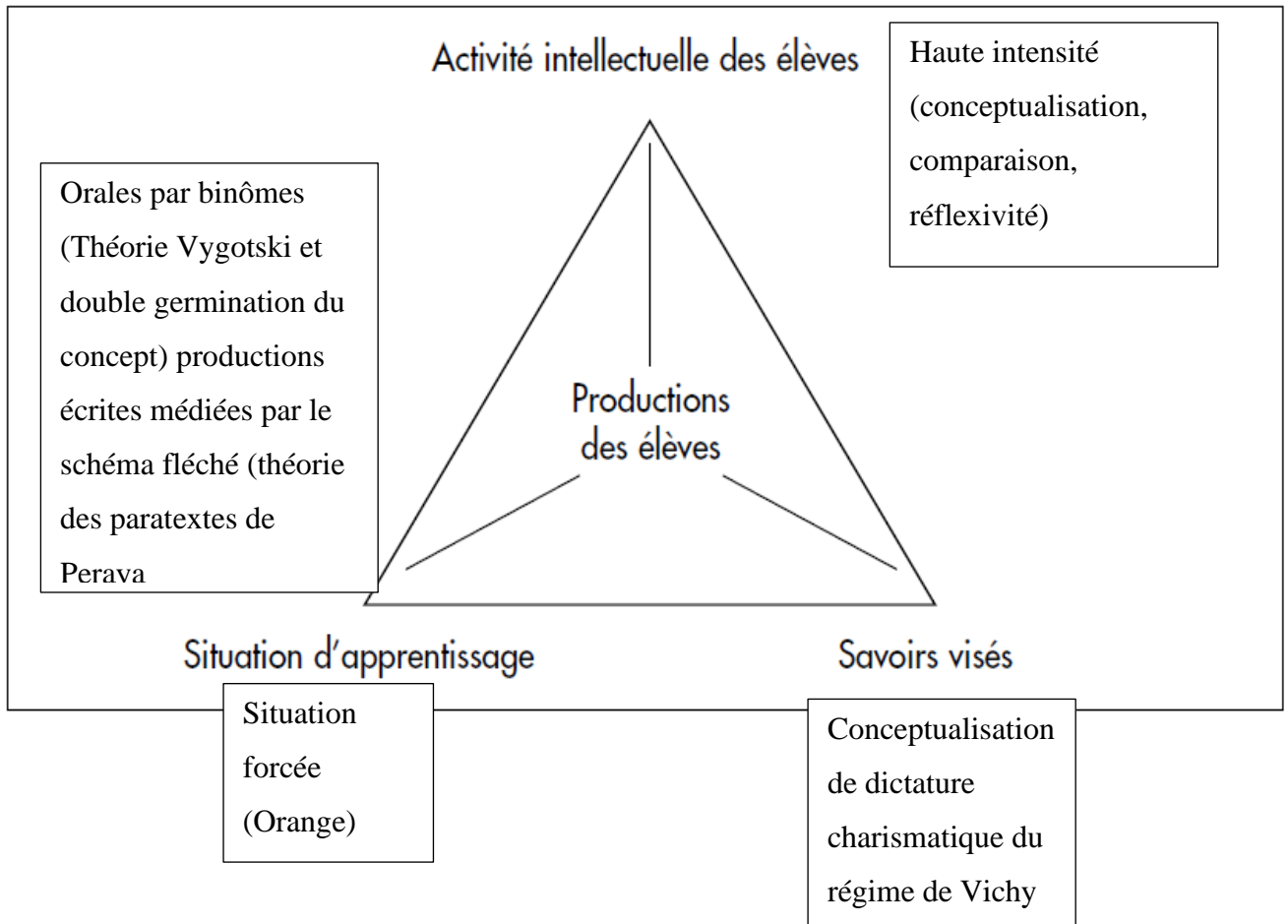


Fig 37. Le triangle didactique final.

Chapitre 3 - Séquence exploratoire n°2 Le témoignage oral médié par le schéma fléché pour conceptualiser

Introduction

Cette séquence exploratoire n°2 (2016-2017) a pour objectif d'identifier les obstacles liés à l'utilisation du témoin en classe d'histoire par les élèves. Au regard, des résultats de la séquence exploratoire précédente, où les documents écrits ont été peu ou partiellement utilisés par les élèves, nous choisissons le témoignage oral pour faciliter le processus de conceptualisation. En effet, Fink (2014) dans ses travaux de recherche constate le potentiel didactique de cet usage. Cependant Dulong (1999) décrit le rapport entre émotion et réalité du témoignage qui empêchent un regard critique sur le témoin et ce qu'il dit. Par conséquent, nous observons à l'aide d'un questionnaire proposé aux élèves, comment ils s'approprient les témoignages en histoire. L'objectif est de faire explorer et de cartographier les possibles et les impossibles par les élèves afin d'identifier des données nouvelles liées à la parole des témoins qui permettent ou facilitent la conceptualisation. Les élèves en difficulté présentent-ils cette même empathie qui empêche le regard critique de cette source particulière en histoire ? Le biais émotif est-il toujours un obstacle et est-il spécifique à des difficultés langagières ? Pouvons-nous envisager ce biais émotif pas seulement comme un obstacle, mais un comme vecteur d'apprentissage ?

Quelles nouvelles données confirment ou limitent le rôle du schéma fléché par rapport à la séquence forcée précédente lors du processus de conceptualisation ? L'usage du schéma fléché peut-il aider à dépasser ce problème de lecture méthodique d'un témoignage ? Quelle différence ou plus exactement quel potentiel peut-on dégager entre un film de fiction et un film documentaire ? Peut-on y déceler des conceptions faisant obstacle pour des élèves présentant des difficultés langagières ?

1. Présentation des élèves de la classe de 3èmeA

La réforme du programme d'enseignement de l'histoire a été effective pour la rentrée de septembre 2016, avec une mise à disposition du référentiel d'histoire en octobre de la même année. La classe est composée de 24 élèves dont 6 filles, et 11 PAP. Nous listons les élèves avec leurs différents troubles spécifiques du langage comme suit :

Marius : dyslexique

Hugo : dysorthographe, dyslexique, et dyspraxie¹⁵⁴ (besoin d'une grande tablette Ipad)

Yvan : dyslexique et TDAH¹⁵⁵

Mathéo : dyspraxie

Nathan : dyslexie

Quentin : dyslexique

Damien : dyslexique

Mathylde : dyslexique et dyscalculie¹⁵⁶

Thomas : dyslexique et dyspraxie

Thomas : dyslexique

Guillaume : dysgraphie¹⁵⁷

Nous présentons également Camille, élève autiste avec un AVS. Finalement, sur 24 élèves, 12 présentent des troubles spécifiques reconnus de l'apprentissage.

2. Les visées de savoir de la chercheuse

Nous explorons les conditions facilitant la conceptualisation selon deux approches pour construire une nouvelle séquence forcée. La première approche résulte des analyses de la première séquence, et la deuxième convoque le témoignage oral comme document au lieu des sources écrites habituelles. Au regard des aménagements prescrits pour les élèves, et des résultats d'analyse, la chercheuse décide d'articuler sa situation forcée uniquement avec des documents non écrits par le biais de certains témoignages issus du film documentaire *Le*

¹⁵⁴ La dyspraxie est un trouble du développement moteur qui touche la planification, la réalisation, la coordination et l'automatisation des gestes volontaires.

¹⁵⁵ Trouble du Déficit de l'Attention avec/sans Hyperactivité qui se caractérise par une difficulté persistante à moduler l'attention qui se traduit par des erreurs d'inattention, une difficulté à maintenir l'attention de façon soutenue, à résister aux stimuli distracteurs, à organiser, débiter et terminer une tâche, des oublis et une tendance à égarer ou perdre ses objets.

¹⁵⁶ Il s'agit d'un trouble des activités arithmétiques. La difficulté réside dans le comptage, les ordres de grandeur, la logique, les nombres. Il existe différents types de dyscalculie, par exemple la dyscalculie des faits arithmétiques (difficulté à mémoriser les tables de multiplication). L'élève peut aussi éprouver des difficultés à maîtriser les algorithmes ou les représentations du nombre. Une fois de plus, il n'existe pas toujours de profil type. Un apprenant peut éprouver plusieurs types de dyscalculie.

¹⁵⁷ C'est un trouble spécifique d'apprentissage de l'écriture manuscrite. Il existe deux types de dysgraphie :
- la dysgraphie instrumentale liée à des problèmes de motricité fine ;
- la dysgraphie réactionnelle (chez l'adolescent) pour exprimer une opposition à la société, à l'école.

Chagrin et la Pitié qui donne accès à des données et des faits pouvant permettre une mise en tension avec les faits et idées explicatives des élèves. La chercheuse propose d'identifier ce qui dans le témoignage peut faire obstacle à la conceptualisation, mais aussi les leviers. Pour cela, nous voulons avoir une meilleure connaissance de la manière dont les élèves appréhendent cette source particulière.

Nous sélectionnons les 12 premières minutes du film¹⁵⁸, ayant pour sous-titre : *Chronique d'une cité française sous l'Occupation*. Il est question de forcer la situation d'enseignement-apprentissage du processus de conceptualisation sur l'oral médié par le schéma fléché. Pour cela, nous guidons les élèves à l'aide du schéma fléché pour sa fonction de centration et synoptique avec des questions « fermées » pour mettre la focale sur l'approche critique de la parole du témoin. Dans cette séquence exploratoire, nous articulons la pratique habituelle de l'étude de documents, et ce « forçage » précédemment décrit pour identifier des obstacles spécifiques à la conceptualisation et pour comprendre à quelles conditions le schéma fléché favorise la construction du concept. De plus, l'usage de témoignages analysés majoritairement lors des interactions langagières suffit-il à faire conceptualiser les élèves en favorisant des procédés d'historicisation ? Ce dispositif médié par le schéma fléché favorise-t-il un oral réflexif ?

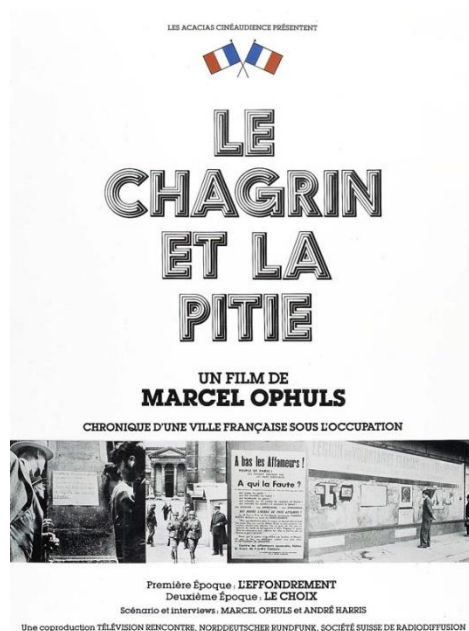


Fig 38. Une des affiches du film.¹⁵⁹

¹⁵⁸ Voir la transcription en Annexe

¹⁵⁹<https://www.telerama.fr/cinema/films/le-chagrin-et-la-pitie-chronique-d-une-ville-francaise-sous-l-occupation,17580.php>

Pour comprendre le contexte particulier dans lequel se déroulent les faits relatés, des séquences d'actualités de l'époque sont projetées dans ce film *Le Chagrin et la Pitié*, ponctuées par des interviews de témoins de l'époque montrant l'invasion allemande et la débâcle, l'exode des populations, les militaires désemparés. Parmi ces témoignages, celui d'Émile Coulaudon, « Colonel Gaspard » dans la Résistance, militant et dirigeant socialiste auvergnat après la guerre. Ce témoin raconte les raisons de son engagement en lien explicite avec le contexte, qui est un élément central de la construction d'un concept historique. En effet, nous supposons que l'un des principaux obstacles à la conceptualisation de la Résistance est la prévalence de son sens commun auprès des élèves.



Fig 39. Extrait du film *Le Chagrin et la Pitié* : Le colonel Gaspard.

Puis les frères Grave :



Fig 40. Extrait du film *Le Chagrin et la Pitié* : les frères Grave dans leur salle à manger (extrait du film *Le Chagrin et la Pitié*). À gauche, Alexis Grave, agriculteur, viticulteur, déporté, militant socialiste, frère de Louis Grave et à droite Louis Grave, agriculteur, résistant dès 1941, déporté, militant socialiste.

Ces deux témoins issus du milieu agricole expliquent les raisons de leur engagement, mais aussi le regard des autres sur leurs actions. À travers ces témoignages, le but est de rendre compte de la complexité et de tous les possibles en termes de comportements, mais également de l'ancrer à l'aide des images du film de la période de l'Occupation pour inciter les élèves à mobiliser des procédés d'historicisation pour conceptualiser : comment ont vécu les Français, au prix de quels sacrifices ? Et ainsi nous questionnons la particularité des témoignages, c'est-à-dire que les élèves appréhendent la diversité des situations.

Enfin, pour inciter les élèves à questionner le témoignage, comme source en histoire, la chercheuse propose une comparaison entre le film *La Rafle* et le film documentaire *Le Chagrin et la Pitié*, (voir Annexe 3 du Tome 2) afin de les initier à une approche critique de la parole du témoin.



Fig 41. Affiche du film *La Rafle*.¹⁶⁰

L'action de ce film de fiction, *La Rafle* de Bosch de 2010, se situe en 1942, et il est « inspiré d'une histoire vraie, celle de Joseph Weismann¹⁶¹ onze ans. Un matin de juin, il doit aller à l'école, une étoile jaune cousue sur sa poitrine. Entre bienveillance et mépris, Jo, ses copains juifs, leur famille, vivent dans Paris occupé jusqu'à ce matin du 16 juillet 1942, où leur vie bascule. Plus de 13000 Juifs sont alors raflés par les autorités françaises. D'abord entassées au Vélodrome d'Hiver, les familles sont internées au camp de Beaune-la-Rolande avant d'être déportées. *La Rafle* retrace cette histoire sous forme fictionnelle en s'appuyant sur les témoignages de rescapés¹⁶².

¹⁶⁰ <https://memoiresvives.net/2012/10/14/la-rafle/>

¹⁶¹ Weismann est **l'un des derniers rescapés de la rafle du Vél' d'Hiv'**. Après s'être longtemps refusé à témoigner, il s'est investi dans le travail de mémoire. Il intervient dans les établissements scolaires, a contribué au *La Rafle* et a publié son récit aux éditions Michel Lafon en 2011.

¹⁶² <https://www.fondationshoah.org/memoire/la-rafle-un-film-de-rose-bosch>.

3. Le dispositif et la réalisation de la séquence exploratoire

Les différentes phases	Rappel du contexte historique <i>(2 minutes)</i>	Réponse à la question : comment expliquer que les Français acceptent si facilement d'abandonner la République pour une dictature ? <i>(3+2'50 minutes)</i>	Visionnage des extraits du film <i>Le Chagrin et la Pitié</i> <i>(12 minutes)</i>	Construction des deux schémas collectifs au tableau <i>(5 minutes)</i>	Incident non prévu dans la séquence forcée <i>(7 minutes)</i>
Quelles données recueillies ?	Enregistrement des interactions langagières	Enregistrement des interactions langagières	Deux schémas fléchés individuels à compléter	Enregistrement des interactions langagières	
Quel schéma fléché ?		Recueil des productions écrites	Recueil des productions écrites	Schéma complété au tableau	Recueil des réponses des élèves à l'oral (Différent du protocole)

La séquence forcée se découpe en plusieurs phases :

La première phase :

La première phase correspond au rappel du contexte avec un enregistrement des interactions langagières comme évaluation diagnostique. (voir Annexe 2 du Tome 2).

E : La question est la suivante avec la méthode que l'on fait d'habitude avec le schéma, vous savez comment expliquer que les Français acceptent si facilement d'abandonner la République pour une dictature ? Ça va la question ? Je vous laisse 3-4 minutes. 3 minutes pour d'abord répondre tout seul et après on met en commun vos réponses.

En recueillant l'ensemble des réponses écrites, nous avons accès également aux élèves qui ne participent pas en classe.

La deuxième phase :

Une question de départ identifie les représentations des élèves avec un enregistrement des interactions langagières et sa transcription. L'enseignante écrit au tableau de la classe, les réponses des élèves à l'aide du schéma fléché collectif.

Comment expliquer que les Français acceptent si facilement d'abandonner la République pour une dictature ?

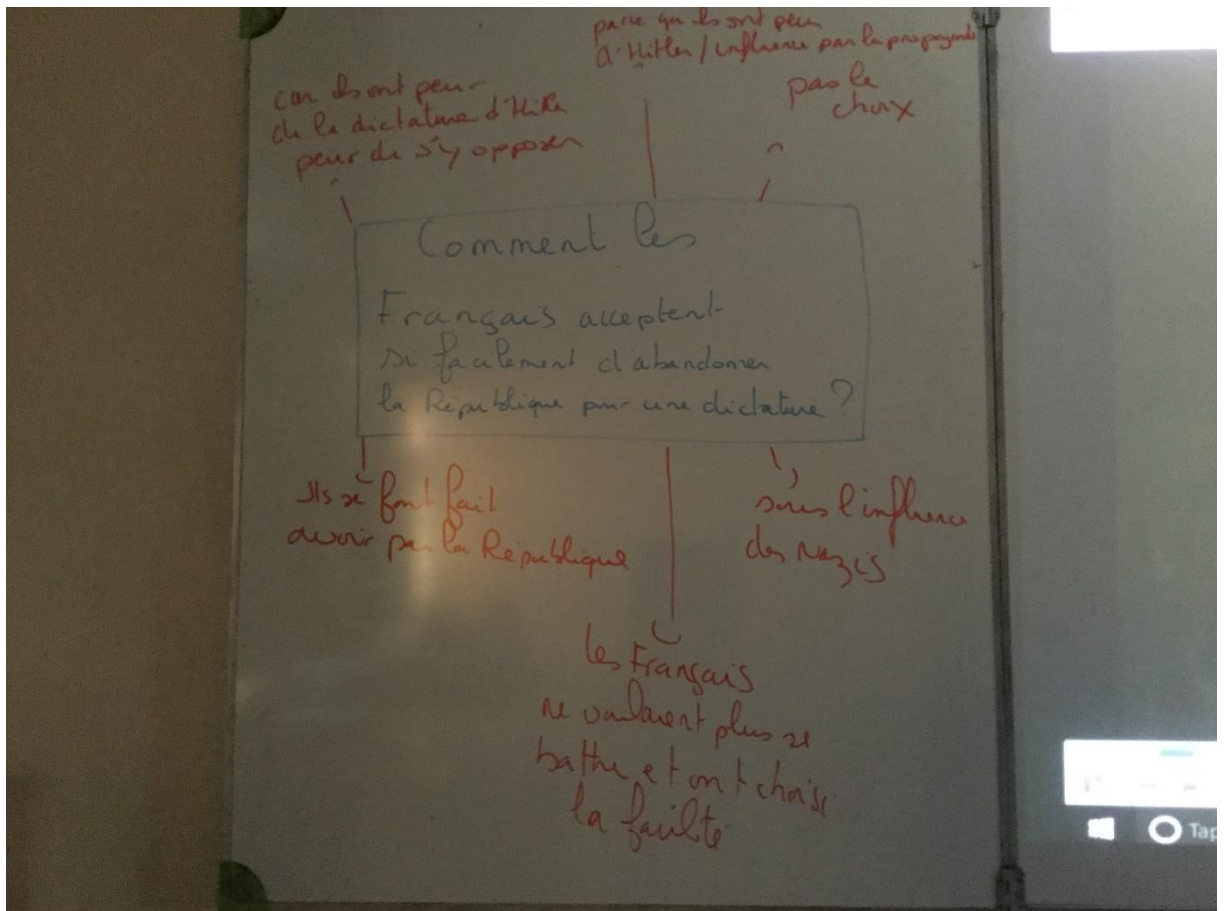


Fig 42. Le schéma fléché collectif sur le tableau de la classe.

La troisième phase :

Les élèves visionnent les 12 premières minutes¹⁶³ du film pour confronter leurs idées explicatives écrites sur le schéma fléché avec les différents témoignages oraux du film *Le Chagrin et la Pitié*. La proposition de la séquence exploratoire est d'observer, si les idées explicatives des élèves étayées par le schéma fléché produisent une mise en tension avec les données des témoignages. La fonction synoptique et de centration du schéma permet-elle une mise en tension suffisante pour que les élèves constatent que leurs idées ne suffisent pas à répondre à la question ? C'est la raison pour laquelle la chercheuse pose les deux questions suivantes qui sont « forcées » pour que les élèves ne se contentent pas de relever les faits relatés par les témoins, mais d'identifier ce que les témoins apportent comme données différentes par comparaison avec le schéma collectif.

¹⁶³ Voir Annexe 3 du Tome 2.

Ce que les témoignages confirment comme explications

Ce que les témoignages apportent comme nouvelles explications.

NOM : ... Prénom : Jean Date : 05/04/17

pas le chose

Ce que les témoignages confirment comme explication

Ce que les témoignages apportent comme nouvelles explications

les soldats ne savaient pas où il allaient.
les allemands ne pouvaient pas gagner une bataille
aussi vite, les français n'étaient pas bien comme ça par
rapport au climat
général netim a demandé l'armistice

Fig 43. La production écrite d'un élève (TDHA), avec la consigne initiale de compléter un schéma fléché lors du visionnage du film *Le Chagrin et la Pitié*.

Pendant le visionnage de l'extrait du film, les élèves répondent aux deux questions. Puis l'enseignante collecte les réponses et les écrits sur les schémas fléchés du tableau de la classe.

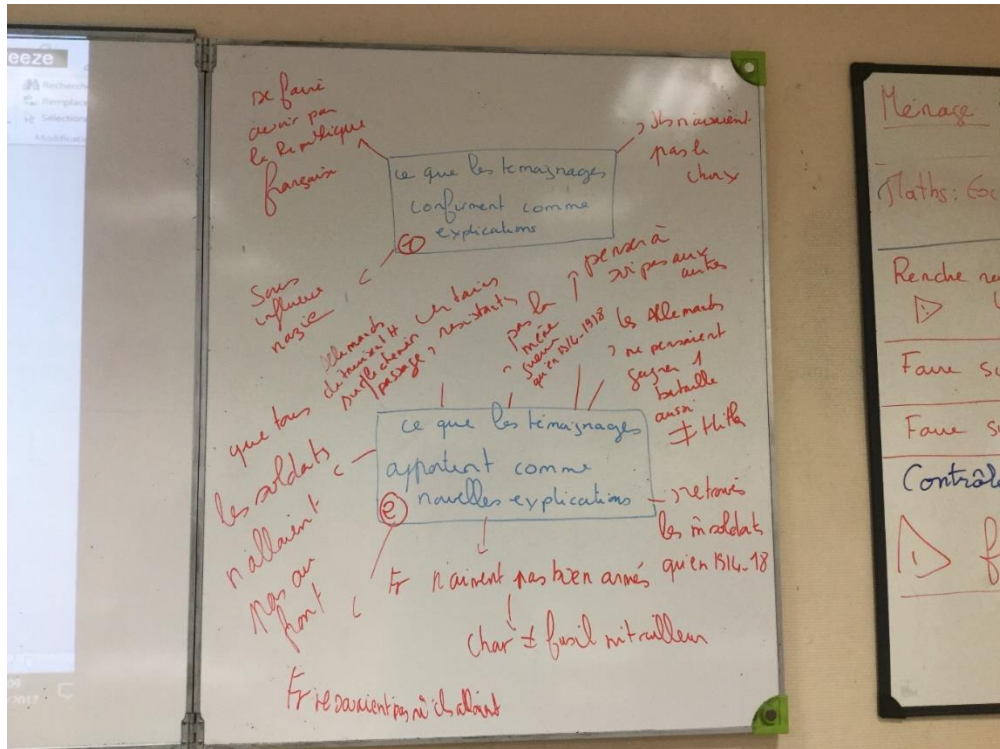


Fig 44. Le schéma collectif construit par l'enseignante avec les réponses des élèves sans débat.

La quatrième phase

À la fin de la séquence, l'enseignante demande aux élèves afin de poursuivre le questionnement sur la critique du témoignage de répondre par écrit à trois questions, dont la comparaison par écrit le film *Le Chagrin et la Pitié* avec un autre film vu précédemment en cours comme l'illustre le document suivant :

5 avril 2017
06/04/2017

NOM :	Prénom : <i>Yvan</i>	Date : <i>05/04/17</i>
-------	----------------------------	------------------------

Répondre aux questions posées :

1- Qu'apporte le témoignage dans la connaissance des événements passés ?
ça apporte de nouvelles choses pour compléter des info et pour tirer les choses au clair.

2- Quelles sont les limites des témoignages ?
il y en a pas il raconte ce qui on fait il veut espérer se que soit puni

3- Quelles comparaisons avec le film La rafle ?

Fig 45. L'incident à partir de question n° 3 qui a été réalisée à l'oral et de manière collective et non à l'écrit, comme prévu initialement.

La question n°1 dont la réponse est individuelle et à l'écrit a pour objectif, une fois avoir travaillé sur l'extrait du film *Le Chagrin et la Pitié*, de comprendre l'intérêt d'étudier les témoignages en histoire. La question n°2 interroge directement la critique de cette source. Le dispositif est construit de manière progressive, en commençant par les représentations des élèves, la confrontation avec les témoignages et des questions de plus en plus orientés vers la critique de cette source. L'objectif est de préciser les obstacles possibles à l'étude de la parole des témoins : est-ce seulement le biais émotif ou l'empathie qui engendre la non mise en tension des faits et des idées explicatives ?

La dernière question, la n°3 a été faite de manière collective avec seulement une prise de notes de l'enseignante/chercheuse et non à l'écrit comme l'exigeait au départ la séquence forcée, parce que l'écrit aurait trop fastidieux.

Voici quelques propositions des élèves sur la comparaison entre le film *La Rafle* et *Le Chagrin et la Pitié* sont les suivantes :

- « *Camp d'extermination, dans La Rafle* » ;
- « *Les deux films il y a des témoignages* » ;
- « *Le Chagrin c'est un reportage, sa voix, ce qu'il a vécu* » ;
- « *Dans les témoignages ils racontent ce qu'ils veulent* » ;
- « *Des Français qui coopèrent et d'autres qui résistent* » ;

Puis, second incident, l'enseignante demande de manière spontanée aux élèves leurs impressions sur cette séquence, alors que cela n'était pas prévu dans la construction de la séquence forcée :

- « *C'est bien on s'exprime* » ;
- « *Cela change des autres cours* » ;
- « *Pourquoi on fait ça ?* » ;
- « *C'est moins rapide* » ;
- « *C'est mieux on a la preuve sous nos yeux, ça c'est vrai* » ;

Conclusion

L'objectif de cette dernière séquence était d'appréhender les obstacles à l'utilisation de la parole du témoin en classe d'histoire à l'aide du schéma fléché. Cette séquence forcée s'avère au final être plutôt semi-forcée, dans la mesure où d'une part le schéma fléché est articulé à un questionnement particulier sur l'approche critique du témoignage.

D'autre part, le dispositif correspond au final à un cours « ordinaire » déjà identifié lors du chapitre 1, d'autant, plus que l'enseignante n'a pas suivi le protocole prévu par la chercheuse.

L'utilisation du schéma fléché oscille là aussi avec une utilisation classique comme stock de connaissances, sans mise en place de débat à visée argumentative, ni mise en tension. Mais, ce seul prélèvement des idées explicatives n'est pas suffisant pour opérer un processus de conceptualisation et ce, malgré l'utilisation du schéma fléché et le questionnement ciblé.

Ainsi, les deux séquences suivantes sont élaborées en tenant compte de ces constats. Il convient de repenser la pratique de l'enseignante dans le guidage de la leçon, pour instaurer un

débat voire une controverse, et une utilisation de la fonction de catégorisation et synoptique du schéma fléché.

Chapitre 4 - Deux séquences forcées comparatives pour identifier les fonctions du schéma fléché nécessaire pour le processus de conceptualisation

Introduction

Une fois les possibles obstacles identifiés, l'objet de ce chapitre consiste, d'une part en une comparaison de deux séquences forcées (2017-2018) de deux classes différentes (3A et 3C) pour identifier des conditions facilitant la mise en tension des conceptions des élèves et les données des témoignages à propos du phénomène historique de l'Occupation.

Il s'agit notamment de travailler avec les élèves la relation entre le travail oral et la mise à l'écrit de cette tension entre données et les conditions. « Dans les travaux de notre équipe sur la problématisation, une question est en effet récurrente : comment conserver à l'écrit les traces du questionnement et ne pas rabattre la production à l'exposé des solutions ? » (Le Marec, Doussot, et Vézier, 2009, p. 15) Que nous apporte la production écrite des élèves avec des difficultés langagières sur la conceptualisation ? A l'instar de Vygotski, peut-on observer ce travail souterrain ? Ou bien comme Cariou envisage-t-on un raisonnement par analogie, mais avec une persistance du sens commun qui ne disparaît pas totalement ?

D'autre part, nous allons analyser ces deux classes différentes sur le même questionnement historique avec la même structuration de la séquence forcée. La différence réside dans le fait que la classe de 3C ne bénéficie pas d'un deuxième visionnage des extraits du film, ni d'une production écrite, i.e. la rédaction d'un paragraphe à l'aide du schéma fléché collectif et répondant à la question : à quels choix sont confrontés les Français ? Le but est de construire *in fine* une séquence forcée (3A) en favorisant par deux visionnages le débat auprès des élèves par cette remise au travail. La comparaison entre les séquences cherche à identifier des occurrences sur des pratiques de l'enseignante favorisant la mise en tension des faits et des idées explicatives des élèves, d'infirmer ou de confirmer la fonction de catégorisation et synoptique en mobilisant les mêmes extraits du film *Le Chagrin et la Pitié* pour les deux classes (3A et 3C).

Qu'apporte ce deuxième visionnage ? Qu'engendre pour ces élèves cette remise au travail pour le processus de conceptualisation ?

Enfin, nous focalisons notre attention sur l'utilisation par les élèves de la parole des témoins lors du processus de conceptualisation. En effet, le schéma fléché correspond à une

mise en mots de la parole des témoins ou des idées explicatives des élèves. Y a-t-il des mots particuliers des témoins qui déclenchent une mise en tension ?

Observe-t-on des similitudes ou des différences de raisonnement, de catégorisation avec le schéma fléché ou tout simplement une économie cognitive au service d'un développement de la réflexivité ?

Nous listons de la manière suivante les hypothèses :

- Quelles fonctions du schéma sont mobilisées par les élèves pour conceptualiser ?
- L'émotion et les mots du témoin sont-ils un frein ou un levier pour conceptualiser ?
- Quels dilemmes se dégagent ? Sont-ils révélateurs des pratiques ordinaires et peuvent-ils être obstacles à la problématisation ?

Enfin, nous poursuivons l'exploration des obstacles épistémologiques rencontrés, et ainsi identifier un obstacle ou des obstacles spécifiques. En effet, les deux premières séquences n'ont pas permis de démontrer que l'obstacle majeur est lié à des difficultés langagières. La prévalence du sens commun, des représentations sociales semble plutôt se dégager.

1. La composition de la classe de 3^{ème} A (séquence n°3)

La classe de 3^{ème} A est composée de 16 élèves dont 6 filles. Voici la liste des élèves à besoins particuliers.

Matéo : dysphasie et dysorthographe

Amandine : dyscalculie avec PAI

Louis : dyslexie

Matis : dyslexie et dysorthographe

Justin : dyslexie

2. Le dispositif et la réalisation (séquence forcée n°3)

Nous avons revu le choix des extraits du film par rapport à la séquence exploratoire n°2 où nous avons enlevé des extraits concernant Pierre Mendès France, car aucun de ses propos n'ont été relayés par les élèves. Nous avons centré sur les Résistants, c'est-à-dire les frères Grave et le colonel Gaspard.

Le dispositif et la réalisation de la séquence forcée se présente ainsi :

Visionnage des extraits du film		Deuxième visionnage		
Schéma individuel à compléter	Schéma collectif		Schéma collectif	Production écrite à partir du schéma collectif
Recueil de cet écrit	Enregistrement des interactions langagières (voir Annexe 5)	Recueil de cet écrit	Enregistrement des interactions langagières (voir Annexe 6)	Recueil de cet écrit (voir Annexe 9)

La première phase

La première phase est le rappel du contexte historique, à la suite de la dernière séance en pratique ordinaire fondée sur le manuel suivant :

La problématique de départ de la leçon

Deux choix possibles :
Collaboration ou Résistance

La tâche finale : Dans un développement construit présentez deux choix auxquels les Français ont été confrontés entre 1940 et 1945 : Collaborer ou Résister

Fig 46. Nathan technique 2017.

Pour travailler avec les deux classes de 3ème agricole (3A et 3C) sur le thème des comportements des Français pendant le régime de Vichy et précisément du concept de la Résistance, notre leçon « forcée » débute alors par une proposition de manuel avec la question suivante - croisant le vocabulaire de l'enseignante et du prescrit institutionnel - : « À quel choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? ». Comme solution à cette question, deux choix sont proposés : la Collaboration et la Résistance sur une double page (cf. *supra*) L'enseignante s'appuie donc sur la leçon précédente qu'elle a effectuée avec les élèves, à savoir

l'étude de document et la tâche finale proposée par le manuel. Les élèves disposent donc en commun de cette représentation pour commencer cette séquence forcée. En effet, le manuel propose une vision binaire, qu'il convient de dépasser pour construire le concept historique de Résistance. Il convient d'apporter de nouveaux faits *via* des témoignages, pour rendre compte d'une situation historique, comme nous l'avons évoqué lors du chapitre 1 de la partie 1 et pour ainsi dépasser cette vision binaire proposée par le manuel. Cette double catégorisation renforce les obstacles épistémologiques des élèves et renvoie au premier débat historiographique sur cette période du régime de Vichy.

La deuxième phase

Les élèves regardent les extraits du film *Le Chagrin et la Pitié* (voir Annexe 7 du Tome 2) sélectionnés par la chercheuse et complètent en même temps le schéma fléché individuel, d'après la consigne de l'enseignante.

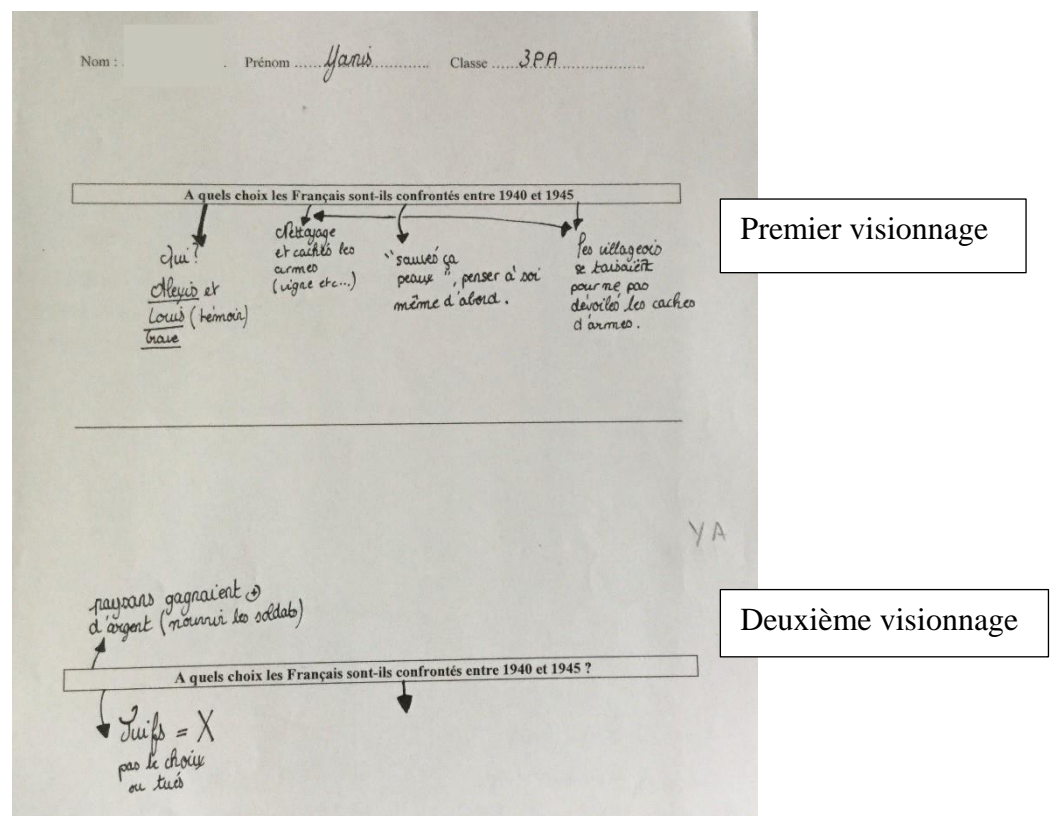


Fig 47. Les deux schémas individuels complétés par Yanis.

Puis, le schéma collectif est complété collectivement au fur et à mesure des interactions langagières des élèves (voir les Annexes 8 en Tome 2) et de leur sélection par l'enseignante, comme suit :

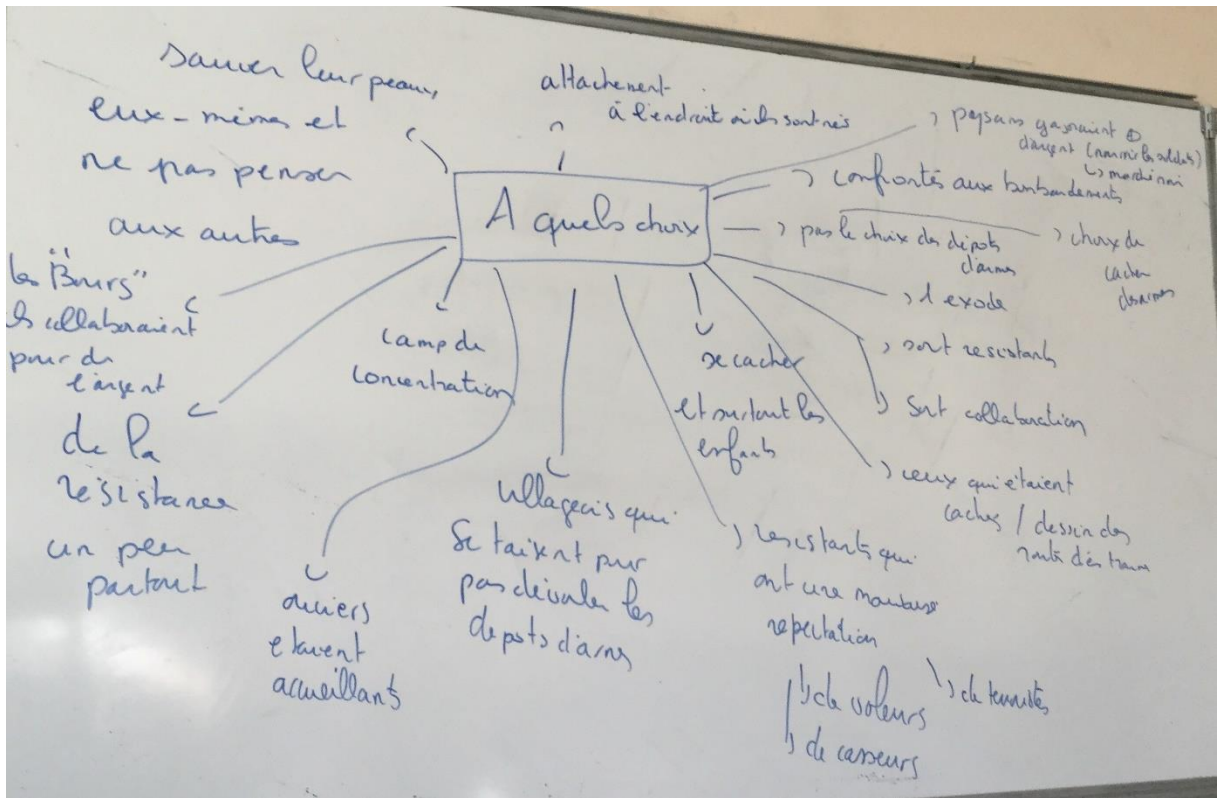


Fig 48. Le schéma collectif sur le tableau de la classe.

Après ce premier travail de récolte de données des élèves, l’enseignante propose un schéma qui reprend la vision binaire du manuel scolaire avec la Résistance et la Collaboration. L’objectif est de partir de cette première catégorisation imposée par cet ouvrage, pour sortir de cette dichotomie qui conforte un des obstacles épistémologiques de cette période, par une approche simplifiée des comportements des Français pendant cette période. Pour cela, elle propose de comparer ce schéma fléché avec une double catégorisation et le schéma fléché comportant la mise en mots des élèves pour soit étoffer une des deux catégories, voire en proposer des nouvelles. Cette catégorisation peut s’effectuer avec la fonction synoptique et de centration.

