

L'intervention du témoin en classe pour lier histoire et mémoire

Élodie Dehove

▶ **To cite this version:**

Élodie Dehove. L'intervention du témoin en classe pour lier histoire et mémoire. Education. 2014. dumas-01109953

HAL Id: dumas-01109953

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01109953

Submitted on 27 Jan 2015

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.

RÉSUMÉ

J'ai choisi d'axer mon mémoire de recherche de fin de master sur l'intervention d'un témoin pour enseigner l'histoire en cycle III. Cette pratique est très particulière et se différencie des autres outils didactiques que l'on utilise communément à l'école pour cette discipline.

N'étant pas une spécialiste d'histoire car licenciée en langues étrangères appliquées (anglais et allemand), et me vouant à l'enseignement dans le premier degré, il m'a semblé inévitable d'élargir mes connaissances sur l'enseignement de cette discipline. Il est primordiale, selon moi, de transmettre aux générations futures, le récit de la nation : l'histoire et la mémoire, dans un contexte plus attrayant.

Mots clefs : histoire, mémoire, témoignage, limites

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier et à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour l'expérience enrichissante et pleine d'intérêts qu'elles m'ont fait vivre durant ces deux années de recherche, pour ce mémoire de fin de master :

- Monsieur GUEN Ronan, enseignant en CM2 à l'école Berthelot de Denain et Madame CHEVAILLIER Maryse, enseignante en CM2 à l'école mixte de Douchy-les mines. Pour m'avoir accordé leur confiance ; pour le temps qu'ils m'ont consacré tout au long de la mise en place de mon expérimentation et pour m'avoir permis des observations. Pour tout ce qu'ils m'ont appris dans le cadre de mon mémoire, mais également pour le métier auquel je me voue. Je les remercie pour leurs encouragements.

J'en profite également pour remercier les directeurs : Madame LIBRE Béatrice et Monsieur RIANCHO Yves, pour m'avoir gentiment ouvert les portes de leur école.

- Madame DELHAYE, qui a eu l'amabilité de m'accueillir dans sa classe pour me permettre d'observer. Merci pour sa confiance.

- Monsieur LEVEQUE, pour avoir cru en mon projet et qui m'a accordé du temps.

- Les enseignants qui ont bien voulu répondre à mes questionnaires avec tout leur professionnalisme et leur sincérité. Pour le temps qu'ils y ont consacré.

- Tous les enfants que j'ai pu rencontrer en classe. Des enfants agréables, investis et qui m'ont donné l'envie de m'engager.

Je tiens également à remercier toute l'équipe pédagogique de l'ESPE Lille Nord de France, site de Valenciennes et plus particulièrement Monsieur CARION Pierre, directeur de mémoire, pour sa patience et sa disponibilité. Je le remercie de m'avoir conseillé, encadré et aidé.

Une pensée toute particulière pour Monsieur DUPAS Joseph et ses proches ; et Monsieur BECOUSSE Gérard, et ses proches, qui m'a accompagné dans mes recherches initiales.

Table des matières

Table des matières 3
INTRODUCTION 5
LECTURES THÉORIQUES 7
La mémoire 7
- Définition 7
- La mémoire collective 8
- Une mémoire controversée 8
- La mémoire de la nation 9
- Les lois mémorielles 11

L'histoire 13
- Définition 13
- De l'objectivité à la subjectivité 15
- Les sources de l'historien 15
- « Je me souviens » ou « Il était une fois » ? 17
- Des historiens insurgés 18
- Entre fidélité et vérité 19
- Une complémentarité indispensable 20

L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE 22
Présentation du questionnaire (annexe 1) 22
Analyse des questionnaires 30
- L'influence du sexe de l'enseignant sur la pratique 30
- L'influence de l'ancienneté de l'enseignant sur la pratique 31
- La place du témoin dans la séquence, selon l'ancienneté 31
- La pratique du témoignage selon l'ancienneté 32
- L'influence du milieu socioculturel sur la pratique 34
- Les finalités de l'histoire à l'école 36
- L'intérêt du témoignage pour le devoir de mémoire 37
- L'apport du témoignage pour le devoir de mémoire 38
- L'enseignant, l'histoire et la mémoire 40
- Les formes de témoignage 42
- Les apports du témoignage pour l'apprentissage 43
- Les impacts du témoignage sur l'élève 45
- L'intérêt du témoignage pour l'élève 47
- Le témoignage et le Bulletin Officiel 49
- Préparation et posture de l'enseignant 51

❖ Les limites du témoignage 53
L'ENQUÊTE PAR OBSERVATION 58
ENQUÊTE PAR EXPÉRIMENTATION 67
CONFRONTATION DE LA THÉORIE AVEC LA PRATIQUE 70
CONCLUSION 74
LISTE DES RÉFÉRENCES 76
ANNEXES 78
ANNEXE 1 : 79
ANNEXE 2 : 82

INTRODUCTION

« *Nos contemporains demandent une histoire mémorielle, identitaire, une histoire qui les divertisse du présent et sur laquelle ils puissent s'attendrir, ou s'indigner*»[1]. La société actuelle fait souvent l'amalgame entre histoire et mémoire. Cette confusion réside essentiellement dans le fait que notre société actuelle a besoin de comprendre le passé dans toute son authenticité, un passé auquel elle peut s'identifier. Donc si l'histoire et la mémoire constituent deux représentations du passé, cette finalité commune pourrait les engager dans une confusion. Il s'agirait en fait de savoir si l'histoire et la mémoire accèdent au passé en empruntant les mêmes chemins et par quels moyens elles y parviennent. Si la mémoire et l'histoire sont toutes les deux en quête de la vérité du passé de l'humanité, quelles sont leur divergence ?

De même que si la société ressent le besoin de s'identifier à son passé, c'est qu'elle considère que le passé lui appartient, elle lui est propre, car c'est la société d'autrefois et celle d'aujourd'hui qui fait l'histoire, mais c'est également elle qui l'évoque. Donc si l'histoire est faite par l'Homme, et que la mémoire est à l'Homme, la mémoire peut-elle constituer une source de travail pour l'historien ? Le témoin est-il capable de reconstituer l'histoire ? Est-il suffisant ou encore est-il fiable pour transmettre une culture commune? Mais également en quoi le témoignage oral, peut être pris en considération pour accomplir le devoir de mémoire ? Dans le même sens, si ce sont les Hommes qui font l'histoire, et que se sont également les Hommes qui se souviennent, peut-on concevoir l'histoire sans la mémoire ? Mais pour comprendre la mémoire peut-on se dispenser de l'histoire ?

Donc si la mémoire et l'histoire sont différentes, peut-on les mettre en relation ? Peut-on enseigner l'Histoire à travers la mémoire ? Ou alors transmettre la mémoire à travers l'histoire ? En effet, si à l'école, on préconise le devoir de mémoire et si l'histoire est un domaine disciplinaire obligatoire au cycle III, est-ce que cela signifie que ces deux approches soient complémentaires ? De même que si le témoignage est également préconisé par les Instructions Officielles, peut-il être considéré comme une source pour sensibiliser l'élève à une identité nationale ? Constitue-t-il un outil didactique à part entière ?

[1] PROST Antoine (1996), Les questions de l'historien, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, Folio Histoire, p.305.

Pour être plus précis, nous nous demanderons, dans le cadre de ce mémoire de recherche, si l'intervention d'un témoin en classe peut établir une liaison entre l'histoire et la mémoire, et si cette source peut présenter des limites.

Dans un premier temps, il serait pertinent de comprendre les relations qu'entretiennent l'histoire et la mémoire d'un point de vu théorique. Il s'agira en fait d'en comprendre leur sens, leurs différences, mais surtout de comprendre si ces deux approches du passé peuvent se substituer ou se compléter.

Puis, nous nous interrogerons sur l'intérêt du témoignage oral pour lier histoire et mémoire, par le biais d'enquête par questionnaire, par observations et par expérimentation. C'est à travers cette analyse que nous pourrons aussi apprécier si l'intervention de témoin en classe est une pratique courante. Si c'est le cas, alors cela signifiera que cette source permet effectivement cette liaison et que ces deux approches, loin d'être opposées, se complètent ; ou à l'inverse, cela signifiera que le témoin en classe n'est en aucun cas un outil qui permet d'enseigner à la fois l'histoire et de transmettre la mémoire aux élèves. L'analyse va également me permettre de me projeter dans mon métier futur.

