

Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté
Université de Genève, 26 – 28 juin 2019.

Symposium « Le témoignage oral entre mémoire et passé:
ressource ou obstacle à l'apprentissage scolaire de l'histoire »

Enquêter en classe comme en cour d'assises

Exploration didactique à l'appui d'une
séquence d'enseignement en CE2

Sylvain Doussot, ESPE-CREN université de Nantes

Nadine Fink, Haute école pédagogique du canton de Vaud



Par rapport à la thématique générale du symposium

- Explorer à quelles conditions les témoignages oraux peuvent « participer à des dispositifs didactiques jugés propices au développement d'une pensée historienne chez les élèves. »
- Séquence d'enseignement en CE2 basée sur un travail d'histoire orale, les élèves recueillant des témoignages oraux dans leur entourage.
- Objectif: caractériser les enjeux de développement de la pensée critique des élèves par une démarche d'enquête.

1/ Des faits « révélés » au processus d'enquête

- Prendre au sérieux la contribution à la formation critique des élèves appelle à mettre l'accent sur le processus qui conduit à établir des faits historiques.
- Rôle central que joue l'argumentation pour rendre compte de la fabrication des faits, c'est-à-dire du sens donné aux faits.

« Comment choisir, dès lors, entre plusieurs discours historiens, qui tous incorporent des faits solidement établis, sans une analyse critique des argumentations sur lesquelles ils reposent ? D'autant que les faits n'existent jamais en dehors des argumentations. [...] Si l'on veut comprendre et justifier la prétention essentielle à l'histoire et fondatrice de sa fonction sociale, qui est d'établir une vérité sur un passé, il faut analyser ses structures argumentatives. » (Prost, 2002, p. 30-31).

Deux hypothèses:

1. Fonder le développement de la pensée critique sur un retour réflexif sur le sens premier qui est donné aux faits.
2. L'analogie avec le procès d'assises en tant que processus d'enquête sur l'enquête offre des conditions propices pour étudier l'enquête critique en classe d'histoire.

2/ Analogie enquête historique / enquête judiciaire: éléments déjà admis (Ginzburg 1997, Thomas 1998, Prost 2002)

- Parenté au niveau des compétences méthodologiques, des procédures et des schémas interprétatifs -> Paradigme indiciaire:

« [Les hypothèses] doivent (a) être chargées d'un fort potentiel explicatif ; et dans le cas où elles seraient contredites par les faits, elles doivent (b) être modifiées ou même entièrement abandonnées. Si cette dernière règle n'est pas respectée, le risque d'erreur (judiciaire ou historiographique) est inévitable. » (Ginzburg, 1997, p. 40).

- Divergence au niveau de la finalité argumentative:

« L'historien peut suspendre son jugement, prolonger son enquête, pas le juge [...]. Or le jugement n'est pas la conclusion logique de l'enquête, [...] car la preuve n'est jamais absolue. » (Prost, 2002, p. 31-32).

- Différence dans la prise en compte du contexte

« [Pour l'historien] le texte n'a pas de sens en dehors du contexte » (Prost, 2002, p. 37).

3/ Travail d'enquête en classe d'histoire avec des témoignages oraux: analogie avec la cour d'assises (Besnier 2017)

« Il faut distinguer les *observations empiriques* qui sont de pures constatations [...] et les *observations scientifiques* qui, à partir des premières, forment des hypothèses sur les rapports des faits et les vérifient. » (Besnier, 2017, p. 55).

« Dans la pratique, l'observation n'est jamais neutre ; elle est toujours menée pour répondre à des explications anticipées de la réalité [...]. L'observateur se fait, de prime abord, une idée de ce qu'il voit, il interprète par anticipation puis vérifie son hypothèse. » (Besnier, 2017, p. 56).

« La vérité est l'expression de la circulation entre l'hypothèse qui explique les faits et les faits qui estiment à leur tour la valeur de l'hypothèse. » (Besnier, 2017, p. 57).

4.1/ Enseignant et président de la cour

« La recherche de la vérité est stimulée par des formules telles que : 'poursuivons, poursuivons...', 'Ensuite ?', 'Et après ?', 'C'est tout ?' » (Besnier, 2017, p. 46).

3	E	[...] Donc ceux qui avaient huit ans dans les années 50. Imad, toi <u>il y a quelque chose qui t'a paru bizarre</u> dans le témoignage de Pierre ?
4	Imad	et de Daniel. C'était très différent parce que il y en a un qui disait que ses parents n'étaient pas plus sévères, mais l'autre il disait que sa mère était vraiment très sévère.
5	E	ah ! Les autres <u>vous avez remarqué ça aussi</u> ?
6	élèves	oui

« A l'image de toute observation du réel, l'inscription foisonnante ne peut être restituée dans son intégralité. Le président en propose une version épurée. [...] Que reste-t-il de l'écrit au travers des débats oraux ? Peu de chose mais sans doute l'essentiel. » (Besnier, 2017, p. 67).