L’enseignante donne la consigne suivante :

86 E : autre élément, vous ne marquez surtout pas la correction pour la deuxième feuille, on en a besoin, pour autre chose donc pas de correction. Rien. **On regarde notre question de départ, notre question de départ (au tableau sous forme de schéma). On a dit à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Nous avons mis tous ces éléments d’informations. D’ailleurs, est-ce que vous voyez des éléments d’informations qui sont communs, des informations que l’on peut regrouper ?** Elwan tu me dis.

87 Elwan : tout ce qui est Collaboration et tout ce qui est résistance.

88 E : on aurait un regroupement, si on faisait un regroupement on aurait tout ce qui est Collaboration et tout ce qui est résistant.

Puis l'enseignante propose de travailler sur celui-ci, issu du manuel :

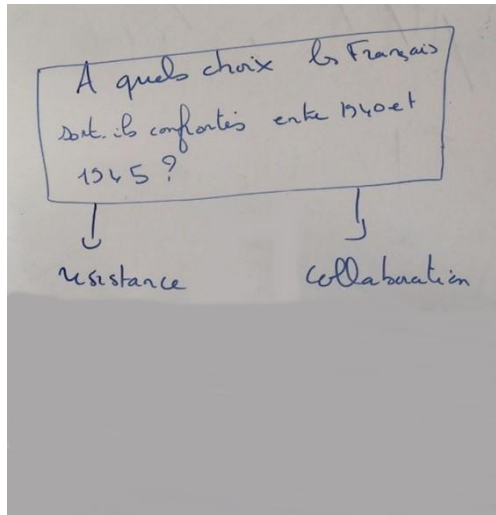


Fig 49. Le schéma collectif sur le tableau de la classe.

Troisième phase

Elle consiste en un deuxième visionnage pour une remise au travail avec le schéma individuel à compléter, puis de nouveau se construit le schéma collectif à l'aide des propositions des élèves guidées par les interventions de l'enseignante. Voici le schéma collectif en fin de séquence forcée :

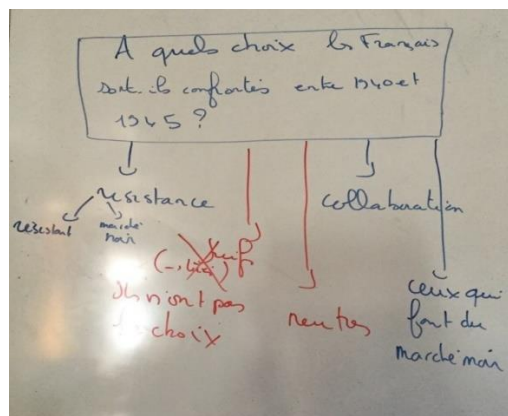


Fig 50. Schéma fléché collectif final sur le tableau de la classe

Quatrième phase

Il est demandé aux élèves de produire un texte court avec le schéma final sur cette question : à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Nous proposons l'exemple suivant :

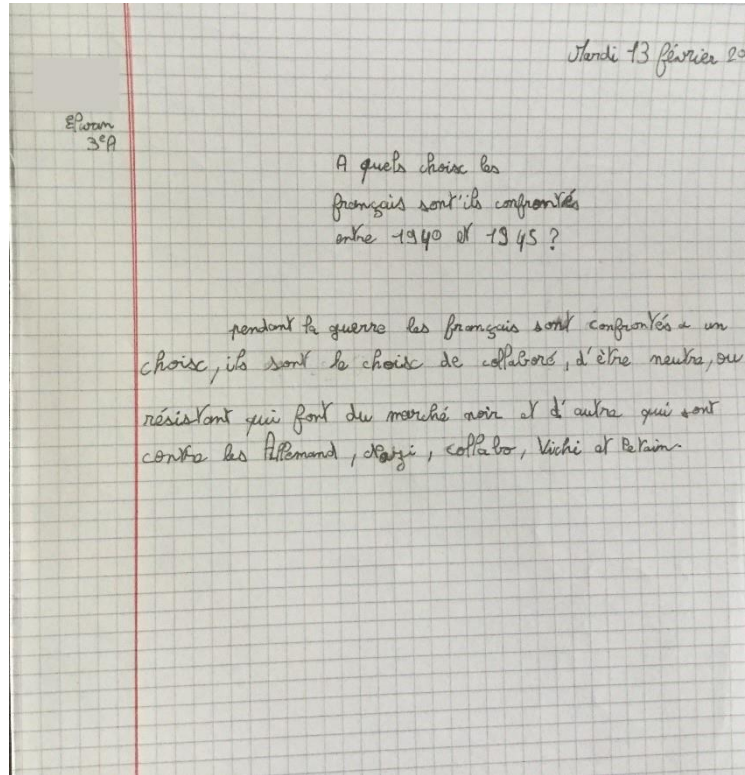


Fig 51. Un exemple de production écrite d'un élève.

3. La composition, dispositif et réalisation de la classe de 3C (séquence n°4)

La classe est composée de 23 élèves dont 3 filles avec Joan, Dylan, Matéo, Clément, Jonathan et Alexis qui ont demandé des aménagements d'épreuve¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Pour cette classe nous ne possédons pas les détails de leurs difficultés

Les différentes phases	Visionnage des extraits du film	Schématisation
Quel schéma ?	Schéma individuel à compléter (voir Annexe 11 du Tome 2)	Schéma collectif
Quel recueil des données ?	Recueil de cet écrit	Enregistrement des interactions langagières (voir Annexe 10 du Tome 2)
Quelle durée ?		11 minutes et 5 secondes

Les phases sont les mêmes, nous avons juste enlevé la deuxième mise au travail et la production écrite. L'objectif est d'observer ce qu'apporte une deuxième mise au travail, ainsi que la production écrite sur la construction du concept.

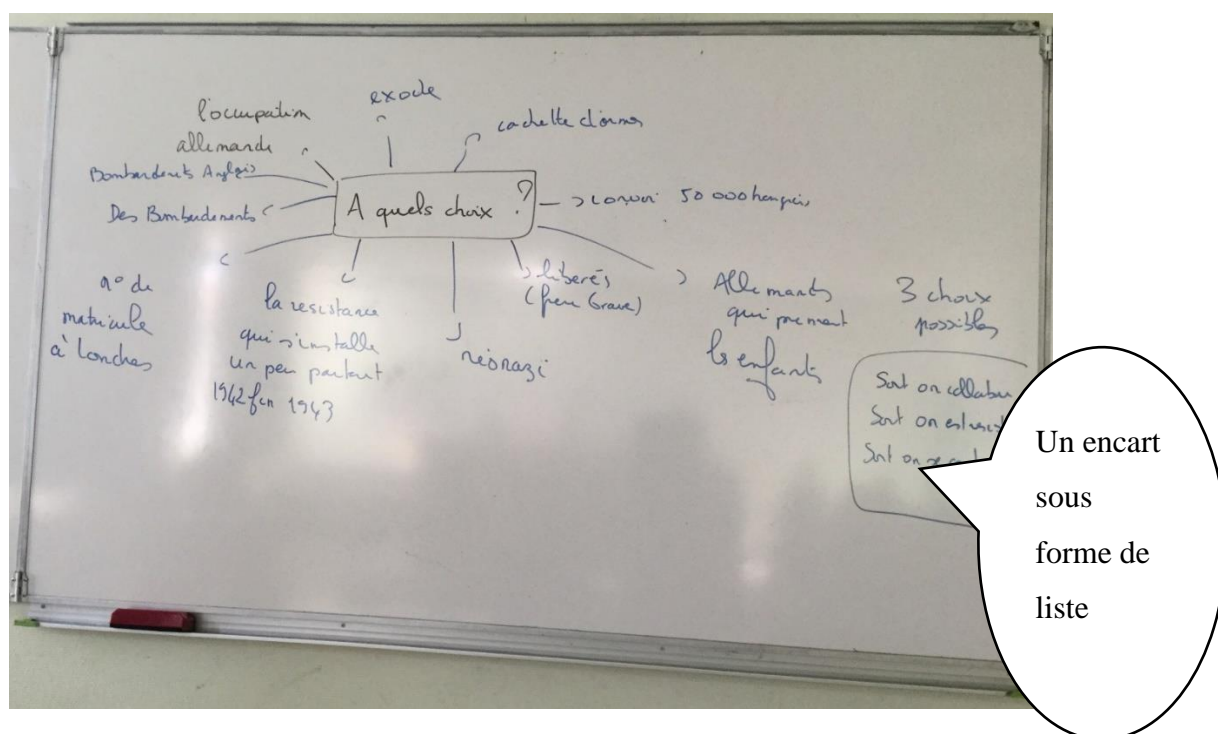


Fig 52. Le tableau final (espace graphique) : un schéma fléché et un encart.

Conclusion

Ces deux séquences forcées comparatives sont construites pour appréhender les fonctions du schéma fléché dans la mise en tension des faits des témoins et des idées explicatives des élèves. Le « forçage » s'entend dans la modification de la pratique enseignante qui doit tendre vers l'instauration d'un débat argumentatif, ainsi que l'utilisation de cet outil graphique pour sa fonction de catégorisation et synoptique. La comparaison a pour but de comprendre en quoi une remise au travail est intéressante pour le processus de conceptualisation.

Conclusion de la deuxième partie

Finalement les séquences forcées réalisées sont de deux types. Les deux premières sont requalifiées en séquences exploratoires et les deux autres en séquences forcées comparatives.

Elles ont été constituées au fil de la recherche par la prise en compte de la contingence dans le fonctionnement de la classe et faites au moins à deux niveaux : la régulation de l'enseignant au cours d'une séance (elle est analysée dans le débriefing et contribue à la production de phénomènes) et le travail de préparation de la séance suivante (Orange, 2010, p. 78)

Nous percevons cette spécificité de la séquence forcée comme primordiale, d'une part au regard de la particularité des élèves de 3ème agricole et d'autre part de celle de la double posture de l'enseignante apprentie-chercheuse puisqu'un ajustement est nécessaire entre la pratique enseignante et les attendus de la chercheuse.

Partie 3 - Le schéma fléché un outil graphique pour conceptualiser en histoire : de l'étude de cas à la modélisation

Introduction

À l'instar des travaux de Doussot, nous nous intéressons à l'étude de cas pour deux raisons. La première prend appui sur les travaux de ce didacticien de l'histoire, qui développe une étude de cas au collège sur le thème de la Révolution française. Elle « permet à la fois la compréhension de pratiques de construction de savoirs historiques et une spécification du processus de problématisation pour l'histoire scolaire » (2010, p. 86). La deuxième raison de l'intérêt porté à l'étude de cas a émergé en nous référant au courant historiographique de la micro-histoire avec Ginzburg (1986) qui propose une réflexion sur les échelles d'observation. En outre, Offensdadt (2006, p. 72) précise que « le petit n'est-il pas meilleur à penser que le grand, le détail que l'ensemble, le local que le global ? » (2006, p. 72). Comme la problématisation ne saurait se départir d'un enjeu de savoir et par là-même épistémologique, il nous a semblé intéressant de croiser l'étude de cas en classe et sur la micro-histoire. La micro-histoire s'articule autour de deux spécificités :

En premier lieu, elle est une démarche pratique et expérimentale, un ensemble de procédures consistant à créer des conditions d'observation pour mettre en exergue des éléments inédits. En second lieu, elle se focalise sur les individus et les événements. C'est une nouveauté en histoire, car pendant longtemps, la recherche s'intéressait essentiellement aux groupes sociaux.

La micro-histoire, elle, s'attache aux traces et indices, aux individus. C'est pourquoi la question du récit et de l'écriture qui le porte est essentielle ; cette dimension du travail de l'historien est tout aussi expérimentale que les procédures de la recherche qui y conduisent. On trouve dans la micro-histoire des formes argumentatives, des modes d'énonciation, des manières de citer, des jeux de métaphores spécifiques. Elles invitent le lecteur à participer à la constitution des résultats (Appy, 2012)¹⁶⁵.

Dans cette recherche, notre approche se situe dans une étude micro, c'est à dire que nous extrayons des études de cas dans chaque séquence forcée qui sont éclairantes, révélatrices de nos hypothèses de recherche qui sont, quant à elles, d'ordre plus général, ce qui permet le « jeu d'échelles » propre à la démarche micro-historienne.

¹⁶⁵ <http://www.appy-histoire.fr/index.php/publications/465-la-micro-histoire-ou-le-paradigme-de-lindice>
(consulté le 4/07/2020)

Becker illustre la manière dont le sociologue de terrain investit sa recherche en étudiant des cas particuliers :

Partant du constat que chaque substance d'une situation agit sur la matière qui se déroule sous nos yeux, la comparaison des cas particuliers permet d'appuyer la thèse qu'une série d'événements produisent des effets sur l'événement que nous cherchons à comprendre (2016, pp. 16-17).

Il explique que la comparaison entre les cas permet une réflexion plus générale sur le fonctionnement de la société. Pour cela, il se réfère à Everett C. Hughes en rappelant qu'« à partir d'une petite observation, une grande hypothèse peut émerger » (*ibid.*, p. 20).

Feryn explicite les travaux de Becker :

Ce qui est moins permis dans le cadre du travail sur les métadonnées dont pour lui le risque est la généralisation, gommant de facto les variations locales et les particularités des sous-effectifs représentés dans ces études (pp. 15-19). Selon Howard S. Becker, pour éviter cet écueil le chercheur doit contextualiser au regard de son terrain chaque concept qu'il utilise afin de produire du sens à destination de son lectorat (pp. 32-33). Fort de ces catégories, le chercheur peut ensuite réaliser des comparaisons. (Feryn 2017, p. 542).

L'importance du contexte est mise en avant, ainsi que les comparaisons ou les similitudes entre les cas. En effet, les élèves ont une propension à mobiliser des éléments de contexte dans lequel ils évoluent, mais aussi des modèles de comportements issus de leurs expériences sociales. Ce savoir des élèves est essentiel pour le passage au concept scientifique, mais il peut aussi constituer un obstacle. À notre échelle de chercheuse en didactique, l'enjeu est similaire. La succession des cas de séquences sur le même objet historique favorise une centration sur des variations locales, micros, qui ainsi peuvent mettre en discussion des hypothèses générales sur notre objet de recherche.

Après les analyses des données recueillies, nous choisissons certains élèves qui dans leurs pratiques et dans leurs savoirs constituent des clés de lecture du processus de conceptualisation tel qu'il se déploie, ou non, dans les situations didactiques mises en jeu.

Dans un premier chapitre, nous abordons dans une séquence qualifiée d'exploratoire les obstacles des élèves et les conditions possibles à leur dépassement. Puis dans un deuxième chapitre nous analysons le cas de Clément qui présente un présupposé faisant obstacle à la construction du concept scientifique de Résistance, comme Tristan qui met en lumière un obstacle épistémologique général dans un troisième chapitre. Il s'agit d'un obstacle spécifique

que nous qualifions de général, i.e. qui s'enracine dans les situations sociales : un réflexe inhérent à la nature humaine.

Dans le quatrième, nous analysons le cas d'Amandine, mettant en avant le rôle du schéma fléché à la fois comme obstacle, mais aussi comme vecteur de conceptualisation. De plus, la démarche d'enquête étayée par le schéma fléché tend à développer une autonomisation dans la prise en charge du problème par les élèves qui nous apparaît intéressant d'appréhender.

Chapitre 1 - Deux séquences exploratoires pour caractériser les obstacles épistémologiques spécifiques de ces élèves

Introduction

Dans une classe de 3ème agricole que nous avons précédemment décrite, coexistent le langage familial, et du vocabulaire disciplinaire, qui correspond à la norme scolaire. Comme les élèves présentent des troubles langagiers ou une maîtrise fragile du langage, ils s'appuient en premier sur un langage familial, leur concept spontané, puis ils mobilisent le langage second avec des concepts liés à la discipline de l'histoire. Ces deux séquences font un état des lieux partiel des pratiques des élèves, mais aussi des conséquences possibles des difficultés langagières *in situ*, sur la construction des concepts. Comment le schéma fléché est-il utilisé par les élèves ? Comment les faits présentés dans les documents sont-ils appréhendés ? Enfin quel guidage de l'enseignante se dégage, entre effacement et cadrage, avec ces élèves à besoins particuliers et en difficulté scolaire ?

L'objet de ce chapitre est d'identifier ce qui peut faire obstacle à la conceptualisation visée sur ce contenu d'enseignement historique ; c'est-à-dire ce qui peut empêcher la conceptualisation au-delà de leurs troubles spécifiques que nous avons précédemment décrits. Nous appréhendons également les registres explicatifs mobilisés par les élèves et cernons les modèles de comportements sociaux relevés par les élèves pour envisager un dispositif de séquence forcée. En somme, il s'agit d'un état des lieux des obstacles épistémologiques possibles à la conceptualisation, mais également dans la construction d'une séquence forcée. Quelles pratiques historiennes semblent les plus appropriées pour entrer dans un processus de conceptualisation ?

1. La séquence exploratoire n°1 : des obstacles identifiés

Pour rappel, les binômes travaillent en autonomie avec la lecture des documents proposés par l'enseignante et l'écriture des réponses sur le schéma fléché.

Les deux questions structurantes de la séquence forcée sont les suivantes :

- **Question 1 : pourquoi passe-t-on si rapidement d'une république à une dictature ?**
- **Question 2 : comment expliquer que les Français acceptent si facilement d'abandonner la République pour une dictature ?**

1.1 Des difficultés à cerner le déroulement des éléments par manque de savoir factuel

Les élèves identifient le contexte de manière partielle. En effet, le contexte général du régime de Vichy, à savoir la Seconde Guerre mondiale est identifié. Cependant, un certain nombre d'élèves (Mattéo, Antoine et Emilien) précisent qu'ils ne connaissent pas ce régime, comme l'illustrent les interactions langagières suivantes du début de la séquence forcée :

5 Reginald : Seconde Guerre mondiale
6 E : Seconde Guerre mondiale. Tout le monde est d'accord ?
7 Mattéo : je ne sais pas ce que c'est.
8 E : la Seconde Guerre.
9 Mattéo : c'est parce que, Vichy je ne sais pas ce que sait.
10 E : Vichy tu ne sais pas ce que c'est.

Ainsi, pour la majorité des élèves, ils disent ne pas avoir de représentations sur ce régime, pas de savoirs déjà-là. Toutefois, un élève Reginald, qui répond à la quasi-totalité des questions posées par l'enseignante, conçoit le régime de Vichy comme : « instauré par la République française » et comme un régime totalitaire. Est-ce pour lui la cause ? Nous ne pouvons émettre que des hypothèses. Les difficultés possibles sur l'utilisation des concepts de totalitaire et de dictature sont présentes comme prévues par l'enseignante.

Binôme n° 4

Elève 1 : bah pour la guerre toujours, je pense.
E2 : moi aussi pareil la guerre. Déjà qu'est-ce que c'est qu'un régime autoritaire ?
E1 : bah c'est une dictature.

Ce qui n'était pas envisagé est le fait que le régime de Vichy soit « *instauré par la République française* » :

16 E : un régime totalitaire. Autre élément ?

17 Reginald : c'était en France.
18 Reginald : instauré par la République française.

Mais elle s'inscrit dans la perspective des enjeux identifiés par la chercheuse qui a construit la séquence forcée sur ces deux questions qui sont posées après le rappel du contexte.

- Pourquoi passe-t-on si rapidement d'une république à une dictature ?
- La deuxième question : comment expliquer que les Français acceptent si facilement d'abandonner la République pour une dictature ?

Ce questionnement peut lever l'ambiguïté soulevée par Reginald et l'utilisation d'« *autoritaire* » et de la « *dictature* » pour qualifier le régime de Vichy.

1.2 Les principaux modèles des élèves

Nous résumons ainsi les modèles identifiés des élèves au regard des questions posées et des deux schémas sur la République et la dictature :

La première question de l'enseignante : pourquoi passe-t-on si rapidement d'une république à une dictature ?

Une représentation fréquemment mobilisée par les élèves « *c'est Hitler il arrive en France, il se pose et qui fait sa loi* ». La guerre appartient aux explications du registre chronocausal.

Exemples caractéristiques :

- « *Marre de la guerre* » ;
- « *On s'est fait envahir* » ;
- « *Pour la gagner, pour la terminer* ».

Exemples de réponses quant au fonctionnement d'une dictature (modèle)

- « *Tout pouvoir et personne pour le contredire* » ;
- « *Pour aller plus rapidement* » ;
- « *Dictature, régime plus simple, plus viable* ».

La deuxième question de l'enseignante : comment expliquer que les Français acceptent si facilement d'abandonner la République pour une dictature ?

Exemple de réponses quant aux réactions des Français

- « *Les gens veulent du changement* » ;
- « *Pas le choix* » ;
- « *Les gens veulent que la République change qu'il est plus d'autorité* ».

Nous pouvons établir un lien entre cette thématique de séquence forcée et son contexte politico-social. En effet, en 2015, se déroulaient les élections régionales, et de nombreuses émissions télévisuelles interrogeaient la difficulté de voter, i.e. se déplacer pendant le temps de travail etc. Les élèves s'appuient alors sur leurs représentations sociales pour leurs idées explicatives, en faisant des comparaisons avec l'actualité, comme les « *gens veulent du changement* » ce qui leur permet de construire des hypothèses. Nous supposons que la séquence forcée aurait été différente au regard de l'actualité, et les hypothèses autres.

La majorité des binômes évoque la guerre comme principale cause du passage d'une République à une dictature selon différentes éventualités, avec le rôle de la défaite. Les élèves développent le modèle suivant : les Français sont en train de la perdre et ils sont prêts à tout pour gagner, quitte à envisager la dictature. Lorsque les élèves s'appuient sur les documents, ils sélectionnent le fait que les Allemands « *ont pris de vitesse* » les Français ou alors « *nous n'étions pas prêts à la guerre* ». En ce qui concerne la dictature, ils conçoivent comme modèle que ce régime est avant tout efficace, « *viable* », une facilité de gouvernance, dans la mesure où « *c'est une seule personne qui prend les décisions* » (binôme 5). De ces propositions d'élèves, nous déployons le modèle explicatif qui conduit à la dictature selon eux.

Comment expliquer que les Français acceptent si facilement d'abandonner la République pour une dictature ?

Exemple de modèle qui s'inscrit dans un registre chrono-causal

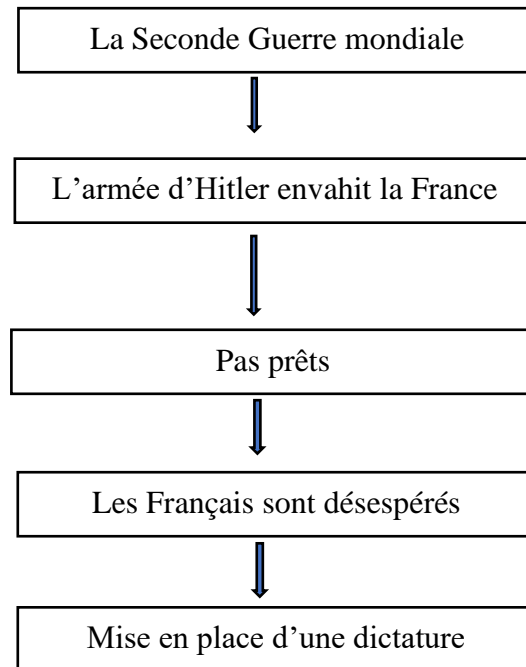


Fig 53. Le modèle explicatif des élèves sur les raisons de la mise en place d'une dictature.

Nous observons la mobilisation des modèles de comportements humains issus des expériences sociales des élèves comme modèles explicatifs : pour ne pas perdre une guerre, on est prêt à tout, même à l'instauration d'une dictature, ou quand on est désespéré, que l'on n'a plus rien à perdre, la dictature est alors envisageable. C'est ainsi que le binôme 8 explique :

E1 : la propagande. On dirait un peu de la propagande. Les Français ils sont désespérés. Ils sont envoyés de chez eux et tout. En plus, il y a les Allemands qui viennent d'envahir Paris. C'est un peu la merde. Du coup Les Français sont désespérés, ils vont vers le gars qui faisait une affiche et puisque l'affiche elle donne super confiance eh ben genre ils vont tous passer vers un régime totalitaire, si le gars il leur fait confiance. En gros ils lui font confiance du coup il passe plus rapidement à une dictature. On met ça.

L'affiche de propagande envisagée par la séquence forcée entraîne chez ce binôme le modèle explicatif : les Français désespérés sont dirigés par un homme de confiance (Pétain), c'est donc l'abandon de la souveraineté démocratique du peuple. Les élèves utilisent l'affiche et la photographie des Nazis envahissant Paris, où l'écrit n'est peu ou prou présent. Nous supposons aussi que l'utilisation ou la confusion de l'emploi par les élèves est lié au régime

totalitaire instauré par Hitler. Ce binôme fait le lien avec les Allemands et leur Occupation de la France et énonce que la France se dirige alors vers un régime autoritaire. Nous sommes en présence de la conception de départ identifiée au préalable de cette recherche « *c'est Hitler il arrive en France, il se pose et qui fait sa loi* ». La défaite de la France est actée par les Français, et donc il n'y a plus d'espoir. Les élèves indiquent des avantages à la dictature dans un contexte désespéré :

E1 : ils se disent que cela ne sera pas pire que la République, genre le gars il va peut-être apporter à bouffer tout ça
E 2 : ouais c'est clair

Nous constatons aussi l'utilisation d'un langage familier (surligné en gris), qui est plus présent que lorsqu'ils sont en cours « habituel », dans la mesure où ils sont en autonomie : c'est un dialogisme constant entre un registre premier voire familier et l'utilisation d'un vocabulaire spécifique d'une leçon d'histoire. Ainsi le binôme de la page (233) analyse l'affiche et le mot « *gars* » avec le régime totalitaire. Un des élèves spécifie d'ailleurs, que c'est sans doute de la propagande. Cette parole spontanée familière n'empêche pas la mobilisation par les élèves de concepts comme celui-ci. Le langage familier et le registre soutenu du vocabulaire de l'histoire scolaire sont présents dans un même énoncé pour développer une idée explicative.

1.3 Le modèle de la dictature selon les élèves

Nous sélectionnons le binôme n° 5 qui est le binôme qui a développé de manière significative ses réponses. En ce sens sa production fournit des éléments suffisants pour donner à voir ce qui fait cas par rapport à une appréhension habituelle des réponses d'élèves sous la catégorie du « ou-vrai-ou-faux ». Ce binôme avance une hypothèse : l'efficacité du régime dictatorial face à la République.

R1 (réponse 1)

E1 : pour moi passer d'une République à une dictature, c'est pour aller plus rapidement, car en fait la République c'est tout le monde qui peut voter, donc ce qui fait que cela prend plus de temps et une dictature en fait on irait plus rapidement en fait si c'est qu'une seule personne qui choisit en fait. Ce qui fait que l'on prend qu'un seul chemin au lieu de prendre plusieurs personnes qui votent, je veux dire, plusieurs groupes votent et choisissent parmi ces groupes là en fait.
--

E2 : pour moi cela serait à peu près la même chose. Cela serait pour aller plus rapidement. Et pour que cela soit mieux et que pour la personne n'ait pas beaucoup de votes envers l'autre personne. Pour moi cela serait ça.

E1 : et puis je veux dire après à partir du moment où lui commence dans une dictature lui il a tout pouvoir. A partir du moment où il va choisir une loi en fait y aura personne pour le contredire en fait. Y aura pas des votes qui contredisent son choix à lui. Il sait qu'il peut faire ce qu'il veut.

E2 : t'as raison

E2 : après c'est comme ça.

L'élève n° 1 inscrit le passage d'une République à une dictature, par le modèle d'un régime efficace : « *rapidement* » est prononcé deux fois. Le dictateur « *peut faire ce qu'il veut* » et n'a donc personne pour le « *contredire* ».

Binôme n°5 R2 (réponse 2)

E2 : pour moi, ils n'ont pas le choix ils sont obligés d'aborder cette loi-là, de passer d'un régime autoritaire. Voilà.

E1 : mais c'est vrai qu'après, y a peut-être forcément une contrainte, une contrainte du fait qu'il y ait la République ce qui les forcerait à aller jusqu'au régime totalitaire. Mais est-ce que cela pour eux ne serait pas plus facile de laisser une seule personne choisir au lieu de voter tous les 5 ans par exemple est ce que cela ne serait pas plus facile pour eux au lieu de se déplacer, prendre le temps dans leur travail.

E2 oui c'est vrai

Par contre, nous n'avons pas d'indices sur le fait que les élèves utilisent les documents. Ils semblent seulement répondre aux questions. Ils ne confrontent donc pas leurs idées explicatives avec les documents proposés. Le binôme 9 sélectionne des faits dans les documents sur le vote et les lois :

Binôme 9

E1 : parce que le maréchal Pétain, et ben il exerce ses droits avec autorité sauf qu'il supprime des lois universelles. Par exemple de **droit de vote** d'expression et dans la presse et il

prend tous les droits qu'il veut. Il vire tous les ministres qui sont pas responsables devant lui. Et voilà, voilà voilà.

Cet élève choisit des faits précis du document comme la suppression des lois universelles du document n°2 et il donne des exemples comme le droit de vote, d'expression et de liberté de la presse. Pour cet élève, le Maréchal Pétain « *prend tous les droits qu'il veut* », ce qui correspond à la représentation d'un dictateur incarnant l'autorité i.e. « *exerce ses droits avec autorité* ».

2. Comment se construit et s'ancre ce modèle d'efficacité de la dictature par rapport à la République ?

2.1 Le dialogisme entre le langage familier et le vocabulaire disciplinaire

En autonomie, les élèves utilisent le langage familier de manière spontanée :

Nous prenons l'exemple du binôme 8 :

Binôme 8

R1

E1 : Les Allemands entrent dans Paris le 14 juin 1940, document 2 [*inaudible*] des Français. Document 4 : Vichy. Les Français vous n'êtes ni rendus, ni trahis, ni abandonnés venez à moi avec confiance. Ah oui ça c'est le mec qui a fait ça le dictateur.

E2 : oui.

E1 : forcément il pense grave en lui avec ce qui met. C'est une affiche merde, comment on appelle ça ?

E2 : la propagande [*lui soufflant*]

E1 : la propagande. On dirait un peu de la propagande. Les Français ils sont désespérés. Ils sont envoyés de chez eux et tout. En plus, il y a les Allemands qui viennent d'envahir Paris. C'est un peu la merde. Du coup, les Français sont désespérés, ils vont vers le gars qui faisait une affiche et puisque l'affiche elle donne super confiance eh ben genre ils vont tous passer vers un régime totalitaire, si le gars ils leur fait confiance. En gros ils lui font confiance du coup ils passent plus rapidement à une dictature. On met ça.

Dans un premier temps, les élèves utilisent un langage familier « *gars ou mec* » en évoquant le maréchal Pétain par exemple. Puis dans un deuxième temps, ils associent ce « *mec*

» à un dictateur *via* l’affiche de propagande, ce document iconographique étant associé pour l’élève à une dictature. Se développe encore un dialogisme entre le langage familier / vulgaire et langage de l’histoire scolaire pour mobiliser leurs idées explicatives.

Les élèves évoquent les documents consultés à savoir : le document 2 les fondements du régime et le document 4 l’affiche de propagande (cf. chapitre 2 de la partie 2). Mais, en fait, ce binôme utilise uniquement la photographie des Allemands qui entrent dans Paris et l’affiche de propagande. Les textes sont délaissés au regard de leur difficulté de lecture, même si un des binômes fait référence au document 2, sans citer de faits précisément. Les élèves présentant des troubles langagiers ont une propension à préférer l’étude des documents iconographiques.

2.2. La pratique ordinaire comme obstacle à la conceptualisation scientifique.

Après l’exposition par les élèves du contexte, l’enseignante distribue les documents composés de textes, des deux questions et des schémas fléchés sur la République et la dictature en autonomie et en enregistrant leurs réponses *via* l’Ipad. Plusieurs binômes définissent les concepts pour répondre à la question de la manière suivante. Dans la pratique ordinaire, quand l’enseignante met à disposition un schéma fléché, les élèves ont l’habitude de le compléter, en l’occurrence d’y ajouter les attributs du concept et des synonymes.

Binôme n°2 :

E1 : ben pourquoi, je ne sais pas.
E2 : c’est peut-être à cause de la guerre. On était en pleine Seconde Guerre mondiale.
E1 : oui peut-être.
E2 : il a dû dire à tout le monde : oui si on passait à un régime totalitaire, autoritaire je veux dire, je terminerais la guerre et tout.
E1 : mais déjà qu’est-ce qu’une dictature une république ? Ben pour moi une dictature c’est un régime politique.
E2 : ouais et une république c’est une sorte de je ne sais plus comment je pourrais formuler cela. En République le pouvoir il est partagé. C’est le peuple qui élit celui qui commandera. Et le pouvoir se donne pas hérétiquement [sic], de génération en génération.
E1 : ouais.

Nous constatons des hésitations entre le régime autoritaire et totalitaire, « *hérétiquement* » pour sans doute héréditairement, car il ajoute « *de génération en génération* », et cette proposition renvoie à la définition de République du dictionnaire Le Robert « Forme de gouvernement où le chef de l'État n'est pas seul à détenir le pouvoir qui n'est pas héréditaire ». Le binôme 4 poursuit ainsi : « déjà qu'est-ce que c'est qu'un régime autoritaire ? » « *bah c'est une dictature* ». L'élève seul poursuit sur la viabilité d'une dictature. Il raisonne par la justification et essaye d'identifier en quoi une dictature est mieux qu'une République, si bien qu'il sélectionne dans les documents ce qui conforte son modèle de la dictature :

Élève seul n°3

R1

E : car la dictature c'est une et unique personne qui partage ses lois et qui impose ses lois et qui veut se faire élire. Et la République c'est une mauvaise personne qui veut se faire élire, donc c'est plus viable d'avoir une dictature.

R2 s'appuie sur les documents

E : grâce aux documents que l'on m'a donnés cela confirme mon opinion (2 fois) pour la comparaison d'une dictature, la dictature qui est plus avantageuse. Cela confirme mon opinion. Le texte nous le montre bien.

Nous supposons que le positionnement des deux concepts « *république* » et « *dictature* » sur le même plan juxtaposé incite les élèves à mobiliser ces deux concepts, au regard de leurs pratiques habituelles. En effet le schéma fléché indique tacitement qu'il faut le compléter comme dans une séance ordinaire. Ce binôme mobilise la pratique ordinaire.

L'élève ajoute que le « *texte nous le montre bien* », mais il ne précise rien sur les éléments identifiés dans ce document. Ce dernier est censé au regard de la pratique habituelle d'une leçon d'histoire illustrer un fait énoncé par l'enseignante. Cet élève reproduit ce schéma pour lui en évoquant trois fois « *mon opinion* ». L'élève en reste à son modèle de départ sur le dictateur qui « *impose ses lois* » et la République qui est représentée par « *une mauvaise personne qui veut se faire élire* ». Il sélectionne (mais il ne dit pas quoi), ce qui confirme ses idées explicatives qui répond à la question « *Comment expliquer que les Français acceptent si facilement d'abandonner la République pour une dictature ?* ». Il essaye d'envisager les raisons, et pour lui, si les Français acceptent, c'est parce que la dictature est plus « *avantageuse* »

». L'acceptation n'est possible qu'en échange de bénéfices. Les documents ne sont pas envisagés comme des faits allant à l'encontre des modèles de cet élève.

2.3 Le document, des faits sélectionnés soutiens des modèles explicatifs

Les élèves utilisent également les données des documents comme soutiens de leurs représentations. Ainsi, l'élève n°3 sur la dictature propose cette réponse à la première question en choisissant de définir celle-ci de la manière suivante : « *c'est une et unique personne qui partage ses lois et qui impose ses lois et qui veut se faire élire. Et la République c'est une mauvaise personne qui veut se faire élire, donc c'est plus viable d'avoir une dictature* ». Ensuite, il confronte ses idées explicatives aux faits des documents et énonce :

E : grâce aux documents que **l'on m'a donnés cela confirme mon opinion** (2 fois) pour la comparaison d'une dictature, la dictature qui est plus avantageuse. Cela confirme mon opinion. Le texte nous le montre bien. Mon hypothèse c'est l'avantage d'avoir une dictature.

L'élève seul n°3 indique que son hypothèse concerne l'avantage d'avoir une dictature, mais ne précise pas les faits dans le document qui la confortent. Toutefois, nous supposons que le document n°3 qui précise qu' « *Ainsi pourrait être assouplie la ligne de démarcation et facilités l'administration et le ravitaillement du territoire. [...]* » donne une explication à « *l'avantage d'avoir une dictature* ». En effet, nous identifions le mot « *facilités* » qui renvoie au libellé de la question.

Finalement, quant aux documents, soit les élèves ne les mobilisent pas, soit ils le font de manière très partielle. On retrouve dans cette activité autonome les habitudes disciplinaires des pratiques enseignantes : l'enseignant, lorsqu'il utilise des documents sépare fortement leur étude de la construction du texte final de la leçon, texte dans lequel on ne retrouve que très rarement des éléments précis des documents étudiés, et encore moins des éléments des analyses qui ont été menées sur ces documents. Les élèves s'attachent surtout à l'affiche de propagande et au slogan et n'utilisent les faits que pour conforter leurs idées explicatives, dans la logique disciplinaire habituelle. Dans le cas que nous déployons ici, comme dans le fonctionnement habituel, on peut en conclure que poser des questions et soumettre des documents pour appuyer les réponses ne conduit pas à autre chose en histoire qu'à faire mobiliser des idées explicatives générales qui servent aux élèves à sélectionner des informations confortant ces idées. Quant au schéma fléché, il ne semble guère exploité par les élèves sauf comme outil de centration sur les deux concepts au cœur des deux questions posées. Cela nous incite à revoir le choix des documents et la place du schéma fléché dans le dispositif. C'est la raison pour laquelle nous

intégrons la question dans le schéma fléché et sélectionnons des témoignages oraux dans la séquence forcée suivante.

3. La séquence forcée n° 2, la non critique des témoignages par les élèves

La séquence n°2 a pour objectif de poursuivre l'exploration des obstacles décelés lors de la séquence 1, et de poursuivre cet état des lieux (partiel) sur les autres obstacles possibles et notamment ceux liés à l'usage du témoignage oral. C'est pourquoi, au regard du peu de mobilisation des documents écrits, il semble intéressant de s'attarder sur le témoignage oral pour comprendre les difficultés ou l'intérêt d'utiliser cette source avec des élèves de classe de 3ème agricole pour conceptualiser.

On voit ainsi que ces deux séquences exploratoires envisagent les obstacles épistémologiques dans deux dimensions. D'une part les modèles explicatifs propres aux événements historiques étudiés, entre langage naturel des élèves et vocabulaire spécifique de la disciplines (des documents fournis, des leçons précédentes...), et d'autre part les modèles explicatifs des activités de travail spécifiques à l'histoire scolaire, notamment concernant ce qu'il s'agit de faire ou non avec des documents, avec certains types de documents, pour produire des réponses à des questions. Cette seconde séquence exploratoire se penche de manière plus ajustée, sur le premier plan, sur les obstacles épistémologiques liée à l'appréhension de l'Occupation comme événement historique et, sur le second plan, sur les obstacles épistémologiques liés à l'usage de témoignages oraux.

3.1 L'approche non critique du témoignage

Pour faciliter la lecture, nous proposons de nouveau le document distribué aux élèves :

5 avril 2017
06/04/17

Prénom : Yvan.....

Date : 05/04/17

Répondre aux questions posées :

1- Qu'apporte le témoignage dans la connaissance des événements passés ?

ça apporte de nouvelles choses pour compléter
des info et pour tirer les choses au clair.

2- Quelles sont les limites des témoignages ?

il y en a pas il raconte
ce qu'il a fait il veut espérer se
qui peut passer

3- Quelles comparaisons avec le film *La Rafle* ?

Fig 54. Question posée à l'écrit : « quelles comparaisons avec le film *La Rafle* ? ».