Pour finir cette recherche, nous chercherons à confronter notre analyse théorique à l'analyse de la pratique du témoignage en classe pour en extraire les réponses et tirer une conclusion.

LECTURES THÉORIQUES

Histoire et mémoire sont deux termes que l'on confond souvent. Depuis quelques décennies, ces deux approches au passé font l'objet d'un débat, que les historiens et philosophes cherchent à clarifier. On assiste alors à un conflit entre les chercheurs d'histoire : les historiens et les producteurs de mémoire : les témoins. Selon les premiers, la mémoire ne peut en aucun cas être assimilée à une science, car elle est propre à un individu ou à un groupe et selon les derniers, l'historien ne peut pas raconter de faits réels sans les avoir vécus. Mais nous allons voir que le problème est bien plus complexe.

Dans cette analyse, nous nous concentrerons sur les divergences entre histoire et mémoire, puis sur leur complémentarité, car d'après Philippe Joutard, ce sont « *deux voix d'accès au passé obéissant à deux logiques différentes*»[2].

La mémoire

❖ *Définition*

La mémoire, qui nous vient du latin *memor, -oris* et signifie « qui se souvient », est, dans des termes scientifiques l'une des capacités du cerveau à stocker, enregistrer et à se souvenir de nombreuses informations, événements ou épisodes vécus ou perçus. C'est alors la mémoire qui produit le souvenir. Une fois les informations stockées, elles sont hiérarchisées par la dimension affective de la mémoire, ce qui engendre des sélections. Des sélections qui peuvent se définir par la déformation (minimisation, amplification, …) ou par l'oubli, le rejet. Nous pourrions mettre en relation cette définition avec celle de « mémoires » (au masculin pluriel) au sens autobiographique, c'est-à-dire les récits de vie racontés par les individus eux-mêmes. Ce sont des ouvrages, dans lesquels des individus narrent des événements heureux ou malheureux, souvent, à des fins de témoignages. Les individus sollicitent leur mémoire pour écrire leurs mémoires, car celles-ci sont écrites postérieurement aux faits racontés.

Tous les êtres humains ont une mémoire plus ou moins opérante. Le stockage des informations dépend de chaque être humain, de sa sensibilité, de son état d'esprit, de son milieu de vie… .Chacun vit et perçoit les faits à sa manière et donc chacun est libre de se les remémorer ou de les rejeter. Cette action permet à l'individu de se construire une

[2] JOUTARD Philippe (2013), *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, 2013, p.9.

identité personnelle, on parle alors de mémoire individuelle

❖ *La mémoire collective*

A cette notion de mémoire individuelle, nous pouvons associer la notion de « *mémoire collective* »[3], qui s'explique, selon son créateur, Maurice Halbwachs, de la manière suivante : Nulle mémoire ne peut être individuelle car on ne se souvient jamais seul: « […] *Nos souvenirs demeurent collectifs, et ils nous sont rappelés par les autres, alors même qu'il s'agit d'événements auxquels nous seuls avons été mêlés, et d'objets que nous seuls avons vus. C'est qu'en réalité nous ne sommes jamais seuls* »[3]. Le terme « collective » engage nécessairement un groupe d'individus quelconque. Cette « mémoire collective » ne se détermine pas simplement d'une adjonction de plusieurs mémoires individuelles, mais ce sont en effet ces mémoires individuelles qui, tout en fusionnant, s'enrichissent, se façonnent et donnent naissance à une mémoire collective, celle d'un groupe socialement proche. D'après Halbwachs, les souvenirs sont en majeure partie structurés par la société.

❖ *Une mémoire controversée*

La « mémoire collective » fait, particulièrement depuis le XX^{e} siècle, l'objet de controverses. On lui reproche bien souvent sa subjectivité, car propre à un groupe d'individus et influencée par les émotions, les individus eux-mêmes, « *La mémoire est la vie, toujours portée par des groupes vivants et à ce titre, elle est en évolution permanente, ouverte à la dialectique du souvenir et de l'amnésie, inconsciente de ses déformations successives, vulnérable à toutes les utilisations et manipulations, susceptible de longues latences et de soudaines revitalisations* »[4].

De même, l'oubli est paradoxalement constitutif de la mémoire : il y a oubli soit parce que certains faits ne sont pas significatifs pour le porteur de mémoire, soit pour une volonté du témoin à occulter des souvenirs, car ces derniers vont à l'encontre de sa propre identité, « parce qu'elle est affective et magique, la mémoire ne s'accommode que des détails qui la confortent ; elle se nourrit de souvenirs flous, télescopants, globaux ou flottants, particuliers ou symboliques, sensible à tous les transferts, écrans, censure ou projections »[3]. Le présent vient altérer le passé : *« La mémoire est un réaménagement*

[3] HALBWACHS Maurice (1950), *La mémoire collective*, Paris, Les Presses universitaires de France.

[4] NORA Pierre (1984), *Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux, Les lieux de mémoires, Tome 1 et 3, Paris, Gallimard, pp.19-20.*

continu de la présence et de l'absence »[5]. Cette altération conduit généralement à une magnification, voire à une sacralisation du souvenir, c'est-à-dire que l'on va raconter le souvenir dans sa réalité en omettant certains aspects tragiques afin de le mythifier.

On lui reproche également sa multiplicité, car selon Halbwachs, « *il y a autant de mémoires que de groupes* »[6]. Pierre Nora, dans son ouvrage « Lieux de mémoire », qualifie d'ailleurs la multiplicité de la mémoire dans des termes plutôt péjoratifs : « *[…] elle est par nature multiple et démultipliée, collective, plurielle et individualisée* »[7]. La mémoire collective peut avoir deux effets : soit elle rend les mémoires plus objectives, car les groupes témoignent d'un même souvenir et font apparaître de nombreuses similitudes, soit elle les installe dans une certaine « *concurrence* »[8]. C'est la multiplicité de mémoires qui pourrait mettre les mémoires au centre d'un conflit. Selon le groupe auquel appartient tel ou tel témoin, chacun cherchera à défendre sa cause, raconter sa propre histoire sans tenir compte de celle des autres groupes. Les mémoires dépendent en effet du point de vue dans lequel se place le porteur de mémoire. Pour l'exemple de la Seconde Guerre Mondiale (1939-1945), la mémoire des déportés juifs est différente de celle des résistants. D'un côté, les « victimes » et de l'autre les « héros » entrent dans une certaine compétition, à savoir qui a le plus souffert : « *Quand les déportés tentaient de raconter leurs extrêmes souffrances, il se trouvait toujours quelqu'un pour dire : « mais nous aussi nous avons eu peur, nous avons eu faim »*[8]. Nous assistons alors, d'après Philippe Joutard à une « concurrence des mémoires »[5]. Cette concurrence n'est pas nouvelle, elle n'a pas attendu l'émergence récente de la mémoire dans notre société, que Nora appellera « *moment-mémoire* »[9].

❖ *La mémoire de la nation*

La mémoire collective est devenue depuis quelques décennies l'une des préoccupations des gouvernements. Elle a connu un tournant principalement après la Seconde Guerre Mondiale. Elle est sortie de l'ombre pour subsister comme étant le

---

5 JOUTARD Philippe (2010), Tiré de « Mémoire collective », *« Historiographies, II. Concepts et débats »*, Sous la direction de C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia & N. Offenstadt, Gallimard, pp. 779-791.

6 HALBWACHS Maurice (1950), *La mémoire collective*, Paris, Les Presses universitaires de France.

7 NORA Pierre (1984), *Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux, Les lieux de mémoires, Tome 1 et 3, Paris, Gallimard, pp.19-20.*

8 JOUTARD Philippe (2013), *A la recherche des origines- L'oubli au cœur de la Seconde Guerre Mondiale (chapitre 2) , Histoire et mémoires, conflits et alliance* , Paris, La Découverte, 240p.