23	E	oui, et donc Jacquot lui il disait, vous vous rappeler de cela les deux témoignages ils étaient contradictoires, parce que il y en avait un qui disait, Jacquot, <u>il disait oui ils étaient plus sévères, et Pierre il dit non.</u> Donc toi tu continues à dire, et bien on ne peut pas répondre, <u>on ne peut pas répondre ni oui ni non</u> , parce que Pierre il continue à nous dire—et toi tu dis comme Titouan—Pierre il continue à nous dire non, ce on était pas plus sévères.
24	Imad	mais les punitions elles étaient plus sévère
25	E	par contre toi tu dis ça peut aller, en fait là on ne parle plus des parents, <u>ce n'est plus la question</u> : est-ce que les parents étaient plus sévères ? <u>c'est la question</u> de savoir si les punitions étaient sévères. [...]

4.2/ élèves/jurés et enseignant/président

« La plupart des présidents souhaitent faciliter l'expression orale de chacun, accompagner ceux qui semblent perdus. Ils veillent en principe à ce que la parole ne soit pas confisquée par un juré 'leader'. [...] Le président aide les jurés à construire leur raisonnement. Il s'assure que tous les arguments sont pris en compte et qu'aucun élément erroné n'est introduit dans le débat. » (Besnier, 2017, p. 208-209).

« Il [le président] force les faits à se dévoiler en interrogeant tous les indices sans exception. » (Besnier, 2017, p. 71).

73.	E	[...] Par contre, de nouveau, dans le témoignage d'Yvette, <u>il n'y a pas quelque chose d'étrange</u> ? [...]
74	Imad	il dit que ses parents n'étaient pas sévères alors qu'il se prend des coups de baguette sur les fesses.
75	E	<u>est-ce qu'on pourrait le relire le témoignage</u> . Qui est-ce qui veut le relire à voix haute ? [...]
76	Louise	mes parents n'étaient pas sévères. Si je faisais des bêtises quand je surveillais mes frères et sœurs j'avais un coup de baguette sur les fesses. Bon ben en fait elle est sévère.
77	E	pourquoi est-ce que, Imad tu as dit quelque chose, je reviens à ça, pourquoi est-ce que le témoignage d'Yvette <u>c'est un petit peu comme celui de Pierre ? Simon ?</u>
78	Simon	ben parce que il dit qu'ils n'étaient pas plus sévères mais elle se prend des coups sur les fesses.
79	E	alors c'est un peu, <u>c'est contradictoire</u> aussi. C'est un peu comme Pierre. Pas plus sévère, mais... on le frappait. [...] Alors, qu'est-ce qu'on va faire ? <u>Notre but c'est de remplir ici.</u>

4.3/ Cadrage institutionnel

« La force du rituel réside dans la capacité à produire l'inattendu par la mise en œuvre d'une scène ordonnée et d'une parole maîtrisée. »

« Présider les assises, c'est accepter l'incertitude de l'itinéraire. Mais en amont, avant le grand embarquement, le hasard n'a pas place. Le rituel est cette toile de fond des débats qui offre les conditions optimales à l'émergence d'une vérité » (Besnier, 2017, p. 44-45).

33	E	<u>qu'est-ce que vous en pensez</u> de ce que Simon explique ?
34	Louise	c'est pas bien
35	E	oui mais Louise, au-delà de dire c'est pas bien, <u>qu'est-ce que vous en pensez ?</u> De dire par exemple que les personnes âgées sont plus sévères. Pour elles ça paraît normal alors que pour nous ça paraît plus sévère ? Levez la main parce que vous êtes un peu plus nombreux. Imad ?
36	Imad	ben pour moi <u>il a un peu raison parce que</u> avant il y avait des trucs qu'on avait le droit de faire, et que maintenant on a plus le droit de faire, comme le martinet par exemple, maintenant il n'y a plus le droit de faire, alors qu'avant on pouvait le faire.
37	E	On avait le droit de faire ce genre de punition, alors que maintenant ce sont des punitions qui sont interdites, d'accord. Et donc des choses qui paraissait normales parce que pour les enfants de l'époque c'était normal, <u>c'est ça en fait que tu dis Simon ?</u> Et pour les enfants de l'époque c'était normal, mais nous ça ne nous semble pas normal du tout

Conclusion

- La classe s'autonomise progressivement dans son travail de recherche
- Les témoignages y sont produits et peu à peu transformés en archives historiques
- Les élèves produisent aussi les questions, et les transforment au fil de l'enquête
- Les conclusions des élèves prennent le statut d'interprétations fondées sur des preuves et des incertitudes explicites

Références :

- Besnier, C. (2017). *La vérité côté cour. Une ethnologue aux assises*. Paris: La Découverte.
- Dulong, R. (1998). *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*. Paris: EHESS.
- Ginzburg, C. (1997). *Le juge et l'historien. Considérations en marge du procès Sofri*. Paris: Verdier.
- Prost, A. (2002). Argumentation historique et argumentation judiciaire. In J.-C. Passeron et M. de Fornel, *L'argumentation. Preuve et persuasion*. Paris: EHESS, p. 29-47.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : éditions du Seuil.
- Thomas, Y. (1998). La vérité, le temps, le juge et l'historien. *Le Débat* 1998/5, n° 102, p. 17-36.