Nous rappelons, que les propositions des élèves sur la comparaison entre le film *La Rafle* et *Le Chagrin et la Pitié* où l'enseignante a choisi de recueillir les réponses à l'oral et non à l'écrit, sont les suivantes :

- « *Camp d'extermination, dans La Rafle* » ;
- « *Les deux films il y a des témoignages* » ;
- « *La Rafle avec des acteurs mis en scène, payés, c'est un témoignage. C'est sa voix* » ;
- « *Le Chagrin c'est un reportage, sa voix, ce qu'il a vécu* » ;
- « *Pas de différences entre les origines (entre les Juifs)* » ;

- « *La Rafle, c'est les Juifs* » ;
- « *La Rafle pas longtemps plus moderne, on comprend mieux* » ;
- « *Dans les témoignages ils racontent ce qu'ils veulent* » ;
- « *Les témoins ne pensent pas de la même manière* » ;
- « *Des Français qui coopèrent et d'autres qui résistent* » ;
- « *Les deux, il y a toujours des morts* ».

Puis, l'enseignante demande aux élèves leurs impressions sur cette séquence, alors que cela n'était pas non plus prévu dans la construction de la séquence forcée

- « *C'est bien on s'exprime* » ;
- « *Cela change des autres cours* » ;
- « *C'est différent* » ;
- « *Pourquoi on fait ça ?* » ;
- « *C'est moins rapide* » ;
- « *Plus ludique avec un reportage écrire des notes* » ;
- « *C'est mieux on a la preuve sous nos yeux, ça c'est vrai* » ;
- « *Important d'en parler* » ;
- « *Film : mise en scène* » ;
- « *En parler comme dans les livres d'histoire* » ;
- « *Un film permet de ne pas s'imaginer n'importe quoi* » ;
- « *L'image c'est la preuve* ».

Nous commençons par examiner les réponses spontanées des élèves sur une comparaison entre *La Rafle* et les extraits du film *Le Chagrin et la Pitié*. Pour rappel, cette initiative de l'enseignante n'était pas prévue dans le protocole sur la séquence exploratoire, elle l'a ajoutée à la fin de cette dernière. Nous reviendrons ultérieurement sur cet incident qui suppose des difficultés d'articulation entre la posture de l'enseignante ou de la chercheuse ou *a contrario* cette analyse réflexive en cours d'action (réflexion dans le feu de l'action) imputée à l'enseignante selon Schön (1983) peut également être imputée à la chercheuse.

Les élèves opèrent dans ces réponses spontanées, une analogie « sauvage » (Cariou, 2004). Elles sont davantage révélatrices de ce qui peut faire obstacle à savoir : « *l'image c'est la preuve* », le film *Le Chagrin et la Pitié*, pour un élève : c'est un reportage, sa voix, ce qu'il a vécu. Cela représente un fait incarné. Pour les élèves, les témoins sont bien envisagés comme

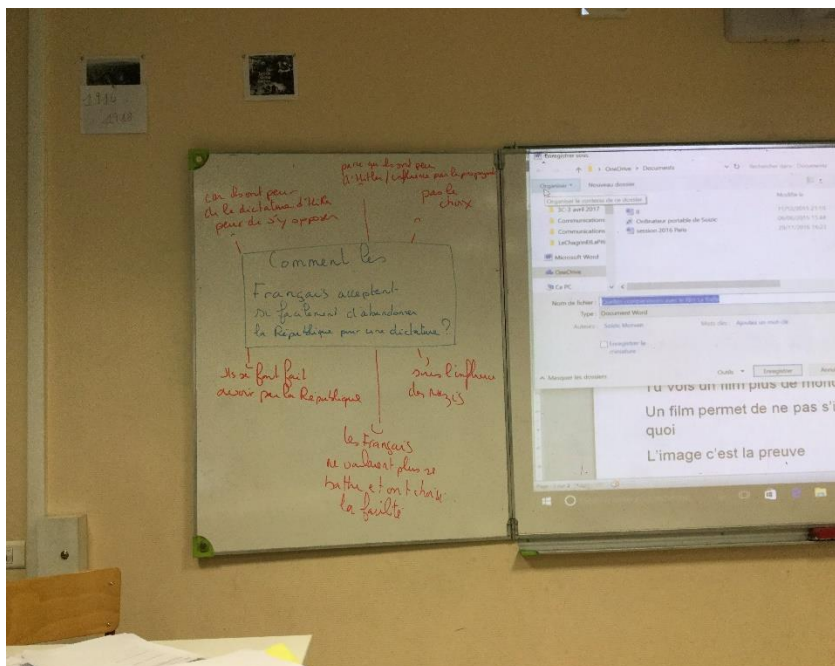
des acteurs de l'évènement, et des leviers pour amorcer une critique possible de cette source avec la réponse d'un élève : « *Dans les témoignages ils racontent ce qu'ils veulent* », ou bien : « *Les témoins ne pensent pas de la même manière* ». Doussot, commentant une étude ancienne (Gérin-Grataloup et al., 1994) montre que :

Des élèves de troisième n'identifient pas de problème dans l'opposition des points de vue portés par différents journaux sur la journée d'émeutes meurtrières du 6 février 1934, du fait de l'évidence pour eux que chacun voit les événements par le prisme de son idéologie, tout au moins lorsqu'il s'agit d'événements « politiques ». Autrement dit, les élèves identifient la co-existence de points de vue variés, mais ils ne maîtrisent pas cette variété (2017, p. 32).

Ces élèves évoquent la pluralité des témoignages, et que le témoin est libre de ses affirmations. On retrouve là également la mise en jeu de la potentialité didactique du témoignage pointée par Fink (2014) et confirmée par l'étude empirique menée par Doussot et Fink (2019) avec des élèves de CE2. Il s'agit pour nous ici de mesurer ce que les élèves spécifiques de cette classe de 3ème agricole font de cette potentialité, dans le but de concevoir des séquences forcées pertinentes avec nos hypothèses. A ce stade et sans demande de précision par l'élève pour développer son idée, nous ne pouvons pas savoir s'ils supposent que le témoin peut raconter des faits qui soient inexacts. En effet, un élève énonce que « *dans les témoignages ils racontent ce qu'ils veulent* ». Néanmoins, il en ressort que les élèves n'interprètent pas ces témoignages dans leur contexte de production, c'est-à-dire avec le savoir sur la manière dont les années d'après-guerre ont construit l'image d'une France résistante et d'une poignée de Collaborateurs. Pour les élèves, bien qu'ils sachent qu'on peut mentir ou omettre des éléments lorsqu'on témoigne, dans la situation scolaire, un témoin est quelqu'un qui raconte ce qu'il a vécu. Comme c'est l'enseignante qui propose ce document, il est envisagé comme une vérité, puisque pour eux c'est l'enseignante qui détient le savoir « vrai ». D'où la parole suivante : « *l'image c'est la preuve* ». Cela sous-entend que quel que soit le film proposé par l'enseignante, cette source ne fait pas l'objet d'une critique externe, son contexte de production n'est pas interrogé, ni son enjeu. Pourtant, ce n'est pas un film documentaire qui est étudié habituellement en classe de 3ème, il n'est donc pas familier pour les élèves et ils sont encore moins préparés au fait d'avoir des témoins avec des points de vue différents.

3.2 Le modèle faillible de la République et la peur d'Hitler au cœur des hypothèses de élèves

Voici le schéma fléché complété par l'enseignante après le visionnage des extraits du film *Le Chagrin et la Pitié* :



Peur de la dictature d'Hitler,
peur de s'y opposer

Parce qu'ils ont peur d'Hitler
influencé par la propagande

Pas le choix

Sous l'influence des Nazis

Les Français ne voulaient
plus se battre et ont choisi la
facilité

Fig 55. Au tableau, les réponses des élèves inscrites par l'enseignante au fur et à mesure de leurs propositions.

Nous constatons l'emploi par deux fois de la peur face à Hitler et notamment, la peur de s'y opposer. Hitler suscite la peur, cette réaction face à l'envahisseur est un modèle récurrent. Nous observons également une deuxième idée explicative, c'est « *le fait de se faire avoir par la République* ». Une dernière catégorisation apparaît avec le fait de ne pas avoir le choix. Les élèves convoquent un modèle classique de comportement humain face au passage d'un régime à un autre. Soit, nous n'avons pas de choix, soit le régime n'était pas viable, soit la facilité. Nous remarquons cette idée de choix, prononcée deux fois, ainsi que le mot « *influence* ». Les élèves soulèvent que l'on peut d'ailleurs être influencé par la propagande et « *se faire avoir* » par la République.

Pour l'instant, le schéma n'a qu'une fonction synoptique d'idées explicatives des élèves. Il est un outil graphique pour recueillir les propos des élèves sans mise en tension de leurs idées explicatives.

4. Une étude de cas à échelle plus micro : la production écrite de Réginald sur la nature des documents

Réginald présente des réponses différentes de ses camarades qui questionnent :

Prénom : ...Réginald... Date : 5/04/2017

Répondre aux questions posées :

1- Qu'apporte le témoignage dans la connaissance des événements passés ?

...apportent plus de précision sur les événements.

2- Quelles sont les limites des témoignages ?

...vérification de la véracité des témoignages.

3- Quelles comparaisons avec le film La rafle ?

- Ce n'est pas la même nature (documentaire et film)
- le docu parle du début de la guerre,
- la rafle parle du milieu.
- Camp d'extermination dans la rafle.
- les deux films il y a des témoignages.
- pas de différences entre les origines (juifs etc.)
- la rafle → les juifs.

- la rafle ne dure pas longtemps, ils racontent ce qu'ils veulent
- les témoins ne pensent pas de la même manière
- Des français qui coopèrent, d'autres qui résistent
- Dans les deux, toujours des morts.

En noir les réponses de Réginald dictées à l'AVS

En rouge les réponses de Réginald écrites par l'AVS qui copient les écrits de l'enseignante au tableau

En noir les réponses de Réginald dictées à l'AVS

Fig 56. Traces écrites de Réginald.

Réginald énonce que le témoignage apporte de la précision et il s'interroge sur « la vérification de la véracité des témoignages ». C'est le seul à proposer cette idée dont Dulong précise que : « L'historiographie s'est depuis longtemps préoccupée du statut de la vérité des témoignages » (2000, p. 115).

Reginald ajoute aussi que les documents *La Rafle* et *Le Chagrin et la Pitié* sont de nature différente. De plus il les situe chronologiquement en précisant que *La Rafle* fait référence au milieu de la guerre, alors que le second, seulement au début. Cette classe composée d'élèves à besoins particuliers offre la possibilité de controverse. C'est la raison pour laquelle il convient de construire un dispositif favorisant l'énonciation des idées explicatives potentiellement éclectiques des élèves. Néanmoins, il convient de nuancer ce propos, dans la mesure où nous constatons aussi une convergence des obstacles

Il est nécessaire de construire une séquence d'enseignement-apprentissage par problématisation pour faire entrer en jeu ce potentiel, car nous envisageons ces différences non pas comme une difficulté supplémentaire pour faire construire un concept, mais comme un possible de co-construction de ce dernier.

En effet, un énoncé comme Reginald le propose, peut permettre une mise en tension et donner lieu à une négociation entre les élèves. Ainsi Jaubert précise que :

La construction des savoirs scolaires suppose la négociation de significations à travers la mise en marche de la « conversion » des concepts spontanés, et à travers la construction de nouveaux cadres d'intelligibilité du réel, différents de ceux construits spontanément par l'enfant (Brossard, 1998, p. 108). La signification n'étant pas un donné, n'étant pas inhérente au vécu, mais un problème, c'est sa négociation qui se trouve être l'enjeu de la communication scolaire. Celle-ci, pour être productrice de significations, suppose donc la co-construction d'un contexte spécifique, le contexte de pertinence, à partir de la mise en tension dynamique de contextes sociaux différents, susceptible d'engendrer confrontation et interaction, creuset de la zone de proche développement (Bernié, 1998, pp. 162-164) (2007, p. 94).

Finalement, le contexte de guerre qui engendre la violence explique à lui seul le renversement des institutions. Malgré la variété des expériences des témoins, ou des faits présents dans les documents, il se dégage ainsi un l'obstacle épistémologique général, i.e. une idée explicative ancrée dans une situation anthropologiquement universelle comme la violence intrinsèque à la guerre.

L'hétérogénéité des profils des élèves de 3^{ème} agricole présente d'une propension à produire des idées explicatives diversifiées, ce qui nous semble un levier plus que crédible pour générer des mises en tension et/ou des négociations propices pour conceptualiser.

Conclusion

En premier lieu, les élèves prélèvent dans le document ce qui correspond seulement à leurs représentations. Nous sommes donc dans un état des lieux partiel commun aux élèves dits « ordinaires ». Cependant, nous constatons que la parole spontanée des élèves peut être questionnée. Peut-elle être alors un levier plutôt qu'un frein dans l'appréhension d'un concept ?

Les élèves convoquent des représentations communes de la guerre, comme la violence qui chamboule tout. La guerre est la référence centrale et non l'Occupation.

En deuxième lieu, nous observons que les troubles spécifiques d'apprentissage, ou les simples difficultés peuvent également s'envisager comme atouts dans la construction d'un concept. Toutes ces différences en termes d'apprentissage, en se combinant peuvent-elles rendre possible une coopération fructueuse, pour conceptualiser ? En effet, les études de cas identifiés pour la recherche, car vecteurs de moments-clés dans le processus de conceptualisation concernent des élèves présentant des troubles autistiques et langagiers.

Dans la séquence forcée n°1, nous identifions un obstacle épistémologique de l'efficiency de la dictature par rapport à la République. Un dialogisme s'installe entre le langage familier et langage second. Toutefois, les élèves conceptualisent en langage premier, même s'ils le font en langage familier, voire vulgaire. Nous faisons même l'hypothèse que ce registre familier s'avère un appui pour construire le concept scientifique plutôt que de l'envisager comme un obstacle.

Sans surprise, comme lors d'une leçon d'histoire classique avec ces élèves de 3^{ème} agricole, les documents écrits sont peu mobilisés au regard de leurs difficultés langagières. Cependant, les élèves ont été enclins à proposer des hypothèses, ce qui est une pratique inhabituelle : serait-ce l'autonomie laissée aux élèves qui est facilitatrice ?

Il en résulte que l'utilisation du témoignage oral semble plus appropriée pour construire la séquence forcée afin que les élèves soient dans des conditions favorables à la conceptualisation.

Pour la séquence n°2, se dégage la difficulté d'articuler la posture d'enseignante et de chercheuse, puisque dans ce cas l'enseignante comprenant que les élèves étaient en difficulté pour rédiger la réponse sur la différence entre le film *La Rafle* et *Le Chagrin et la Pitié* a pris l'initiative en dehors du protocole de récolter les données seulement à l'oral.

De plus, nous constatons la difficulté des élèves de remettre en cause la parole des témoins sauf Reginald, et même un élève qui précise que les témoins peuvent dire ce qu'ils veulent. Cette phrase peut néanmoins être soumise à interprétation : est-ce une critique des témoignages oraux des films documentaires ou le fait que dans un film cinématographique, les acteurs apprennent un texte clos, issu d'un scénario fictif ? Quoiqu'il en soit, cela incite à repenser le dispositif de la séquence forcée en déployant cette autonomie des élèves pour que

leurs idées explicatives, susceptibles d'être variées, soient un levier de mise en tension pour conceptualiser.

Chapitre 2 - Étude du cas de Clément : un présupposé qui fait obstacle à la conceptualisation ?

Introduction

Nous avons sélectionné des élèves qui semblent se situer à des moments-clés du processus de problématisation, comme Clément, bénéficiant d'aménagements¹⁶⁶ pour l'épreuve du Brevet des Collèges car ils sont qualifiés « DYS ». Dans ce chapitre, il s'agit d'appréhender la conceptualisation médiée par le schéma fléché selon le premier critère¹⁶⁷ de la problématisation nommée par Fabre « l'examen d'une question » (2016, p. 15) : comment pour Clément ce premier critère de problématisation se met-il en œuvre ?

Notre hypothèse repose sur ce schéma fléché de par sa fonction synoptique (donnant une vue d'ensemble) qui guide l'examen du problème en favorisant la réflexivité, du fait de sa concentration sur un même plan des données. L'autre hypothèse interroge le schéma fléché, comme espace discursif et collectif pour conceptualiser. Mais de quelle nature est le travail collectif ? S'agit-il d'une coopération, ou d'une collaboration ? Le travail coopératif est une organisation collective du travail dans laquelle la tâche est fragmentée en sous-tâches. Le travail collaboratif quant à lui s'entend sur une situation de travail collectif où les tâches et les buts sont communs. Dans une approche socio-constructiviste de Vygotski dans laquelle l'interaction sociale joue un rôle fondamental pour l'apprentissage, nous souhaitons observer la double germination du processus de conceptualisation.

En effet, la construction des connaissances en l'occurrence des concepts se produit en interaction avec les pairs, mais aussi avec l'adulte dans un processus de discussion et de négociation et donc des activités dialogiques asymétriques. Il convient de comprendre les interactions langagières entre les élèves dans ce processus de conceptualisation étayé par le schéma fléché. Ainsi est-il question également de l'enseignante et de ses interventions du schéma fléché, de l'utilisation du tableau de la salle de classe et de l'animation orale du débat.

En effet, les élèves de cette classe ne travaillent pas la question du choix que formule l'enseignante, à savoir : « *à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ?* »

¹⁶⁶ Ils bénéficient d'un 1/3 temps supplémentaire pour les examens officiels du Brevet des collèges et des devoirs durant l'année scolaire.

¹⁶⁷ Selon Fabre, problématiser s'établit selon 5 critères : l'examen d'un problème ; l'articulation du doute et de la certitude ; l'articulation des données et des conditions dans un cadre ; la réflexivité et la perspective heuristique.

» mais ce qu'ils font conduit à un certain nombre de mises en tension de faits et d'idées ; par exemple la mobilisation du fait « *violence de masse* » en lien avec le fait « *bombardements* » confirme l'idée obstacle qu'ils ont que la guerre est violente en elle-même par les combats, et que la violence conduit à la résistance – contre ces combats – entendue dans un sens non contextualisé à l'Occupation.

Malgré la tri-catégorisation¹⁶⁸ proposée par l'enseignante, Clément, un des élèves ne se saisit pas de l'apport de l'adulte pour mettre en question son concept quotidien de résistance. La double germination de s'effectue pas. Il refuse d'entrer dans la conceptualisation. Il est contre cette idée de choix, car pour lui la guerre est une contrainte qui induit nécessairement une résistance. Nous avons choisi d'analyser le cas de Clément, de la séquence forcée n°4, car sa manière de tenir bon sur son concept initial le conduit à examiner la question même qui est posée par l'enseignante. Il est ainsi le seul dans cette classe à proposer une nouvelle question de départ au cours des échanges avec l'enseignante :

Question de départ de la séquence forcée : à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ?

Question modifiée par Clément comme suit : à quoi les Français sont-ils confrontés ?

Les autres élèves de la classe interprètent la question de départ en la rabattant à quelque chose de simple, de recherche d'information, comme la pratique ordinaire en cours d'histoire, mais Clément, quant à lui, revient au sens profond posé par la question.

Les études de documents leur demandent surtout de prélever des informations, parfois de donner leur avis (leurs explications) en «utilisant» – objectivisme – la documentation. Mais ils ne se retrouvent presque jamais en position d'interpréter (Lautier, 1997), rôle réservé aux enseignants auxquels revient la «mise en perspective» (MEN, 2010): la généralisation. (2012, p.122)¹⁶⁹.

Et de préciser que :

Cette question est celle, pour le moins paradoxale, de l'accès des élèves à la skholè: au loisir de passer à un rapport distancié au travail productif – souvent envahissant en classe: produire des réponses, des paragraphes, des tableaux et des listes – qui taylorise (Fabre, 2009, 145) leur activité, les excluant, précisément, de leur propre histoire; les empêchant de s'engager

¹⁶⁸ La tri catégorisation est la suivante : soit on collabore, soit on est Résistant, soit on se cache.

¹⁶⁹ http://didactique-histoire.net/gdh/wp-content/uploads/2018/03/cartable-de-clio_12-2012rp.pdf

dialogiquement dans l'enquête (avec leurs pairs, l'enseignant, le manuel, etc.), et en même temps d'engager un travail dialogique avec les documents (*ibid.*, p. 122).

La séquence d'enseignement apprentissage par problématisation, médiée par le schéma, peut-elle ainsi produire d'autres pratiques scolaires de la part des élèves pour favoriser la problématisation ? L'efficacité de la solution traditionnelle et dominante aplatit le problème en le reliant directement aux solutions possibles, par une validation avec les sources. Clément ne valide justement pas, il met en tension.

Nous présentons le moment-clé où Clément énonce cette nouvelle question :

68 E : les trois choix possibles. Est-ce que tout le monde valide cet élément-là ? Ensuite j'ai mis à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Est-ce que cette problématique de début de séance vous paraît intéressante ou vous voulez la modifier ? Est-ce que quelqu'un a d'autres idées par rapport aux documents que l'on vient de voir ou est-ce qu'elle vous convient ? Clément.
69 Clément : à quoi les Français sont-ils confrontés ?
70 E : à quoi les Français sont-ils confrontés ? Pourquoi cela serait pareil ? A quoi les Français sont-ils confrontés ? Alors on aurait soit on collabore, soit on est Résistant, soit on se cache ?
71 Dylan : c'est pas pareil, le choix tu choisis ce que tu veux.
72 E : oui.
73 Dylan : là ils sont obligés en gros.
74 E : Clément répète ta phrase.
75 Clément : à quoi les Français sont-ils confrontés ?
76 Dylan : c'est comme une obligation.
77 E : c'est comme une obligation.
78 Dylan : là ils ont le choix entre collaborer soit résister soit se cacher tu fais ce que tu veux.
79 E : oui Tristan
80 Tristan : mais dans ces trois choix. Ils sont obligés de subir une violence. Cela revient à ils sont confrontés à une violence.

Quelles sont les raisons ou les conditions qui amènent Clément à énoncer cette nouvelle question et les étapes dans le processus de problématisation ? Utilise-t-il également des procédés d'historicisation, comme la contextualisation ? Quel rôle joue le schéma dans ce

changement de pratique de Clément ? Comment la double germination s'effectue-t-elle, car l'enseignante modifie sa pratique au regard de la séquence forcée ?

1. La construction du problème historique selon Clément

Nous appréhendons les raisons qui permettent à Clément d'examiner le problème, de formuler une autre question et donc de commencer à construire un problème historique à sa mesure et pertinent. Cela sous-entend que le problème historique n'est pas construit complètement ni résolu. Lors de la première étape de la séquence forcée qui, nous le rappelons, consiste à visionner des extraits du film *Le Chagrin et la Pitié* et à compléter le schéma fléché¹⁷⁰ de manière individuelle constitué par la question suivante : « à quels choix sont confrontés les Français entre 1940 et 1945 ? » Clément n'inscrit rien sur son schéma individuel, contrairement à ses autres camarades. La production d'écrit s'avère une tâche difficile pour Clément, l'oral préconisé par l'INSERM semble plus approprié pour ses apprentissages. C'est d'ailleurs ce que lui-même privilégie, car c'est un élève « *participatif* » selon l'enseignante.

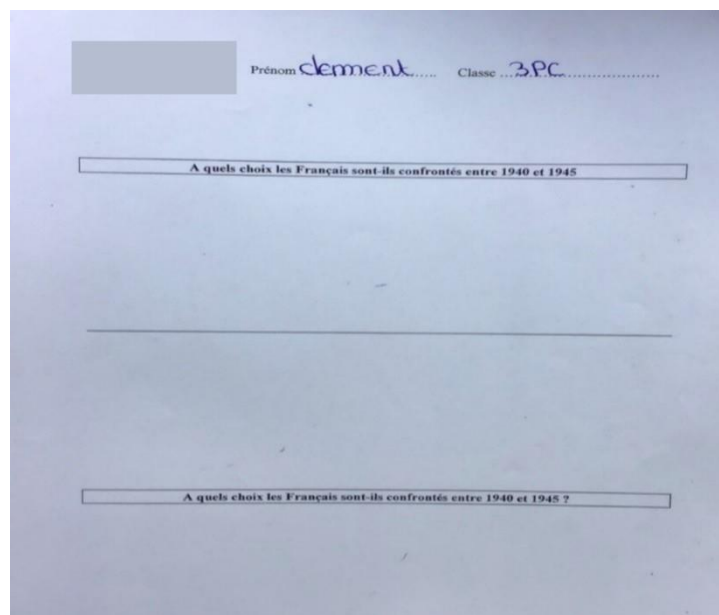


Fig 57. La non-réponse écrite de Clément lors des activités de la séquence forcée.

1.1 La guerre, une contrainte qui empêche le choix selon Clément

Pour accomplir la tâche demandée, les élèves contextualisent en évoquant l'Occupation allemande, et convoquent des faits, tels que « *les bombardements* » (Teddy au tour de parole 4) ou « *la violence de masse* »¹⁷¹ (Clément au tour de parole 39). Tristan quant à lui verbalise dès le début de la séance « *on est tous Résistants* » (Tour de parole 49), sur lequel nous reviendrons

¹⁷⁰ L'enseignante a inscrit seulement la question et les élèves doivent ajouter les flèches et les mots correspondants selon la pratique habituelle

¹⁷¹ Ce concept a été vu lors de la séquence d'enseignement de la Première Guerre mondiale.

ultérieurement, mais dont le modèle explicatif a une incidence sur le cheminement de Clément pour arriver à proposer sa propre question, et donc de modifier la question initiale de l'enseignante.

31 Dylan : les bombardements c'est les Anglais. [Inaudible].
32 E : bombardent, bombardements anglais. Alors je rappelle la question de départ, on a mis à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Quand vous avez regardé les différents extraits de la vidéo qu'est-ce que vous pouvez nous dire par rapport à ce que vous avez noté ?
33 Marty : y a les Alliés qui ont atterri je sais plus quoi.
34 E : on a vu les Alliés et les bombardements et les allies. Oui Tristan.
35 Tristan : ils sont confrontés à la violence.
36 E : alors ils sont confrontés en fait Tristan je mets de cette manière-là, ils sont confrontés à la violence.
37 Teddy : ils doivent aussi soit se soumettre soit résister.
38 E : soit se soumettre ou soit se soumettre ou soit résister.
39 Clément : je ne suis pas sûr, mais violence de masse.
40 E : alors on va rajouter violence de masse, violence de masse.
41 Dylan : c'est la guerre en gros.

À la lecture du *verbatim*, deux remarques s'imposent sur la construction du problème. La première concerne le tour de parole 39, quand Clément mobilise du vocabulaire disciplinaire avec le concept de « *violence de masse* » et Dylan rétorque en précisant que cela correspond au modèle de la guerre. Sous-entendu, pour Dylan, Clément n'apporte rien de nouveau au problème posé, avec « *c'est la guerre en gros* », autrement dit, la guerre c'est beaucoup de violence par définition. Dylan utilise du vocabulaire familier « *en gros* » typique de l'adolescent pour résumer et clore le débat. Dans cette classe de 3ème agricole, la parole est spontanée. Les élèves mobilisent du vocabulaire familier, comme lorsqu'ils sont entre eux, mais ajoutent du vocabulaire disciplinaire, comme nous le percevons dans cet exemple « *violence de masse* ». Que ce soit Tristan ou Clément, ils occultent le « *choix* » dans la question pour ne conserver que « *confrontés à* » : confronter à quelque chose qu'il s'agirait de retrouver dans les souvenirs qu'on a du film, et non à un choix à construire à partir de ses souvenirs. Comme nous l'avons vu dans la présentation et la description didactique de cette séquence, il convient d'envisager,

du point de vue de l'expérimentation, la question du choix comme l'exploration des possibles des acteurs du passé, plutôt que le seul examen des choix qui ont effectivement été faits pour en rendre raison.

Nous constatons ainsi, un des éléments de la coutume de cette classe : les élèves s'expriment de manière « sauvage » ou « spontanée » pour reprendre les propos de Cariou, lorsqu'il évoque le raisonnement par analogie, puis ils ajoutent des notions ou des faits disciplinaires vus dans les séances précédentes. Malgré leurs difficultés langagières, ils mobilisent des concepts pour étayer leurs idées explicatives. Gausse précise en s'appuyant sur les travaux de Jaubert et Rebière (2011) que :

Le lire, l'écrire, le parler, la réflexion sur le langage seraient-ils indépendants des contextes d'utilisation, s'actualiseraient-ils d'eux-mêmes, «naturellement», dans l'ensemble des situations où le langage est à l'œuvre ? ». Leurs travaux (au sein d'un champ de recherche restreint) montrent qu'un des objets au centre de cette problématique qui permettrait de reconfigurer l'enseignement du français (en articulant langage et cognition) pourrait être la notion de « position énonciative » qui caractérise selon elles les différentes activités langagières disciplinaires. En effet, le langage n'est pas un élément transparent, il est étroitement lié aux processus cognitifs et son usage est toujours contextualisé (2017, p. 14).

Ces élèves s'inscrivent bien à ce moment-là de la séquence dans une leçon d'histoire avec l'importance qu'ils accordent au contexte historique, en l'occurrence celui de la guerre. Leurs difficultés langagières ne nuisent pas à l'acquisition de capacités disciplinaires en classe d'histoire. Par ailleurs, il se dégage pour ces élèves que l'oral ne peut être envisagé comme un écrit dégradé, parce qu'il offre des possibilités de développer des capacités langagières. De fait, ils mobilisent des concepts tels que la violence de masse par exemple en le réinvestissant après l'avoir étudié pour la Première Guerre mondiale.

Suite à l'évocation des bombardements par Dylan, Tristan précise son idée explicative qui relie deux faits par un lien de causalité. Dans ce cas, « *sont confrontés à la violence* » est le fait « cause » qui engendre la conséquence de « *ils résistent* ». C'est bien cette contextualisation, cette « *contrainte* » pour reprendre le vocabulaire de Tristan, qui semble construire une première condition. Pourquoi l'envisager comme une condition et non comme un fait ? Cela renvoie à un des thèmes d'un colloque de 2012 sur la Résistance où les historiens s'attachent à identifier les espaces d'autonomie, des marges de manœuvre et les modalités d'adaptation

contrainte sous les régimes d'oppression¹⁷². De fait Tristan et Clément ne prennent pas en compte le choix dans la question de départ. Mais est-ce la guerre ou le régime de Vichy qui impose cette proposition aux élèves ? À ce stade nous nous supposons que la violence de la guerre (des bombardements) semble, pour eux, déterminer le fait que les acteurs résistent : ce n'est pas une condition, c'est un fait qui confirme l'idée explicative selon laquelle en guerre on se défend, on résiste à la violence, etc. La contrainte factuelle (la guerre est violente) confirme le modèle explicatif (la guerre entraîne la Résistance).

Néanmoins, nous constatons que l'examen de la question, à l'instar des historiens, s'effectue par des opérations d'historicisation comme la contextualisation. En effet, cette référence à la guerre permet un raisonnement par analogie avec la Première Guerre mondiale en référence à la « *violence de masse* ». Ce concept est donc devenu opératoire pour cet élève. De plus, un développement de la réflexivité est perceptible dans la mesure où les élèves délaissent certaines données voire énoncent une nouvelle question. Mais nous nous interrogeons sur le sens du concept de « *violence de masse* », car il semble que Clément le réduise à une violence très importante. Il s'agit d'une nouvelle idée explicative, à savoir une violence de la guerre très forte conduit à la Résistance, mais ce n'est pas le souvenir du fait « violence de masse » qui en est à l'origine en tant que tel¹⁷³, mais parce qu'il permet la remémoration de ce qu'est la guerre selon une leçon d'histoire précédente. On peut dire que la contextualisation se fait (la guerre) mais pas dans le sens visé sur la Résistance.

1.2 L'espace de contraintes articulé au problème historique envisagé par Clément.

Pour étudier avec plus de précisions les opérations de pensée et de langage des élèves dans une démarche d'enquête, nous mobilisons l'espace de contraintes qui est un outil d'analyse du cadre de la problématisation selon Vézier et Doussot (2016). L'espace de contraintes est en fait une reconstruction des données didactiques de la séance par le chercheur grâce à trois registres : le registre empirique, celui des modèles et explicatif, pour permettre de modéliser la construction du problème par les élèves.

¹⁷² Il s'agit des actes d'un colloque international qui s'est tenu à Besançon en septembre 2012 et qui réunissait 24 historiennes et historiens spécialistes de l'histoire de l'Occupation et de la Résistance en France et en Europe. L'ouvrage rassemble 15 communications et quatre compte rendus de tables rondes. Il est construit en cinq parties : Problématique et appréhension de l'objet « comportements » ; Les comportements dans l'Europe occupée ; Comportements complexes ; Résistance(s) et tissu social : la France ; Les comportements en France vus d'ailleurs.

¹⁷³ On constate ainsi que le concept en question n'a pas été approprié par ces élèves lorsqu'ils ont travaillé sur la Première Guerre mondiale : il n'est pas devenu un outil pour voir autrement la guerre, dans sa dimension universelle qui touche tout un chacun, ce qui aurait pu lui servir, précisément ici, à envisager la question du choix dans la consigne (Collaborer, résister ou se cacher indique que personne n'est épargné).

Voici l'espace de contraintes de la classe articulé au cas de Clément :

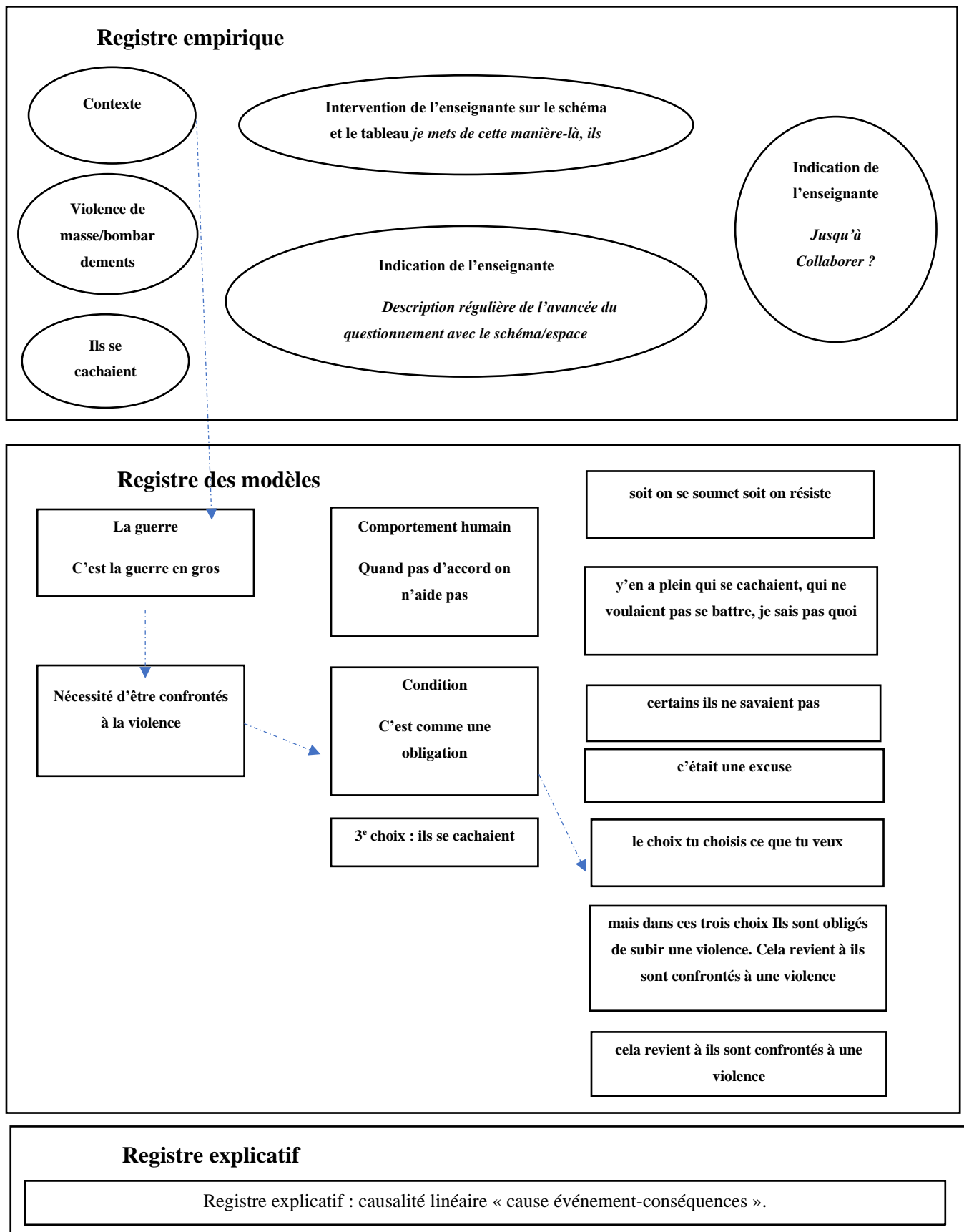


Fig 58. Espace de contraintes de la classe articulé au cas de Clément

Les élèves mobilisent le registre empirique avec les bombardements et la violence de masse qui sont les faits mobilisés par les élèves. Le modèle véhiculé par les élèves est celui la violence de la guerre qui induit la Résistance comme moyen de survivre.

▪ Le registre empirique

Nous pouvons identifier le registre empirique, qui est relatif aux données du problème. Les faits qui en sont tirés par les élèves proviennent du prélèvement d'informations dans des documents, de connaissances apportées par l'enseignante ou du savoir déjà-là des élèves. Nous proposons la représentation de la trace écrite sur le tableau final (voir *infra*) pour une meilleure compréhension. Les données de cette représentation du registre empirique proviennent des connaissances des élèves et de leur modèle de la guerre avec les bombardements, et la violence de masse, notamment. Les bombardements sont issus également de la parole de Louis Grave lors du 3^{ème} extrait du film *Le Chagrin et la Pitié* projeté en classe. Il s'agit d'un fait construit à partir de l'information des bombardements par le témoignage de Louis Grave. Enfin, les données concernant les indications de l'enseignante sont issues de la reproduction sur le tableau des énoncés des élèves à l'aide du schéma fléché ou sous forme de listage. Elle fait régulièrement un point sur l'avancée du questionnement en relisant les éléments écrits sur l'ensemble du tableau.

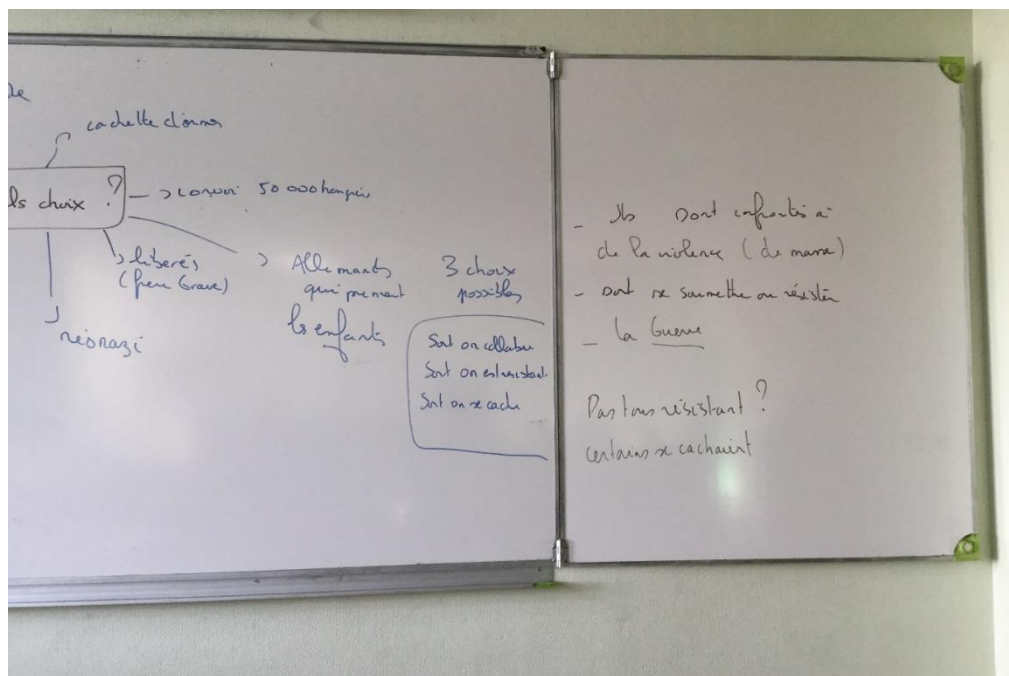


Fig 59. L'utilisation du tableau pour matérialiser l'espace de contraintes par le schéma fléché.