9 NORA Pierre (2002), cité par Laurent Wirth – IGEN, *Histoire et mémoire* , Bulletin *de Liaison des Professeurs d'Histoire-Géographie de l'Académie de Reims*. N° 26. URL: http://www.ac-reims.fr/datice/bul_acad/hist-geo/bul26/wirth.htm. *Consulté le 20 Avril 2013.*

messager de la morale et du patriotisme. On assiste alors à un retour à l'humanisme. Elle est omniprésente dans notre société depuis le début des années 80 sous le mandat de Mitterrand, qui dès son investiture, montrait déjà l'intérêt qu'il lui portait : « *Paris, ville des lumières, est aussi celle de l'imagination parce qu'elle est une ville de mémoire. Sachons à présent inventer l'avenir*»[10]. La mémoire, dont le terme a été employé pour la première fois par le Ministre des Anciens Combattants, Louis Mexandeau le 16 Avril 1992 dans Le Monde, devient un enjeu politique : « *Une mémoire en France c'est ce qui justifie la prétention d'une force politique au pouvoir, c'est ce qui représente un instrument de pourvoir aux mains des manipulateurs de la politique et c'est ce qui constitue, par conséquent en soi, un capital de pouvoir* »[11]. La mémoire est instrumentalisée par la politique. L'État s'engage dans une vague de commémorations et dans une « *invasion mémorielle*»[12]. Le pouvoir politique s'empare de la vision du passé afin de rétablir l'identité nationale. On met en exergue ou au contraire on oblitère certains aspects de la mémoire collective dans le but de la refaçonner et que chaque individu ou groupe d'individus se redessine une identité propre. L'État a le pouvoir de réfuter délibérément des éléments de son histoire nationale, desquels il n'est pas fier. Nous pourrions ici, par exemple, citer la volonté du Générale De Gaulle d'occulter une partie de la réalité concernant la complicité du régime de Vichy avec Hitler, moyen de panser les plaies de la guerre et d'en oublier ses conditions. Mais à partir du moment où la mémoire savante s'est mise à enquêter sur les responsabilités de Vichy, la mémoire nationale a connue un réel tournant : « *Alors que la négation relative de Vichy – qui fut un acte politique et juridique conscient et revendiqué – a permis la reconstruction de la France en 1945, sa présence obsédante dans la mémoire contemporaine résulte du fait qu'une partie des jeunes générations considère que sa dénonciation est une condition nécessaire à la refondation d'une identité nationale*. »[13]. « [Les Juifs] *ont pris place dans un paysage mémoriel substantiellement modifié par le discours tenu par le président de la République Jacques Chirac* »[14], le premier, qui a osé reconnaître

---

10 MITTERRAND François, tiré d'une allocution s'adressant au maire de Paris, Jacques Chirac, à l'Hôtel de Ville le 21 Mai 1981

11 NORA Pierre (2000), cité par M.C. Lavabre, *Usage et mésusage de la notion de la mémoir*e, *Critique internationale,* Volume 7, p. 48-57. URL: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/criti_1290-7839_2000_num_7_1_1560. Consulté le 13 Janvier 2014

12 JOUTARD Philippe (2013), *L'apparition du phénomène mémoriel (chapitre 1), Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, 240p.

13 ROUSSO Henri (1998), *Génocide : quelle place dans la mémoire, Histoire*, n°222, Juin 1998.

14 DOUZOU Laurent (2010), *Vichy, Historiographies, II. Concepts et débats*, Sous la direction de C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia & N. Offenstadt, Gallimard, pp. 1265-1275.

officiellement la complicité du régime de Vichy: « *Ces heures noires souillent à jamais notre histoire et son injure à notre passé et à nos traditions. Oui la folie criminelle de l'occupant a été, chacun le sait, secondée par les Français, secondée par l'État français. La France, patrie des Lumières, patrie des Droits de l'Homme, terre d'accueil, terre d'asile, la France, ce jour-là, accomplissait l'irréparable*. »[15]. Le fait d'avoir passé sous silence un événement historique propre à une nation puis, par la décision du pouvoir politique de le divulguer au peuple, montre l'influence de l'État sur l'évolution des mémoires, influence qui permet alors à l'Homme de se forger une identité nationale, elle-même en perpétuelle mutation.

❖ *Les lois mémorielles*[16]

Nous constatons également le pouvoir exercé par l'État sur la mémoire par l'hommage rendu aux victimes ou aux héros. Cet hommage se fait essentiellement par le biais de commémorations et de créations de lois mémorielles reconnaissant la légitimité du devoir de mémoire. Nous pourrions citer les plus notoires : la « loi-Gayssot » du 13 juillet 1990 qui tend a « *réprimer tout acte raciste et antisémite ou xénophobe* »[17] et sanctionne l'expression publique de propos négationnistes, portant en particulier sur la Shoah ; la loi de janvier 2001 qui reconnaît le génocide arménien de 1915 : « *La France reconnaît publiquement le génocide arménien de 1915* »[18] ; la « loi Taubira-Ayrault » du 21 mai 2001 qui qualifie « *la traite de l'esclavage* [de] *crime contre l'humanité* »[19] et qui fut suivie, à la demande du président Chirac, par l'instauration de la journée de la mémoire de la traite négrière de l'esclavage et de leurs abolitions, célébrée le 10 mai ; la « loi Mekachera » du 23 février 2005, qui affirme « *la reconnaissance de la Nation aux Français rapatriés* »[20] et donne ordre aux enseignants d'évoquer le « rôle positif » de la présence française Outre-mer . Ces lois mémorielles affirment alors le rôle de l'État sur les mémoires nationales.

La mémoire, capacité d'un Homme à se rappeler du passé, constituée par l'oubli, tributaire de la sensibilité, de l'état d'esprit et du cadre social, est essentielle pour que ce

---

15 CHIRAC Jacques, Tiré de sa déclaration du 16 Juillet 1995, à l'occasion du 53ème *anniversaire de la Rafle du Vélodrome d'Hiver*.

16 *Lois affirmant le point de vue de l'Etat concernant* un *événement historique.*

17 Loi n°90-615, art. Ier, *Journal officiel de la République française du 14 Juillet 1990*, 13/07/1990.

18 Loi n° 2001-70, art. Ier, *Journal officiel de la République française du 14 Juillet 1990*,29/01/2001.

19 Loi n° 2001-434, *Journal officiel de la République française du 14 Juillet 1990, 23/05/2001.*

20 Loi n° 2005-158, *Journal officiel de la République française du 14 Juillet 1990,23/02/2005.*

même individu, groupe ou peuple comprenne son histoire. Elle est également fondamentale pour se construire une identité personnelle et nationale. Bien que la mémoire puisse se mettre au pluriel, car multiples et issues de groupes originaires de différents cadres sociaux, ou ayant de points de vu différents (héros ou victimes ou encore même bourreau), celle-ci reste une des aspirations principales de l'État, régulateur des mémoires. La mémoire consiste en fait en un *« rappel d'un passé commun […] [et elle] peut être influencée par les divers pouvoirs qui encadrent le groupe. En particulier l'État* »[21].

Les mémoires ne sont pas les seules à construire l'identité nationale d'un peuple, pour s'y faire on a également recours à l'histoire, porteuse de vérité, mise à contribution depuis quelques décennies dans une rivalité avec la mémoire, car selon Pierre Nora, « *loin d'être synonymes, nous prenons conscience que tous les oppose* »[22].

21 JOUTARD Philippe (2013), *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, 2013, p.9.

22 NORA *Pierre (1984), Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux, in Les lieux de mémoire, Tome 1 et 3, Paris, Gallimard.*

L'histoire

❖ *Définition*

Le terme « histoire », qui nous vient du grec ancien « historia », signifie « enquête » ou « connaissance acquise par l'enquête ». Ce terme, foncièrement ancré dans nos habitudes langagières est loin d'être dépourvu de sens. Sa polysémie donne à l'histoire toute son ambiguïté. L'histoire peut être, d'un point de vue individuel, l'ensemble des événements et des évolutions qu'a pu connaître un individu. Dans ce cas, l'histoire est proche de la mémoire, car elle représente ce qui a été vécu par un individu. L'histoire peut, tout comme la mémoire, être le récit d'un fait, historique ou ordinaire, mais elle peut également être réelle ou fictive. Le fait qu'elle puisse être fictive, met l'histoire dans une situation paradoxale.