De plus, dans de registre empirique, nous faisons également référence à la pratique habituelle en classe d'histoire. De fait, les élèves savent que l'enseignante accorde une place privilégiée aux notions-clés selon le vocabulaire de l'enseignante dans son cours d'histoire habituellement. Néanmoins, il semble que « *violence de masse* » ait une fonction de fait pour Clément qui conduit à confirmer l'idée explicative que la guerre, parce qu'elle est factuellement violente, conduit à la Résistance. Nous nous éloignons ainsi de cette pratique ordinaire de construction du concept à l'aide d'attributs. En effet, la modification de cette dernière donne à voir par déduction la « coutume didactique » de Balacheff (1988) pour exprimer et caractériser des aspects du fonctionnement social de la classe dans la durée. Chaque classe possède sa coutume qui correspond aux spécificités du fonctionnement didactique, le groupe classe fonctionne, quant à lui comme une « *société coutumière* » (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, Toussaint, 2008). En effet, l'enseignant a pour habitude de positionner à droite du tableau les concepts du cours d'histoire ou des éléments importants qui s'y rapportent (attributs). Reprenons le *verbatim* suivant :

38 E : soit se soumettre ou soit se soumettre ou soit Résister.
39 Clément : je ne suis pas sûr, mais violence de masse.
40 E : alors on va rajouter violence de masse, violence de masse.
41 Dylan : c'est la guerre en gros.

Selon Clément, la Seconde Guerre mondiale est caractérisée factuellement par « *une violence de masse* », et non pas par une simple violence quotidienne. Par conséquent, Clément contextualise et mobilise un concept qui ajoute une caractéristique majeure à la guerre, un début de mise en réseau dans le processus de conceptualisation.

- **Le registre des modèles**

Le modèle explicatif privilégié est celui de la violence de la guerre qui engendre la Résistance pour survivre. Analysons le *verbatim* suivant :

50 E : en France on est tous Résistants ?
51 Tristan : ben moi je pense.
52 Alexis : mais moi un moment l'autre il a dit que tout le monde y'en a plein qui se cachaient, qui ne voulaient pas se battre, je sais pas quoi.
52 E : donc pour toi, pas tous Résistants.

53 Paul : ils ne savaient pas
54 E : oui il a dit effectivement Paul à un moment donné certains ils ne savaient pas.
55 Alexis : c'est une excuse
56 E : tu crois que c'était une excuse, Alexis.
57 Alexis : oui c'était une excuse.
58 E : c'était une excuse. Alors du coup si y'en a qui n'étaient pas Résistants, y'en a qui avait une excuse est-ce que pour autant on a mis ils collaboraient ? Alors est-ce qu'ils allaient jusqu'à collaborer ? Clément.
59 Clément : ben non.
60 E : c'est-à-dire.
61 Clément : les gens n'étaient pas d'accord avec eux quoi. Ils n'allaient pas les aider.
62 E : ils n'allaient pas les aider. Oui.

Au niveau du modèle explicatif, en référence aux comportements humains, quand des individus ne sont pas d'accord avec d'autres personnes, ils ne les aident pas. Les conditions du problème qui entrent en tension avec les données. En effet, l'enseignante demande si en France : « *on est tous Résistants ?* ». Alexis énonce que certains « *se cachaient* » c'est-à-dire que ceux qui se cachaient n'étaient pas tous des Résistants et Paul déclare « *qu'ils ne savaient pas* » en référence au témoignage de Louis Grave lors de l'extrait 4 à propos de son arrestation à cause d'une dénonciation où il précise qu'il n'a rien divulgué sur la provenance des parachutes présents dans sa maison.

26 LG : c'était pas pour des confettis qu'on m'y a envoyé. Ils avaient trouvé 11 parachutes à la maison, 12 parachutes au milieu de la maison, ils voulaient bien savoir d'où ils venaient. Ils voulaient savoir le reste ces messieurs. Et ben ils ont rien su.
27 J : ils ont pas su.

Ou bien au niveau du premier extrait où Louis Grave évoque les raisons de se battre quand une guerre éclate :

4 J : ça dépend pourquoi on se bat non ?
5 LG : croyez-vous que ceux qui se battent, ils le savent.

6 J : ils savent pas ?
7 LG : je crois pas, quelques fanatiques, quelques-uns on se bat aussi ils savent.
8 J : mais vous vous le saviez ?
9 Lg : ah je le savais oui. Moi je (parole coupée)
10 J : vous n'êtes pas un fanatique ?
11 LG : mais quand je suis partie à la guerre de 40, je suis parti en 39, le 2 septembre, j'ai été recruté à Modane, hé ben, qu'est-ce que j'allais faire, j'en savais rien, j'allais tuer des gars, que jamais j'avais vus il faudrait comprendre ça et qui m'avait peut-être pas fait de mal. Après ils nous ont fait du mal quand ils sont venus en France qu'ils nous ont esquinés.

Deux fois dans les extraits, Louis Grave évoque le fait de ne pas savoir, à deux reprises, ainsi Paul a relevé cet élément. Alexis rétorque que le fait de ne pas savoir est une excuse. Clément, quant à lui convoque un modèle de comportement humain qui sous-entend que lorsque l'on est en désaccord avec quelqu'un on ne peut pas lui venir en aide. Nous constatons aussi dans ce cheminement une difficulté due à la maîtrise fragile de la langue et du langage. En effet, le fait de se cacher n'est pas évoqué par les frères Grave dans le film visionné, ils évoquent certes des caches d'armes, mais pas le fait de se cacher. On peut supposer que le nom féminin « *cache* » n'est pas dans leur registre de langue et qu'ils l'ont traduit par le verbe qu'ils connaissent « *se cacher* » qui est pour eux dans leur registre de langue courant. Outre la confusion entre le nom et le verbe, on peut supposer aussi que les élèves évoquent la réaction de se cacher face à une situation de violence, comme une représentation enfantine, primaire. La confusion des termes peut confirmer cette représentation sociale instinctive de départ des élèves.

Le 4^{ème} extrait du film *Le Chagrin et la Pitié* expose le passage où il est question des caches.

Louis et Alexis Grave dans le champ

1 LG : elle est dans le bois là-bas.
2 AG : elle est derrière.
3 LG : derrière dans le bois.

4 J : alors.
5 AG : c'est là dans la maison de mon père, c'est là que y' avait les dépôts d'armes. Les dépôts, de. C'est là qu'on faisait le nettoyage après des armes que l'on recevait.
6 J : c'est ça.
7 AG : oui.
8 J : et les caches de
9 AG : les caches y'en avaient dans le bois là.

Nous notons bien que le verbe se cacher n'est pas mentionné. Les élèves construisent donc un fait à partir du mot « *cache* » qui renvoie ainsi à leur modèle de Résistants vivant dans la clandestinité.

- **Registre explicatif**

Le registre explicatif (REX) est « une théorie plus générique sur une façon de relier registre empirique et registre des modèles. Le registre explicatif détermine donc les relations entre les données et les modèles explicatifs qui vont être utilisés dans la construction du problème » (Bonneau Gomes, 2019, pp. 72-73). Certains élèves tentent de faire coïncider la question avec les paroles des témoins, si bien que Clément éprouve le besoin (sous la demande de l'enseignante) de modifier la question, afin d'être en accord avec le registre empirique et les modèles ou plutôt d'effectuer une mise en tension. Le moteur est la contextualisation, d'ailleurs essentiellement la guerre et pas forcément l'Occupation allemande et encore moins le régime de Vichy. En tout cas, ces deux faits n'apparaissent pas dans les interactions langagières.

1.3 Une ébauche de modélisation du processus de problématisation

Cette nouvelle question proposée par Clément est un signe de la confrontation entre les faits et les idées /modèles ; c'est-à-dire entre les modèles supposés dans la question de départ (choix). Cela génère à un moment donné le travail de faits que ces modèles introduisent, comme en somme dans une sorte de cercle vertueux : nous partons des idées, puis les élèves ont besoin de faits pour revenir ensuite aux idées. Le schéma ou l'espace graphique (tableau de la salle de classe) matérialisent ces nouveaux faits produits par la dynamique des échanges entre pairs et l'action de l'enseignante qui choisit d'ajouter des faits sur le tableau de la classe.

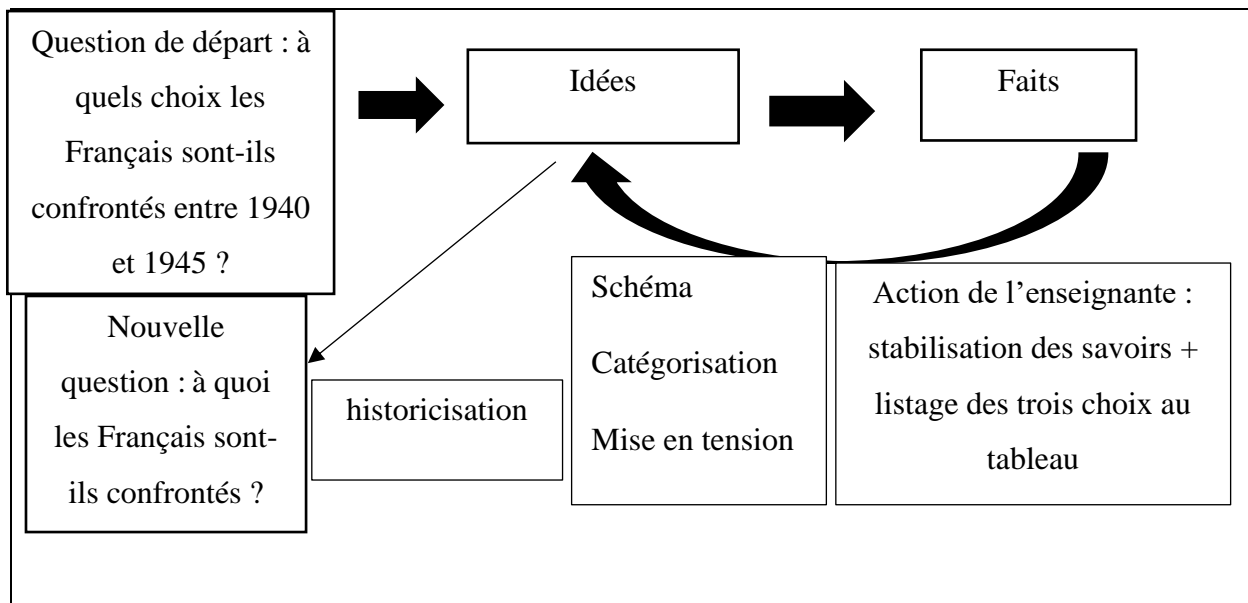


Fig 60. Processus de problématisation avec l'examen du problème

Dans ce schéma, nous observons qu'au départ les élèves mobilisent le contexte pour en dégager une première condition un fait qui conforte (et non entre en tension) leur modèle explicatif ; la guerre induit la Résistance car elle est violente. Puis les élèves se placent dans un registre explicatif, dans lequel les actions des hommes sont révélatrices de leur choix, de leur attitude pendant cette période. De plus, ces comportements sont soumis à discussion, ils font débat et entrent en tension entre la violence et le choix de résister, voire de se cacher ou de collaborer.

Puis, dans leurs idées explicatives des comportements humains apparaît, une deuxième contrainte, « *l'obligation* » pour reprendre les propos de Dylan. Ces deux contraintes entrent en résonance et permettent à Clément d'énoncer une nouvelle question : il reconstruit alors le problème et il se centre en fait sur le concept de l'absence de choix - puisque les Français sont contraints - pendant l'Occupation. Par conséquent, nous émettons l'hypothèse que la question posée par l'enseignante est peut-être trop générale, si bien qu'elle ne permet pas aux élèves de s'extraire de la violence de la guerre pour par exemple se référer au régime de Vichy et le rôle du Maréchal Pétain, sans oublier l'Occupation. De plus, les témoins décrivent des situations singulières qui rendent impossibles la confrontation avec cette question sur la généralité.

2. Co-construction du problème historique selon Clément

2.1 Co-constuction entre l'enseignante et les élèves

Intéressons-nous à la co-construction en binôme entre Clément et Dylan, où chacun tente de convaincre l'autre en déployant ses idées explicatives. Ainsi « en premier lieu, il apparaît que la problématisation passe par la constitution de ces outils en objets de travail et

d'échange au sein du groupe de travail, au côté du savoir historique en jeu » (Dousot, 2015, p. 39). Dans cette étude il est question d'un groupe, mais dans ce cas, de la confrontation entre deux élèves et l'enseignante. Le schéma fléché met en œuvre la mise en mots des faits des témoins et des énoncés des élèves et par conséquent la confrontation de leurs idées explicatives.

Au tour de parole 39, Clément énonce : « *je ne suis pas sûr mais violence de masse* ». Il mobilise du vocabulaire disciplinaire avec la notion de violence de masse et Dylan rétorque en précisant que cela correspond au modèle de la guerre. En nous plaçant du point de vue historiographique de la recherche en didactique, ils font parfois la confusion entre la Première et la Seconde Guerre mondiale, où la violence de masse est introduite pour la première fois en cours. Un dernier moment clé entre Clément, Dylan et l'enseignante (voir Annexe 11 du Tome 2) :

77 E : C'est comme une obligation
78 Dylan : Là ils ont le choix entre Collaborer soit Résister soit se cacher tu fais ce que tu veux
79 E : Oui Tristan
80 Tristan : mais dans ces trois fois, ils sont obligés de subir une violence. Cela revient à ils sont confrontés à une violence
81 E : Ils sont confrontés à une violence. Autre élément : on reste sur cette problématique ? Oui.

Dylan explique à Clément, qu'il n'apporte rien de nouveau au problème posé *que « les Français ils font au final ce qu'ils veulent »*. Le fait que Clément ne construise pas le problème historique visé fait émerger la difficulté pour la didacticienne guidant la construction du problème d'une adaptabilité à la prise parole de l'élève compromise pour poursuivre le processus de problématisation. Si l'on se situe dans le cadre de la situation forcée, même si la séquence est travaillée en amont et malgré l'expertise de l'enseignante, nous ne pouvons prévoir les propos de l'élève. Certes l'enseignante est à même d'indiquer les représentations des élèves, les difficultés de maîtrise de la langue et de langage majeures auxquelles sont confrontés les élèves, mais le déroulement d'un cours est toujours aléatoire. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle dans cette thèse, nous choisissons de travailler sur la même séance avec des classes différentes et pendant deux ans pour contrer en quelque sorte cet aspect aléatoire et identifier des invariants du processus de problématisation.

De plus, le problème visé était de faire entrer les élèves dans les enjeux de l'Occupation. Mais quelques élèves se tournent vers la violence de guerre. La problématisation ne s'opère

pas, car les élèves prennent au sérieux cette question de choix. Pourtant, l'enseignante extrait trois choix possibles pour guider les élèves vers une confrontation de ce modèle de violence qui induit la Résistance. Mais leurs connaissances des données sur la guerre leur fait dire que l'hypothèse est erronée, car lors d'un conflit le choix n'est pas possible. Ainsi, ils contestent l'hypothèse et concluent sur la Résistance de tous les Français.

2.2 Le schéma fléché, un espace discursif : pour une médiation de sens ?

Le schéma fléché est médiateur, mais étayé par le discours entre pairs et celui de l'enseignante. Nous pouvons évoquer une médiation de sens par le discours et une étayée par les gestes professionnels de l'enseignante ou de la chercheuse. Nous pouvons au travers des productions orales et malgré la difficulté individuelle supposer que le schéma impulse une dynamique des échanges et facilite ainsi l'accès collectif au sens.

39 Clément : je ne suis pas sûr, mais violence de masse.
40 E : alors on va rajouter violence de masse, violence de masse
41 Dylan : c'est la guerre en gros
69 Clément : à quoi les Français sont-ils confrontés ?
70 E : à quoi les Français sont-ils confrontés ? Pourquoi cela serait pareil ? À quoi les Français sont-ils confrontés ? Alors on aurait soit on Collabore, soit on est Résistant, soit on se cache ?
71 Dylan : c'est pas pareil, le choix tu choisis ce que tu veux.
72 E : oui.
73 Dylan : là ils sont obligés en gros.
74 E : Clément répète ta phrase.
75 Clément : à quoi les Français sont-ils confrontés ?
76 Dylan : c'est comme une obligation.

Au tour de parole 45, l'enseignante note au tableau « *violence de masse* ». Nous nous intéressons à ce geste qui dans la pratique ordinaire s'apparente à une institutionnalisation, pouvant induire un biais pédagogique, voire didactique.

2.3 Mais Clément exclut la parole de l'enseignante

Dans le *verbatim* déjà étudié, la médiation par l'enseignante est bien mise en évidence.

68 E : les trois choix possibles. Est-ce que tout le monde valide cet élément-là. Ensuite j'ai mis à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Est-ce que cette problématique de début de séance vous paraît intéressante ou vous voulez la modifier ? Est-ce que quelqu'un a d'autres idées par rapport aux documents que l'on vient de voir ou est-ce qu'elle vous convient ? Clément.
69 Clément : à quoi les Français sont-ils confrontés ?
70 E : à quoi les Français sont-ils confrontés ? Pourquoi cela serait pareil ? À quoi les Français sont-ils confrontés ? Alors on aurait soit on collabore, soit on est Résistant, soit on se cache ?
71 Dylan : c'est pas pareil, le choix tu choisis ce que tu veux.
72 E : oui.
73 Dylan : là ils sont obligés en gros.
74 E : Clément répète ta phrase.
75 Clément : à quoi les Français sont-ils confrontés ?
76 Dylan : c'est comme une obligation.

L'enseignante effectue régulièrement un état de l'avancée du savoir par les élèves qui semble soit institutionnalisé ou en négociation sur la lecture du schéma et l'avancée des élèves, comme un « aller-retour » entre les données prélevées par les élèves et leur restitution sur le schéma fléché sous l'égide de la question de départ. Elle propose à ce stade aux élèves de garder ou de modifier cette question de départ. Clément se saisit de cette opportunité, car ce n'est pas une pratique habituelle. En effet, la question dans une leçon d'histoire n'est jamais modifiée, parce qu'elle est le fil conducteur de la leçon autour de laquelle le cours est articulé. Nous émettons l'hypothèse que, face à la centration des élèves uniquement sur la Seconde Guerre mondiale, l'enseignante décide de proposer une nouvelle question, pour les obliger à mobiliser d'autres faits et ainsi induire une confrontation ; la lecture du schéma fléché et des mots sélectionnés n'étant pas suffisants.

Au départ, Clément n'intervient pas, quand l'enseignante leur demande ce qu'ils ont noté, puisqu'il n'a pas complété son schéma fléché. Puis, il évoque « *violence de masse* », lorsqu'elle dit « *je mets de cette manière-là* ». Elle écrit au tableau à droite, qui est la partie du tableau dans un cours habituel où l'enseignante note les mots ou informations importantes de la leçon. L'enseignante utilise la pratique ordinaire, pour permettre aux élèves de focaliser sur les faits les plus importants, car le schéma fléché comporte trop de données, et devient donc

ainsi illisible et par là-même non exploitable. En effet, il perd sa fonction synoptique et ne permet pas la catégorisation. Elle ajoute donc une liste en complément.

32 E : bombardent, bombardements anglais. Alors je rappelle la question de départ, on a mis à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Quand vous avez regardé les différents extraits de la vidéo qu'est-ce que vous pouvez nous dire par rapport à ce que vous avez noté ?
33 Marty : y a les Alliés qui ont atterri je sais plus quoi
34 E : on a vu les Alliés et les bombardements et les Allies. Oui Tristan
35 Tristan : ils sont confrontés à la violence
36 E : Alors ils sont confrontés en fait Tristan je mets de cette manière-là, ils sont confrontés à la violence.
37 Teddy : ils doivent aussi soit se soumettre soit Résister.
38 E : soit se soumettre ou soit se soumettre ou soit Résister.
39 Clément : je ne suis pas sûr, mais violence de masse.

Clément adopte la forme scolaire de cette classe et maîtrise les codes utilisés par l'enseignante pour construire sa leçon. Il s'appuie donc sur les gestes de l'enseignante. Ainsi lorsqu'elle pose une nouvelle question « *Alors est-ce qu'ils allaient jusqu'à collaborer ?* » il répond directement par la négation et explique sa proposition : « *Les gens n'étaient pas d'accord avec eux quoi. Ils n'allaient pas les aider* »

58 E : c'était une excuse. Alors du coup si y'en a qui n'étaient pas Résistants, y'en a qui avait une excuse est-ce que pour autant on a mis ils collaboraient ? Alors est-ce qu'ils allaient jusqu'à Collaborer ? Clément
59 Clément : ben non.
60 E : c'est-à-dire ?
61 Clément : les gens n'étaient pas d'accord avec eux quoi. Ils n'allaient pas les aider.

Finalement, Clément reste dans son schéma général et non dans le contexte de l'Occupation.

2.4 Les interventions de l'enseignante sur les outils graphiques (schéma fléché et liste)

Reprenons la visualisation avec les trois retranscriptions des interactions langagières de la séance : à gauche la question de départ. Au milieu des mots et des traits / flèches écrits par l'enseignante et à droite le vocabulaire et une question.

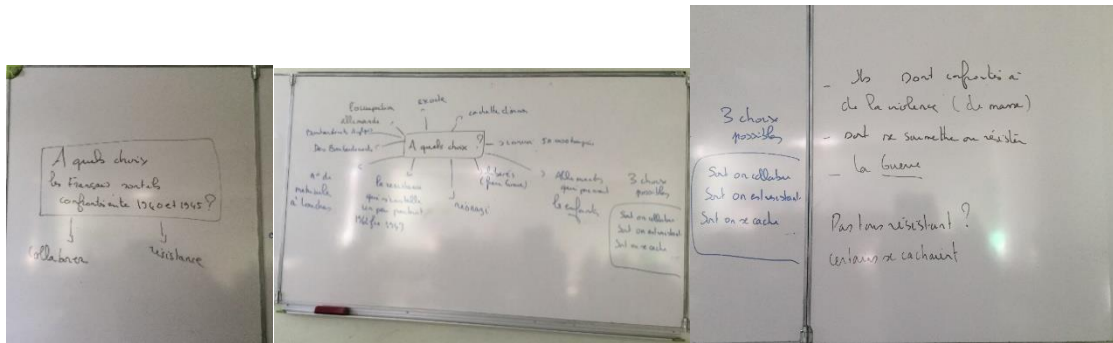


Fig 61. Le tableau de la séance

L'enseignante après son long monologue :

42 E : on est effectivement, l'important ils l'ont répété plusieurs fois les témoignages que nous avons vus. On est bien en temps de guerre. Autre élément, alors je vous rappelle la question de départ : à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Vous m'avez évoqué tous ces éléments là (en montrant au tableau le schéma) Et puis là maintenant vous êtes rendu à ils sont confrontés à de la violence de masse, ils ont deux choix en fait, soit se soumettre ou résister et ne pas oublier en fait le contexte historique qui est le contexte de guerre. Donc pour vous y a-t-il toujours deux choix possibles. Est-ce qu'il y a d'autres choix, par rapport aux témoignages que vous avez vu est ce qu'il n'y a que deux choix ? C'est ce que vous dites, là vous me redites soit ils se soumettent soit ils résistent par rapport aux témoignages, vous avez d'autres hypothèses ? Que deux choix possibles ? Oui alors la Résistance qui s'installe un peu partout de 1942 à fin 1943 est ce que l'on est tout à fait d'accord avec les bonnes dates entre 1940 et 1945 ?

Elle isole deux éléments des énoncés de Dylan, « *pas tous Résistants ?* » (tour de parole 45) et « *certaines se cachent* » (tour de parole 47), qui ne sont pas sur le schéma fléché. Nous pouvons formuler l'hypothèse d'une incidence non négligeable sur le raisonnement des élèves. En effet, le tableau de droite est l'espace d'institutionnalisation, où l'enseignante a pour habitude d'inscrire les mots importants d'une leçon. Nous constatons sur ce tableau que le schéma fléché n'est pas le seul élément présent ; l'enseignante a ajouté trois éléments « *soit on collabore, soit on Résiste, soit on se cache* », avec des contraintes factuelles et des choix possibles.

Il se peut que les élèves libérés de la contrainte de la lecture et de l'écriture par la fonction de centration et par conséquent d'économie cognitive puissent s'accorder un espace plus important à la réflexivité. En effet, le schéma fléché identifie les éléments essentiels instituant le débat auquel s'ajoute une liste créée par l'enseignante qui jalonne les interactions langagières. Ces deux formes graphiques présentent visuellement lors des interactions langagières pendant toute la séance focalisent et bornent le débat avec cette fonction de centration et d'économie cognitive. C'est pourquoi, l'enseignante ne se réfère qu'à ces deux outils, et au fur et à mesure se focalise uniquement sur la liste.

Au départ :

42 E : on est effectivement, l'important ils l'ont répété plusieurs fois les témoignages que nous avons vus. On est bien en temps de guerre. Autre élément, alors je vous rappelle la question de départ : a quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Vous m'avez évoqué tous ces éléments là (en montrant au tableau le schéma) Et puis là maintenant vous êtes rendu à ils sont confrontés à de la violence de masse, ils ont deux choix en fait, soit se soumettre ou Résister et ne pas oublier en fait le contexte historique qui est le contexte de guerre. Donc pour vous y a-t-il toujours deux choix possibles. Est-ce qu'il y a d'autres choix, par rapport aux témoignages que vous avez vu est ce qu'il n'y a que deux choix ? C'est ce que vous dites, là vous me redites soit ils se soumettent soit ils résistent par rapport aux témoignages, vous avez d'autres hypothèses ? Que deux choix possibles ? Oui alors la Résistance qui s'installe un peu partout de 1942 à fin 1943 est ce que l'on est tout à fait d'accord avec les bonnes dates entre 1940 et 1945 ?

Puis au cours de l'enquête :

66 E : soit troisième, alors cela serait votre troisième. Donc soit on collabore soit donc on est Résistant soit on se cache. Cela serait vos trois choix. Est-ce que tout le monde est d'accord avec ces éléments-là ?

67 Plusieurs élèves : ouais.

68 E : les trois choix possibles. Est-ce que tout le monde valide cet élément-là. Ensuite j'ai mis à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Est-ce que cette problématique de début de séance vous paraît intéressante ou vous voulez la modifier ? Est-ce que quelqu'un a d'autres idées par rapport aux documents que l'on vient de voir ou est ce qu'elle vous convient ? Clément ?

Les élèves n'utilisent que les éléments inscrits au tableau, car l'enseignante les reprend systématiquement pour poursuivre la discussion. Ainsi, elle opère une liste de choix sur le milieu et à droite du tableau et elle isole des éléments de réponse. Cette action de cadrage des

pratiques langagières avec le schéma fait office d'institutionnalisation et stabilise ainsi la valeur de ce qui est dit par les élèves. Cette posture au cours du débat « oblige chacun à sélectionner une information, à croiser son constat avec celui des autres, [...] fige des formulations premières et contraint à reformuler pour les rendre plus compréhensibles » (Jaubert & Rebière, 2002, p. 88). Ceci interroge l'usage du schéma ou plutôt sa limite. Ainsi, l'enseignante extrait des informations sur les trois choix exprimés par les élèves pour favoriser la mise en tension : le schéma quant à lui a été utilisé comme stock de connaissances au gré des interventions des élèves. L'enseignante présente ces trois choix possibles sous forme d'une liste, à côté du schéma fléché. Le Marec, Doussot et Vézier expliquent l'importance de la stabilisation des énoncés par la liste :

Stabilisation qui ouvre, on le voit dans l'intervention de l'enseignante, à considérer ensuite d'autres hypothèses : la liste qui structure le débat – et qui s'appuie sur les tableaux de préparation de la discussion – permet non seulement de questionner des solutions, mais aussi « d'explorer et de cartographier le champ des possibles » (Orange, 2005, p. 77). (2009, p. 21).

Ces auteurs précisent en reprenant les travaux de Jaubert et Rebière que :

La « pratique de listage » tout à fait propre à la pensée écrite qui oblige chacun à prêter attention à l'élément de réponse qu'il sélectionne : ainsi mis en exergue – c'est un des effets de la mise en liste : « chaque mot étant extrait de son contexte premier... pour être inséré dans un nouveau discours » (Jaubert & Rebière, 2002, p. 88) – il est confronté aux constats des autres, ce qui peut mener à une nouvelle formulation, c'est-à-dire à rendre l'idée de Jules plus compréhensible.

Dans notre recherche, c'est l'enseignante qui élabore les listes à côté du schéma pour extraire ce qui est important pour faire avancer l'enquête. C'est bien une sorte d'institutionnalisation pour les élèves, car les éléments sont situés à droite du tableau de la classe, i.e. l'espace des notions à apprendre. De plus, l'enseignante agit pour favoriser la mise en tension avec notamment l'ajout de « *pas tous Résistants ?* » ou bien la guerre et « *violence de masse* ». Nous nous interrogeons sur la condition d'ajouter au schéma fléché un listage complémentaire pour la conceptualisation quand le schéma comporte trop d'informations. En effet, nous remarquons que l'enseignante a effectué une liste composée de trois catégories (Les trois choix) avec un encart. Est-ce une persistance de la pratique ordinaire dont l'enseignante a l'habitude lorsque que les élèves rencontrent des difficultés de mettre en place des gestes d'étayage, comme l'explication à l'oral ou des formes graphiques de travail linéaire ou non linéaire ? Ou bien, nous pouvons supposer que le schéma fléché seul ne suffise pas à la

conceptualisation et qu'il faille ajouter une liste. Pour confirmer ses hypothèses, comparons ce tableau avec un extrait du *verbatim*.

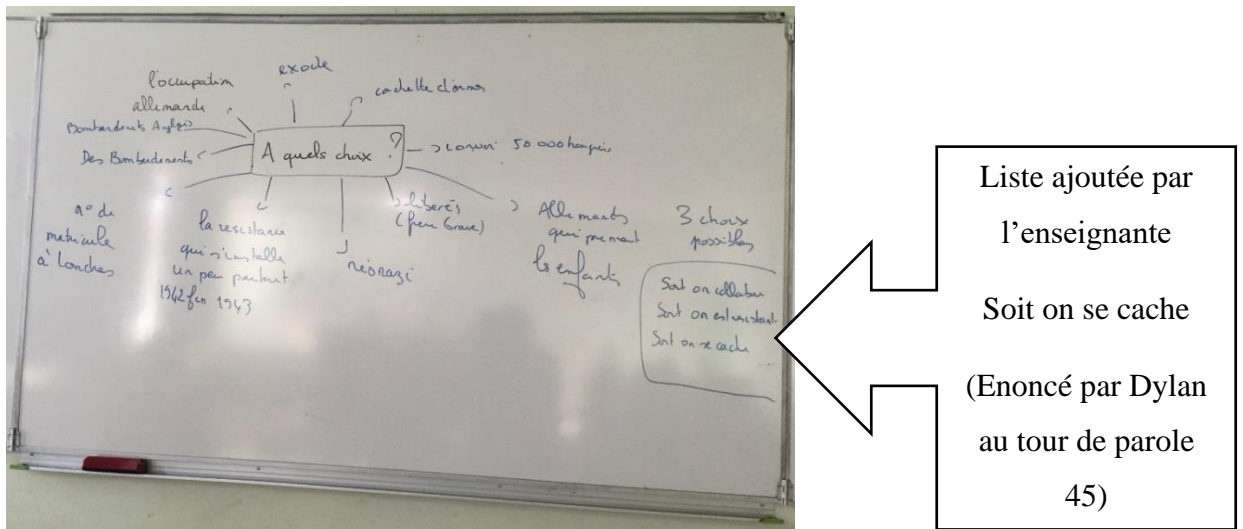


Fig 62. Le tableau avec le schéma collectif et les 3 choix possibles mis en exergue par l'enseignante.

Le schéma fléché au centre comporte trop d'informations pour les élèves pour être lisible selon l'enseignante et selon la chercheuse dans son analyse en cours d'action. Si bien que l'enseignante décide d'ajouter une liste de trois choix possibles en les entourant. Nous constatons ainsi l'articulation de la posture de l'enseignante et de la chercheuse. L'enseignante choisit de modifier le protocole au regard de la difficulté qu'elle perçoit des élèves et notamment de Clément à entrer dans le processus de conceptualisation, tel qu'elle se l'était envisagé en tant que chercheuse. Est-ce alors un levier intéressant et à modéliser dans le processus d'une séquence forcée d'enseignement par problématisation, ou alors est-ce un frein dans le protocole de recherche ?

Elle part à chaque fois de la question de départ, écrite au tableau, puis au fur et à mesure note les choix comme le montrent les transcriptions suivantes.

64 E : qui contraient. On reste toujours sur en fait deux visions des choses pour les Français pendant la guerre. Soit on résiste, soit on suit, je reprends ta phrase ton mot de vocabulaire soit on collabore. Pas d'autres alternatives possibles ?
65 Dylan : soit on se cache.
66 E : soit troisième, alors cela serait votre troisième. Donc soit on collabore soit donc on est Résistant soit on se cache. Cela serait vos trois choix. Est-ce que tout le monde est d'accord avec ces éléments-là ?

À la fin elle entoure ces trois choix possibles qui servent d'intitulé. À partir du schéma, elle fait catégoriser les élèves et elle s'appuie sur le schéma, et son discours varie selon les propositions des élèves. L'enseignante semble donc être la coordinatrice pour le processus de problématisation. Il s'agit d'un développement par le haut composé certes des documents et donc témoignages donnés par l'enseignante, mais aussi de son expertise auprès des élèves de la classe de 3ème agricole. Mais pour Clément, nous assistons à un cas typique de résistance de son obstacle épistémologique. Le rapprochement entre ces trois choix proposés et institutionnalisés, i.e. cette tri-catégorisation et cette reformulation de la question par l'élève se fait grâce l'idée qu'il formule que c'est la violence qui peut provoquer l'un comme l'autre choix, et donc ce qui importe pour lui c'est la cause, c'est-à-dire la violence, et non les choix. Autrement dit il résiste à entrer dans la problématisation que l'enseignante veut poser dans la classe parce qu'il a déjà une raison à tous ces comportements.

Conclusion

La séquence forcée conçue à l'aide du cadre théorique de la problématisation rend possibles de réelles activités cognitives dans la mesure où les élèves ne se contentent pas simplement d'identifier des informations précises dans un document ; ils formulent également des idées explicatives ou proposent une autre question. Ils se saisissent donc de cette nouvelle forme scolaire. Par ailleurs, l'attention, une des fonctions supérieures de Vygotski est convoquée dans la mesure où les élèves ne s'écartent pas de la tâche grâce à l'action de l'enseignante étayée par les fonctions de centration et d'économie cognitive du schéma fléché.

De plus, le processus de conceptualisation est intrinsèquement lié au contexte, puisque les élèves opèrent une conceptualisation du mot « *choix* » avec la contrainte liée à la guerre et appréhendent donc la pluralité des comportements. Prost précise que : « l'historien cherche à comprendre les actions humaines en leur restituant à la fois leur caractère intentionnel » (1996, p. 151). En conséquence, nous assistons à une historicisation : elle consiste à prendre en compte le contexte, les personnages. Les élèves s'approchent ainsi de la démarche de l'historien.

En ce qui concerne la situation forcée, il semble que le fait que l'enseignante soit aussi la chercheuse donne à voir la pratique enseignante, dans la mesure où il est difficile d'articuler les deux rôles. En effet devenir chercheuse ne va pas de soi et certains gestes de la pratique ordinaire résistent et ce sont sans doute ces gestes qui donnent à voir la réelle coutume de cette classe. Nous pouvons ainsi dégager l'utilisation codifiée du tableau qui laisse à penser que le schéma fléché ne se suffit pas à lui-même. Les interactions sont indispensables et notamment

le pilotage de l'enseignante qui doit s'adapter aux propos des élèves, quels qu'ils soient pour faire avancer l'enquête.

Les dilemmes auxquels sont confrontés l'enseignante sont multiples. Si son discours est trop explicite, il nuit à la construction du problème par les élèves. Ils présentent des difficultés de maîtrise de la langue voire des troubles du langage, et l'enseignante dans ce dispositif, accentue la communication orale, - notamment en lisant les éléments du tableau de la classe avec le schéma fléché et la liste.

Ainsi, l'enseignante prend en charge l'intégralité des écrits de la séance. Elle reproduit à l'aide du schéma fléché ou de plusieurs listes les énoncés oraux des élèves : un partage des tâches. Le débat réflexif des élèves est exclusivement à l'oral, et pour qu'il se réalise et que le raisonnement se poursuive, l'enseignante écrit et laisse ainsi une trace de l'avancée de la conceptualisation, ce qui donne à voir les activités cognitives des élèves. Elle a un rôle de scribe, avec un écrit qui lui est entièrement dévolu. Nous dégageons le rôle central de l'enseignante dans le processus de conceptualisation. Le concept scientifique se développe à partir des connaissances savantes : l'enseignante et sa gestion *via* le tableau avec le schéma fléché, le listage, et le pilotage du débat. Les élèves apportent leur représentation primaire, mais aussi des procédés d'historicisation avec la contextualisation. Le schéma fléché outil graphique non-linéaire offre une possible mise en tension, mais il nécessite un listage, un outil graphique linéaire comme étayage. De plus, le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique s'opère grâce à la combinaison entre l'enseignante experte à l'aide des différents outils graphiques et les énoncés des autres élèves qui développent un débat réflexif avec une posture de contradicteurs pour certains élèves. En fait, le travail là aussi est à la fois collaboratif et coopératif. Le but commun est bien de répondre à la question, voire de la modifier. Les élèves qui participent convergent vers cet objectif en confrontant leurs idées explicatives et créent ainsi un débat argumentatif. Mais le plus important dans une approche socio-constructiviste de Vygotski est l'identification du rôle pilote de l'enseignante experte dans le développement des concepts, qui analyse en temps réel les propos des élèves et ajuste ces gestes professionnels selon l'objectif fixé par la chercheuse. En effet, le listage n'était pas prévu au départ dans le dispositif de la chercheuse.

De fait, l'enseignante constate que le schéma fléché, comporte trop d'informations qui nuisent à sa lisibilité. Dans cette analyse, l'enseignante a adapté ainsi le schéma en « *forçant* » les élèves à catégoriser avec les trois choix possibles. S'il est parfois difficile de distinguer ce qui émane de l'enseignante et de la chercheuse, nous pouvons aisément supposer que dans ce cas c'est la chercheuse qui opère ce choix. En effet comme la problématisation ne saurait se

départir d'un enjeu épistémologique, la chercheuse a certainement en tête les travaux de Laborie et sa dénonciation de la vision ternaire de cette période.

Un autre élément interroge, à savoir *quid* des élèves qui ne participent pas ? Comme ce dispositif privilégie les interactions langagières au regard des difficultés du langage écrit des élèves, nous ne pouvons donc analyser et rendre compte du processus de problématisation engagé par les élèves qui ne s'expriment pas. C'est la raison pour laquelle ultérieurement, nous allons nous intéresser à leurs écrits.

Enfin, Clément ne prend pas en compte ni la parole, ni les actions de l'enseignante sur le schéma fléché, car il élude le choix dans la formulation de la question par l'enseignante. La germination par le haut n'est pas effectuée.

Ce cas, nous incite à poursuivre aussi notre enquête sur ce qui fait obstacle à la conceptualisation autre que la non prise en compte des gestes professionnels de l'enseignante, il s'agit de l'obstacle épistémologique.

Dans le prochain chapitre, nous analysons le cas de Tristan, qui présente la persistance d'un obstacle épistémologique spécifique empêchant toute problématisation et par là-même la conceptualisation.

Chapitre 3 - Étude de cas de Tristan, identification d'un obstacle épistémologique particulier

Introduction

Après le chapitre 2 consacré à l'étude de cas de Clément sur l'examen du problème, dans ce nouveau chapitre, nous allons aborder la persistance d'un obstacle épistémologique pour un autre élève, Tristan, qui affirme « *En France, on est tous Résistants* » (tours de parole, 49 et 51) (voir Annexe 10 du Tome 2). Cette persistance révèle une absence de mise en tension entre le registre empirique (les données) et le registre des modèles (les idées explicatives) sur la base d'un savoir déjà-là et les éléments fournis par le dispositif. Si l'on se réfère à Bachelard (1938), les élèves sont confrontés à des obstacles épistémologiques, c'est-à-dire une résistance, au sens psychanalytique, qui fait obstacle au développement de la connaissance. Ainsi, prône-t-il une psychanalyse de la connaissance dont l'objectif est de « débarrasser l'esprit de ses résistances, pour qu'il puisse fonctionner de manière purement scientifique, c'est-à-dire de manière logique ? » (Fabre 2016, p. 92).

La conception particulière de l'Occupation dont témoigne Tristan avait déjà été identifiée en 2015 lors de la première séquence forcée du corpus de cette recherche de recherche de cette thèse¹⁷⁴, qui avait pour objectif justement de discerner ces obstacles épistémologiques. Selon Fabre, ce sont des « réflexes intellectuels qui s'enracinent dans les profondeurs de notre psychisme » (*ibid.*, p. 93). Il spécifie que l'élève « n'arrive pas l'esprit vide et la leçon ne consiste pas à lui fournir une culture dont il serait dépourvu, mais à le faire changer de culture » (*ibid.*, p. 92). Dès lors, nous essayons de comprendre en quoi la conception de Tristan est un obstacle épistémologique face à l'apport des données des témoignages oraux, de ses pairs et de l'enseignante-chercheuse, étayés par le schéma fléché.

Nous émettons l'hypothèse qu'il s'agisse d'un type d'obstacle particulier, un obstacle général fortement ancré dans le sens commun. Les travaux de Cariou sur la conceptualisation au lycée ont montré que l'élève par la mise en œuvre d'opérations d'historicisation peuvent contrôler leur pensée de sens commun. Il prévient : « néanmoins il ne renonce jamais au fonctionnement de la pensée naturelle et au processus d'ancrage dans la mémoire sociale » (Lautier et Allieu-Mary, 2008, p.109). En fait la pensée de sens commun perdure. L'étude du cas de Tristan révèle que cet obstacle épistémologique s'enracine dans des situations sociales très courantes et diversifiées, comme résister à la violence ou ne pas se laisser faire etc. ; et de

¹⁷⁴ Il s'agit du corpus de la partie II, chapitre 2

ce fait il est encore plus prégnant que les autres et pour reprendre les propos de Fabre cités précédemment. Si l'on reprend les caractéristiques des obstacles épistémologiques, il pourrait s'agir d'un obstacle de type général, avec une prévalence pour la positivité, ou les obstacles ne sont pas liés à un manque de connaissances, mais à la préexistence de savoirs ancrés.

Cette étude de cas peut mettre également en évidence des limites de cet outil graphique associé à un dispositif d'apprentissage par problématisation, et ainsi mieux le caractériser pour en définir les conditions d'usage. Pour y parvenir, nous mettrons en évidence les procédures de contournement mises en place par Tristan pour éviter de mettre en tension les données de la séance et ses idées explicatives. Nous mettons en lumière dans le détail de ce cas autant les modalités de résistance des modèles explicatifs déjà-là, que les potentialités didactiques que ces résistances donnent à voir.

1. L'obstacle épistémologique de Tristan

1.1 Résister face à la violence de la guerre

Tristan conçoit le comportement des Français comme uniquement Résistant pendant les *années noires* : « on a la Résistance qui s'installe un peu partout », soit au tour de parole 6 dès le début du débat :

1 E : alors je vous écoute. Enzo t'es bien concentré, comme c'est noté. Oui
2 Alexis : l'Occupation allemande.
3 E : alors, on a effectivement le contexte, l'Occupation allemande, l'Occupation quoi d'autre ? Alexis nous a dit l'Occupation allemande. Teddy.
4 Teddy : les bombardements d'usine.
5 E : on a des bombardements. Des bombardements, oui.
6 Tristan : on a la Résistance qui s'installe un peu partout.
7 E : la Résistance qui s'installe un peu partout. Est-ce que tu as repéré une date ?
8 Tristan : fin 1942-début 1943

Nous l'interprétons au départ comme une conception qui renvoie à cette *doxa* où pendant trente ans après la fin de la Seconde Guerre mondiale les Français « ont vécu avec la conviction que l'immense majorité d'entre eux avaient résisté à l'occupant avec le sentiment tranquilisant d'être sortis la tête haute d'une période éprouvante » (Laborie, 2015, p. 26). Nous

formulons alors l'hypothèse que cette *doxa* perdure encore aujourd'hui et se diffuse parmi les plus jeunes malgré la distance avec l'évènement. Mais les données de ce corpus nous disent davantage : au tour de parole 35 : « *ils sont confrontés à la violence* », Tristan envisage la Résistance comme le fait de subir la violence. C'est la raison pour laquelle au tour de parole 80, alors que l'enseignante fait le point du débat collectif et identifie les trois choix possibles :

Les Français réagissent, donc de la manière suivante :

- ceux qui collaborent ;
- ceux qui se cachent ;
- ceux qui résistent.

Tristan justifie son modèle explicatif : « *Cela revient à ils sont confrontés à une violence* ». D'où notre constat : malgré les propos contradictoires de ses camarades validés par l'enseignante avec leur inscription au tableau - i.e. les données des témoignages, les idées explicatives de ses pairs et les tentatives de l'enseignante *via* le questionnement médié par la lecture du schéma fléché construit au fur et à mesure - Tristan persiste. On peut penser à ce stade qu'il raisonne de la manière suivante avec ses concepts : quand il y a de la violence, il faut résister ; résister, c'est ne pas se laisser violenter. Si tu es confronté à une violence, tu ne peux être passif. Cela sous-entend pour lui, que Collaborer est aussi une forme de Résistance, comme le fait de se cacher ; une résistance à la violence.

L'enseignante entame une relecture du schéma fléché après avoir énoncé « *On est bien en temps de guerre* » correspondant à l'avancée de la construction du problème par les élèves comme le montre le *verbatim* suivant :

42 E : on est effectivement, l'important ils l'ont répété plusieurs fois les témoignages que nous avons vus. On est bien en temps de guerre. Autre élément, alors je vous rappelle la question de départ : à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Vous m'avez évoqué tous ces éléments-là [en montrant au tableau le schéma] Et puis là maintenant vous êtes rendu à ils sont confrontés à de la violence de masse, ils ont deux choix en fait, soit se soumettre ou résister et ne pas oublier en fait le contexte historique qui est le contexte de guerre. Donc pour vous y a-t-il toujours deux choix possibles. Est-ce qu'il y a d'autres choix, par rapport aux témoignages que vous avez vu est ce qu'il n'y a que deux choix ? C'est ce que vous dites, là vous me redites soit ils se soumettent soit ils résistent par rapport aux témoignages, vous avez d'autres hypothèses ? Que deux choix possibles ? Oui alors la Résistance qui s'installe un peu partout de 1942 à fin 1943 est ce que l'on est tout à fait d'accord avec les bonnes dates entre 1940 et 1945 ?

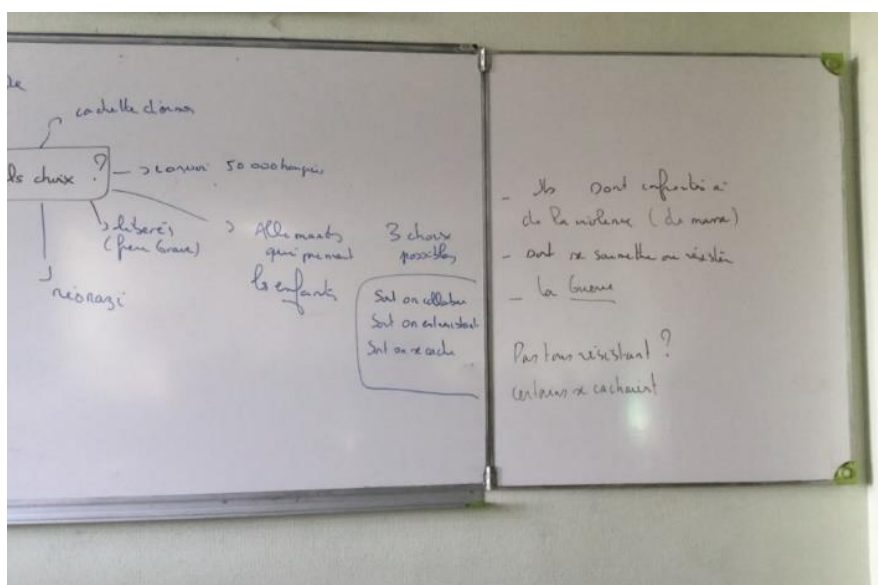


Fig 63 Le schéma fléché et la liste sur le tableau de la classe.

L'enseignante décide de faire le bilan des propos des élèves à ce moment-là, car elle comprend qu'ils restent enfermés dans le modèle de violence inhérente à la guerre et en occulte l'Occupation. Pour cela elle montre au tableau le schéma fléché, puis les éléments qu'elle a isolés à gauche. La vision simultanée du schéma et des données isolées au tableau peut permettre de centrer les faits pour mieux les confronter. Elle insiste sur les deux choix possibles de manière interrogative « *soit se soumettre ou résister* » sur la partie droite du tableau, pour inciter les élèves à faire émerger une autre possibilité.

La persistance de Tristan dans son obstacle épistémologique général se constate dans les échanges intermédiaires. L'enseignante pose ensuite la question :

44 E : on est en accord. D'après les témoignages, est-ce que tout le monde était Résistant ?
45 Dylan : non.
46 E : Dylan.
47 Dylan : y'en a qui se cachaient [<i>Inaudible</i>].
48 E : alors pas tous Résistants. Certains se cachaient, certains se cachaient. Oui.
49 Tristan : en quelque sorte ils ne se cachaient pas, ils étaient Résistants. Ils sont tous Résistants.
50 E : en France on est tous Résistants ?

51 Tristan : ben moi je pense.

Avec cette persistance, cette mobilisation du sens commun de la Résistance ne peut alors s'envisager comme la simple manifestation d'un modèle explicatif initial impensé, mais plutôt comme un obstacle épistémologique. Ce cas précis révèle que cet obstacle est particulier. Pour Tristan cela résulte d'un construit d'expérience. Pour lui, tout le monde agit de la sorte : dans une situation de violence, la Résistance entre nécessairement en jeu, la possibilité de choix n'entre donc pas en ligne de compte, c'est tout simplement de l'ordre de la nature humaine. Tristan ne se fonde visiblement pas sur une connaissance de l'Occupation ou de la Seconde Guerre mondiale, mais sur des situations de violence en général¹⁷⁵. C'est un élément intéressant, car archétypal pour le cadre théorique de la problématisation. En effet, Moniot (1993) explique, en prenant l'exemple de l'objet Charlemagne où l'élève n'a pas de représentation, car pas d'expérience sociale possible de lui, *a contrario* du concept de résistance pour Tristan. Néanmoins, les élèves peuvent discuter d'une expérience sociale d'un roi ou d'un empereur au regard des films, séries et histoires et ainsi accéder à une forme de généralisation.

Ce cadre pense les modèles explicatifs comme des obstacles à franchir, or ici ce n'est pas la compréhension des faits qui entrent en jeu, mais les idées explicatives générales de Tristan ; les trois types de comportement en discussion à ce moment des échanges ne sont pas un problème pour Tristan, parce qu'ils entrent dans une même catégorie qui correspond à un des termes employés, celui de Résistance, qui englobe les deux autres. Nous pouvons faire l'hypothèse que c'est cette généralité qui est difficile à combattre (car fondée sur de multiples expériences sociales vécues, observées etc. de Tristan). De plus, l'enseignante sélectionne selon les propositions des élèves ces trois choix possibles, avec notamment « *se cacher* » qui est une possibilité très précise de ne pas Résister. Mais, il pourrait y avoir d'autres positions comme « *neutres* » par exemple. Cela questionne le guidage de l'enseignante, notamment sur son apport de connaissances pour que la double germination s'opère.

L'obstacle persiste donc pour Tristan. Pourtant Dylan dès le départ énonce le contexte historique particulier de cette période comme l'illustre le *verbatim* :

2 Alexis : l'Occupation allemande.

175 Contre l'idée partielle que les représentations à prendre en compte seraient seulement celle de l'objet historique (ce que fait Moniot, 1993, p. 114 à propos de Charlemagne).

3 E : alors, on a effectivement le contexte, l'Occupation allemande, l'Occupation quoi d'autre ? Alexis nous a dit l'Occupation allemande. Teddy.
--

4 Teddy : les bombardements d'usine.

En fait, Tristan n'ignore pas le contexte, il le fait entrer dans son modèle en prenant en compte ce qui correspond à ce dernier comme les bombardements. Cela interroge la représentation du passé des élèves liée à leur expérience sociale et l'origine de ces représentations. Entre l'histoire familiale, l'histoire scolaire ou la confrontation avec les séries, les films ou bien les réseaux sociaux, les élèves aujourd'hui disposent d'un accès aux informations *quasi* illimité. Mais dans la configuration actuelle au regard des intelligences artificielles, il n'est proposé aux élèves que des contenus qui correspondent à leur sphère d'intérêts, sans oublier les influenceurs avec des contenus vulgarisés et qui ne sont pas forcément historiens. Ainsi cela offre-t-il peu ou prou la possibilité d'être confrontés au champ des possibles.

1.2 Le syndrome de Vichy, ou la notion de refoulement

Afin de mieux caractériser le type d'obstacle épistémologique éventuel, nous reprenons les critères que Bachelard attribue à l'obstacle épistémologique ; c'est-à-dire la positivité qui montre l'insistance d'une idée, l'intériorité, comme une habitude mentale, mais aussi l'objectivité et la relativité qui empêchent toute construction de savoirs nouveaux. Puis, nous repérons ce qui empêche le travail de conceptualisation de Tristan

La première caractéristique nommée positivité n'est pas liée à un manque de connaissances, mais à la persistance d'une idée. Nous l'observons au tour de parole 6 « *on a la Résistance qui s'installe un peu partout* », puis au tour de parole 51 « *ben moi je pense* » qui répond à question de l'enseignante « *En France, on est tous Résistants ?* » La deuxième caractéristique est l'intériorité qui peut être une réelle difficulté pour ces élèves de la classe de 3ème. Pour Fabre, cela correspond à « une habitude mentale », c'est-à dire que « L'obstacle est dans la pensée, c'est de la pensée qui s'oppose à de la pensée (2016, p. 87). En effet, cela correspond au modèle explicatif de Tristan, que l'on peut ainsi formuler comme une relation entre deux faits : quand on subit la violence, on résiste, on ne se laisse pas faire. Il y a pour Tristan une nécessité à résister : un fait de violence conduit à un fait de résistance. La troisième est la relativité, où « il n'y a pas d'obstacle en soi » (*ibid.*, p. 87). Le terme résistance est polysémique : « un phénomène physique qui se définit par le fait d'opposer une force, ou bien d'annuler ou de diminuer l'effet d'une force » (*Le Robert*, 2021). La résistance est aussi un

procédé au niveau de la physique, il en est de même avec l'Histoire, mais elle revêt d'autres caractéristiques et notamment lors de la période de la Seconde Guerre mondiale et tout particulièrement de la période du régime de Vichy. En effet la relativité est une dimension essentielle en problématisation. Elle s'avère être un obstacle dans la mesure où elle peut être le résultat d'une conceptualisation précédente. Il n'y pas d'obstacle en soi, mais seulement en fonction du rôle qu'on fait jouer au concept par rapport à des faits. Il semble dans le cas de Tristan que l'évocation répétée de la violence de la situation le conduise à mettre en avant l'impossibilité de ne pas agir, ou réagir, pour faire quelque chose, n'importe quoi, contre la violence. Le plus visible de cette relativité réside sans doute dans le fait d'assimiler l'action de se cacher à de la résistance. Or, simultanément, ce fait peut paraître proche des faits de Résistants, notamment dans les témoignages du film documentaire : l'un des témoins évoque les caches des Résistants. On voit là que la relativité qui caractérise l'obstacle épistémologique constitue un levier didactique potentiel. En l'occurrence, il serait possible de poser le problème de la continuité entre se cacher et résister : un Résistant se cache parce qu'il est recherché pour ses actes de Résistance ; quelqu'un qui obéirait n'aurait pas à se cacher (tant qu'il ne fait pas partie des populations visées par les Occupants). Une telle position de problème mettrait en jeu la catégorie « *se cacher* », en direction d'une nouvelle problématisation nécessitant d'explorer d'autres actes ni de Résistance, ni de Collaboration.

Nous avons d'ailleurs considéré la Résistance comme un idéal-type du fait de sa typicité, car en tant qu'idéal-type, cela doit permettre la lecture des cas singuliers et aussi faire accéder à la complexité de ce phénomène par l'appréhension des comportements et des actions des individus qui choisissent d'entrer en Résistance. Ainsi, la construction de ce modèle idéaltypique pourrait s'étoffer ici de la nécessité de la clandestinité. Les faits ainsi identifiés constitutifs de l'Occupation allemande et du régime d'oppression de Vichy le construisent. Tristan ne confronte pas les faits énoncés par les différents témoins, il sélectionne uniquement ceux qui confortent ou étoffent son modèle sans questionner le particulier. La généralisation est toujours déjà opérée, et avec lui elle n'est pas altérée par les faits qu'il croise dans la séquence. La quatrième caractéristique est l'objectivité qui doit retrouver sa « présence dans l'histoire des sciences » (*ibid.*, p. 87).

Les conditions didactiques ne sont pas remplies pour que Tristan pense contre son cerveau (Bachelard, 1970a, p. 21). Selon Bachelard : « le but de la psychanalyse de la connaissance est donc de débarrasser l'esprit de ses pesanteurs, de ses résistances, pour qu'il puisse fonctionner de manière scientifique, c'est à dire purement logique » (Fabre, 2016, p. 92).

La situation d'enseignement ne permet pas à Tristan de prendre en charge le contrôle de sa pensée et ne travaille pas sa représentation première. Cela rappelle Rousso, et le syndrome de Vichy et la notion de refoulement issue de sa métaphore :

Retour du refoulé" pour parler des souvenirs des Années noires, mais en considérant qu'il s'agissait d'une "pathologie", laquelle devait être "guérie" grâce à une meilleure connaissance du passé. » À l'oubli, il préfère les silences, « car le silence suppose là encore la présence d'un souvenir et une mémoire que l'on bride volontairement ». Rectificatif qui renvoie aussi au comportement des rescapés : « Il est naïf de croire que la parole serait pour les victimes immédiatement possible et réparatrice alors qu'elle est, dans certains cas, susceptible de les menacer. »¹⁷⁶

Cette période de refoulement se situe d'après Rousso entre 1954 et 1971. Lors de cette interview, il précise sur cette approche psychanalytique qui lui a valu quelques critiques, mais qui lui a permis d'appréhender la dimension collective de la mémoire. Cela renvoie l'historien « à sa propre subjectivité, à son propre imaginaire » et aussi de « désenchanter le passé et assumer une fonction symbolique de savoir tout en sachant lui laisser sa part irrévocable de mystère ». En fait, dans ces deux cas, en dehors des périodes radicales, le normal, le général l'emporte en refoulant ce qui est difficilement croyable, entendable (pour ceux qui n'ont pas vécu).

Le contexte de la guerre et sa violence intrinsèque déterminent la persistance de son obstacle épistémologique. L'Occupation s'entend sur un temps long, dans lequel la violence est constante pour Tristan, pour lui une vie quotidienne « normale » ne peut être possible, pendant cette période. Nous pouvons supposer qu'il pense cette violence émanant à la fois des actions de Résistance et de celles de l'Occupant.

Les autres élèves, ne se projettent pas non plus sur le fait que la guerre a duré des années, ou que la situation des Français varie suivant la période et le lieu, et que par conséquent ils sont différemment exposés aux violences directes. Pour Tristan, tous les Français semblent avoir vécu les mêmes expériences, comme si l'Occupation avait été uniforme sur tout le territoire. Une fois de plus la généralité est de mise dans la conception de Tristan.

1.3 Un obstacle épistémologique général

Enfin la cinquième caractéristique est la persistance d'une sorte de « névrose intellectuelle » une pensée qui résiste à la pensée » (Fabre, 2016, p. 88). Dès le début Tristan

¹⁷⁶ Interview de Rousso de Potel (2016) accessible sur le site : <https://www.en-attendant-nadeau.fr/2016/06/28/histoire-memoire-rousso/>

énonce une Résistance qui s'installe partout, ce qui renvoie à son modèle de départ. Pour lui, tous les Français résistent au regard du contexte de violence.

Puis il a repéré, lors du visionnage de l'ensemble des extraits du film (voir Annexe 7 du Tome 2), notamment le quatrième, la voix off qui précise : « *fin 1942 la Résistance était vraiment installée un peu partout* ». Il sélectionne en le notant non seulement sur son schéma fléché de départ et au tour de parole 6 ce qui confirme son modèle du Français sous l'Occupation nazie. Puis l'enseignante donne la consigne suivante : « quand vous avez regardé les différents extraits de la vidéo qu'est-ce que vous pouvez nous dire par rapport à ce que vous avez noté ? » Tristan propose que les Français « *sont confrontés à la violence* » (tour de parole 35).

34 J : vous en avez tué des Boches ? [Silence].
35 Invité 1 : ben surement, mais on n'a pas vu, parce que vous savez quand vous êtes dans un trou derrière une mitrailleuse, derrière un fin vous savez pas où tombent vos pruneaux.
36 J : et des mauvais Français ?
37 Un invité 1 : ben des mauvais Français, j'en ai connus beaucoup, mais personnellement j'en ai jamais tués.
38 J : et les autres.
39 LG : moi non plus.

Au tour 42, l'enseignante en reprenant les réponses des élèves notés sur le schéma fléché indique que les Français « ont deux choix en fait, soit se soumettre ou résister et ne pas oublier en fait le contexte historique qui est le contexte de guerre ». Puis elle enchaîne (tour parole 44) : « *d'après les témoignages, est ce que tout le monde était Résistant ?* » Dylan répond « *Non* ».

Malgré les deux choix possibles sur laquelle la classe est d'accord, Tristan reste sur son modèle premier, en répondant qu'ils ne se cachaient pas, qu'ils résistaient. En fait, il interprète les faits pour renforcer son modèle, une sorte de récursivité, ce qui conforte son obstacle ancré dans la généralisation. Il insiste même en précisant ils sont « *tous* » Résistants. Malgré l'institutionnalisation par le schéma fléché, Tristan revient sur son idée explicative de départ. La violence conduit à la Résistance, celle-ci revêt plusieurs formes comme se cacher par exemple ou Collaborer c'est éviter d'être puni violemment par l'Occupant. C'est la raison pour laquelle il évite les trois choix possibles et demeure sur l'explication : « *ils sont obligés de subir une violence* » donc « *cela revient à ils sont confrontés à la violence* ». Le schéma fléché

articulé à la liste des trois choix ne permet pas de lever l'obstacle épistémologique. Il convient de préciser qu'il n'est pas lié à ses difficultés langagières¹⁷⁷ que compense cet outil graphique.

C'est ce que nous pouvons observer dans son écrit du 21 février 2018 (soit neuf jours après le visionnage des extraits du film *Le Chagrin et la Pitié*) dans lequel il faut rédiger un développement construit sur le régime de Vichy. La consigne est la suivante : « vous présentez les caractéristiques de Vichy et les actions de la Résistance ».

The image shows a student's handwritten work on a lined paper. At the top, the student has written: "La France est défaite et elle est traumatisée, le Maréchal Pétain fait une collaboration avec Hitler et signe un accord. Le régime de Vichy". A red note next to it says "il faut commencer le plan".

The main body of text describes the events of June 1940 and the Vichy regime. It mentions General de Gaulle calling for resistance, the Vichy government's collaboration with Hitler, and the implementation of the STO (Service du Travail Obligatoire) and the persecution of Jews. The student concludes that the Vichy regime was a true dictatorship and collaboration.

Below the text is a diagram with a central node "régime de Vichy" (crossed out in red) connected to several other nodes: "dictature", "collaboration", "régime autocratique", "Hitler", "Maréchal Pétain", "la France et l'Angleterre", "général de Gaulle appelle la résistance", and "résistance". A red note "dys" is written on the left side of the diagram.

On the right side, there is a checklist with four items, each in a box:

- « La France est défaite »
- « La Résistance saime la terreur »
- « Le régime de Vichy lui voulais mettre fin au racisme et à la guerre. »
- « La résistance forme une vraie collaboration. »

 A red arrow points from the second item to the text "collaboration" in the diagram. A red box labeled "6,5" is next to the third item. A red arrow points from the fourth item to the "régime autocratique" node in the diagram.

At the bottom right, there is another box containing the text: "Mobilisation d'un schéma fléché".

Fig 64. Production d'écrit de Tristan : développement construit sur le régime de Vichy.

¹⁷⁷ Tristan fait partie des élèves « DYS »

L'explication de Tristan est confuse avec l'emploi de « *saime la terreur* » pour évoquer les actes violents de la Résistance. Il formule « *une vraie Collaboration* » dans sa conclusion, alors que précédemment, par deux fois il écrit que c'est Vichy qui forme une vraie collaboration.

Nous pouvons nous interroger sur le sens des mots pour cet élève, ce qui permet d'étendre notre hypothèse d'un obstacle épistémologique général à d'autres concepts associés à la question de la Résistance. En effet, dans l'introduction Tristan écrit que Pétain « *forme une vraie Collaboration* », alors que dans sa conclusion : « *la Résistance forme une vraie Collaboration* ». Cette difficulté sémantique observée en classe de 3ème agricole peut s'avérer être un autre obstacle épistémologique à l'apprentissage historique en jeu ici. Mais elle n'est pas que sémantique car il est question d'obstacle. Collaboration comme Résistance se conçoivent dans un sens commun général. Pour Tristan, collaborer c'est le fait d'être ensemble, de travailler ensemble, ce que font les Résistants en tant que groupe, membres d'un réseau qui participent à des actions. Pour lui, la Collaboration est positive, comme le fait de travailler avec les autres. Là aussi, cela s'ancre dans une représentation du monde du travail d'aujourd'hui.

Une fois de plus, comme résister, Tristan, considère que collaborer s'ancre dans le sens commun général ; une situation sociale commune liée à la nature humaine.

Nous pouvons à ce stade émettre des hypothèses : Tristan évoque au début de son texte que les Anglais et les Français font aussi une collaboration. Est-ce une analogie avec la Collaboration au sens dénoté de collaborer ? C'est-à-dire dans une version contemporaine qui correspond au fait de travailler avec quelqu'un et non en son sens historique lié à cette période du régime de Vichy ? En fait, c'est une généralité conceptuelle non liée aux faits de l'époque. Le mot n'est pas connoté, donc le concept est en quelque sorte « décontextualisé », il devient général. Tristan ne met pas en perspective la Résistance et la période historique qui lui correspond. Il ne mobilise pas des opérations d'historicisation pouvant lui permettre de contrôler et rectifier sa pensée de sens commun. Les faits discutés et portés par le travail antérieur n'entrent pas en contradiction avec l'usage déjà-là de ces termes.

Puis, une évaluation sommative dans le prolongement de la séquence forcée est proposée avec la consigne suivante dans la perspective de la préparation à l'épreuve terminale du DNB.

Exercice 2. Maîtriser différents langages pour raisonner et utiliser des repères historiques et géographiques (20 points)

HISTOIRE - L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945)

1. Sous la forme d'un développement construit d'une quinzaine de lignes, caractérisez le régime de Vichy. Vous pourrez utiliser les mots suivants : Maréchal Pétain, propagande, collaboration, régime antisémite, Résistance militaire et civile. (15 points)

Voici la production écrite de Tristan :

Développement construit :

Le régime de Vichy a eu lieu en 1941.
C'est une propagande qui a malheureusement eu lieu par le Maréchal Pétain et le Général de Gaulle.

Les militaires et la Résistance et les civils en vue sa. C'était un régime antisémite. Il y avait beaucoup de malheur, beaucoup de racisme. Tous le monde était en guerre.

Il sont donc formé une collaboration pour que cela se déroule un peu mieux, et cela à marché.

en conclusion cela était une guerre totale un régime totalitaire et plein de désastre.

Fig 65. Développement construit de Tristan

Nous remarquons dans cet écrit que Tristan affirme une nouvelle fois que « *tout le monde était en guerre* ». Son obstacle épistémologique est toujours présent et significatif, l'état de guerre suppose la résistance dans son sens commun ; à savoir ne pas se laisser mourir. Les militaires et la Résistance ont formé une collaboration, c'est la même idée explicative que le 12 février lors de l'évaluation précédente. Cela s'applique également à la Collaboration effective de Pétain. Nous retrouvons au niveau du concept de Collaboration, le même obstacle épistémologique général que la Résistance. c'est l'effet de généralité des modèles sur lesquels

Tristan continue de s'appuyer sans du tout reconstruire le contexte. En histoire, c'est la construction pertinente du contexte qui permet la conceptualisation en faisant le lien entre le concept quotidien et scientifique. Pour Tristan, celui auquel il a recours est déterminé par son concept quotidien.

Finalement, Tristan en reste à son idée explicative de violence qui alimente son obstacle épistémologique dans la mesure où nous n'observons aucune interaction entre le concept quotidien et le concept scientifique, car ceux-ci se développent sans l'éviction de l'un ou l'autre, mais par leur transformation réciproque dans un objectif d'apprentissage. En effet, l'enseignante identifie des faits porteurs de construction du concept scientifique, mais Tristan en reste à son concept associatif, c'est-à-dire une pensée objective et cohérente qu'il construit au regard de similitudes ou de contrastes. A ce stade, il n'utilise pas les apports de l'enseignante, si bien que nous déduisons qu'il n'y a pas de germination par le haut, et par conséquent pas de dialogisme entre concept de sens commun (dans le cas, un concept associatif) et concept scientifique.

2. Les modalités de contournement de Tristan

2.1 Le guidage de l'enseignante, vecteur du renforcement de l'obstacle épistémologique de Tristan

Doussot démontre que :

Cette problématisation de la situation de classe repose d'abord sur le cadrage de l'enseignante. En suspendant la recherche de la solution (elle la pose comme valide) et en obligeant à justifier par le film, elle délimite le champ des interprétations possibles et aide les élèves à penser et anticiper leur travail de recherche (tout n'est plus possible, et il ne s'agit plus de jouer aux devinettes). Ce cadrage spécifique permet la secondarisation des savoirs et des pratiques langagières – en référence aux savoirs et pratiques langagières des historiens – par le déploiement d'un espace-problème local et productif, dans lequel l'enjeu n'est plus la résolution de l'énigme, mais le chemin pour y parvenir (2015, p. 171).

Il semble que le cadrage de l'enseignante oscille entre guidage et effacement qui renvoie à la difficulté d'articuler la posture d'enseignante et de chercheuse, ce qui peut expliquer le refus de dépasser l'obstacle. Cette séquence d'enseignement-apprentissage par problématisation peut déstabiliser Tristan le poussant à se conforter à sa conception de la Résistance.

Doussot précise que :

La condition principale à ces modifications, isolée ici, consiste en un double cadrage de l'enseignant. Un cadrage par les savoirs et la discipline, lors du choix des sources (ici des deux extraits du film) et du dispositif, c'est-à-dire du récit alternatif en jeu. Et un cadrage en situation, celui qui délimite un espace de discussion où tout n'est plus possible, mais où la solution est explicite et l'énigme visible. Pour l'histoire scolaire, l'implicite et le malentendu que la sociologie identifie comme sources de différenciation peuvent par-là s'entendre en termes de savoirs et de pratiques disciplinaires scolaires, et se traiter en référence aux savoirs et pratiques scientifiques. Ainsi régulés, les élèves participent à la reconstruction du problème, en prenant en charge une partie de la validation du savoir stabilisé dans la classe. Prise en charge qui conditionne l'autonomie du travail scientifique, dont on ne trouve pas d'équivalent dans l'expérience extra-scolaire des élèves : ce qui non seulement rétablit une certaine égalité, mais les instrumente pour mettre à distance toute interprétation non historique du passé (ibid., 2015, p. 175).

Le cadrage de l'enseignante est à questionner. Dans la deuxième partie l'enseignante laisse plus d'autonomie à la parole des élèves et réduit son temps d'intervention comme le montrent les tours de parole suivants.

41 Dylan : c'est la guerre en gros.
42 E : on est effectivement, l'important ils l'ont répété plusieurs fois les témoignages que nous avons vus. On est bien en temps de guerre. Autre élément, alors je vous rappelle la question de départ : à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Vous m'avez évoqué tous ces éléments-là [<i>en montrant au tableau le schéma</i>] Et puis là maintenant vous êtes rendu à ils sont confrontés à de la violence de masse, ils ont deux choix en fait, soit se soumettre ou résister et ne pas oublier en fait le contexte historique qui est le contexte de guerre. Donc pour vous y a-t-il toujours deux choix possibles. Est-ce qu'il y a d'autres choix, par rapport aux témoignages que vous avez vu est ce qu'il n'y a que deux choix ? C'est ce que vous dites, là vous me redites soit ils se soumettent soit ils résistent par rapport aux témoignages, vous avez d'autres hypothèses ? Que deux choix possibles ? Oui alors la Résistance qui s'installe un peu partout de 1942 à fin 1943 est ce que l'on est tout à fait d'accord avec les bonnes dates entre 1940 et 1945 ?
43 Classe : oui.

Ce premier long de parole est remplacé, au fur et à mesure par des reprises des énoncés des élèves et le temps de relecture du schéma fléché est lui aussi réduit comme le montre ce tour de parole :

68 E : Les trois choix possibles. Est-ce que tout le monde valide cet élément-là. Ensuite j'ai mis à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Est-ce que cette problématique de début de séance vous paraît intéressante ou vous voulez la modifier ? Est-ce que quelqu'un a d'autres idées par rapport aux documents que l'on vient de voir ou est ce qu'elle vous convient ? Clément ?

Mais cette réduction d'intervention de l'enseignante n'est pas suffisante, car il manque des demandes de justification ou de précision.

2.2 L'oscillation entre pratique ordinaire et séquence forcée, un frein pour dépasser l'obstacle épistémologique

La difficulté observée est que le contexte évoqué par les témoins est peu discuté dans la mesure où Tristan et les autres élèves n'évoquent que la violence de la guerre, et comme toutes les autres guerres, et ne font guère référence au régime de Vichy, si ce n'est « *l'exode* » ou « *néonazi* ». Cela met en exergue la difficulté de construction du dispositif d'une séquence forcée en problématisation et notamment sur les choix des documents entre pratique ordinaire et séquence forcée, comme Louis Grave qui explique que ceux qui ne font rien vont mourir, ce qui renforce l'idée de Tristan : le choix serait alors de ne rien faire ou alors faire quelque chose comme se cacher, Collaborer.

Le choix du témoignage dans la construction du dispositif est décisif. Le choix du film *Le Chagrin et la Pitié* met en avant des cas de Résistants au sens archétypal et offrant peu de diversité, ce qui peut empêcher le questionnement et la confrontation des faits et des idées explicatives et de déployer ainsi un espace de controverse.

Un deuxième biais est la non-remise en cause de la véracité de la parole des témoins. Elle constitue pour les élèves des paroles tenues pour vraies. Nous prenons 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 (2019, p. 5).

À cela, il faut ajouter les valeurs et les idéaux, des éléments constitutifs de l'adolescence auxquels les élèves sont sensibles.

Les plus jeunes ou les moins informés peuvent se limiter à une représentation statique, souvent imagée, chargée de sens et de valeur (la Grande Guerre symbolisée simplement par l'horreur, l'absurdité, la boucherie des tranchées. Elle renvoie également à l'ancrage qui fournit des valeurs évoquées par Lautier et Allieu-Mary. Les idéaux restent puissants chez les élèves de 4^e et de 3^e. (Lautier et Allieu-Mary, p.106).

En reprenant également les travaux d'Aisenberg (2004), nous pouvons voir que Tristan sur-généralise. Et contrairement aux propos de Siino, il s'agit peut-être d'un manque d'émotion ressentie par Tristan : il demeure indifférent. Nous pouvons supposer que le recours au témoignage oral, comme dispositif soit « contreproductif : le sentiment d'empathie qu'il suscite peut conduire les élèves à considérer le travail d'historicisation et de critique comme une attitude irrespectueuse vis-à-vis du témoin » (Tutiaux- Guillon, 2006).

L'émotion peut s'avérer efficace et essentielle à la compréhension historique. Par conséquent, elle peut constituer un obstacle à un tel apprentissage. En effet à aucun moment, dans le dispositif de la séquence forcée, la parole des témoins n'est remise en cause. L'utilisation du témoignage en classe est interrogée par Fink :

L'enjeu est de savoir si les enseignants centrent leurs dispositifs didactiques plutôt sur l'acquisition de connaissances à propos de la Seconde Guerre mondiale – un apprentissage de l'histoire par les témoignages – ou s'ils pensent leurs dispositifs en termes de distinction entre la mémoire et l'histoire – le recours aux témoignages comme levier cognitif pour développer la pensée historique des élèves. Dans le premier pôle, les enseignants tendent vers une approche plutôt réaliste de L'Histoire c'est moi. Les témoignages servent d'illustrations du passé. Dans le second pôle, les enseignants conçoivent l'exposition de manière plus problématisée. Les récits des témoins sont articulés avec les enjeux mémoriels et historiques de la Seconde Guerre mondiale en Suisse, comme cela est proposé dans le dossier pédagogique mis à leur disposition (2014, p. 149).

Dans la pratique ordinaire, le témoignage est utilisé comme illustration du cours de l'enseignante lors du récit ou comme point d'entrée du début d'une leçon - comme le montre Fink, l'émotion, comme entrée dans l'Histoire (2014) - mais il n'est pas problématisé. D'ailleurs, Fink répertorie les pratiques d'histoire orale à l'école :

Elles sont multiples et s'articulent principalement autour de deux objectifs. Le premier vise à faire entrer l'élève dans la discipline historique par l'empathie, le témoin ayant une fonction de médiation entre le passé et le présent et la mémoire étant avant tout réminiscence. Le second objectif concerne une forme de dévoilement de l'opération historiographique, le témoin figurant la complexité à la fois des réalités passées et des interprétations historiques leur donnant sens. Il est à noter que les deux objectifs ne s'excluent pas l'un l'autre et que l'on peut les voir à l'œuvre de manière tout à fait pertinente au sein d'un même dispositif (*ibid.*, pp. 123-124).

C'est un élément central du travail de l'historien et *a fortiori* des élèves, pour traiter des enjeux des sources en histoire, que ce soit la critique des sources ou bien la prise en compte de la dimension émotionnelle du témoignage. *A contrario*, il semble que dans cette classe, l'émotion n'ait pas joué un rôle particulier, voire ait été absente. « La présence humaine peut aussi être un frein à la compréhension. L'émotion peut l'emporter. C'est un savant dosage entre

empathie et compréhension qu'il faut atteindre dans le cadre de témoignages » (*ibid.*, p. 266). Ainsi, l'absence d'empathie et d'émotion ne permet pas de mise en tension, pour cette classe de 3C et cet élève, contrairement à la classe de 3A où les élèves prélèvent les faits que relate Louis Grave avec émotion à Buchenwald¹⁷⁸, comme l'illustre le *verbatim* de la 3A suivant :

1^{er} extrait : 4'03-5'07 Alexis et Louis Grave, Fermiers à Yronde

3 J : quand vous étiez à Buchenwald, vous y pensiez beaucoup.
4 LG : pas beaucoup.
5 J : pas au village.
6 LG : pas au village.
7 J : à quoi alors ?
8 LG : à rien à sauver sa peau. Voilà c'était tout. Le principal que j'aie connu. Moi personnel, je parle à mon point de vue personnel. Je parle pas de ceux qui. Y'en a ceux qui ont pleuré, comme... Et bien je les voyais pleuré. Et je disais, eh bien celui-là. Il s'en tira pas. C'était pas possible. Il fallait penser à soi d'abord, Après aux autres.

Il faut noter que le *verbatim*¹⁷⁹ de la 3A (une autre classe que celle de Tristan) témoigne de l'empathie ; en effet 5 élèves sur 20 ont prélevé l'idée suivante énoncée par Louis Grave : « *Il fallait penser à soi d'abord. Après aux autres* ».

Un autre exemple pour soulever le manque d'empathie de Tristan et de sa classe (3C) est l'évocation une fois de plus de la narration de son internement à Buchenwald :

5^{ème} extrait : plan dans la cave (voir Annexe 7 du Tome 2)

38 LG : oui, oui j'ai eu beaucoup de misère. J'ai vu arriver un convoi, de Hongrie je crois, qui venaient. Il y en avait 50 000. Et ben je me rappelle, j'ai été désigné pour aller leur porter la soupe vers le cinéma de Buchenwald. Parce que y avait un cinéma aussi, y 'avait tout, y'avait même un bordel. C'est exact. Et alors on leur a apporté la soupe. Ils se sont jetés là y en avait 50 000, ils se sont jetés là

¹⁷⁸ Les deux frères vigneron—Alexis et Louis Grave—décrivent comment ils ont entreposé des armes pour la Résistance dans leur cave à vins près des fûts. Louis Grave dénoncé, arrêté, torturé, déporté à Buchenwald et libéré après une « marche de la mort. » Marches de la mort est une expression communément utilisée pour qualifier les évacuations des camps opérées par les Nazis à l'approche des armées soviétiques à l'Est et américano-britanniques à l'Ouest. Les premiers camps évacués en janvier 1945 se situaient en Pologne occupée. Les Marches sont en colonnes, pour beaucoup, l'évacuation s'effectue en wagons découverts ; sans distribution de vivres ; et la neige avec un froid intense. Cela conduit même à l'exécution des déportés trop faibles.