L'histoire peut également se définir, d'un point de vue plus collectif, comme une enquête, une discipline, une étude du passé de l'humanité. Dans ce cas nous ne parlerons donc que de récit historique réel, c'est-à-dire que l'historien, celui qui écrit l'histoire devra s'appuyer sur des recherches, des connaissances, des traces, pour reconstruire le passé. De nombreux débats subsistent concernant la nature même de l'histoire : L'histoire est-elle une science? L'historien, Michel de Certeau affirme dans son essai « L'opération historiographique » que l'histoire est une science :

> « L'histoire, au sens d'historiographie, est faite de récits vrais portant sur le passé. En tant que récit, l'histoire rapporte des actions humaines. En tant que réalité, elle se fonde sur des faits vérifiables, les uns vécus ou recueillis de la bouche des témoins, la plupart enregistrés dans des documents écrits ou autres. En tant que passée, la matière de l'historiographie inclut tout moment immédiatement antérieur à l'instant présent, ce qui inclut tous les événements en train de devenir du passé. L'histoire ainsi entendue naît avec l'écriture »[23].

L'histoire est une méthode, un processus qui permet de rétablir la vérité, mais il faudrait alors se demander si un homme, même chercheur, est capable de la rétablir sans la travestir, la déformer. Elle est selon Pierre Nora, *« une reconstruction problématique et*

[23] CERTEAU Michel (1975), l'opération historiographique, *L'écriture de l'histoire*, Gallimard.

incomplète de ce qui n'est plus »[24], qui doit cependant toujours être en quête de vérité. L'historien tente d'interpréter le passé en fonction du présent, il ne peut observer son objet de recherche au moment même où il est en action. L'objet de recherche se situe dans une *temporalité* irréversible, c'est-à-dire qu'il est impossible pour l'historien de faire une reconstitution parfaite de l'événement contrairement au physicien et à l'astrologue. L'histoire n'est donc pas vérifiable, si ce n'est que pour l'histoire immédiate, si toutefois il en existe une, car « *on ne peut en effet faire l'histoire de l'instant. Pour qu'il y ait histoire, il faut un temps de recherche et de réflexion, donc un certain délai* »[25]. On dit alors de l'histoire qu'elle est une connaissance du passé par les traces, non une science :

> "La science est une connaissance objective fondée sur l'analyse, la synthèse, la comparaison réelle ; la vue directe des objets guide le savant et lui dicte les questions à poser […] en histoire on ne voit rien de réel que du papier écrit […] L'"analyse historique" n'est pas plus réelle que la vue des faits historiques ; elle n'est qu'un procédé abstrait"[26].

Dès les années 1860, le savoir des historiens a longtemps été remis en cause pour ne pas émettre de lois universelles. Donc bien que la mémoire soit controversée, essentiellement parce que celle-ci loin d'être objective peut être déformée avec le temps, nous pouvons voir qu'il en est de même pour l'histoire. On ne peut alors parler (à défaut d'objectivité et par souci d'une reconstitution parfaite impossible) de science lorsque l'on parle d'histoire. Cependant, celle-ci s'entoure de sciences dites « auxiliaires » pour procéder à ses recherches et exploiter ses sources d'ordre politiques, sociales, scientifiques, littéraires ou encore philologiques. L'histoire, ou recherche historique, enquête sur le passé de l'humanité, étudie l'Homme dans les sociétés d'autrefois. De même que l'histoire ne peut subsister sans acteur, c'est donc l'Homme qui fait l'histoire, c'est une « *partie du matériau empirique ordinaire sur lequel travaillent les historiens, comme les sciences sociales en général* »[27]. Donc bien que cette discipline ne puisse être considérée comme

---

[24] NORA *Pierre (1984), Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux, in Les lieux de mémoire, Tome 1 et 3, Paris, Gallimard.*

[25] SOULET Jean-François (1994), *L'histoire immédiate*, PUF, Collection Que Sais-Je ?, n°284.

[26] LANGOIS et SEIGNOBOS (1989), La Condition de la construction historique, *Introduction aux études historiques*, p.185

[27] DELACROIX Christian (2010), Acteur, *« Historiographies, II. Concepts et débats* », Sous la direction de C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia & N. Offenstadt, Gallimard, pp. 651

une science proprement dite, elle est qualifiée de science humaine ou sociale. « *Les sciences dures et les technologies servent à gagner la guerre. Les sciences humaines et sociales permettraient – peut-être – d'éclairer le chemin de la paix* »[28]. Selon Marc Bloch, le rôle de l'historien est d'apprendre le passé, pour « *nous aider à mieux vivre*»[29]. « *Testis temporum, lux ueritatis, uita memoriae, nuntia ueustatis* »[30].

❖ *De l'objectivité à la subjectivité*

De plus, il est demandé à l'historien une totale impartialité et une reconstruction du passé la plus objective possible, *« la première règle que nous devons nous imposer est donc d'écarter tout idée préconçue, toute manière de penser qui soit subjective : chose difficile, vœux qui est peut-être impossible à réaliser complètement*. »[31], mais comme le souligne lui-même Fustel de Coulange, il est « difficile », voir impossible pour un être humain de renoncer à toute subjectivité, toutes opinions propres. La subjectivité, bien qu'étant dénoncée par les historiens lorsqu'il s'agit de mémoire, paraît également dans la reconstruction du passé, qui est un « *arrangement* » selon Le Goff et ne peut alors être une reconstitution pure et parfaite. Dans son rapport[32], Jean Leduc exprime la nécessité pour l'historien, bien que nous pouvant être totalement objectif, d'être le plus honnête possible : « *Pour être nécessairement subjective, toujours incomplète, jamais définitive, cette construction se doit, du moins, d'être honnête*. ».

❖ *Les sources de l'historien*

Nous retiendrons alors que l'histoire, contrairement aux idées reçues, est une science humaine qui vise l'étude et l'enquête du passé de l'humanité en passant par une reconstitution la plus pertinente. L'historien doit pour ce faire, se soumettre à des règles : il doit se rapprocher au maximum de la vérité tout en restant le plus objectif possible. *« L'histoire se fait avec des restes – on préfère dire, de façon plus distinguée : avec des documents, ou avec des sources.* »[33]. L'étude du passé ne peut se faire que par les traces du passé, car celui-ci est révolu, nous ne pouvons l'observer. Ces traces ne préexistent pas avant la recherche de l'historien, mais c'est l'historien lui-même qui va leur donner

28 GODELIER Maurice (2004), cité par CADIOU, COULOMB, LEMONDE et SANTAMARIA, Comment se fait l'Histoire, Pratiques et enjeux, Paris, La Découverte, p.187

29 BLOCH Marc (1949), *Apologie pour l'histoire*, Paris, Armand Colin.

30 CICERON (55 av. J.-C.), *Sur l'orateur* : *L'histoire est un témoin du passé et une messagère envoyée par les gens d'autrefois qui a pour mission d'apprendre aux vivants à conduire leur vie.*

31 FUSTEL de Coulange (1893), Tiré de *Questions historiques*, Paris, Hachette.

32 LEDUC Jean (2002), Histoire et vérité.

33 MONIOT Henri (1993), *Didactique de l'Histoire*, Paris, Nathan, p.49.

tous leurs sens : « *Il n'y a pas […] de document sans question. C'est la question de l'historien qui érige les traces laissées par le passé en sources et en documents* »[34], « *le document lui-même n'existe pas, antérieurement à l'intervention de la curiosité de l'historien* »[35]. L'historien doit dans un premier temps, entrer dans un processus de questionnement puis il va redécouvrir, voire redonner vie aux traces du passé pour y répondre. Ces sources sont ensuite étudiées, analysées avant de mettre en place une procédure de vérité. Les historiens ont vu leurs sources évoluer avec le temps, tout ce qui peut amener l'historien à répondre à sa quête de vérité peut être considéré comme source :