¹⁷⁹ Voir Annexe 5 et 6 du Tome 2

sur cette soupe. Ils ont renversé les goupillons. Ils se mettaient à genoux par terre dans la boue y en avait de 50 cm, pas 50, mais de 20 centimètres de de boue et ben ils la mangeaient par terre dedans. Et après dans 4 jours. Ils ont tout physiqués ça. Voilà ce qui se passait à Buchenwald.

Voici le verbatim d'Alexis un élève de 3C :

17 E : ya des cachettes d'armes Ok, des cachettes, des cachettes d'armes. Oui Alexis
18 Alexis : avant il y a eu un convoi où il y a 50 000 Hongrois.
19 E : donc 50 000 Hongrois.
20 Lucas : on a les néonazis.

Il faut remarquer qu'un seul élève Alexis évoque Buchenwald et qu'il énonce simplement le nombre sans aucune autre précision sur les conditions de survie.

2.3 Le dialogisme entre concept spontané et concept scientifique dans l'impasse

Comment Tristan opère-t-il pour ne pas problématiser sa conception de départ ? Comment procède -t-il vis à vis de ses pairs et de l'enseignante pour que là aussi aucune mise en tension ne s'effectue entre sa conception et les faits dans le film et dans les échanges ?

Au final, nous ne constatons ni de double germination ni de dialogisme entre concept quotidien et scientifique, mais seulement un renforcement de sa représentation de départ en sélectionnant des faits des témoignages, ou en esquivant les apports de l'enseignante (parole et les outils graphiques complétés) et de ses camarades. Cela n'indique aucun passage de l'interpsychique à l'intrapsychique malgré le dispositif de la séquence forcée. Le schéma fléché ou la liste ne jouent aucun rôle si ce n'est celui de renforcer son obstacle. Nous émettons l'hypothèse que Tristan et le dispositif de séquence forcée ne correspondait pas à sa ZPD¹⁸⁰.

Il opte, comme le soulignent Tutiaux-Guillon et Pouettre évoquant la situation-problème par « des procédures de contournement : ils cherchent, intuitivement, à fuir le conflit proposé, à préserver leur représentation, à ramener la situation à une situation scolaire ou connue ou à une simple situation d'échanges entre pairs » (Tutiaux-Guillon, Pouettre, 1993, p. 142). Ainsi Dylan oppose un « non » à Tristan, en lien avec la question posée par l'enseignante au tour de parole 44 « *D'après les témoignages, est-ce que tout le monde était Résistant ?* » Puis,

¹⁸⁰ Zone proximale de développement. La ZPD est la distance (différence) entre le niveau de développement actuel, tel qu'on pourrait le déterminer par les capacités de l'enfant à résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on pourrait le déterminer à travers la résolution de problème par cet enfant, lorsqu'il est aidé par des adultes ou collabore avec des pairs initiés.

l'enseignante précise, en reprenant les éléments du tableau, en signifiant que les Français ont trois choix.

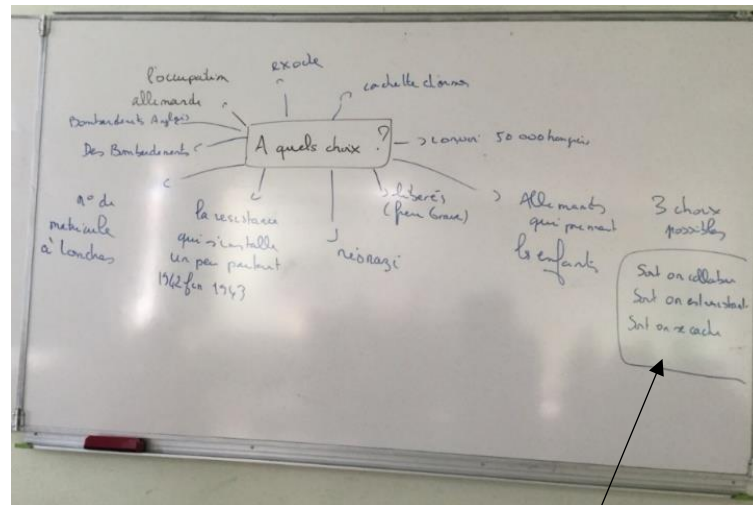


Fig 66. Schéma final avec un encart des trois choix possibles.

C'est pourquoi, cela ne provoque aucune mise en tension pour Tristan qui reprend son modèle de violence de la guerre en reformulant sa phrase ainsi : « *en quelque sorte ils ne se cachaient pas, ils étaient Résistants. Ils sont tous Résistants* ».

2.4 Le schéma fléché un espace de controverse limité

Le schéma fléché, et l'encart des trois choix possibles constitués par l'ensemble de la mise en mots et leur présentation ordonnée n'ont pas permis de mettre en tension les données du problème constituées par les éléments inscrits sur le tableau de la classe. En fait Tristan a renforcé et historicisé son idée de résistance. Le schéma fléché ne prend pas du tout en charge d'une part le rapport entre ce que disent les témoins et leur position pour le dire, et d'autre part, la controverse potentielle sur la différence entre ceux qui se cachent et résistent, ceux qui se cachent pour ne pas mourir, et ceux qui se cachent pour ne rien faire.

Précisons que l'enseignante s'arrête de compléter le schéma fléché, pour inscrire une liste - soit on Collabore, soit on est Résistant, soit on se cache - à droite du tableau en les encadrant et les intitulant ; elle extrait donc les éléments essentiels des interactions langagières. L'action de l'enseignante ne se limite pas à la modification du schéma fléché par les apports des éléments des élèves, mais elle occupe l'ensemble de l'espace du tableau. L'enseignante se saisit ainsi de l'ensemble de l'espace graphique (Netchine-Grynberg et Netchine 1989) du tableau et rend compte du dilemme de l'enseignante/chercheuse.

Un autre exemple, de procédé de contournement porte sur le fait de « *se cacher* » : il met en évidence la combinaison des interactions entre l'élève, les pairs et l'enseignante, ce triptyque dynamique, mais non agissant sur la conception de Tristan. Ainsi, Alexis propose une hypothèse « *ceux qui se cachaient n'étaient pas des Résistants, mais des personnes qui ne voulaient pas se battre* ». Et Alexis de renchérir par « *c'est une excuse* ». L'enseignante pose alors une question au tour de parole 44 : « *On est d'accord. D'après les témoignages, est-ce que tout le monde était Résistant ?* ». Reprenons les différents moments-clés où une controverse s'établit notamment entre Tristan et les propositions d'Alexis. Tristan en reste à son problème historique qui est différent de la conceptualisation visée. Pourtant Alexis affirme que ceux qui se cachaient n'étaient pas Résistants. Cette différence significative, susceptible de remettre en cause le modèle de Tristan, n'a aucune conséquence comme le montre le *verbatim* :

50 E : en France on est tous Résistants ?
51 Tristan : ben moi je pense.
52 Alexis : mais moi un moment l'autre il a dit que tout le monde y'en a plein qui se cachaient, qui ne voulaient pas se battre, je sais pas quoi.
52 E : donc pour toi, pas tous Résistants.
53 Paul : il ne savait pas.
54 E : oui il a dit effectivement Paul à un moment donné certains ils ne savaient pas.
55 Alexis : c'est une excuse.
56 E : tu crois que c'était une excuse. Alexis.
57 Alexis : oui c'était une excuse.

Puis un deuxième extrait où Dylan explique que l'on peut faire ce qu'on veut :

75 Clément : à quoi les Français sont-ils confrontés ?
76 Dylan : c'est comme une obligation.
77 E : c'est comme une obligation.
78 Dylan : là ils ont le choix entre Collaborer soit Résister soit se cacher tu fais ce que tu veux.
79 E : oui Tristan.

En fait le présupposé de la controverse, c'est-à-dire l'hypothèse comme point de départ de la réflexion, à savoir « *on est tous Résistants* », de Tristan est trop fort et les contradicteurs comme Dylan ou Alexis n'arrivent pas à le convaincre, à mettre en tension sa conception.

De plus, à la lecture du schéma¹⁸¹ de Tristan, nous émettons quelques doutes, car en comparant celui du tableau résultant des interactions collectives et le sien, nous comprenons que c'est quasiment le même. Aurait-il comme dans la pratique ordinaire corrigé son schéma en copiant les éléments synonymes d'institutionnalisation que l'enseignante a inscrits sur le tableau (figure 68) ? Nous pouvons émettre l'hypothèse que Tristan a rejoué ce que se joue d'habitude en classe où le document est utilisé pour illustrer les propos de l'enseignant. Audigier (2010) montre qu'à l'école élémentaire l'écrit du tableau élaboré par l'enseignante i.e. le texte de savoir est constitué des éléments importants comme le vocabulaire ou les définitions. L'activité se résume en une simple activité d'écriture.

Voici les deux schémas :

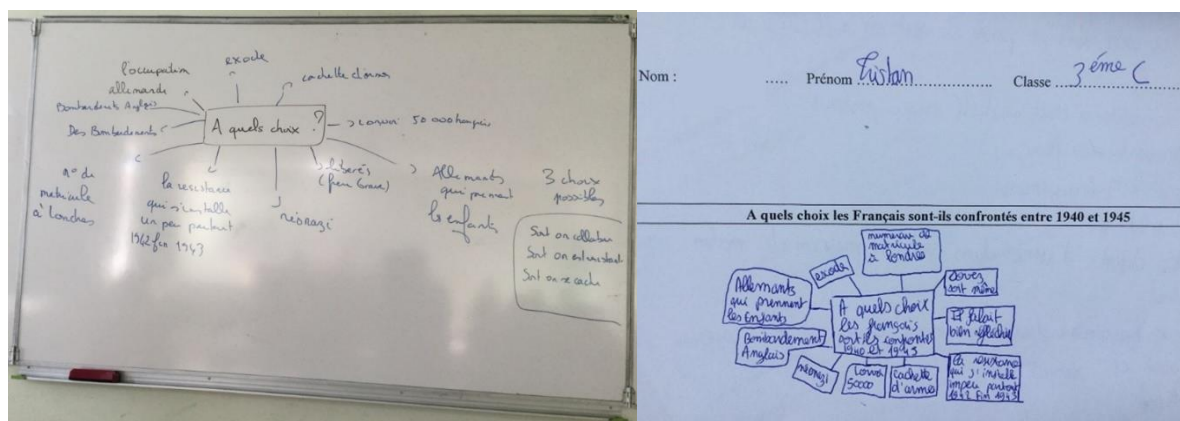


Fig 67. Schémas du tableau à gauche résultant des interactions collectives et à droite celui de Tristan produit pendant le visionnage des extraits du film.

Nous constatons que Tristan, et ce malgré les interactions langagières avec ses pairs reste hermétique à leurs propos et aux différentes tentatives de l'enseignante. Ainsi le passage entre l'interpsychique et l'intrapsychique ne s'effectue pas, l'élève reste solidement ancré dans sa conception initiale.

2.5 De la difficulté à maintenir contraintes pédagogiques et contraintes de recherche

Nous nous focalisons de manière plus précise désormais sur le rôle de l'enseignante dans la persistance de cet obstacle épistémologique. Elle dit au tour de parole 36 « *je mets de cette manière-là* » les deux éléments suivants sur le tableau de droite : « *ils sont confrontés à*

¹⁸¹ voir Annexe 11, les autres schémas des élèves de la classe.

la violence » et « soit se soumettre soit résister ». Voici concrètement à droite du tableau (voir photographie *infra*) l'action de l'enseignante. Elle met en exergue deux éléments qui ne figuraient pas sur le schéma des élèves et les isole. Nous pouvons formuler l'hypothèse d'une incidence non négligeable de ce choix didactique sur la construction du problème par les élèves. En effet, le tableau de droite est l'espace d'institutionnalisation, où l'enseignante a pour habitude d'inscrire les mots importants d'une leçon.

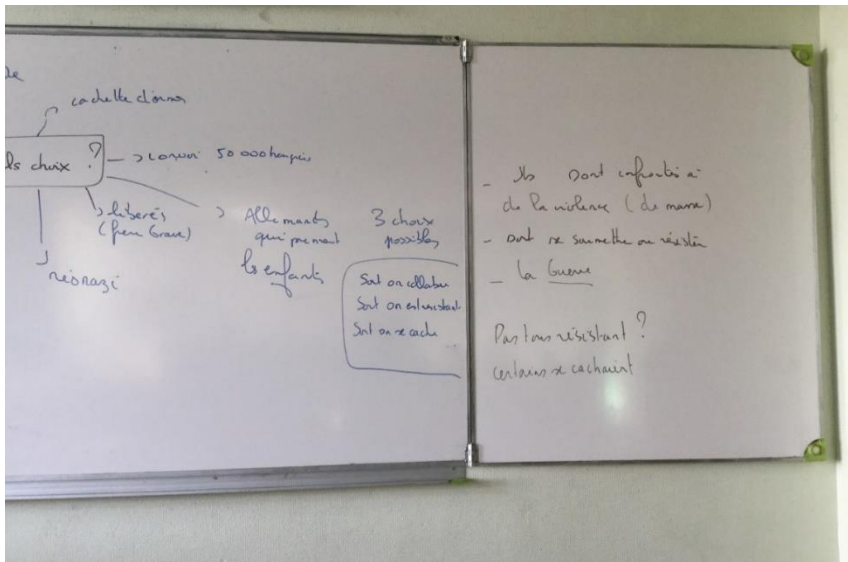


Fig. 68 : Espace à droite du tableau : trois éléments hétérogènes en plus du schéma fléché (espace graphique en construction).

Après la phase liée à la contextualisation, au tour de parole 42 : « *Et puis là maintenant vous êtes rendus à ils sont confrontés à de la violence de masse, ils ont deux choix en fait, soit se soumettre ou résister et ne pas oublier en fait le contexte historique qui est le contexte de guerre* », l'enseignante insiste pour dépasser cette *doxa* encore présente d'une France unanimement Résistante : au tour de parole 44 : « *On est en accord. D'après les témoignages, est ce que tout le monde était Résistant ?* » L'enseignante rebondit alors sur le propos d'Alexis « *mais moi un moment l'autre a dit que tout le monde y'en a plein qui se cachaient, qui ne voulaient pas se battre, je ne sais pas quoi* » et Alexis de rétorquer « *c'est une excuse* ». Elle pose une question « *alors est-ce qu'ils allaient jusqu'à Collaborer ?* » : elle oblige les élèves à sortir d'une « boucle didactique », qui dérive en un jeu de devinettes pour trouver la bonne réponse. Et c'est parfois le seul enjeu du cours d'histoire. Or, dans le cas présent, elle incite plutôt les élèves à énoncer des hypothèses, une pratique non habituelle : « *Est-ce qu'il y a d'autres choix, par rapport aux témoignages que vous avez vus, est ce qu'il n'y a que deux choix ? C'est ce que vous dites, là vous me redites soit ils se soumettent soit ils Résistent par rapport aux témoignages, vous avez d'autres hypothèses ?* (tour de parole 42). Elle propose

ainsi un modèle alternatif pour aider les élèves à interpréter les faits mis en jeu. Tutiaux-Guillon précise en effet, dans un article évoquant la routine et la coutume des cours, que :

Dans les cours ordinaires, l'élève apprend à écouter, à « suivre le cours » magistro-centré, à répondre rapidement et brièvement aux questions, à accepter une validation magistrale immédiate sans la discuter, à ne pas dévier du fil conducteur imposé par l'enseignant. Les interactions enseignant-élèves visent à susciter la participation et l'adhésion des élèves à un contenu préparé en amont et peu infléchi par leurs apports. Ils apprennent à la fois qu'il faut prendre la parole et qu'il faut accepter qu'elle soit très contrôlée. Les élèves prennent ainsi l'habitude de chercher la « bonne réponse » (2019, p. 5).

L'enseignant propose ainsi aux élèves de formuler des hypothèses, ce qui n'est pas une pratique ordinaire pour ensuite vérifier leur validité et de dépasser la liste des trois choix inscrits au tableau, mais en s'appuyant sur cette trame relative à la discussion des élèves et de leurs propositions. D'habitude le savoir est déjà clos par l'enseignante, or dans ce cas cette liste n'est pas déterminée par l'enseignante. Elle devient un espace intermédiaire de discussion où les positions des élèves et de l'enseignante se modifient et Tristan d'ailleurs choisit une autre posture en affirmant sa conception au regard de l'enseignante et des autres élèves.

Par ailleurs, l'enseignante prend le pas sur la chercheuse au tableau au cours de la séance en écrivant au tableau les trois choix possibles :

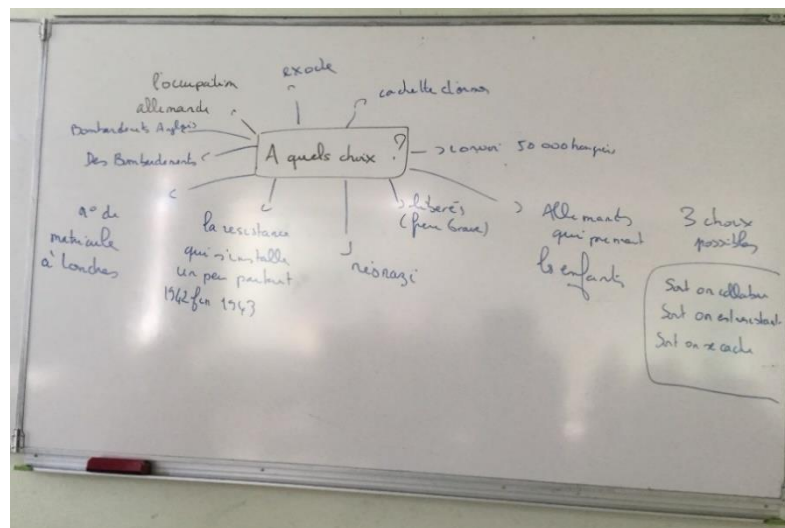


Fig 69. Le schéma fléché à partir de la question centrale : « à quels choix ? »

L'enseignante a modifié ainsi le protocole de la chercheuse. Voici le tableau avec les trois choix écrits. Peut-on observer des tâches dédiées à l'enseignante et des dévolues à la chercheuse ? Peut-on envisager une symétrie enseignante-chercheuse ; ou plus exactement une différenciation entre l'enseignante qui prépare et analyse (être en recherche) avec la mise en

évidence d'un schéma réflexif (Perennoud, 2001) et l'enseignante qui régule dans sa classe ? Cette dernière s'éloigne de sa posture de chercheuse. Cela démontre un statut d'enseignante-experte (Schön, 1983) dans le prolongement des travaux de Dewey qui face à une situation problématique modifie son action : c'est bien la réflexion dans le feu de l'action. Cet exemple, où l'enseignante oublie en quelque sorte le schéma fléché pour ajouter les trois choix possibles, est une illustration particulière de faire classe où la formulation orale est accompagnée d'une formulation écrite. C'est la pratique ordinaire de l'enseignante au regard de ces élèves avec leurs difficultés langagières.

Cela met en avant le fait que le schéma ne semble pas se suffire à lui-même, et que la liste est nécessaire. C'est bien la modification des gestes professionnels dans une analyse immédiate de l'enseignante-chercheuse qui modifie sa pratique pour que la mise en tension s'opère. C'est l'intérêt d'être à la fois enseignante et chercheuse. L'enseignante constate que les élèves sont en difficulté et adapte son discours et ses agirs au regard des objectifs de la recherche. Ainsi comme dans le guidage de son cours, elle modifie sa pratique et cela met en lumière l'importance d'articuler non seulement le schéma fléché à l'aide d'une liste écrite avec les éléments essentiels.

Le tableau devient un espace pour l'enquête composé d'un schéma fléché et de listes. Outre les interactions langagières nécessaires à la construction du schéma fléché, il semble que ce dernier ait également besoin d'être articulé à un autre outil graphique tel la liste : une nécessité de combiner un outil graphique non-linéaire et linéaire.

De plus, les contraintes pédagogiques relèvent du maintien de l'attention, avec par exemple la première phrase prononcée par l'enseignante : « *alors je vous écoute. Enzo t'es bien concentré* ». Nous pouvons observer les pratiques habituelles de l'enseignante dans la première partie de la séance où sa prise de parole est conséquente, ce qui renvoie à sa pratique ordinaire où elle relit à voix haute les consignes, voire les reformule comme le recommandent les différents prescrits que nous avons évoqués dans la partie 1 du chapitre 2. Ces derniers préconisent aussi le découpage en tâches, c'est ce que nous observons ici où l'enseignante énonce les différentes étapes de l'avancée de la construction du problème. Le *verbatim* suivant montre ce découpage :

40 E : lors on va rajouter violence de masse, violence de masse.
41 Dylan : c'est la guerre en gros.

42 E : on est effectivement, l'important ils l'ont répété plusieurs fois les témoignages que nous avons vus. On est bien en temps de guerre. Autre élément, alors je vous rappelle la question de départ : à quels choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Vous m'avez évoqué tous ces éléments-là [*en montrant au tableau le schéma*]. Et puis là maintenant vous êtes rendu à ils sont confrontés à de la violence de masse, ils ont deux choix en fait, soit se soumettre ou résister et ne pas oublier en fait le contexte historique qui est le contexte de guerre. Donc pour vous y a-t-il toujours deux choix possibles. Est-ce qu'il y a d'autres choix, par rapport aux témoignages que vous avez vus est-ce qu'il n'y a que deux choix ? C'est ce que vous dites, là vous me redites soit ils se soumettent soit ils résistent par rapport aux témoignages, vous avez d'autres hypothèses ? Que deux choix possibles ? Oui alors la Résistance qui s'installe un peu partout de 1942 à fin 1943 est-ce que l'on est tout à fait d'accord avec les bonnes dates entre 1940 et 1945 ?

Puis dans une deuxième partie de la séance, l'enseignante diminue son temps de parole et demande des précisions. Nous pouvons supposer qu'ici la chercheuse prend le pas.

56 E : tu crois que c'était une excuse. Alexis.
57 Alexis : oui c'était une excuse.
58 E : c'était une excuse. Alors du coup si y'en a qui n'étaient pas résistants, y'en a qui avait une excuse est-ce que pour autant on a mis ils collaboraient ? Alors est-ce qu'ils allaient jusqu'à collaborer ? Clément
59 Clément : ben non.
60 E : c'est dire.
61 Clément : les gens n'étaient pas d'accord avec eux quoi. Ils n'allaient pas les aider.
62 E : ils n'allaient pas les aider. Oui.

Ces préoccupations de l'enseignante sont résumées en quatre dilemmes selon Goigoux (2007). Ceux-ci deviennent encore plus prégnants quand l'enseignante doit respecter le protocole de la séquence forcée et qu'elle doit aussi prendre en considération les adaptations nécessaires pour favoriser l'apprentissage de ses élèves. Comment articuler ces deux postures ? Nous considérons que la première partie de la leçon dévoile la coutume didactique de cette classe de 3C, avec un rappel à la concentration, une régulation forte de l'enseignante qui énonce régulièrement où les élèves « sont » dans la progression de l'enquête, à l'aide du schéma fléché.

Finalement, nous percevons que l'enseignante au fur et à mesure tente de sortir de la boucle didactique et laisse plus de place à la parole des élèves et notamment celle de Tristan. Elle semble tâtonner en demandant des précisions ou en posant des questions. Doit-elle contraindre la parole des élèves pour opérer une mise en tension des données et des idées explicatives ? Si oui dans quelle mesure, c'est-à-dire quelle est l'articulation entre les contraintes pédagogiques, maintenir l'attention, la reformulation, (cf tour de parole n°1) et les contraintes de recherche (problématisation) ? Dans notre cadre, nous pouvons nous interroger

sur l'idée de symétrie enseignante/chercheuse entre ces contraintes dont il faut maintenir le plus possible la différenciation et les logiques respectives. Ces hésitations qui oscillent entre pratique ordinaire et de recherche peuvent brouiller les attendus auprès de Tristan, qui en saisit l'opportunité pour rester dans sa représentation initiale. La démarche d'enquête suppose une modification de la pratique enseignante qui n'est pas suffisamment significative pour que Tristan ne reste sur un seul jeu de questions/réponses.

Conclusion

Le travail sur les représentations qui font obstacle à la pensée scientifique des élèves est un point central de la problématisation. Elle permet de prendre en considération leur savoir déjà-là et d'identifier celui s'avérant un obstacle à l'apprentissage de savoirs nouveaux par un processus de problématisation.

Tristan retient dans les données du film celles qui confirment son modèle explicatif : « *résister c'est ne pas se laisser violenter* ». Il utilise des procédures diverses de contournement pour conforter sa représentation et notamment son présupposé de départ qui empêche malgré les contradicteurs d'entrer dans une mise en tension, malgré les faits énoncés par les autres élèves. Son obstacle s'apparente à un obstacle épistémologique général.

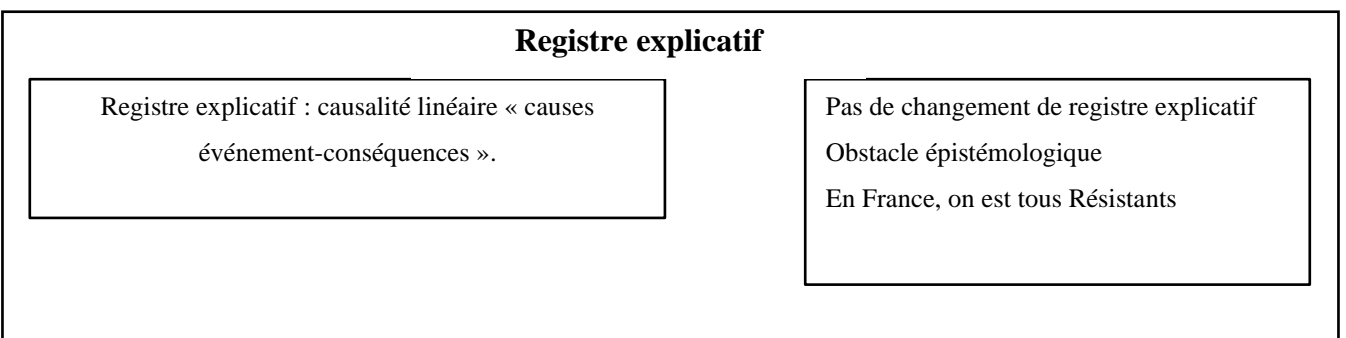
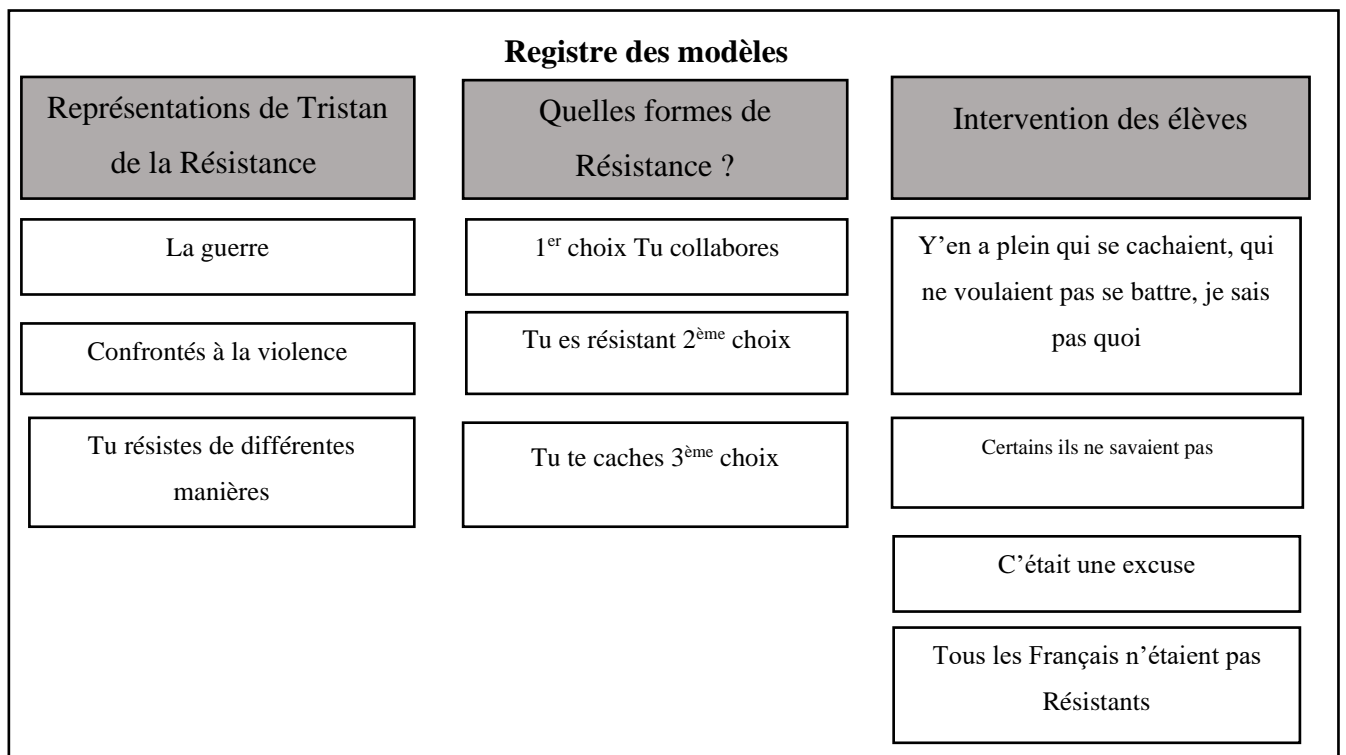
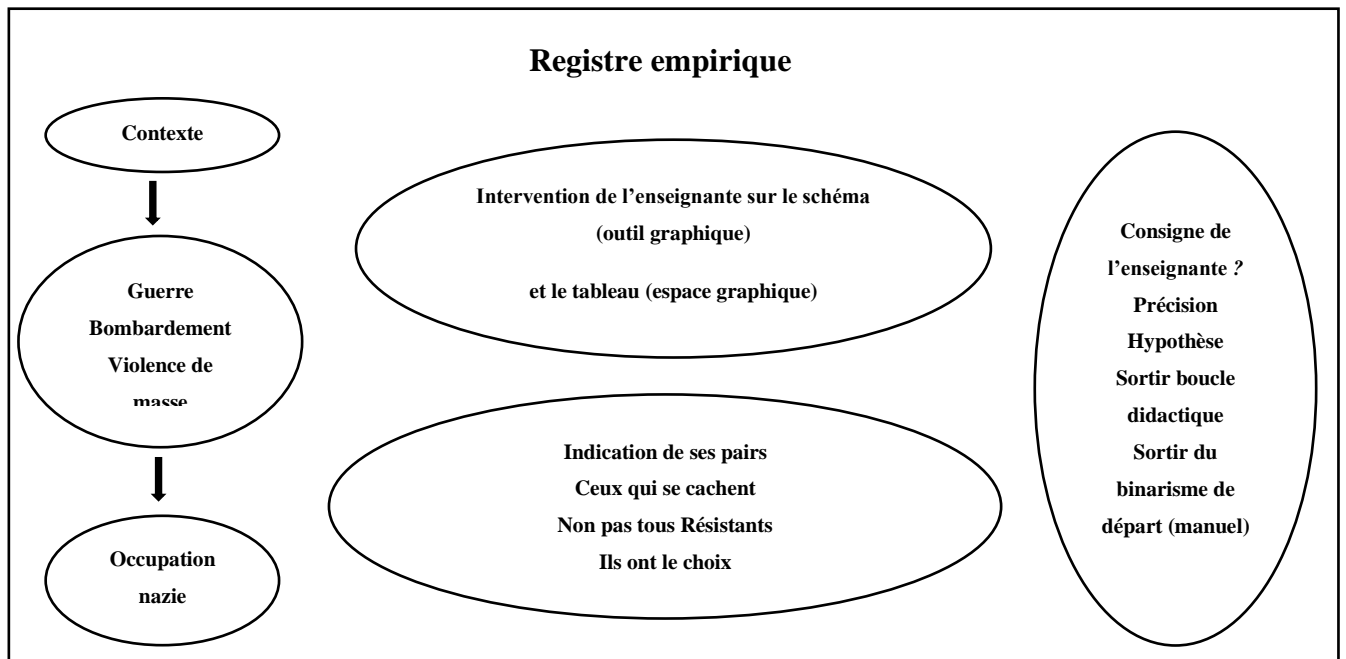
Malgré le travail de l'enseignante sur la représentation de Tristan et ses idées explicatives, médié par le schéma fléché et les interventions de ses pairs, le processus de conceptualisation ne s'est pas effectué : le passage entre une opinion et un savoir raisonné n'a pas eu lieu. L'explication est linéaire et causale, les hommes ont des choix pour réagir : soit ils Collaborent, soit ils Résistent, soit ils se cachent. Mais tous Résistent à leur manière, en d'autres termes, nous n'assistons pas un à un à un changement de registre explicatif scientifique, car Tristan n'est pas acculturé à l'historiographie et donc au concept de Résistant pendant le régime de Vichy. Néanmoins, il mobilise des capacités interprétatives des données du film, de ses pairs ou des consignes de l'enseignante et ne se contente pas d'un simple prélèvement d'informations dans le document, par conséquent celles-ci n'aboutissent pas à une remise en cause de son explication initiale.

De plus, au sein d'un dispositif de séquence forcée, Tristan en reste aux modalités de fonctionnement de l'histoire scolaire : des pratiques habituelles de prélèvement d'informations dans les témoignages sans critique de cette source. Dans la pratique ordinaire, le témoignage n'est qu'une illustration du discours de l'enseignante, et le schéma fléché, un écrit d'institutionnalisation que Tristan doit mémoriser en vue d'une évaluation. C'est la raison pour

laquelle, il « *semble* » recopier sur son schéma fléché de départ les éléments ajoutés par l'enseignante.

Sur le plan épistémique, les interprétations des élèves font ressortir une explication du reste de la classe « *tous les Français ne sont pas résistants* ». *A contrario*, Tristan se conforte dans son idée explicative comme la *doxa* dénoncée par Laborie et reste sur un concept quotidien et non historique. Cette non mise en tension des données et des conditions du problème ne permet pas à Tristan d'explorer les possibles. Nous pouvons ainsi résumer le cas de Tristan par cet espace de contraintes que nous avons déjà convoqué pour le cas de Clément par exemple.

Voici l'espace de contraintes de Tristan selon les travaux d'Orange, Doussot et Vézier



Épistémologiquement, les élèves affirment que tous les Français ne sont pas Résistants. Ils valident collectivement trois choix. Le documentaire et les témoignages oraux offrent bien la possibilité d'un registre explicatif à temporalité multiple et celle de la construction du concept de Résistant. En effet, le Résistant se pense dans sa temporalité de sa propre action, ou celles des neutres par exemple tous évoluent au fil de l'Occupation.

Cela renseigne également sur la difficulté à enseigner l'histoire comme une discipline qui questionne le passé, mais aussi les traces du passé.

Nous relevons également, la difficulté de l'enseignante, dans la conduite d'une séquence forcée quand l'obstacle épistémologique résiste en utilisant les dilemmes de Goigoux (2007, p.13) : « comment favoriser l'activité des élèves sans dénaturer les objets de savoir ? Ou celui de Perennoud : « comment laisser un espace à la construction interactive des savoirs sans que la conversation aille dans tous les sens, comment ne pas canaliser complètement la communication sans perdre pour autant tout fil conducteur ? ». Nous constatons que la posture de l'enseignante se substitue parfois à celle de la chercheuse. Face à une impasse dans la construction du savoir, l'expertise de l'enseignante est mobilisée dans le feu de l'action au regard du maintien de la discipline dans cette classe et des gestes d'aménagements pour les élèves à besoins particuliers. Nous pouvons aussi supposer que cette oscillation entre les gestes professionnels de l'enseignante et ceux de la chercheuse entraîne des malentendus constituant un frein au processus de problématisation et ainsi au dépassement de l'obstacle épistémologique de Tristan.

Le concept par double germination et dans le cas l'absence la germination par le haut empêche la conceptualisation et renforce ou maintient l'obstacle épistémologique. Le schéma n'est pas pour Tristan un espace de controverse suffisant, malgré la liste ajoutée par l'enseignante pour que Tristan opère une conceptualisation scientifique. La controverse avec ses pairs n'est utile que pour renforcer son obstacle.

Enfin, un dernier point concerne la dimension réflexive, comme levier possible pour dépasser l'obstacle épistémologique. Par exemple, la prise de position de Tristan distincte de ses camarades interroge sur la position énonciative affirmée avec le recours au « *moi je* » et offre la perspective de développer cette dimension dans la conceptualisation liée au langage. Ainsi, Bucheton et Chabanne évoquent la réflexivité comme construction de la subjectivité :

Parler-écrire, de ce point de vue, c'est aussi apprendre la différence avec l'autre, sortir d'un espace langagier fusionnel. Réfléchir ici, c'est penser la distance, mesurer la différence et accepter la ressemblance. C'est bien parce qu'il nous faut aider l'élève à exister comme sujet dans et par son discours, autant que par ses actes. Pour précisément l'aider à construire sa singularité, réduire la polyphonie énonciative. Ce mouvement est peut-être moins une construction de soi, par soi, qu'une construction avec et contre d'autres. Il implique de prendre de la distance avec les discours des autres pour construire le sien propre (notion de style). Nous voyons en permanence les élèves se contenter de parler-écrire avec les mots des autres (discours socialement, scolairement disponibles) (*ibid.*, pp. 11-12).

Nous faisons l'hypothèse d'une réflexion en cours d'action de l'enseignante qui modifie sa pratique ordinaire en pratique de recherche. En effet, Fabre propose la réflexivité pour dépasser l'obstacle épistémologique. Nous pouvons aussi souligner cette réflexivité pour l'enseignante-experte/apprentie-chercheuse qui doit construire une séquence forcée en articulant les contraintes pédagogiques et de recherche au regard d'une classe où l'incertitude des réponses des élèves est une constante. En conséquence, l'oral réflexif est à envisager comme levier pour une réorganisation des pratiques qui permettrait aux élèves de construire des points de vue et des réseaux conceptuels nouveaux.

Chapitre 4 - Étude de cas d'Amandine, la production des faits sous-jacents pour conceptualiser

Introduction

Dans ce chapitre, nous étudions comment le schéma fléché participe à la construction d'un espace problème pour conceptualiser. Quelles sont les fonctions du schéma qui rendent possible une mise en tension des faits et des modèles ? Nous étudions le cas d'Amandine, dont le positionnement de catégories distinctes sur un même plan amène une avancée de l'enquête et de fait une reconstruction du concept de Résistance plus étoffée.

Pour rappel, nous nous appuyons sur les travaux de thèse de Doussot : « *La raison graphique* de Goody (1979) naît avec une construction bidimensionnelle un espace - sur la surface de la feuille qui génère les possibilités de prendre en charge des relations de distance et de hiérarchie entre les mots et les idées qu'ils portent » (2009, p. 319). Dans les corpus étudiés pour son travail de recherche, Doussot précise que « la localisation relative permet aux élèves d'intervenir de manière directe dans le débat en s'appuyant non pas sur un exposé linéaire argumenté mais sur la localisation du mot par rapport aux autres et aux catégories proposées ». Grace à cette localisation relative, Amandine, énonce la phrase suivante en lien avec la fonction synoptique, de centration et de catégorisation du schéma fléché :

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.

Pour mieux comprendre le « *au côté* » d'Amandine nous présentons le schéma fléché auquel elle fait allusion :

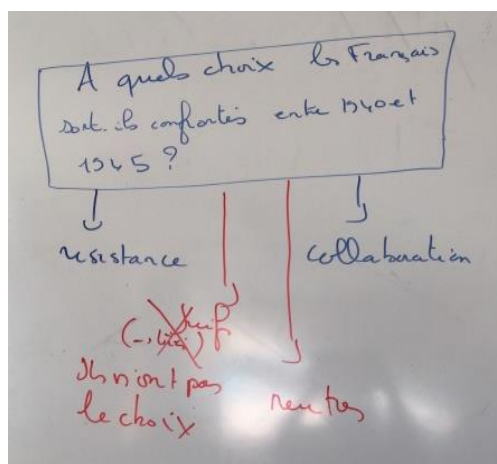


Fig 70. Le schéma fléché complété au fur et à mesure de l'avancée de l'enquête.