> L'histoire se fait avec des documents écrits, sans doute. Quand il y en a. Mais elle peut se faire, elle doit se faire, sans documents écrits s'il n'en existe point. Avec tout ce que l'ingéniosité de l'historien peut lui permettre d'utiliser pour fabriquer son miel, à défaut des fleurs usuelles. Donc, avec des mots, des signes, des paysages et des tuiles [...]. D'un mot, avec tout ce qui, étant à l'homme, dépend de l'homme, signifie la présence, l'activité, les goûts et les façons d'être de l'homme.[36]

D'ailleurs Marc Bloch ajoute que « *la diversité des témoignages historiques est presque infinie. Tout ce que l'homme dit ou écrit, tout ce qu'il fabrique, tout ce qu'il touche peut et doit renseigner sur lui* »[37]. Dans un premier temps nous avons les sources écrites, que l'on peut dissocier en deux catégories : les sources écrites narratives, c'est-à-dire celles qui rendent compte d'un événement directement au moment où il se déroule (comme le journal, la biographie, les mémoires, la chronique…) puis les sources indirectes, c'est-à-dire des témoignages dits involontaires, tels que les traités, les courriers, les actes notariés ou encore les archives privées. L'historien dispose également de sources non écrites multiples et variées, comme par exemple : l'archéologie, la géographie, la généalogie, l'économie, la photographie… Cependant, une source se différencie des autres : le témoignage oral. Car bien que remise en question par les historiens, celle-ci lui est inéluctablement indispensable, et ce depuis l'Antiquité.

---

34 PROST Antoine (1996), Les questions de l'historien, *Douze leçons sur l'histoire* , Paris, Seuil, Folio Histoire, p.81.

35 MARROU Henri-Irénée (1954), *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, p.302.

36 FEBVRE Lucien (1953), cité par CADIOU, COULOMB, LEMONDE et SANTAMARIA, Comment se fait l'Histoire, Pratiques et enjeux, Paris, La Découverte, p.187.

37 BLOCH Marc (1952), Tiré de *Cahier des Annales*, Armand Colin, Paris, 2e édition, 112 pages.

De nos jours, les historiens font face à une notion prééminente. La mémoire est un terme qui s'enracine dans nos discours, dans notre langage au quotidien. Mais ils sont surtout exposés à un terme qui a tendance à envelopper l'histoire dans le langage courant. « *La mémoire est devenue le terme que l'on utilise spontanément dans le langage commun, pour désigner le rapport que nous avons au passé, y compris lorsque nous parlons d'Histoire* »[38]. Les historiens s'insurgent contre la mémoire et ils qualifient même cet engouement de la mémoire comme « *tyrannie de la mémoire*»[39].

❖ *« Je me souviens » ou « Il était une fois »[40] ?*

Rousso distingue histoire et mémoire par ce qui les introduit. D'après lui, l'histoire introduit généralement son récit par « *Il était une fois…*», structure composée d'un pronom impersonnel, qui atteste de son universalité et qui implique un décentrement du regard sur la nation, à qui appartient l'histoire ; et d'un verbe d'état à l'imparfait, qui affirme que *« Le va-et-vient permanent, entre le passé et le présent, et entre les différents moments du passé, est l'opération même de l'histoire* »[41]. À l'inverse, la mémoire introduit son récit par « *Je me souviens…* ». Le pronom personnel « je » implique inéluctablement que c'est un sujet explicite qui se souvient ; celui-ci se souvient au présent, ce qui confirme bien ce que nous avons dit précédemment concernant l'altération du passé par le présent : le souvenir est un événement passé, raconté au présent et donc altéré par son état d'esprit au moment où il le raconte. D'après Rousso, le témoin dit : « *Voilà quel est, pour x raisons, l'état actuel de ma réflexion, de ma sensibilité, de mes préoccupations, par rapport à quelque chose qui est passé, qui en général me concerne* [ou encore] *je vais parler de ma propre expérience avec mes propres mots, mon propre langage* »[42]. Rousso montre bien ici la divergence qui réside entre histoire et mémoire, l'un par son aspect universel, détenant « *le pouvoir d'élargir le regard dans l'espace et le temps* »[43] et l'autre par son « *avantage de la reconnaissance du passé, comme ayant été, quoique n'étant plus* »[42].

---

38 LEDOUX Sébastien (2013), Les historiens face aux nouveaux usages du mot mémoire , Le silence en politique , *Mot, les langages du politique* , Édité par Denis Barbet, Jean-Paul Honoré.

39 NORA Pierre (1998), cité par JOUTARD Philippe, Tyrannie de la mémoire, *L'Histoire*, no 221, p. 98.

40 ROUSSO Henry, Ernst Sophie, « Mauvaises consciences », *Le Télémaque* 1/ 2002 (n° 21), p. 26 URL: www.cairn.info/revue-le-telemaque-2002-1-page-11.htm.. Consulté le 15 Mars 2014.

41 PROST Antoine (1996), Les temps de l'histoire, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, Folio Histoire, p.111.

42 ROUSSO Henry (2003), dans une interview avec CAILLAT François, *Filmer le passé : les traces et la mémoire : entretiens et contributions*, Paris, L'harmattan.

43 JOUTARD Philippe (2013), Une alliance nécessaire, *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, 240p.

Nous parlons de « *tension entre le témoin et l'historien […] qui se trouve au cœur des débats actuels […] quand l'expression individuelle entre en conflit avec le discours savant*»[44]. Les historiens se méfient de la dimension affective de la mémoire, qui la rend incertaine, « *La mémoire est oublieuse, […] et l'histoire qui a pour impératif de tout prendre en compte, y compris ce qui paraît ne pas être « mémorable ». C'est l'oubli le plus efficace contre l'oubli et l'occultation, grâce à sa volonté d'universalité*»[45]. Ils s'en méfient également, car ils jugent qu'elle est soumise à la déformation par le temps et par les spécificités de chaque individu et instrumentalisée à des fins de politique. Cependant, dans notre analyse nous avons pu voir que l'histoire entre dans les mêmes débats que la mémoire. Son objectivité est remise en cause et le fait qu'elle soit une science à part entière également. Avec d'un côté les témoins qui considèrent que les historiens parlent d'un sujet qu'ils ne peuvent pas maîtriser sans l'avoir vécu et de l'autre côté, les historiens qui affirment que les récits des témoins ne sont pas fiables, car ils reflètent ses sentiments et refoulements, d'un côté des historiens trop passifs et de l'autre des témoins trop impliqués, d'un côté les preuves de l'historien et de l'autre les souvenirs du témoin.

❖ *Des historiens insurgés*

« *Mémoire et histoire sont […] deux voies d'accès au passé obéissant à deux logiques différentes* »[46]. Tous deux répondent à la même finalité, c'est-à-dire la représentation du passé. C'est à partir des années 1990 que les historiens commencent à protester face à un retour en masse de la mémoire. Les historiens sont désabusés par la pression exercée par la justice sur leur liberté. Ils voient la création de lois mémorielles comme une irruption de la politique dans leur domaine de recherche. Selon eux, cette ingérence de la justice est une violation à leur liberté: elle restreindrait leur liberté à émettre des hypothèses sur des événements sacralisés par le pouvoir législatif, leur liberté de remettre en cause les rôles ou responsabilités de chacun dans ces événements, elle limiterait alors les historiens dans leur analyse critique. Les historiens ont le sentiment de soumettre leur domaine de recherche à un régime juridique et conventionnel. Une association, « Liberté pour l'historien », présidée par Pierre Nora a d'ailleurs été créée afin d'obtenir l'abrogation des lois mémorielles. Cependant, tous les historiens ne sont pas du même avis et pensent qu'au contraire les lois mémorielles manifestent une

44 WIEVIOKA Annette (1998), « *L'Ère du témoin* », Paris, Plon.

45 JOUTARD Philippe (2013), Une alliance nécessaire, *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, 240p.

46 JOUTARD Philippe (2013), *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, p.9.

reconnaissance tardive contre les négationnistes de l'histoire : reconnaissance, tout d'abord, des États et de leurs responsabilités dans des crimes majeurs de l'histoire, mais elles permettent également, selon eux, à pénaliser ces crimes si longtemps restés sous silence. Les lois mémorielles sont entrées dans un débat au sein même de la communauté des historiens, ce qui montre que la relation entre histoire et mémoire est controversée.