Dans ce schéma fléché, selon Amandine, les « Juifs » n'ont pas de choix possible, car ils sont victimes du Nazisme. Ils ne doivent plus faire partie du schéma fléché collectif de la classe. En terme épistémologique, cela signifie aussi que les Juifs, selon elle, ne peuvent être des Résistants, ils sont seulement victimes : soit la réduction d'une possible singularité dans l'idéal-type de la Résistance. De plus cette mise en tension d'Amandine, semble remettre en question les témoignages dans la mesure où ils ne parlent pas des Juifs. C'est en cela qu'Amandine fait cas.

Nous sélectionnons également mais dans une moindre mesure le cas d'Antonin, qui identifie une parole d'un témoin, i.e. « *terroriste* », qui renvoie à l'actualité française et la vague d'attentats terroristes qui sévit, et devient ainsi un mot déclencheur pour lui, engendrant la poursuite de l'enquête.

Enfin, nous convoquons Bakhtine (1929) et le dialogisme qui est l'interaction constituée entre le discours du narrateur principal et les discours d'autres personnages, ou entre deux discours internes d'un personnage. En effet dans les chapitres précédents, nous avons identifié des modifications au niveau de la co-construction entre les élèves et l'enseignante : d'une pratique ordinaire de fort guidage de l'enseignante à l'autonomisation du discours des élèves. Doussot explicite :

Modification des rapports à l'objet étudié, aux autres et à soi-même. Les modifications de positionnement énonciatif mènent à un questionnement des rôles de chacun dans la classe qui ouvre la réflexion à l'institution d'une communauté classe sur des bases nouvelles par rapport aux pratiques habituelles de la discipline. Les listes et les tableaux, comme supports d'un espace intermédiaire de travail pour les élèves, engagent une remise en cause des positions des élèves et de l'enseignant dans le groupe (2019, p. 331).

Pour nos travaux, l'objet de recherche est le schéma fléché à l'écrit, mais aussi inscrit sur un espace graphique plus vaste : le tableau de la classe.

1. L'étude de cas d'Amandine, la construction de catégories médiée par le schéma fléché

1.1 Le modèle explicatif des « Juifs » : les victimes du nazisme

Dans la pratique ordinaire de la classe, Doussot et Vézier indiquent que :

Les élèves cherchent à réduire cette tension en sélectionnant les données qui confirment leurs idées explicatives ; à l'inverse, leur mise en tension peut conduire à questionner la pertinence des explications déjà-là (les représentations des élèves, qui font obstacle), à aller chercher d'autres modèles explicatifs et/ou d'autres données pour poursuivre l'enquête (2016, p. 10).

Au regard de cette perspective, intéressons-nous à l'exemple du placement de la catégorie des « Juifs » en classe de 3A sur le schéma fléché qui déclenche une intervention d'Amandine. Nous pouvons émettre l'hypothèse que, pour cette dernière, le positionnement sur le schéma fléché des mots, les uns par rapport aux autres produit une tension importante, car l'enseignante est obligée de modifier le schéma fléché en ajoutant non seulement une parenthèse, mais aussi le mot « tué », suivant les propos d'Amandine « ils se font tuer ». Le positionnement « au côté des résistants » soulève une interrogation auprès d'Amandine : « moi je ne mettrais pas les Juifs au côté des Résistants ». Ces différents ajouts (catégories) et leur placement sur le schéma deviennent objet de réflexion.

Voici l'instant-clé entre les interactions langagières et la construction du schéma fléché qui en découle :

149 E : c'est pas forcément à côté, c'est tous les éléments en fait possibles, mais va 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.
153 Elwan : obligés.
155 E : ils n'ont pas le choix.
156 Mattéo : vous avez marqué quoi entre parenthèses ?
157 E : ils se font tuer. Donc eux ce n'est pas un choix. Donc il nous reste résistance, neutres, collaboration. On garde cette problématique là.

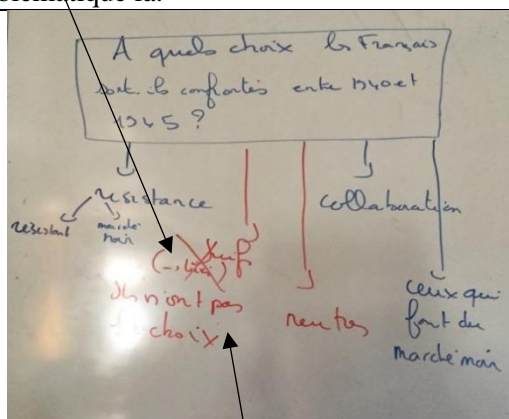


Fig 71. Le schéma fléché final modifié par l'enseignante.

La catégorie « Juifs » devient une impossibilité dans la construction du problème. Ils ne répondent pas à la question posée, car ils n'ont pas de choix possible. Ils ne doivent plus faire partie du schéma fléché. Ce faisant, cette tension pointée par Amandine met en question le questionnement initial lui-même.

De plus, cet outil graphique avec sa dimension synoptique – où l'ensemble des catégories mises en jeu par les élèves sont sur le même plan – cartographie le processus de

problématisation en construisant un espace problème qui en délimite les faits et idées explicatives à débattre, i.e. un espace limité et donc contraignant, favorisant la reconstruction du problème. Cette vue d'ensemble du problème et donc sa centration permet aux élèves de porter leur attention sur l'essentiel, avec simplement quelques mots. Ce qui constitue un aménagement didactique pour les élèves « DYS », dont nous devons prendre en compte à la fois la fatigabilité et la difficulté de lecture dans les apprentissages.

Nous constatons également l'importance d'un deuxième visionnage des extraits du film *Le Chagrin et la Pitié*, car dès les premiers tours de parole des interactions langagières le cas des « Juifs » est ainsi rediscuté :

15 Tom : bah moi j'aurais enlevé les Juifs.
16 E : oui on est d'accord, je pense qu'on les enlève parce qu'on a rajouté qu'ils n'ont pas le choix.

Le schéma fléché favorise dans une première phase la mise en tension des données, à savoir les faits relatés par le témoin Louis Grave¹⁸² déporté à Buchenwald¹⁸³, et du modèle de la catégorie des « Juifs », qui sont selon les élèves, déportés dans des centres de mise à mort et exterminés. Puis dans une seconde phase, les « Juifs » deviennent une impossibilité. En termes de factualisation, nous nous rendons compte qu'une donnée que l'on pourrait qualifier d'implicite, car non mentionnée par les témoins, ou de partielle devient un fait. En effet, Louis Grave relate les faits lorsqu'il était dans ce camp de concentration, mais sans faire référence explicitement au sort des « Juifs ». Il se remémore un épisode avec des Hongrois que nous détaillerons. Cette catégorie « Juifs » est d'abord retenue puis enlevée au regard des idées explicatives des élèves. Le schéma par sa fonction de catégorisation et le positionnement de ces catégories les unes par rapport aux autres, étayé par les données du témoignage peut poser problème, cependant, il met en exergue des conditions permettant la construction du problème.

1.2 Le schéma fléché pour construire un fait et une catégorie nouveaux : les neutres qui mettent fin au binarisme

Une autre catégorie suscite également une mise en tension des faits et des modèles : ce sont les « neutres ». Au premier visionnage, Jimmy (tour de parole 115) dit : « on avait des villageois qui étaient neutres, qui ne disaient rien ». Nous avons deux hypothèses pour la

¹⁸² Louis Grave appartient au réseau Gallia. Il s'est engagé dans la Résistance en juillet 1943.

¹⁸³ Du 6 août 1944 au 15 avril 1945, suite à une dénonciation.

mobilisation de ces « neutres » : soit Jimmy a utilisé la parole d'un témoin, i.e. Denis Rake 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 (tour de parole 148) 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 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 (Laborie, 2019, p. 61).

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

2. Les conditions qui provoquent ou facilitent la mise en tension pour conceptualiser

2.1 Le schéma fléché pour catégoriser

Nous observons que le schéma associé aux interactions langagières offre la possibilité de classification, i.e. « cette faculté d'abstraction et de sélection faciliterait l'utilisation des connaissances dans les activités de restitution, d'application et même de transfert » Peraya (Nyssen, 1995, p. 31). Le schéma offre la possibilité de classer les éléments pour la construction et la résolution du problème. Cette catégorie des « neutres » 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.

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. Ainsi, au tour de parole 19 Tom doit mobiliser les catégories dans leurs relations d'inclusion pour savoir quoi faire de celle des neutres : la catégorie « *société* » englobe toute la population et oblige à situer celle des neutres dans le tableau. C'est de cette façon que la conceptualisation (en tant que catégorisation ici) avance dans ces échanges, en parallèle avec la construction du fait « *neutres* ». Nous passons d'une donnée à un construit, ce qui induit l'existence d'un ensemble de comportements au sein de la population.

De plus, émerge une prise de 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 Pouet (1999) nomment « *des opérations de basse tension intellectuelle* » qui ne permettent pas à l'élève de conceptualiser.

2.2 Le schéma fléché une économie cognitive pour problématiser

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, comme composantes de la société française, soit une vision binaire des « années noires ». Puis, le fait « *Juifs* » et le fait « *neutres* » sont mentionnés, mais entrent 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. Les « *Juifs* » sont uniquement des victimes du Nazisme. Ce modèle explicatif des élèves fait obstacle. L'introduction de faits tels que l'évocation de groupes de résistance « *Juifs* » ou incluant des Juifs permettrait, on l'imagine, de mettre cette conceptualisation en jeu. On dégage ainsi des potentialités didactiques de la situation.

Prenons le cas d'Amandine pour explorer plus avant ces potentialités : 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 les 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 ni dans la catégorie Résistance ni dans celle Collaboration. 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, à ce stade, les élèves excluent d'emblée les « *Juifs* » de la Résistance et de la Collaboration. Nous constatons avec Amandine, qu'un conflit intra-cognitif (Tutiaux-Guillon, 1993) : « *enfin je sais pas, c'est pas que après ils se font tuer, donc c'est pas* » surgit, étayé par le schéma fléché, avec ce placement des Juifs à « *côté* » des Résistants. Elle mobilise des connecteurs logiques pour argumenter, mais ne finit

pas sa phrase. Pour elle, cette catégorie est une erreur. D'ailleurs, nous questionnons l'utilisation de la couleur rouge par l'enseignante qui a pu aussi induire cette mise en tension, car cette couleur symboliquement est synonyme pour les élèves de la signalisation d'une erreur dans une évaluation.

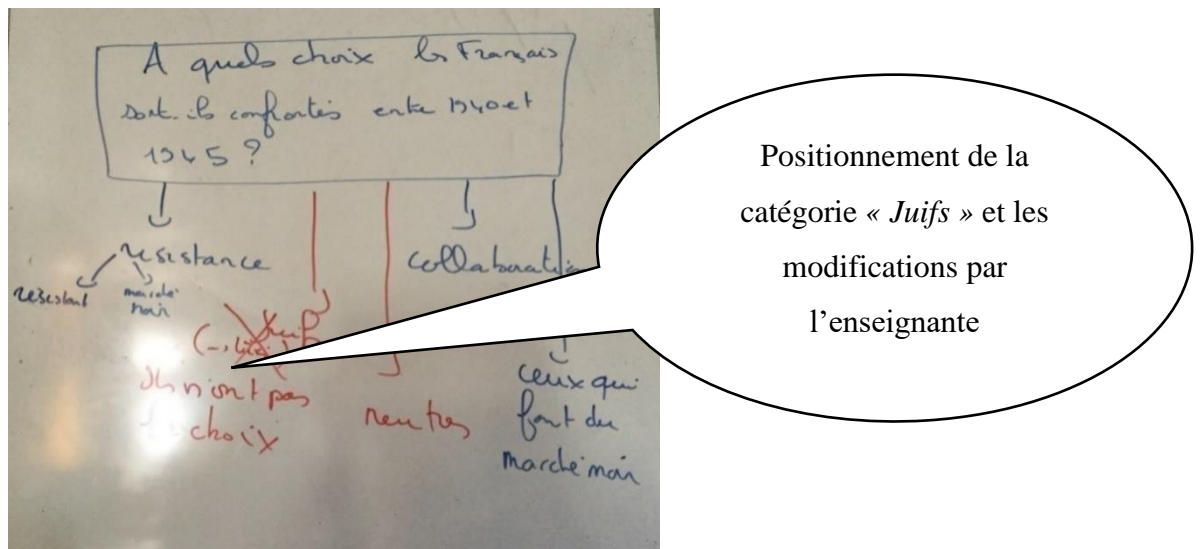


Fig 72. Le positionnement de la catégorie « Juifs ».

L'économie cognitive du schéma fléché est une aide « en diminuant la charge mnémorique et en la faisant porter sur l'essentiel » (Buty et Badreddine, 2009, p. 94). Celui-ci est complété seulement par des mots qui permettent aux élèves de se focaliser uniquement sur les données du problème. De plus, c'est bien la dimension synoptique du schéma pour Amandine qui 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.

2.3 La pratique ordinaire *versus* pratique inhabituelle pour favoriser la mise en tension des faits

Avant cela, les élèves, toujours dans une approche de se conforter au modèle de guerre, et plus précisément au modèle de la Seconde Guerre mondiale, sélectionnent dans ces témoignages, le mot de camp de concentration, dès le quatrième tour de parole. La catégorie « Juifs » est évoquée, puis placée sur le schéma, donc institutionnalisée pour les élèves, car pour ces derniers ce qui est écrit au tableau est le savoir à connaître, dans une leçon d'histoire ordinaire. Cela sous-entend que si l'enseignante l'a inscrite au tableau, elle est à prendre en compte, dans le déroulé de l'enquête. Mais Amandine décide de mettre en discussion cette catégorie *a priori* institutionnalisée. Nous constatons que l'ingérence de la pratique ordinaire

dans cette séquence forcée engendre une confrontation des idées, par une autonomisation de la parole de l'élève qui n'hésite pas à contredire cet ajout de la catégorie des « Juifs ».

Pourtant dans les extraits du documentaire proposés aux élèves, le mot « Juif » n'est pas mentionné. Et d'une manière globale, la déportation des Juifs est *quasi* absente de ce film. Néanmoins, c'est un élément important de la discussion collective et du processus de problématisation. Le fait se construit dans un cadre problématique, en faisant appel au cadre épistémique des élèves. Les élèves poursuivent la même démarche que précédemment évoquée, avec la mobilisation des faits du cours précédent, à savoir, les Juifs qui étaient interdits dans magasins. Il semble que les élèves évoquent le boycott des magasins juifs.

109 Yanis : ah non, mais non non.
110 E : dis quand même, c'est pas grave.
111 Yanis : mais les nazis n'étaient pas interdits des magasins.
112 E : non.
113 Mattéo : non c'est les Juifs
114 E : c'était les Juifs.

Les mots « *camp de concentration* » n'est pas cité, dans les extraits proposés seulement le mot camp. Cela semble faire référence à l'histoire que raconte, non sans émotion, Louis Grave en commençant ainsi « *j'ai vu beaucoup de misère* » et il raconte l'arrivée d'un convoi de 50 000 Hongrois lorsqu'il était à Buchenwald : « *Je crois qu'ils venaient de Hongrie* » et il a été désigné pour leur donner la soupe. A la fin, il affirme qu'ils ont, « *tout physiqué cela* ». Cette citation créer de l'émotion pendant la séance. Le rôle de l'empathie abordé par Fink : « La présence humaine peut aussi être un frein à la compréhension. L'émotion peut l'emporter. C'est un savant dosage entre empathie et compréhension qu'il faut atteindre dans le cadre de témoignages »¹⁸⁴, entre en jeu dans ce que les élèves vont prélever comme informations. Cela corrobore ce qu'ils savent déjà sur la déportation, cette allusion aux Juifs est une donnée implicite du témoin, que les élèves construisent comme un fait. Nous supposons que le récit de Louis Grave, raconté de manière affectée, renvoie à des images que les élèves ont vraisemblablement vues que cela soit lors du cours d'histoire, ou autres. C'est cette collusion

¹⁸⁴ <https://www.reformes.ch/story/2017/08/bientot-plus-de-temoins-directs-pour-raconter-lholocauste-shoah-holocauste-temoignage>

entre la parole du témoin et la scène imaginée par les élèves qui alimente la discussion sur la catégorie des « Juifs ». Or la reprise de cette information, initialement associée à cette émotion lors du visionnage du documentaire, la refroidit en l'incluant dans une argumentation pour décrire et comprendre ce qui s'est passé.

C'est le croisement entre la parole du témoin, le schéma fléché et la discussion collective qui opère un changement de statut du fait. Le fait devient une contrainte dans une argumentation, par l'idée explicative suivante :

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.

Cette dynamique entre l'outil graphique, la parole du témoin et les discussions collectives est la condition qui permet l'organisation d'une problématisation historique en classe. « Sa dynamique repose sur la production et la gestion des tensions entre les idées explicatives et les faits » (Doussot, 2018). On observe donc des allers-retours entre les documents (témoignages) et les idées explicatives ce sont des conditions nécessaires au processus de problématisation, et à une sortie d'une compréhension trop directe et émotionnelle des témoignages observés.

2.4. Le témoignage filmé, des faits sous-jacents

Les élèves n'interrogent pas la parole des témoins. Ils considèrent leurs récits comme 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 le film - en l'espèce un film de fiction – est un « soutien des conceptions des élèves » (2015, p. 167). En effet, les élèves de nos classes 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 Grave¹⁸⁵ 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

¹⁸⁵ Louis Grave, témoin du film *Le Chagrin et la Pitié* agriculteur, Résistant, déporté, militant socialiste.

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

Pour Yanis, cela sous-entend que le choix n'est pas possible, il faut avant tout survivre.

Néanmoins, une interrogation émerge avec la non remise en cause de la parole des témoins. Elle correspond pour les élèves à des faits non questionnés. 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 (2019) qui souligne que l'image peut faire écran. Gomart (2000) indique que : « bien souvent, le témoignage oral est perçu, au départ, par le chercheur comme un moyen d'obtenir des informations supplémentaires, comme un complément, vivant et coloré, des sources écrites. » Au départ, lors de la première diffusion des extraits, les élèves envisagent ces témoignages dans cette même perspective. Mais au deuxième visionnage, Elwan et Anaïs 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.

Ces propos d'Anaïs et d'Elwan mettent en avant la complexité de la Résistance. Laborie pose cette question en indiquant que :

Les quatre éléments que François Bédarida fait entrer dans sa construction de l'idéaltype renvoient successivement aux ressorts de l'engagement, aux formes de lutte, à la dimension politique et morale des logiques d'action. Mais, peut-on aussi facilement faire entrer dans la construction d'un outil conceptuel des déterminants qui appartiennent à des catégories très hétérogènes et dont les interactions, réciproques ou rapportées à l'ensemble du dispositif, ne sont absolument pas de même nature ? Et quand, de plus, elles varient considérablement selon le temps et les situations ? (1997, p. 19).

Ces deux élèves évoquent la « pluralité des comportements » (Marcot, 2013, p. 184). De fait, les Français sont confrontés à des difficultés diverses pendant ces « années noires », ce qui engendre des comportements tout aussi variés.

3. Le schéma fléché, vecteur de pratiques historiennes

3.1 Raisonnement par analogie d'Antonin

Les pratiques de type historien sont partiellement mobilisées par les élèves. Au cinquième extrait du film *Le Chagrin et la Pitié*, Louis Grave évoque le fait qu'en tant que résistant, on le désignait comme terroriste. Ce qu'Antonin a repris de la manière suivante lors du premier visionnage : « 40 : Antonin : *Ben les Résistants ils avaient une réputation de voleurs. Ils faisaient des attentats. Des trucs comme ça* ». Il y ajoute le mot « casseurs ». Antonin tel l'historien « *raisonne par analogie avec le présent, il transfère au passé des modes d'explication qui ont fait leurs preuves dans l'expérience sociale de tout un chacun* » (Prost, 1996, p. 159). Les élèves se saisissent d'un concept quotidien pour construire le concept scientifique de Résistance et s'appuient sur le schéma fléché selon la conceptualisation de Vygotski. Ce concept se construit en comparaison avec l'actualité en France et les propos de Louis Grave en évoquant le mot « *terroriste* » pour qualifier les Résistants. Comme l'affirme Prost (1996, p. 156) la compréhension s'enracine dans le vécu du sujet. Cela fait écho aux propos de Laborie qui explique que la Résistance : « *rassemble des hommes et des femmes de leur temps que la capacité de dépassement ne protège pas des travers ordinaires* ». Par conséquent, nous constatons que l'appréhension d'un concept scientifique se fait en appui du concept quotidien. Il est en quelque sorte le support qui permet le développement du concept scientifique. Lautier évoque ainsi que « *les élèves procèdent d'abord par rapprochements et typologies pour comprendre les concepts de la discipline en leur donnant un sens concret. Ils mobilisent à cet effet leurs « représentations sociales* (1997, p. 213). Antonin, pour conceptualiser s'appuie en premier sur des faits qu'il connaît, puis en second complexifie sa pensée première. De fait, le concept quotidien s'enrichit également. Ce concept spontané donne lieu au raisonnement par analogie.

3.2 Un concept qui s'épaissit

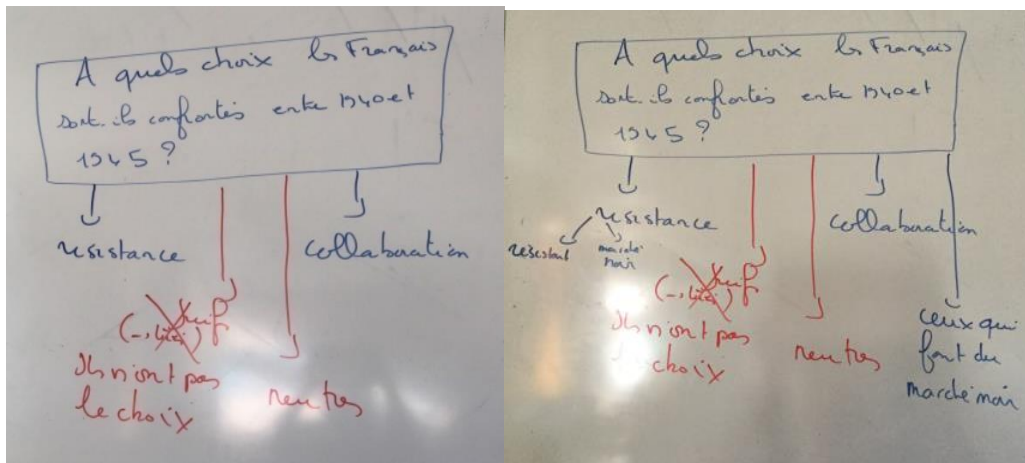


Fig 73. Schéma fléché (gauche) final relatif au premier visionnage - Schéma fléché (droite) final relatif au second visionnage.

En effet, les élèves y ajoutent d'ailleurs une quatrième catégorie, ceux qui font du marché noir. Et ils étoffent la catégorie des Résistants avec des Résistants/Résistants et des Résistants/qui font du marché noir. Laborie explique que la Résistance : « La Résistance rassemble des hommes et des femmes de leur temps que la capacité de dépassement ne protège pas des travers ordinaires » (2011).

Et il précise les quatre composantes de la Résistance :

- Une volonté de témoigner ;
- Un rapport au temps inévitable ;
- Un rapport spécifique à la guerre et à la mort ;
- Une construction marquée par le légendaire ou imaginaire souvent éloigné du champ de l'expérience (2011, p. 50).

Nous sommes face à une certaine ambiguïté insufflée par les témoins lors du dernier extrait (le 7^{ème}), car le marché noir c'est aussi des profiteurs de guerre. Reprenons un extrait du *Chagrin et la Pitié* avec le journaliste (J), Louis Grave (LG) et Alexis Grave (AG).

8 J : vous saviez qu'il y a une légende en France, qui veut que les paysans se sont enrichis pendant la guerre.
9 Femme 1 : Y'en a.
10 Collectif : Y'en a.

11 LG : y'en a si c'était maintenant y a des fois je me dis nom de Dieu, j'aurai mieux fait de faire du marché noir, aujourd'hui tu serais riche, et tout le monde, te dirais bonjour. J'ai fait la Résistance, on me prend pour un con.

11 AG : c'est bien fait comme ça ;

13 J : et aujourd'hui, vous croyez, que le fait d'avoir été Résistant, ça vous, est- ce que cela vous donne une espèce de bonne ou mauvaise réputation ? Vous avez l'impression par rapport aux autres gens ?

14 LG : oh ben je crois que cela nous a toujours donné une mauvaise réputation, parce que du temps de la Résistance, on nous appelait des terroristes

Comment s'opère la construction de ce concept de Résistance ? L'élément important semble être la parole de Louis Grave, la question du journaliste et celle de la femme présente au moment de l'interview. Nous comprenons ici que le mot « *terroriste* » interpelle les élèves en lien avec l'actualité en France.

23 E : soit Résistant, soit collaboration. Ok, oui.

24 Jimmy : les Résistants, ils avaient une mauvaise réputation

40 Antonin : ben les Résistants ils avaient une réputation de voleurs. Ils faisaient des attentats. Des trucs comme ça.

41 E : de voleurs, effectivement et

42 Antonin : de casseurs

43 E : de casseurs. Oui Tom

44 Tom : de terroristes

45 E : de terroristes. De terroristes

46 E : de terroriste. Oui Lucas

47 Lucas : je ne sais pas si ce sont les Résistants y'en a qu'on du faire un exode de trois jours.

Les élèves se saisissent du concept quotidien pour construire le concept scientifique de Résistance. Avec le mot terroriste, nous sommes à l'étape du complexe associatif. « Les concepts scientifiques sont en cours d'éclosion et sont appelés à un long développement interne que Vygotski qualifie de « souterrain » » (Brossard, 2008). Ce qui se dégage également est

l'importance accordée à la parole du journaliste ou plus exactement aux questions qu'il pose aux témoins : « quant au témoignage audiovisuel, faisant basculer le trio objet/témoin/historien vers un quatuor objet/témoin/historien/réalisateur versus cameraman, sponte suo il enchante autant que, « à froid » ou « à chaud », il fait craindre les dérives ».¹⁸⁶ C'est ce que l'on peut percevoir, car les élèves modifient le schéma avec deux flèches *via* l'enseignante selon la question que pose le journaliste « *est-ce qu'il n'y avait pas deux manières de faire de la Résistance ?* »

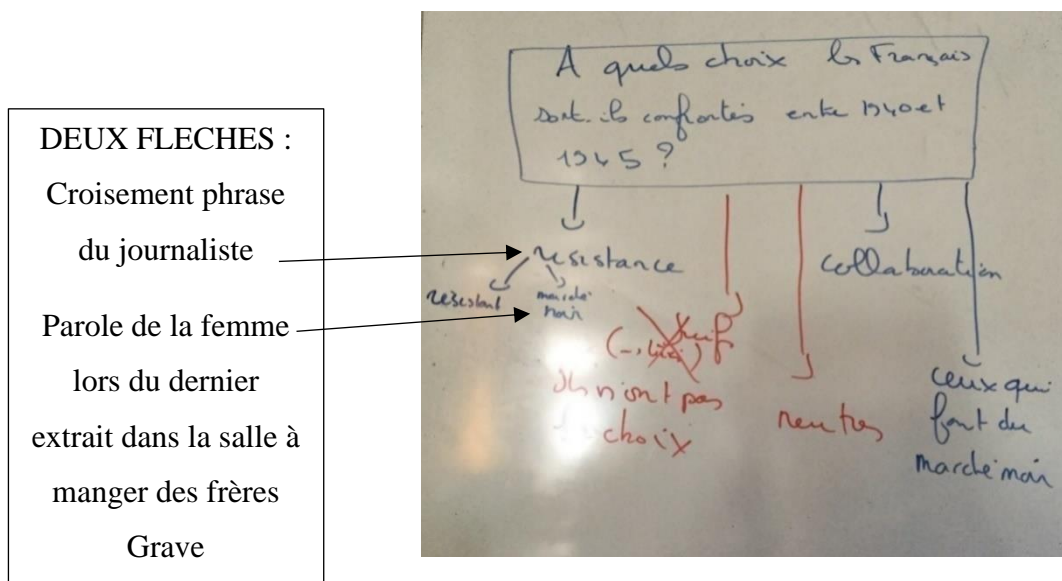


Fig 74. Le concept de Résistance s'étoffe avec les faits des témoins.

¹⁸⁶ <https://www.espacetemps.net/articles/le-temoin-et-ecriture-de-histoire/> (consulté le 28 avril 2021)

Ainsi, au deuxième visionnage :

42 E : oui ?
43 Anaïs : c'est vendre des choses sans que ce soit reconnu.
44 E : voilà on vend des choses non reconnues, ça peut être de la nourriture, ou autre chose. Alors le marché noir est ce qu'on le met dans à quels choix les Français sont-ils confrontés ? Est-ce que c'est une autre catégorie de Français ?
45 Anaïs : oui, bah oui.
46 E : donc on aurait ceux qui font du marché noir ? Ceux qui font du marché noir.
47 Ewen : dans les Résistants il y a ceux qui font un peu de marché noir et ceux qui résistent.
48 E : alors on aurait des Résistants et certains feraient aussi du marché noir. On complexifie là, on avait quels choix finalement on a des Résistants, qui seraient que des résistants, je sais pas ceux que tu veux dire par c'est quoi un Résistant que Résistant, d'autre qui feraient du marché noir, on a ceux qui collaborent, ceux qui seraient neutres et on a ceux en plus

Ainsi, les élèves transforment le schéma avec ces deux flèches qui correspondent aux deux faits proposés par le journaliste lors du dernier extrait pour caractériser la Résistance en y associant les propos de la femme : « C'est-à-dire qui y en a qui se disaient Résistants, mais qui ont profité de ça pour piller pour aller voler. Ils ont profité de l'occasion ». Les concepts font réseaux et les faits des témoins et du journaliste participent de cette construction en réseaux du concept de Résistance. Nous repérons ainsi l'importance des mots prononcés par les témoins pour construire le problème et entraîner une mise en tension par les élèves. Il s'agit d'un mot qui répond aux vécus des élèves et qu'ils maîtrisent. Les mots « *terroristes* » et « *bandits* ». Ces mots sont en fait au cœur l'actualité.

Nous supposons que la parole de la femme (tour de parole 21, voir Annexe 7 du Tome 2) : « c'est-à-dire qui y en avait parmi les Résistants qui se disaient Résistants, qui ont profité de ça pour aller piller pour aller voler. Ils ont profité de l'occasion, et alors voilà, aujourd'hui les résistants », articulée avec la question du journaliste sur les « deux manières de faire de la

Résistance » ont permis à Elwan (tour de parole 47) de proposer cette idée « dans les Résistants il y a ceux qui font un peu de marché noir et ceux qui résistent ». Si bien que l’enseignante a noté une double flèche avec des « *Résistants* » / « *Résistants* » et des Résistants qui font du marché noir. De fait les deux flèches inscrites sur le tableau de la classe ont permis à Elwan de rendre compte de la complexité du concept de Résistance, en signifiant que : « *c’était trop compliqué* » :

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.

De plus, tous les singuliers (i.e. le Résistant et ses actions) élaborent la singularité, c’est-à-dire une caractéristique générale. L’ensemble des témoignages de ces extraits qui relatent différents faits construisent au fur et à mesure la singularité de la Résistance, cet idéal-type.

4. L’oral, n’est pas un écrit dégradé

Nous observons que l’oral ne semble pas seulement être un simple brouillon, tel que Doussot le définit : un brouillon comme travail conscient et organisé. Ainsi, la mobilisation dans le discours oral des élèves des connecteurs logiques qu’ils ne mobilisent pas dans leurs productions écrites, comme l’illustre le cas d’Amandine ci-dessous :

148 Amandine : moi je ne mettrais pas les Juifs au côté Résistants.
149 E : c’est pas forcément à côté, c’est tous les éléments en fait possibles, mais va y explique.
150 Amandine : enfin je sais pas, c’est pas que après ils se font tués, donc c’est pas

Le schéma fléché avec ses quelques mots seulement, oblige les élèves à développer leurs récits explicatifs avec le guidage de l’enseignante qui demande à Amandine d’expliquer son argument. Nous entrons dans un oral réflexif. Par exemple, Gausse (2017, p.20) rend compte des travaux de Jaubière et Rebière sur le rôle du travail langagier lors de la conceptualisation par les élèves :

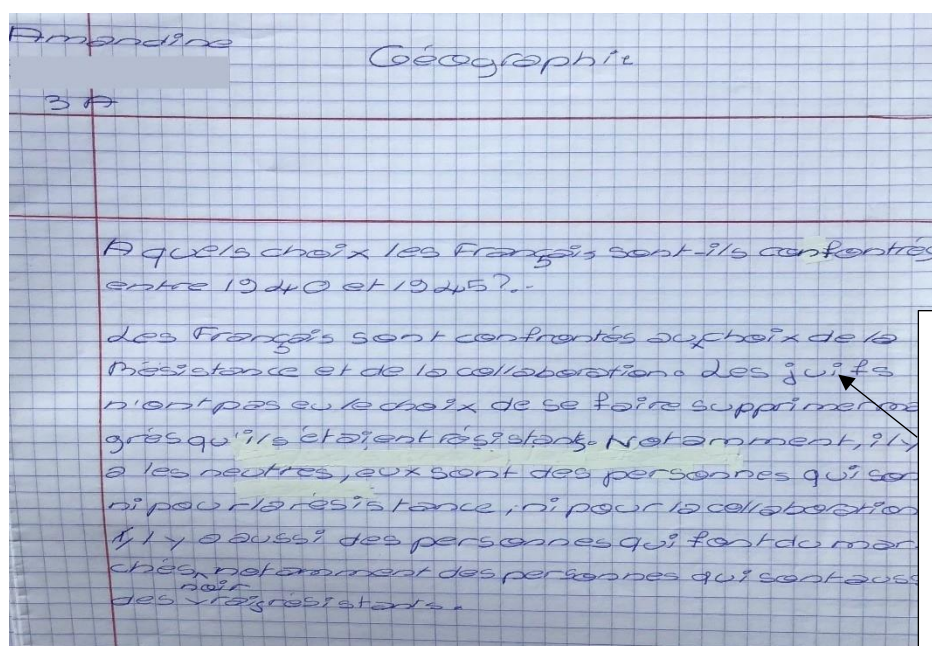
Les activités langagières réflexives (secondarisation) sont : l’écrit, qui permet l’archivage, la critique, la comparaison, l’objectivation des contenus, la conception d’écrits intermédiaires, les bilans, l’interprétation et parce qu’il favorise l’élaboration des savoirs seconds reste le support scolaire privilégié ; l’oral, qui reste presque exclusivement réservé aux pratiques de transmission et de vérification des savoirs, ou qui est utilisé comme moyen de dialogue au service de

l'instauration du conflit cognitif, souvent sous-estimé par les enseignant.e.s. (trop immédiat, trop labile) (2011, p.85)

L'oral développe la réflexivité et notamment avec les élèves qui présentent des troubles ou des difficultés langagières et apparaît comme un levier pour le processus de conceptualisation. La démarche réflexive permet de contrôler la vraisemblance du résultat, i.e. une pensée « qui se surveille elle-même ». De plus, Nonnon précise que :

Le travail sur l'oral est donc investi d'une mission de socialisation (apprendre le « vivre ensemble », la coopération, la tolérance à travers le dialogue) et d'une mission de développement des capacités de jugement et de raisonnement en commun nécessaires aux apprentissages scolaires et leurs nouvelles ambitions (résolution de problèmes, interprétation...), (2011, p. 188).

Le lendemain de la séance avec le visionnage des extraits du film *Le Chagrin et la Pitié* l'enseignante propose une tâche écrite de quelques lignes à partir de la carte mentale :



Pas de connecteurs logiques, mais une explication sur le cas des « Juifs » et au final la notion de choix possible pendant cette période.

Fig 75. Traces écrites d'Amandine

Que pouvons-nous observer ? D'une part la non-mobilisation contrairement à l'oral de connecteurs logiques. Il y a plutôt dans le texte d'Amandine une juxtaposition marquée par la série des « il y a », ce qui rend possible des confusions qui étaient écartées lors des échanges oraux sur le support du schéma. Le schéma fléché semble développer des capacités langagières orales. D'autre part, Amandine ne se contente pas que ce soit à l'oral ou à l'écrit d'un simple prélèvement d'informations contrairement à la pratique ordinaire de l'étude du témoignage guidée par des questions-réponses, mis en évidence par Tutiaux-Guillon (2016) : « Les élèves

sélectionnent les informations ponctuelles des documents ou reproduisent les savoirs acquis, qui conservent le statut de fait et non d'argument. Au mieux produisent-ils parfois des interprétations sur la base du sens commun ».

Premier visionnage :

16 Amandine : ils n'ont pas le choix d'avoir des dépôts d'armes dans leurs habitats.
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 va y explique.
150 Amandine : enfin je sais pas, c'est pas que après ils se font tués, 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.

Deuxième visionnage :

2 E : oui Amandine.
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.
6 E : donc ils sont neutres. Ce sera.
7 Amandine : donc ils ne sont pas dans Collaboration.

Le schéma fléché étayé par les interactions langagières dialogiques favorise l'oral réflexif. Il est vecteur d'un développement d'une meilleure maîtrise de la langue par la nécessité de verbaliser pour expliquer les mots choisis, si ce n'est à l'aide des connecteurs logiques, au moins de s'approprier la signification des mots en les prenant dans des argumentations visant à clarifier qui fait quoi pendant l'Occupation.

Conclusion

Le schéma fléché cartographie la construction du problème. En effet, si nous reprenons le déroulé de la séquence, finalement, les Juifs sont écartés de la construction du problème, et

les élèves de la classe de 3A dont nous avons ici observé les interactions orales se dégagent du binarisme du comportement des Français proposé par le manuel scolaire.

De plus, grâce aux interactions langagières des élèves étayées par la dimension synoptique du schéma fléché, de nouvelles catégories sont apparues, comme les neutres et ceux qui font du marché noir. Le concept de résistance quant à lui s'étoffe par tout ce processus d'argumentation sur les catégories et les faits mobilisés. Les élèves par des flèches prolongent cette catégorie et la scinde en deux : des Résistants / Résistants et des Résistants qui font du marché noir. Le processus de conceptualisation des élèves renvoie aux propos de Laborie (2012) qui évoque « les modalités d'adaptation contrainte sous les régimes d'oppression ». À l'instar des pratiques des historiens, les élèves à l'aide de sources, en l'occurrence la parole des témoins, font évoluer leur connaissance sur l'attitude des Français pendant le régime de Vichy et par là-même modifient leurs conceptions de départ sur cette période. Nous pouvons également établir un début de symétrie entre le questionnement des historiens et celui des élèves au regard de cette période.

Il se dégage, d'une part une fonction de centration et synoptique qui permet une économie cognitive sur la lecture pour s'attacher à la mise en tension des idées explicatives et des données des témoins. De plus, pour argumenter et produire leurs idées explicatives, les élèves mobilisent des connecteurs logiques dans le flux même de leur parole visant à argumenter. Nous pouvons, nous interroger alors sur un possible développement de capacités langagières pour ces élèves.

En outre, nous nous identifions la pratique ordinaire avec l'utilisation par l'enseignante de la couleur rouge ou de l'institutionnalisation qui découle de l'inscription au tableau d'écrits, sources de conflits pour les élèves : est-ce un savoir à connaître ou une activité avec des erreurs possibles ?

Enfin, il convient de rappeler l'importance de prendre appui sur les conceptions des élèves avec lesquelles ils construisent le concept scientifique, par analogie. En effet, les élèves « DYS » développent la « pensée principalement avec des images et des sentiments, et non avec des sons ou des mots.¹⁸⁷.

187 <https://francedyslexia.com/comment-reconnaitre-un-enfant-dys/>

Conclusion de la partie 3

Les deux séquences exploratoires ont permis de mettre en évidence que les élèves de 3ème agricole, à l'instar des élèves en classe ordinaire, prélèvent dans les documents ce qui confortent leurs représentations. De plus, l'utilisation d'un langage familier (voire vulgaire) n'est pas un obstacle à la formulation d'hypothèses par les élèves ou d'idées explicatives. De plus le schéma n'a révélé qu'une fonction de centration sur les concepts de la question posée.

En ce qui concerne le cas de Clément, nous constatons que le schéma fléché ne se suffit pas à lui-même, il nécessite des idées explicatives et une articulation avec un autre outil graphique, la liste. Il semble que la confrontation entre le schéma fléché, un outil graphique non linéaire et la liste, un outil graphique linéaire favorise la mise en tension des faits et des idées. Dans ce cas, c'est l'action de l'enseignante-experte qui a ajouté cette liste. Elle n'était pas prévue dans le protocole de recherche, mais face aux difficultés rencontrées par les élèves pour entrer dans le processus de problématisation, l'enseignante a décidé d'introduire cet outil. Nous identifions un dilemme entre les exigences du référentiel pour l'enseignante et des attendus de la recherche pour la chercheuse, ce qui s'avère porteur de questionnement.