L'histoire et la mémoire, bien qu'ancrées dans une concurrence sont devenues depuis une trentaine d'années des objets complémentaires, voire indispensables l'un de l'autre :

> L'apport de l'historien et celui du témoin, loin qu'il y ait entre eux contradiction, sont nécessaires l'un à l'autre, ils doivent se compléter pour une relation équitable, c'est-à-dire qui tienne compte de la vérité historique et, toute mêlée à elle, de la vérité humaine.[47]

❖ *Entre fidélité et vérité*

« *Les deux peuvent, doivent s'articuler pour se renforcer mutuellement* […] *il ne faut pas les opposer* »[48]. Comme nous avons pu le voir, dans sa quête de vérité, l'historien doit passer par une fine analyse critique et une interprétation de ses sources. L'historien se positionne alors en tant que juge de la mémoire, appréciateur de sa fidélité afin d'authentifier sa vérité. Cependant, « *Seule une histoire réduite à sa fonction critique satisferait au seul impératif de vérité. Seule une mémoire privée de la dimension critique de l'histoire satisferait de son côté au seul impératif de fidélité* »[49]. Paul Ricoeur affirme que nous ne pouvons opposer fidélité de la mémoire et vérité de l'histoire, « *Une mémoire soumise à l'épreuve critique de l'histoire ne peut plus viser à la fidélité sans être passé au crible de la vérité. Et une histoire replacée par la mémoire dans le mouvement de la dialectique de la rétrospective et du projet ne peut plus séparer la vérité et la fidélité* »[49]. Todorov évoque d'ailleurs l'existence de deux vérités : vérité d'adéquation et vérité de dévoilement. La vérité d'adéquation est une vérité « *objective,*

---

47 GENEVOIX Maurice (2010), dans un discours prononcé en 1968, cité par OFFENSTADT Nicolas, Tiré de « Le témoin et l'historien », *« Historiographies, II. Concepts et débats* », Sous la direction de C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia & N. Offenstadt, Gallimard, pp. 1242-1243.

48 JOUTARD Philippe (2013), Une alliance nécessaire, *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, 240p.

49 RICOEUR Paul (1998), La marque du passé, In *Revue de Métaphysique et de Morale*, janvier-mars 1998, 1, p. 31

formelle, référentielle, historique »[50], elle correspond à la vérité des chercheurs, des historiens, elle s'appuie sur un apparat de preuves. La vérité de dévoilement est une vérité « *personnelle, subjective, mémorielle, exemplaire* »[50], elle correspond au récit des témoins qui s'appuie sur des souvenirs, des sentiments… Nul ne peut juger de la recevabilité de telle ou telle vérité. Donc, si l'on se base sur la théorie de Todorov, histoire et mémoire sont deux approches menant à une quête de vérité, empruntant des procédés différents. Chacune apporte une vérité : l'une, une vérité par la recherche et l'autre par le vécu. Il s'agit alors de se demander si l'histoire est toujours apte à se positionner en tant que juge de la mémoire. On assiste ainsi à une complémentarité des deux approches.

❖ *Une complémentarité indispensable*

La mémoire a besoin de l'histoire, c'est un fait. « *Le devoir de mémoire n'est qu'une coquille vide s'il ne procède pas d'un savoir* »[51]. Comme nous l'avons déjà mentionné, la société actuelle est demandeuse de mémoires, or il faudrait se demander si toutes les mémoires sont recevables. C'est alors que l'histoire intervient. Il faut historiciser la mémoire pour éviter les mémoires réductrices ou sacralisées. Or, l'histoire a également besoin de la mémoire, car elle « *ne peut pas être la résurrection intégrale du passé [*et*] ce n'est d'ailleurs pas sa vocation* »[52]. La mémoire a le rôle d'éclaireur du passé, elle peut fournir à l'histoire « *le fil d'Ariane, le lien charnel dont elle a besoin pour rendre le passé intelligible* »[52], c'est « *le plus beau matériau de l'Histoire* »[53]. La mémoire est « *indispensable à l'Histoire* »[54]. Aujourd'hui nombreuses sont les personnes qui font confiance en la mémoire, qui est « *l'une des principales sources des représentations que chacun se fait de la réalité* »[54]. Pour de nombreux événements historiques et particulièrement les événements tragiques, comme la Shoah par exemple, « *l'histoire est impossible à faire ou tout au moins très incomplète* »[54]. Parlant de la Shoah, Pierre Vidal-Naquet affirme qu'« *on ne peut faire de l'histoire uniquement avec des papiers* »[55]. Selon lui, beaucoup de vérités n'auraient pas été dévoilées sans

50 TODOROV Tzetan (1989), fictions et vérité, *L'homme*, Persée, n°111-112, p.7-33

51 ROUSSO Henry (1994), *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Fayard.

52 JOUTARD Philippe (2013), Une alliance nécessaire, *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, 240p.

53 LE GOFF Jacques (1998), *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard.

54 JOUTARD Philippe (2013), Une alliance nécessaire, *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, 240p.

55 VIDAL-NAQUET, cité par JOUTARD Philippe[54]

témoignages, comme par exemple le fait que les chiens juifs étaient tués dans le camp d'extermination de Treblinka : « *Les archives n'auraient pas pu nous apprendre ce fait* »[55].

Dans la théorie, l'histoire et la mémoire sont alors deux représentations du passé mais elles n'utilisent pas les mêmes procédés pour y accéder. Nous avons pu comprendre que ces deux voix d'accès au passé, bien qu'engagées dans des controverses, ne peuvent se substituer. Nous allons nous demander à présent si dans la pratique, l'histoire et la mémoire peuvent être liées. Nous allons alors également nous interroger sur l'intérêt du témoignage oral pour établir cette liaison.

L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE

Présentation du questionnaire (annexe 1)

Il me semble nécessaire, afin de vérifier mes hypothèses émises concernant l'intérêt du témoignage oral en classe pour lier histoire et mémoire, de prendre en considération les avis des professionnels. Je ne peux en effet me contenter des théories scientifiques, car celles-ci, bien que m'apportant beaucoup de réponses concernant l'histoire et la mémoire, ne me permettent pas de savoir si la pratique du témoignage est une pratique courante. Il sera d'ailleurs intéressant de confronter mes lectures scientifiques à l'expérience des enseignants. Pour ce faire, j'ai trouvé judicieux de procéder à une enquête par le questionnaire, plus qu'une autre méthode de recherche, car le but de mon enquête est de savoir si la pratique du témoignage oral est une pratique courante et en quoi cette pratique peut-elle lier histoire et mémoire. Le questionnaire est un objet d'observations qui vise à quantifier les données, donc il permettra de savoir si la pratique est appréciée et si elle est souvent sollicitée par les enseignants du premier degré. Il permet également de comparer les informations recueillies, donc ici de comprendre, en confrontant les opinions de chacun, comment l'intervention d'un témoin peut être une pratique favorable à la liaison de l'histoire et de la mémoire.

70 questionnaires ont été distribués aux professeurs des écoles environnantes. Malgré diverses relances téléphoniques et physiques seules une dizaine de questionnaires m'ont été remis. J'ai donc, par précaution, publié cette enquête sur un forum d'enseignants (http://forums-enseignants-du-primaire.com/forum/173-enquetes-etudes-questionnairesentretiens/page2?prune_day=100&sort_by=ZA&sort_key=last_post&topicfilter=all) et ces derniers ont eu l'amabilité de me répondre. Au total, mon analyse portera sur 27 réponses d'enseignants du cycle III (cycle pour lequel l'histoire est enseignée). Le questionnaire est anonyme et strictement confidentiel. L'enseignant est alors libre de répondre de manière honnête et ouverte.

L'élaboration du questionnaire a été conçue de manière à ce qu'il soit le plus accessible possible pour les enseignants, c'est-à-dire avec des questions combinant des questions fermées et ouvertes, demandant des réponses simples et concises. Les questions ouvertes me permettent une étude qualitative, c'est-à-dire que par le biais des réponses fournies par les enseignants à ces questions, je vais pouvoir comprendre en quoi

l'intervention d'un témoin peut être un moyen de lier l'histoire et la mémoire et quel est son intérêt, en tant qu'outil didactique, pour l'élève. Les questions fermées, à l'inverse, me permettent de procéder à une étude quantitative afin de savoir, particulièrement, si l'intervention d'un témoin en classe est appréciée et si cette pratique est courante.

Avant de procéder à l'analyse des réponses, je tiens à justifier la rédaction même de chaque question et mes attentes.

Dans un premier temps, les questions concernent directement l'enseignant. Celles-ci vont lui permettre de faire un premier pas dans le questionnaire et le mettront à l'aise.

1- Etes-vous : Un homme Une femme

Il m'importait de connaître son sexe, dans le but de savoir si cette pratique est plus appréciée par les hommes ou les femmes, en partant du principe que les femmes pourraient avoir un regard plus affectif sur le témoin.

2- Depuis combien d'années exercez-vous le métier de professeur des écoles ?

Connaître l'ancienneté de l'enseignant me permet de savoir si cette pratique s'adresse à des professeurs des écoles plus expérimentés ou plus jeunes, leur formation professionnelle et leur méthode d'enseignement étant probablement différentes. La question est ouverte, l'enseignant n'est pas soumis à une catégorie d'âge ou d'ancienneté ; il sera plus à l'aise.

3- Comment caractériseriez-vous votre école sur le plan socioculturel ? *(Cochez votre réponse)*

☐RRS ☐RAR ☐Rurale

Le fait de connaître le milieu socioculturel de l'école me permet de savoir si un tel projet est réalisable partout et si cette pratique est plus ou moins appréciée selon le milieu. Cette question concerne toujours l'enseignant, mais elle l'en écarte un peu, on parle de l'école dans laquelle il enseigne.

Après avoir recueilli ces informations, je me suis concentrée sur les ressentis des enseignants à propos de la relation histoire et mémoire

4- Selon vous, enseigner l'histoire c'est : (Classer par ordre de préférence en numérotant de 1 à 5)

- ☐ Transmettre des savoirs
- ☐ Être le relais de la mémoire
- ☐ Sensibiliser les élèves
- ☐ Partager une culture commune
- ☐ Autres : ……

Pour poursuivre mon analyse, il m'était indispensable de connaître le rapport qu'entretenait l'enseignant avec la discipline, afin de mettre cette question en relation avec celle sur le devoir de mémoire.

- Transmettre des savoirs : C'est-à-dire, est-ce que la mission de la discipline est principalement d'offrir à l'élève des connaissances sur l'histoire ?

- Être le relais de la mémoire : C'est-à-dire, est-ce-que la mission de la discipline est principalement d'être la passerelle vers la mémoire ; c'est-à-dire, que l'on enseigne l'histoire à l'élève pour exercer le devoir de mémoire ?

- Sensibiliser les élèves : C'est-à-dire, est-ce-que la mission de la discipline est principalement d'ordre moralisateur à travers des messages tels que la guerre ou la paix.

- Partager une culture commune : C'est-à-dire, est-ce-que la mission de la discipline est principalement de former les élèves à une identité nationale.

J'ai opté pour une question semi-ouverte, d'une part pré-codée où l'enseignant classe les propositions par ordre de préférence, car selon moi l'histoire a des dimensions multiples, puis d'une autre part ils ont la possibilité de répondre librement dans la partie « Autres », dans le cas où il ne serait pas d'accord avec mes propositions, n'étant pas exhaustives. Ce genre de questions pré-codées me facilite l'analyse.

De ce fait, l'intervention d'un témoin en classe vous semble intéressante pour accomplir le « devoir de mémoire » ? Oui Non

Pourquoi ?

J'introduis ici la notion de « devoir de mémoire », dans un premier temps dans une

question fermée ou l'enseignant doit simplement répondre par oui ou non. Ce qui sera plus limpide pour procéder à mon analyse.

Puis, je laisse la possibilité à l'enseignant de s'exprimer librement sur ce « devoir de mémoire ». Le fait de ne pas faire de propositions, comme dans une question ouverte, permet de ne pas influencer l'enseignant dans sa réponse, et me permets de comprendre exactement son point de vue.

C'est essentiellement grâce à ces réponses, portant sur le « devoir de mémoire » et sur l'histoire, que je vais pouvoir répondre en partie à ma problématique.

5- Quel genre de témoignage seriez-vous prêt à mettre en place en classe ? *(Cochez votre réponse, plusieurs choix sont possibles)*

☐	Le journal intime	☐	Le témoignage audiovisuel
☐	Le récit autobiographique	☐	Un ouvrage littéraire
☐	L'intervention d'un témoin en classe	☐	Un film ou extrait de film

L'objectif de cette question est de connaître le genre de témoignage le plus apprécié et donc de savoir si l'intervention d'un témoin en classe est une pratique appréciée.

- Le journal intime : Témoignage écrit au moment même où les faits se produisent.

- Le récit autobiographique : ce témoignage écrit est un récit rétrospectif, narrant des événements ou des faits vécus par le témoin lui-même.

- L'intervention d'un témoin en classe : Témoignage oral, fait par le témoin lui-même postérieurement aux faits ou événements vécus.

- Le témoignage audiovisuel : Témoignage oral, fait le témoin lui-même postérieurement aux faits vécus, on le retrouve souvent dans les vidéos documentaires.

- Un ouvrage littéraire : Récit fictif qui s'appuie sur des témoignages.

- Un film ou extrait de film : Œuvre cinématographique, relatant des faits réels ou témoignages par la fiction.

Il était nécessaire de confronter les enseignants à une question semi-ouverte afin de les limiter dans les propositions. (À savoir que le pré-codage énumère la majorité des témoignages susceptibles d'être travaillés en classe). Le but n'étant pas de connaître

toutes les formes de témoignages, mais réellement de voir si le témoignage oral est le plus apprécié. On peut distinguer, dans les propositions, auxquelles j'ai soumis les enseignants, les témoignages oraux et écrits.

6- L'intervention d'un témoin en classe est-ce une pratique que vous : *(Cochez votre réponse)*

☐ Avez déjà mis en place ☐ Aimeriez mettre en place ☐ N'envisagez pas

Pourquoi ?

Ici, je ne fais non plus appel au point de vue de l'enseignant, mais à son expérience en classe. Cette question vient compléter la précédente et va me permettre d'appuyer mes analyses concernant le degré d'appréciation de l'intervention du témoin en classe. Il était intéressant de leur demander pourquoi :

Est-ce une pratique qu'ils ont déjà mise en place afin qu'ils fassent partager leur expérience : les bienfaits et les limites, les raisons de cette intervention…

Est-ce qu'ils aimeraient la mettre en place : pourquoi ne l'ont-ils pas fait ? La démarche est-elle trop compliquée ? N'y-ont-ils peut-être jamais songé ?…

Est-ce qu'ils n'envisagent pas de la mettre en place : Est-elle sans intérêt ? A-t-elle des limites ?

7- Pour quelle période, préconisée par les instructions officielles, serait-il plus judicieux de faire intervenir un témoin en classe ? Et pourquoi ?

Il me semble incontournable de faire référence aux instructions officielles et de recueillir les avis des enseignants concernant la période ou l'événement historique pour lequel il serait le plus intéressant de faire intervenir un témoin. La question est d'apparence ouverte, mais elle est limitée aux instructions officielles. Le choix de réponse est restreint par le Bulletin Officiel. D'autant que l'usage du témoignage du témoignage est prescrit par le bulletin officiel de 2012, principalement pour l'enseignement de L'extermination des Juifs et des Tziganes : un crime contre l'humanité au CM2 : « *À partir de témoignages, en particulier de récits d'enfants, connaître quelques traits de l'extermination des Juifs et des Tziganes* »[56].