Le cas de Tristan a également mis en exergue un obstacle spécifique, l'obstacle épistémologique général ancré dans les représentations sociales. Il mobilise des procédures de contournement qui renvoient aux travaux de Rousso sur le refoulement pendant cette période ou à la psychanalyse de la connaissance de Bachelard.

Enfin le cas d'Amandine met en avant la fonction synoptique articulée à celle de catégorisation du schéma fléché. Ainsi, la remise au travail permet aux élèves de débattre à nouveau sur les catégories pour les étoffer, les supprimer, voire en ajouter.

Enfin ces analyses donnent à voir l'importance de l'oral en classe d'histoire pour ces élèves de classe de 3ème. Un autre questionnement interroge sur un biais, celui du choix (arbitraire ?) de l'enseignante pour inscrire ou non la parole des élèves sur le schéma fléché.

Conclusion générale de la thèse

Ce travail de recherche est issu d'un besoin de réflexivité sur la pratique d'enseignement de l'histoire dans le cadre de l'Enseignement agricole, avec des élèves présentant des difficultés, voire des troubles langagiers. Notre questionnement porte sur la construction des concepts en classe d'histoire. La majorité des élèves de 3^{ème} agricole présente une maîtrise fragile de la langue, i.e. des difficultés de respect des codes morphosyntaxiques, syntaxiques et sémantiques. Mais certains présentent, non pas des difficultés, mais des troubles du langage qui altèrent les apprentissages de manière plus significative. Ce sont des troubles spécifiques nommés « DYS » qui impactent notamment les apprentissages du langage écrit et qui doivent être pris en compte pour la conceptualisation en histoire.

Le postulat sous-jacent repose sur le fait que les difficultés ou troubles langagiers constituent l'obstacle majeur dans le processus de conceptualisation en histoire. Par conséquent, pour pallier les difficultés d'apprentissage, l'enseignante mobilise le schéma fléché comme aide didactique à la mise en mots, puis en texte de la leçon d'histoire. Cette utilisation est-elle réellement un outil efficient, au regard de l'engouement suscité par ces outils graphiques dans l'univers des enseignants et des formateurs ?

Une première étape a été de définir ce que revêt la difficulté scolaire pour aboutir à une identification des difficultés et troubles langagiers, comme les élèves « DYS ». De plus, force est de constater que l'Enseignement agricole est peu connu et que les travaux étayant cette recherche étaient lacunaires, si bien que nous avons convoqué des références documentaires relatives à la classe ordinaire. Ainsi, nous avons également postulé que la recherche sur le terrain de la 3^{ème} agricole pouvait être éclairante pour les classes de 3^{ème} générale dans le processus de conceptualisation.

La deuxième étape a caractérisé l'outil graphique, dont la désignation est pléthorique et l'utilisation fortement en vogue pour les enseignants et formateurs.

Ensuite nous avons étudié la construction des concepts en histoire scolaire sur le modèle des historiens.

Le cadre théorique choisi est celui de la problématisation qui ne saurait se départir justement de l'histoire : dans le prolongement des travaux de Doussot sur les outils graphiques, de Vygotski et de Peraya sur les fonctions du schéma fléché pour la conceptualisation.

Nous identifions un premier apport de notre recherche qui révèle que les difficultés ou troubles langagiers ne sont pas l'obstacle majeur à la conceptualisation en histoire pour ces élèves. Ainsi, une cohabitation du langage familial et disciplinaire se déploie pour construire le concept en histoire étayé par le schéma fléché : un dialogisme entre concept spontané et scientifique s'effectue.

Ainsi, cet outil graphique composé seulement de quelques mots engendre un oral réflexif vecteur de conceptualisation. Il faut souligner que cet oral ne constitue pas un écrit dégradé notamment au regard des connecteurs logiques que des élèves mobilisent pour énoncer leurs idées explicatives.

Le deuxième apport de ce travail identifie que le principal obstacle à la conceptualisation en histoire est d'ordre général, fortement ancré dans le sens commun, corrélé à la nature humaine et lié à aux représentations sociales des élèves.

En effet, nous avons relevé deux types d'obstacles à la conceptualisation :

- l'obstacle épistémologique général, i.e. archétypal pour le cadre théorique de la problématisation ;
- l'obstacle méthodologique, c'est à dire l'absence de critique de la parole du témoin.

Le troisième apport précise que le schéma fléché matérialise en cartographiant un espace problème au fur et à mesure des interactions langagières des élèves à la condition qu'il soit guidé par l'enseignante dans le cadre de cette spécificité de la double posture enseignante/chercheuse. D'une part, le schéma fléché se révèle plastique à l'instar du concept en histoire (Prost, 2015). D'autre part, nous mettons en évidence un intérêt majeur dans l'autonomisation des élèves au cours des séquences exploratoires ou semi-forcées (comparatives) : sans le guidage habituellement utilisé dans la pratique ordinaire, les élèves formulent des idées explicatives plus abouties, car davantage structurées comme nous le révèle la qualité de leurs capacités argumentatives.

Le quatrième apport repose sur l'identification des fonctions du schéma fléché favorisant la conceptualisation : synoptiques, de centration et de catégorisation. En effet, c'est bien l'articulation de la catégorisation, avec la flèche qui matérialise une entité et la fonction synoptique, qui opère une mise en tension pour la conceptualisation ; notamment par le positionnement d'une catégorie par rapport à une autre mais aussi par l'ajout de flèches permettant au concept de s'épaissir. De plus, l'effectuation d'une liste est un élément intéressant

pour la mise en tension des faits et des idées explicatives des élèves : ils bénéficient grandement de l'articulation entre un outil graphique non linéaire, le schéma fléché, et un linéaire, la liste.

Le cinquième apport est relatif à la parole du témoin. La verbalisation est vectrice de conceptualisation : le mot, associé à l'émotion du Résistant - lorsqu'il est désigné comme « terroriste » par exemple – permet, en opérant un raisonnement par analogie avec le contexte de la France à partir de 2015¹⁸⁸ : une procédure d'historicisation.

Enfin le dernier apport majeur établit une transversalité de nos résultats de recherche en classe ordinaire, car les troubles langagiers ne sont pas l'obstacle premier à la conceptualisation et selon des fonctions impératives du schéma fléché.

Néanmoins, des biais de la recherche nous amènent à nous interroger, comme les incidents liés à la difficulté d'articuler la posture d'enseignante et de chercheuse résidant en la dualité entre conduite de la classe (posture de l'enseignante-experte) et protocole de la recherche (posture de la chercheuse). Si bien que la double germination semble parfois être bloquée par la non-intervention de l'enseignante au regard d'une plus large place accordée à l'autonomie des élèves dans la prise de parole, afin de tendre vers un oral réflexif. En effet, ce constat met en lumière la dualité structurelle du métier. En accentuant l'intensité du travail de conception, l'activité de recherche nous a conduit à creuser l'écart avec les contraintes très fortes du travail de recherche et de mise en œuvre didactique dans la classe.

Un autre biais est à relever : au cours de la construction du schéma fléché sur le tableau de la classe, l'enseignante choisit, et donc impose, les mots issus du débat réflexif en fonction des objectifs institutionnels.

De même, l'usage de la couleur rouge par l'enseignante pour figurer les flèches sur le tableau de la classe est révélateur d'un autre biais : le rouge est selon la coutume de la classe, la couleur de l'institutionnalisation¹⁸⁹. Une fois de plus, la collusion entre pratique ordinaire et exigences de la recherche est source de questionnement.

En ce qui concerne la conceptualisation, plutôt un pseudo-concept selon Vygotski, il serait intéressant de poursuivre les travaux de recherche dans cette perspective, car n'oublions

¹⁸⁸ Le 8 janvier 2015 débute une série d'attentats en France qui marque fortement les élèves

¹⁸⁹ De fait, dans le cas d'Amandine, et de la catégorie des « Juifs », l'enseignante l'a écrite en rouge et non en noir. Or en histoire scolaire, la norme est d'utiliser le crayon rouge pour souligner les erreurs. Est-ce que cela a pu influencer Amandine et les autres camarades ?

pas que selon ce dernier le concept fixe la pensée, or en histoire le concept est possiblement voué à évoluer au regard des travaux des historiens.

Après ce travail d'analyse des interactions langagières et de débat réflexif oral à visée argumentative, il serait instructif de compléter nos résultats avec un travail d'étude de plusieurs séquences forcées, afin de confirmer ou infirmer notamment lors du passage à l'écrit, le réinvestissement des capacités langagières médiées par le schéma fléché révélées à l'oral.

Table des figures

- Fig 1. Manuel d'histoire-géographie de Nathan technique 2017 avec deux choix entre soit la Collaboration, soit la Résistance - page 43
- Fig 2. Document de la MDPH - page 59
- Fig 3. Trois exemples des difficultés de respect des codes orthographiques, morphosyntaxiques et sémantiques - page 61
- Fig 4. Un élève présentant une dyslexie sévère nécessitant l'utilisation d'un ordinateur pendant les heures de cours, les évaluations et les épreuves terminales du DNB - page 62
- Fig 5. Extrait du programme d'enseignement série professionnelle - page 63
- Fig 6. Extrait du Guide pratique -besoins éducatifs particuliers- Conseil National de l'Enseignement Agricole Privé (2014) - page 66
- Fig 7. <http://www.abcaider.fr/dyslexique-or-not-dyslexique/> - page 68
- Fig 8. Partie du sujet d'histoire-géographie du DNB Antilles série professionnelle de 8 septembre - page 81
- Fig 9. Sujet d'examen du DNB série professionnelle session 2021 - page 83
- Fig 10. Une carte mentale du régime de Vichy (source : le webpedgaogique) - page 94
- Fig 11. Illustration de carte heuristique concernant Louis XIV d'après <https://www.pinterest.fr/pin/535998793123173805/> - page 97
- Fig 12. Outil graphique de la classe de 3A (séquence forcée n°3) - page 99
- Fig 13. Outil graphique de la classe (séquence forcée n°4) - page 99
- Fig 14. Rémi Bachelet. École centrale des mines - page 100
- Fig 15. Reproduction de la définition selon Le Robert de la résistance - page 115
- Fig 16. Reproduction de la définition de Résistant du Dictionnaire Le Robert - page 115
- Fig 17. Un exemple de schéma fléché collectif où les énoncés des élèves sont collectés - page 118
- Fig 18. Extrait du programme d'histoire pour la 3ème de l'Enseignement agricole et de l'Éducation nationale qui sont désormais communs depuis la réforme de 2016 - page 120
- Fig 19. Fiche eduscol - page 121
- Fig 20. Extrait du prescrit institutionnel sur le thème de Vichy et de la Résistance - page 122
- Fig 21. Extrait du prescrit institutionnel sur le thème de Vichy et de la Résistance - page 122
- Fig 22. Le « losange de la problématisation » (d'après Fabre & Musquer, 2009) - page 151

- Fig 23. Référentiel d'enseignement de l'histoire-géographie-enseignement moral et civique pour les élèves des classes de 3ème qui bénéficient de dispositifs particuliers et qui se présentent à la série professionnelle du DNB - page 159
- Fig 24. Le triangle didactique de Chevallard adapté à notre recherche (1985) - page 174
- Fig 25. Le triangle complémentaire référé et adapté à notre recherche - page 175
- Fig 26. Un extrait du référentiel d'histoire pour l'année 2015-2016 de la 3ème agricole (avant la réforme) - page 180
- Fig 27. Schéma fléché produit sur le tableau de la classe par les activités langagières des élèves - page 184
- Fig 28. Affiche de propagande - page 184
- Fig 29. Grille de lecture et d'analyse d'une affiche de propagande réalisées à l'oral par les élèves - page 185
- Fig 30. Documents à étudier par les élèves - page 187
- Fig 31. Les questions posées pour l'étude des documents. Elles sont rédigées par les élèves, puis corrigées par l'enseignante / 30' - page 188
- Fig 32. La correction des questions posées aux élèves - page 189
- Fig 33. La trace écrite de la séance répondant à la question suivante : « quelles sont les caractéristiques du régime de Vichy ? » à l'aide des réponses aux questions de l'étude de documents - page 189
- Fig 34. Schéma fléché sur les caractéristiques du régime de Vichy - page 190
- Fig 35. Le triangle didactique final - page 193
- Fig 36. Les documents dont disposent les élèves lors de la séquence forcée - page 201
- Fig 37. Le triangle didactique final - page 203
- Fig 38. Une des affiches du film - page 206
- Fig 39. Extrait du film *Le Chagrin et la Pitié* : Le colonel Gaspard - page 207
- Fig 40. Extrait du film *Le Chagrin et la Pitié* : les frères Grave dans leur salle à manger (extrait du film *Le Chagrin et la Pitié*). À gauche, Alexis Grave, agriculteur, viticulteur, déporté, militant socialiste, frère de Louis Grave et à droite Louis Grave, agriculteur, résistant dès 1941, déporté, militant socialiste - page 208
- Fig 41. Affiche du film La Rafle - page 209
- Fig 42. Le schéma fléché collectif sur le tableau de la classe - page 211
- Fig 43. La production écrite d'un élève (TDHA), avec la consigne initiale de compléter un schéma fléché lors du visionnage du film *Le Chagrin et la Pitié* - page 212
- Fig 44. Le schéma collectif construit par l'enseignante avec les réponses des élèves sans débat - page 213

Fig 45. L'incident à partir de question n° 3 qui a été réalisée à l'oral et de manière collective et non à l'écrit, comme prévu initialement - page 214

Fig 46. Nathan technique 2017 - page 220

Fig 47. Les deux schémas individuels complétés par Yanis - page 221

Fig 48. Le schéma collectif sur le tableau de la classe - page 222

Fig 49. Le schéma collectif sur le tableau de la classe - page 223

Fig 50. Schéma fléché collectif final sur le tableau de la classe - page 223

Fig 51. Un exemple de production écrite d'un élève - page 224

Fig 52. Le tableau final (espace graphique) : un schéma fléché et un encart - page 225

Fig 53. Le modèle explicatif des élèves sur les raisons de la mise en place d'une dictature - page 233

Fig 54. Question posée à l'écrit : « quelles comparaisons avec le film *La Rafle* ? » - page 241

Fig 55. Au tableau, les réponses des élèves inscrites par l'enseignante au fur et à mesure de leurs propositions - page 244

Fig 56. Traces écrites de Réginald - page 245

Fig 57. La non-réponse écrite de Clément lors des activités de la séquence forcée - page 251

Fig 58. Espace de contraintes de la classe articulé au cas de Clément - page 255

Fig 59. L'utilisation du tableau pour matérialiser l'espace de contraintes par le schéma fléché - page 256

Fig 60. Processus de problématisation avec l'examen du problème - page 261

Fig 61. Le tableau de la séance page - page 266

Fig 62. Le tableau avec le schéma collectif et les 3 choix possibles mis en exergue par l'enseignante - page 269

Fig 63. Le schéma fléché et la liste sur le tableau de la classe - page 276

Fig 64. Production écrite de tristan - page 282

Fig 65. Développement construit de Tristan - page 284

Fig 66. Schéma final avec un encart des trois choix possibles - page 291

Fig 67. Schémas du tableau à gauche résultant des interactions collectives et à droite celui de Tristan produit pendant le visionnage des extraits du film - page 293

Fig 69. Le schéma fléché à partir de la question centrale : « à quels choix ? » - page 295

Fig 70. Le schéma fléché complété au fur et à mesure de l'avancée de l'enquête - page 303

Fig 71. Le schéma fléché final modifié par l'enseignante - page 305

Fig 72. Le positionnement de la catégorie « Juifs ». - page 310

Fig 73. Schéma fléché (gauche) final relatif au premier visionnage - Schéma fléché (droite) final relatif au second visionnage - page 315

Fig 74. Le concept de Résistance s'étoffe avec les faits des témoins - page 317

Fig 75. Traces écrites d'Amandine - page 320

BIBLIOGRAPHIE

Aisenberg, B. (2004). Qu'apprennent les élèves avec les témoignages ? Une analyse didactique sur l'usage de l'histoire orale à l'école primaire. *Le Cartable de Clio n°4*, Lausanne : Éditions LEP, 60-71.

Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137, 95-103.

Allieu, N. (1998). *Pour une pédagogie des liens. Contribution à l'étude des pratiques de l'interdisciplinarité pédagogique*. Thèse : université Lumière-Lyon 2 (dir. P. Meirieu), partiellement en ligne sur le site : <http://ecehg.inrp.fr>

Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*.

Arendt, H. (1960). *La nature du totalitarisme*, trad. Michelle-Irène Brudny de Launay, Paris : Payot.

Arnaud, P. (1984). Schémas et représentations en chimie dans leurs rapports à la Didactique. *Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifique*. Chamonix, Centre Jean Franco, 107-115.

Aron, R. (1991). *Introduction à la philosophie de l'histoire. Essai sur les limites de l'objectivité historique*. Gallimard 1938. Nouvelle édition revue et annotée par Sylvie Mesure, Gallimard, Poche.

Artières, P. & Laborie, P. (2002). Témoignage et récit historique. *Sociétés & Représentations*, 13, 199-206.

Astolfi, J-P, Ginsburger-Vogel, Y. et Peterfalvi, B. (1988). Aspects de la schématisation en didactique des sciences", *Bulletin de Psychologie*, XLI, 386, 696-700.

Audigier, F. (1992). *Documents, des moyens pour quelles fins ?* Actes du 7ème colloque. Paris : INRP.

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale — Revue de Recherches en Education*, 15, 61-89.

Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse : université Paris 7 (dir. H. Moniot).

Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire, dans Maulini O. & Montandon C., *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles : De Boeck, 103-122.

Audigier, F. (2011). Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. *Recherches en Éducation*, 12, 68-81.

Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*, Paris : PUF.

Bachelard, G. (1949). *Le Rationalisme appliqué*. PUF.

Bakhtine, M (1929). *Problème de la poétique de Dostoïevski*. Lausanne : l'Age d'Homme.

Balacheff, N. (1988). *Une étude des processus de preuve en mathématique chez des élèves de collège*. Thèse de doctorat en Didactique des mathématiques, Université de Grenoble I.

Becker, H S. (2016). *La Bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, trad. de l'anglais par C. Merllié-Young, Paris, Éd. La Découverte, coll. Grands Repères.

Bedarida, F. (1986). L'histoire de la résistance. Lectures d'hier, chantiers de demain. In: *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°11, juillet-septembre1986. Nouveaux enjeux d'une décennie : fascismes, antifascismes, 1935-1945.

Belisle, C et G. Jouannade, G. (1988). *La communication visuelle*. Paris : Les Éditions d'organisation.

Blais, M-C., Gauchet, M & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*, Paris : Stock.

Bloch, M. (1949, 2007). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris : Armand Colin.

Bosdeveix, R., Lhoste, Y. (2020). *Utilisation des cartes conceptuelles pour étudier le raisonnement des apprenants et la construction de problèmes scientifiques*, Artois : Presses Université, 65-79.

Bonneau Gomes, L. (2019). *Le développement des compétences critiques des élèves : une étude didactique sur l'enseignement de l'histoire au lycée*. Thèse : université de Nantes (dir. S. Doussot).

Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. *Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris, La Dispute.

Bourderon, R. (1973). Le régime de Vichy était-il fasciste ? *Revue d'histoire de la Deuxième Guerre mondiale*.

Bourderon, R. (1979). *Le fascisme, idéologie et pratiques. Essai d'analyse comparée*. Paris : Éditions sociales, « Problèmes d'histoire ».

Bresson, Fr. (1975). Réflexions sur les systèmes de représentation. *Sémiologie Graphique*. 73/74, 7-13.

Brossard, M. (2004). *Vygotski : lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 26, 67-82.

Brunet R. et al. (1997). *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*. Reclus - La Documentation Française.

Bugnard, P-P. (2011). La problématisation en histoire enseignée. *Le cartable de Clio*, 11, 189- 203.

Burrin, P. (1995). *La France à l'heure allemande (1940-1944)*. Paris : Le Seuil.

Buty, C., Badreddine, Z. (2009). Quelques effets didactico-discursifs sur l'utilisation des schémas : cas d'un enseignement de l'électricité. *Aster*, 94, 89, 110.

Cariou, D. (2003). *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. Thèse : université de Picardie-Jules-Verne (dir. N. Lautier). Lille.

Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57- 67.

Cariou, D. (2006). Une recherche sur la conceptualisation en histoire au lycée. *Historiens et géographes*, n° 295, 245-250.

Cariou, D. (2006). Etudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves. In Perrin-Glorian, M., & Reuter, Y., (Eds), *Les méthodes de recherche en didactique*. Villeneuve d'Asxq : Presses universitaires du Septentrion.

Cariou, D. (2007). Les références à l'épistémologie de l'histoire et des sciences humaines dans deux recherches en didactique de l'histoire. *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire* (JED 2007, Valenciennes).

Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : PUR.

Cayre, P. (2013). *Former « au » métier, former « le » métier : la médiation pédagogique pour accompagner la recomposition du métier d'agriculteur dans l'enseignement agricole*. Thèse, sciences agricoles, AgroParisTech.

Chabanne, J-C et Dominique Bucheton, D. (1999). L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. *AIDFLM (Association Internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle)*.

Chabrol, J-P. (2005). Construire des graphes sagittaux pour penser la complexité et initier des élèves à la démarche systémique. *Bulletin de la Société géographique de Liège*. 45, 15-23.

Chabrol, J-P. (2005). Schémas Fléchés. *Bulletin de la Société géographique de Liège*, 45, 53-74 ATELIER 1.

Chiasson-Desjardins, S. (2017). L'enseignement des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire : savoir pratique et théorique. *Formation et profession*, 25(1), 66-77.

Corbion, S. (2017). Le dilemme du praticien/apprenant/chercheur une problématique méthodologique et éthique. *Pratiques sociales et apprentissages*. Saint-Denis, France.

Crinon, J. (2011). Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. in : J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.) *La construction des inégalités scolaires*. 57-76. Rennes : PUR.

Dallou, A. (2004). Expériences d'histoire orale dans le cadre de l'école élémentaire valdôtaine. *Le cartable de Clio*, 4, 47-59.

Dantier, B. (2004). *Les « idéaltypes » de Max Weber, leurs constructions et usages dans la recherche sociologique*. Extrait de: Max Weber, *Économie et société*, tome 1 : Les catégories de la sociologie, Paris, Plon / Agora, traduction de Julien Freund, 28-29, 35, 48-52 et 55-57. Dans le cadre de la collection : "Les classiques des sciences sociales" dirigée et fondée par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi.

Deladrière, J-L, Le Bihan, F., Mongin, P., Rebaud, D. (2004). *Organisez vos idées avec le mind mapping*. Dunod.

Deleplace, M. (2006). *Les apprentissages conceptuels en histoire. La « révolution » entre sens commun et sens scolaire* dans Haas V. (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : PUR, 91-103.

Desquesnes, J. (1993). À propos de l'épreuve écrite d'histoire-géographie au baccalauréat : analyse de pratiques. *Lien*. CRDP d'Alsace.

Doussot, S. (2008). Outils graphiques (Listes, tableaux, etc.) et construction de savoirs en histoire. *Les actes de lecture*, n°104, 44-52.

Doussot, S. (2009). *Écrits non linéaires et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Nantes. (Dir, Orange et Le Marec).

Doussot, S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*, 173, 85-104.

Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : PUR.

Doussot, S. (2012). Le cas Menocchio et la construction en histoire : Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg. *Le cartable de Clio, revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, Université de Genève.

Doussot, S. & Vézier, A. (2014). Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire. *Éducation & Didactique*, 8(3), 111-140.

Doussot, S. (2015). *Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation*. Spirale, 55, 165-177.

Doussot, S & Vézier, A. (2016). L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature. *Questions vives recherches en éducation*.

Doussot, S. (2017). Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens. *Recherches en éducation*, 29, 22-37.

Doussot, S. (2017). Récit, preuve et témoignage : argumenter en histoire à l'école, *Cahiers de Narratologie* 32.

Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Bruxelles : Peter Lang.

Doussot, S. (2019). Récit, preuve et témoignage : argumenter en histoire à l'école. *Cahiers de Narratologie*.

Doussot, S. & Fink, N. (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. *Recherches en didactiques*, 27, 89-103.

Douzou, L. (1999). La Résistance et le monde rural : entre histoire et mémoire. *Ruralia*.

Dulong, R. (2000). Le témoignage historique : document ou monument ? *Hypothèses*, 3, 115-119.

Dulong, R. (1998). Le témoin oculaire. *Les conditions sociales de l'attestation personnelle*. Paris : EHESS.

Dumont, J. (2013). Ici, là-bas, ailleurs : concepts et conceptualisation. Outre-mers. Tome 100, 378-379. *Les territoires de l'histoire antillaise*, 87-103.

Durand, Y. (1993). *La France dans la Deuxième Guerre Mondiale*, Armand Colin.

Éthier, M-A, Lefrançois, D & Joly-Lavoie, A. (dir.). (2018). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Fabre, M. (2016). *Le sens du problème*. De Boeck.

Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin.

Fabre, M & Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, 24, 37-57.

Fabre, M. & Musquer, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 111-129.

Fabre, M. & Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. In: *Aster*, n°24, 1997. Obstacles : travail didactique. 37-57.

Febre, L. (1949). Les problèmes de l'histoire. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 225-247 : Presses Universitaires de France.

Feryn, M. (2017). Howard S. Becker, *La Bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales* : Trad. de l'anglais par C. Merllié-Young, Paris, Éd. La Découverte, coll. Grands Repères, 2016, 268 pages. *Questions de communication*, 31, 541-543.

Fink, N. (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.

Forest, F., Siksou, M. (1994/1). Développement de concepts et programmation du sens. *Pensée et langage chez Vygotski. Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive, Apprentissage et argumentation*.18, 213-236.

Frank, R. (1995). La Résistance et les Français, un cycle de six colloques, 1993-1996. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*.

Gibert, A-F. (2019). Enseignement agricole : enseigner autrement. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 130, juin. Lyon : ENS de Lyon.

Gildea, R. (2017). *Comment sont-ils devenus résistants ? Une nouvelle histoire de la Résistance (1940-1945)*, Les Arènes.

Ginzburg, C. (1980). *Le fromage et les vers*. Paris : Flammarion.

Goigoux, R. (2016). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, vol 1 - n°3.

Gomart, T. (2000). Quel statut pour le témoignage oral en histoire contemporaine ? *Hypothèses*, 3, 103-111.

Gomes, L. (2019). La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée, *Education et Didactique*.

Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Minuit.

Grangeat, M. (2016). Lev S. Vygotski : l'apprentissage par le groupe. Dans : Martine Fournier éd., *Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation*, 134-141. Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines.

Grize, J.-B. (1997). *Logique et langage*. Ophrys.

Guilhaumou, J. (1999). Renaud Dulong, *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, in *Mots*, n° 59 « Démocratie » Démocraties, sous la direction de Marie-Anne Paveau et Gabriel Périès, 138-140.

Guilhaumou, J. (2000). De l'histoire des concepts à l'histoire linguistique des usages conceptuels. *Genèses*, 38, 105-118.

Guyon, S ; Mousseau, M-J. & Tutiaux-Guillon, N. (1993). *Des nations à la Nation, apprendre et conceptualiser*. Paris : INRP.

Heimberg, Ch. (2004). L'entretien et la démarche orale comme pratiques scolaires de l'histoire. *Le cartable de Clio*, 4, 11-17.

Jadoulle, J-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.

Jaubert, M. & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif. Dans : Jean-Charles Chabanne éd., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*, 163-186. Paris : Presses Universitaires de France.

Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : Un exemple en sciences*. Presses Universitaires de Bordeaux.

Jaubert, M & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, n° 149-150, p. 112- 128.

Jaubert, M & Rebière avec la collaboration de Bernié. (2012). Communautés discursives disciplinaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. *Forumlecture.ch*.

Jonassen, D. H. (1992). What are cognitive tools ? In P. A. M. Kommers, D. H. Jonassen & J. T. Mayes (Eds). *Cognitive Tools for Learning*, p. 1-6. Berlin : Springer.

Jonassen, D. H. (1994). Technology as cognitive tools : Learners as designers. *IT Forum Paper*, 1 , 6780.

Koselleck, R. (1990). *Le Futur passé Le futur passé, contribution la sémantique des temps historiques*. EHESS : Paris.

Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard.

Laborie, P. (1997). L'idée de Résistance, entre définition et sens : retour sur un questionnement. *Les Cahiers de l'Institut d'Histoire du Temps Présent*, n°37. La Résistance et les Français. Nouvelles approches.

Laborie, P. (2003). *Les Français des années troubles. De la guerre d'Espagne à la Libération*, Éd. du Seuil, «Points Histoire».

Laborie, P. (2014). *Le chagrin et le venin, La France sous l'Occupation, mémoire et idées reçues*. Paris : Bayard.

Laborie, P & Marcot, F. (2015). *Les Comportements collectifs, en France et dans l'Europe allemande. Historiographie, normes, prismes 1940-1945*. PUR.

Laborie, P. (2019). *Penser l'événement 1940-1945*. Paris : Gallimard.

Laborie, P. (1997). L'idée de Résistance, entre définition et sens : retour sur un questionnement. *Les Cahiers de l'Institut d'Histoire du Temps Présent*, n°37, La Résistance et les Français. Nouvelles approches, 15-27.

Lalagüe-Dulac, S.A. (2012). Le rôle du langage dans la construction de savoirs historiques sensibles et de compétences éthiques. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*. L'évaluation des enseignants. Histoire, modalités et actualités, 19-32.

Lautier, N (Sadouin-Lautier). (1992). *Histoire apprise, histoire appropriée : quelques éléments d'une didactique de l'histoire*. Thèse : EHESS Paris (dir. D. Jodelet).

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Lautier, N. (1994). « La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique ». *Revue française de pédagogie*, 106, 67-68.

Lautier, N. (2001). *Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. Perspectives documentaires en éducation*. 53, 61-68.

Lautier, N. & Allieu-Mary, N. (2008). Note de synthèse. La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.

Le Bourgeois-Viron, R. & Rebiffé, C. (2012). Problématiser en classe d'histoire à l'école élémentaire : deux exemples de situations scolaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 35-49.

Le Marec, Y., Doussot, S., Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire. *Éducation & Didactique*, 3(3), 7-27.

Le Marec, Y. (2007). *Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire*, Communication au colloque de didactique HGEC : Valenciennes.

Levisse-Touzé, C., Marcot, F. Leroux, B. (2006). Dictionnaire historique de la Résistance : *Résistance intérieure et France libre*. Robert Laffont.

McGee, P. (2002). Cognitive Tools in Webbased Learning Environments : Implications for Design and Practice. In P. Barker & S. Rebelsky (Eds.). *EDMEDIA 2002 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. Proceedings, 1262-1264). Norfolk (VA) : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Maeder, C. (2012). Troubles dyslexiques et troubles de la compréhension écrite : quels liens, quelles différences, quelles évaluations ? *Développements*, 13, 29-37.

Marcot, F. (1995). Réflexion sur les valeurs de la Résistance. In Jean-Marie Guillon et Pierre Laborie (dir.), *Mémoire et histoire-la Résistance*, Toulouse, Privat.

Marcot, F. (dir.). (2006). *Dictionnaire historique de la Résistance*. Paris : Robert Laffont.

Marcot, F. (2013). Comment écrire l'histoire de la Résistance ? *Le Débat*, 177(5). 173-18.

Marrou, H-I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris : éditions du Seuil.

Milza, P. (1991). *Fascisme français passé et présent*, Le Seuil.

- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- Morvan, S. & Galiana, D. (2020). *5 langages graphiques décodés*. Educagri éditions.
- Morvan, S. (2013). *Rôle du schéma, écrit non linéaire et cartographique dans les apprentissages géographiques auprès d'un public « scolairement fragilisé »*. Mémoire de Master MEEF EEA. Université de Nantes.
- Morvan, S. (2022). Le schéma fléché, un outil graphique de mise à distance du biais émotif du témoignage oral auprès d'élèves en « difficulté scolaire ». *Didactica Historica*, 169-176.
- Mousseau, M-J & Pouette, G. (1999). Histoire-géographie, sciences économiques et sociales ». In J. Colomb (dir.), *Un transfert de connaissances des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactique*. Paris : INRP, 159-190.
- Netchine-Grynberg, G & Netchine, S. (1989). La notion d'instrument psychologique et la formation de l'espace graphique chez l'enfant. *Enfance*, tome 42, 1-2, 101-109.
- Nonnon, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques*, 149-150, 184-206.
- Offenstadt, N (2010). *Les mots de l'historien*. Presses universitaires du Mirail.
- Offenstadt, N. (2017). *L'historiographie*. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- Orange, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *ASTER*, n° 37, 83-107.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 38(3), 69-93.
- Orange, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants. *Recherche et formation*.
- Orange, C. (2007). Quel Milieu pour l'apprentissage par problématisation en sciences de la vie et de la terre ? *Education et didactique*, 1 - 2, 37-56.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, HS (2), 73-85.

Orange, C. (2011). Dictionnaire des concepts fondamentaux. *Éducation et didactique*.
URL : [http://journals.openedition.org/ educationdidactique/1067](http://journals.openedition.org/educationdidactique/1067)

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, 1996, 181-208, 3e éd. 2001.

Paugam, S. (2014). *Les 100 mots de la sociologie, Que sais-je ?* Paris : Presses universitaires de France.

Paxton, R (1973). *La France de Vichy 1940-1944. Vichy et la collaboration : un bilan*. Traduit de l'américain par Claude Bertrand, Paris, Editions du Seuil.

Peraya, D. (1995). Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles. *Recherches en communication*, 4, 119-157.

Peraya, D. & Nyssen, M-C. (1994). Les illustrations dans les manuels scolaires : vers une théorie générale des paratextes. *M scope revue*, 7, 8-12.

Peraya, D. & M.C. Nyssen M-C. (1995). 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.

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan.

Peschanski, D. (1988). Denis, Vichy (1940-1944). *Contrôle et exclusion*. In : *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°59.

Pierron, J. (2003). De la fondation à l'attestation en morale : Paul Ricœur et l'éthique du témoignage. *Recherches de Science Religieuse*, 91, 435-459.

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil

Reuter Y. (éd.). (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Rey, B. (2005). Peut-on enseigner la problématisation ? *Recherche et Formation*, 48, 91-105.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Tome 1. Paris : Seuil.

Rieunier, A. (2001). *Préparer un cours. Tome 2. Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF.

Rochex, J. (2017). Vygotski : une conception dialectique du développement. *La Pensée*, 391, 50-64.

Roiné, C. (2005). La fabrication de l'élève en difficulté. *Éducation et socialisation*.

Rousso, H. (1990). *Le syndrome de Vichy, de 1944 à nos jours*. Paris : Seuil.

Rousso, H. (2001). *Vichy, L'événement, la mémoire, l'histoire*, folio Histoire.

Rousso, H. (2007). *Le Régime de Vichy. Que sais-je ?* Paris : Presses universitaires de France.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.

Siino, F. (2019). Le témoignage filmé : un entretien comme les autres ? *Bulletin de l'AFAS*. 45.

Souplet, C. (2012). *Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation (didactique de l'histoire). Sous la direction de Nicole Tutiaux-Guillon et Bertrand Dauna. Université de Lille 3.

Sprenger-Charolles, L., Cole, P. (2003). *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Paris : Dunod.

Tutiaux-Guillon, N. (1993). Les situations-problèmes en sciences sociales : un outil pour faire construire des concepts aux élèves. Spirale. *Revue de recherches en éducation*, n°10-11, 1993. Résolution de problème et enseignement-apprentissage, sous la direction de Dominique-Guy Brassart. 125-143.

Tutiaux-Guillon, N. (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIXe siècle*. Thèse : université de Paris 7 (dir. H. Moniot), publiée en l'état par thèses à la carte (Septentrion en 2001).

Tutiaux-Guillon, N. (2002). Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire. *Le cartable de Clio*, 2, 89-96.

Tutiaux Guillon, N. (2019). Comment les recherches en didactique de l'histoire construisent-elles l'élève ? *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 129–159.

Vannier, M-P. (2010). L'activité du professeur : entre ajustement aux besoins d'élèves « scolairement fragilisés » et maintien d'une exigence didactique. *CIDD II congrès international des didactiques*, 1-6.

Vast, C. (2008). *Une histoire des Mouvements Unis de Résistance (de 1941 à l'après-guerre). Essai sur l'expérience de la Résistance et l'identité résistante*. Histoire. Université de Franche-Comté.

Veron, E. (1970). L'analogique et le contigu. *Communications*, 15, 63.

Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire : essai d'épistémologie*, Paris : Éditions du Seuil. « L'Univers historique ».

Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire : essai d'épistémologie*, Paris : Éditions du Seuil. « L'Univers historique », 1971.

Veyne, P. (1976). *L'inventaire des différences*. Paris : Editions du Seuil.

Vézier, A. (2009). Raconter et mettre en intrigue, la place du problème en histoire au cycle 3. Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression- s. Enjeux et impacts. Lausanne, Suisse.

Veizin, J-F, & Veizin, L. (1984). Schématisation et exemplification, Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifique. Giordan, Martinand (Ed.), *Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifique*, Chamonix : Centre Jean Franco.

Vygotski, L. S. (1931/1978). Problems of method, In L.S. Vygotski, *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge-London, Harvard University Press, 58-75.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Trad. fr. Paris : La Dispute.

Wieviorka, A. (1998). *L'Ère du témoin*. Paris, Plon.

Wieviorka, O. (2013). *Histoire de la Résistance : 1940 – 1945*, Perrin.

Willard, G (1980). *L'Histoire de la France contemporaine*, tome IV. Paris Editions sociales.

Yousfi, L. (2013). La Formation de l'esprit scientifique, de Gaston Bachelard. In : Thomas Lepeltier éd., *Histoire et philosophie des sciences*, 161-162. Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines.

Zesiger, P. (2009). La dyslexie... avant l'apprentissage de la lecture. *A.N.A.E.*, 103, 227-234.

Le schéma fléché, un outil graphique de conceptualisation en histoire scolaire pour des élèves présentant des difficultés langagières (Classe de troisième de l'Enseignement agricole)

Mots clés : conceptualisation, problématisation, schéma fléché, enseignement agricole

<p>Résumé : Notre recherche s'intéresse à la construction du concept en classe d'histoire <i>via</i> un outil graphique, le schéma fléché auprès d'élèves présentant des difficultés, voire des troubles langagiers (Classe de troisième de l'Enseignement agricole). Avec un corpus de séquences exploratoires et forcées sur le concept de la Résistance pendant le régime de Vichy ainsi que des témoignages oraux, nous interrogeons l'usage du schéma fléché étayé par des interactions langagières à visée argumentative.</p> <p>Ainsi, nous appréhendons quels sont les obstacles à la conceptualisation, mais également à quelles conditions le schéma fléché peut être une aide didactique à la construction d'un savoir problématisé.</p>	<p>De fait, les difficultés ou troubles langagiers ne sont pas l'obstacle majeur à la conceptualisation en histoire pour ces élèves : il est d'ordre général, fortement ancré dans le sens commun et lié à leurs représentations sociales. Le schéma fléché par sa fonction synoptique et de catégorisation rend possible la mise en tension des idées explicatives des élèves et des faits des témoignages oraux pour le passage du concept quotidien au concept scientifique.</p>
--	---

The arrow diagram a graphic tool for conceptualisation in a history lesson for student with language difficulties (forth year of studies at secondary school in agricultural education)

Keywords : conceptualisation, problematization, arrow diagram, agricultural education

<p>Abstract : Our research focuses on the construction of the concept in history lesson with a graphic tool, the arrow diagram by students with language difficulties or disorders (forth year of studies at secondary school in agricultural education). With a corpus of exploratory and forced sequences on the concept of Resistance during Vichy regime as well as oral testimonies, we examine the use of the arrow diagram supported by oral interactions with an argumentative aim.</p> <p>In this way we understand what the obstacles to conceptualisation are, and also under what conditions the arrow diagram can be a learning aid for the construction of problematised knowledge</p>	<p>Actually, language difficulties or disorders are not the major obstacle to conceptualisation in history for these students : it is general and strongly rooted in common sense and linked to their social representations. The arrow diagram through its synoptic and categorising function, makes it possible to put in tension the explanatory ideas of the students and the facts of the oral testimony in order to pass from the spontaneous concept to the scientific concept.</p>
---	--