[56] Bulletin officiel de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement et de la recherche, n°1, 05 Janvier 2012, p.25

8- Pensez vous que l'intervention d'un témoin en classe puisse faire l'objet d'une séquence d'apprentissage à part entière ? Oui Non

Cette question peut paraître très simple, mais elle va pour une large part répondre à ma problématique : il s'agit en fait ici de savoir si le témoin, seul, peut suffire pour enseigner un événement ou période aux élèves. Cela revient à se demander si la mémoire peut se passer de l'histoire. C'est pour cela que j'ai fait le choix de les exposer à une réponse fermée, pour ne pas prendre de risque (cette question étant incontournable).

9- A quel moment de la séquence serait-il plus judicieux de faire intervenir le témoin ? *(Cochez votre réponse)*

- ☐ Avant la séquence (en guise d'introduction)
- ☐ Pendant la séquence (en guise de développement)
- ☐ Après la séquence (en guise d'institutionnalisation)

L'intérêt de cette question se trouve également dans la relation histoire et mémoire. Le témoignage oral est un document comme un autre en histoire. Sa place dans la séquence dépend de la démarche pédagogique choisie par l'enseignant :

- la démarche peut être transmissive, dans ce cas le témoignage illustrera le récit historique de l'enseignant. La mémoire pourrait alors être perçue comme un « objet d'histoire ». Pour que le témoignage ait un rôle d'illustrateur, il faut qu'auparavant il y ait déjà eu transmission des connaissances, donc on pourrait supposer que le document soit proposé aux élèves soit pendant ou après la séquence.

-La démarche peut être inductive, dans ce cas le témoignage sera au cœur de la démarche. Le document sera alors indispensable pour que l'élève se construise son savoir. On assistera à une association de l'abstrait et du concret, de l'histoire et de la mémoire. Pour mettre en place cette démarche, l'enseignant devra choisir de faire intervenir le témoin avant la séquence et dans ce cas le témoignage va permettre à l'enfant d'émettre des hypothèses, de problématiser l'objet enseigné ; ou alors il pourra choisir de le faire intervenir pendant la séquence, donc le témoignage permettra à l'élève de vérifier les hypothèses émises lors de la problématisation.

La place du témoignage dans la séquence peut également dépendre de la fonction qu'on lui donne. Il peut avoir :

-une fonction d'appel, c'est-à-dire qu'il viendra susciter l'attention de l'élève. On le placera généralement avant ou pendant la séquence.

-une fonction formative, c'est-à-dire qu'il va permettre à l'élève de se construire des connaissances. On le placera donc plus généralement pendant la séquence.

-une fonction illustrative, c'est-à-dire qu'il va permettre à l'élève de mettre en relation ce qu'il a appris (l'histoire) avec un cas particulier : corroboration des connaissances de l'élève. On le placera alors ici plus après la séquence.

10- Si un témoin devait intervenir dans votre classe comment agiriez-vous ? (participation, intervention, posture, votre place dans la classe…)

L'enseignant va répondre librement, il n'est pas influencé. Ici la relation entre histoire et mémoire se trouve dans le rôle que chacun tient dans la classe. L'enseignant, en tant qu'historien, détient le savoir, la vérité ; le témoin, lui, est le porteur de mémoire. Il s'agissait en fait de comprendre les relations qu'ils entretiennent et de les comparer avec les relations qu'entretiennent l'historien et la mémoire. Peuvent-ils travailler ensemble ?

11- Selon vous, l'intervention d'un témoin pourrait avoir des impacts : *(Cochez votre réponse)*

- ☐ Néfastes sur l'élève
- ☐ Constructifs pour l'élève
- ☐ Aucun impact
- ☐ Autres :……

La mémoire est largement critiquée par de nombreux historiens, il s'agit alors ici de voir les effets, les impacts du témoin, donc de la mémoire sur les élèves. Les suggestions proposées sont très larges, mais elles permettent simplement d'avoir une vision d'ensemble sur les points de vue des enseignants.

12- Que pourrait développer l'intervention du témoin chez l'élève ? *(Classez par ordre de préférence en numérotant de 1 à 5)*

- ☐ Sa curiosité
- ☐ Son implication dans la séquence
- ☐ Sa réflexion
- ☐ L'intervention ne développe rien
- ☐ Autres : ……..

Cette question vient compléter la précédente. Après avoir demandé quels sont les impacts sur les élèves, je m'intéresse maintenant à ses apports. Les propositions que j'ai faites sont plutôt positives, elles risquent peut-être d'influencer les enseignants sur leurs points de vue, c'est pour cela que je leur demande de les classer par ordre de préférence.

Les enseignants qui auront répondu que le témoignage est néfaste ou qu'il n'a aucun impact sur l'élève seront libres de répondre soit par « L'intervention ne développe rien », soit il pourra écrire dans la partie « Autres » ce que pourrait engendrer le témoin sur l'élève.

13- L'intervention d'un témoin serait-il, selon vous, plus propice… *(Cochez votre réponse)*

- ☐ …aux élèves qui ont de difficulté en histoire
- ☐ … aux élèves passionnés d'histoire
- ☐ …aux deux
- ☐ …à aucun des deux
- ☐ Autres : ……

Pourquoi ?

Cette question peut être mise en relation avec la question 3, concernant le milieu socioculturel de l'école. Il s'agit en fait de comprendre si l'intervention d'un témoin (et donc la mémoire) a plus ou moins d'impact sur tel ou tel élève. Est-il plus significatif pour l'élève en difficulté ou l'élève passionné d'histoire ? Est-il plus motivant ?...

14- Quelles sont, d'après vous, les limites du témoignage oral ? *(Cochez votre réponse)*

- ☐ Il est individuel, c'est l'histoire d'une personne ou d'un groupe. Il n'est pas général
- ☐ Il est véricondictionnel, c'est-à-dire qu'il est soumis au vrai ou faux. On ne peut pas le vérifier

- ☐ Il peut être faussé, par le temps, les émotions, les refoulements…
- ☐ Autres : ……..

Pour finir, j'ai décidé d'interroger les enseignants concernant les limites du témoignage en tant que tel et donc sur la mémoire. Cette réponse constituera également pour une large part, une donnée cruciale pour répondre à ma problématique, afin de comprendre en quoi la mémoire peut montrer des failles.

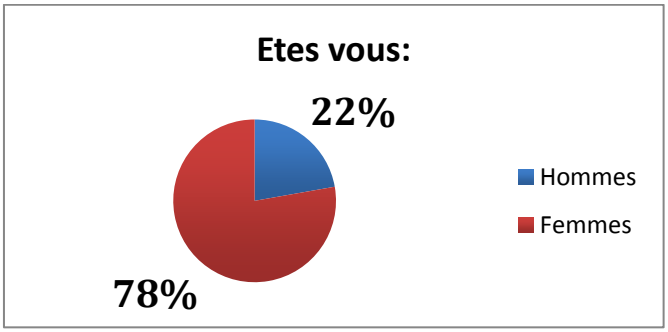
Analyse des questionnaires

Comme je l'ai déjà souligné précédemment, l'analyse portera sur 27 questionnaires. Je procéderai à une analyse transversale, car il est primordial, afin de trouver des éléments de réponse à mon problème, de confronter les opinions de chacun. Une confrontation de questions entre elles sera également indispensable.

❖ *L'influence du sexe de l'enseignant sur la pratique*

La majorité des enseignants ayant répondus sont des femmes, je ne peux donc affirmer que le témoignage oral soit plus apprécié chez les femmes que chez les hommes.

De même que ces données sont peu significatives étant donné que selon l'INSEE[57], il y a plus de femmes que d'hommes dans l'enseignement. En 2013, 82,2 % des professeurs des écoles étaient des femmes.



Sur le panel, 22% sont des hommes et 78% sont des femmes.

[57] http://www.insee.fr

❖ *L'influence de l'ancienneté de l'enseignant sur la pratique*

La question de l'ancienneté peut également avoir des influences sur la pratique du témoignage en classe. En effet, comme nous l'avons déjà précisé préalablement, les enseignants n'ont pas reçu les mêmes formations. Certains enseignants préfèrent le cours magistral en histoire, c'est-à-dire qu'ils opteraient plus pour la démarche transmissive que la démarche inductive.

La moyenne d'ancienneté du panel est de 17,61 ans. Pour mener cette analyse à bien, j'ai fait le choix de classer les enseignants selon cette moyenne :

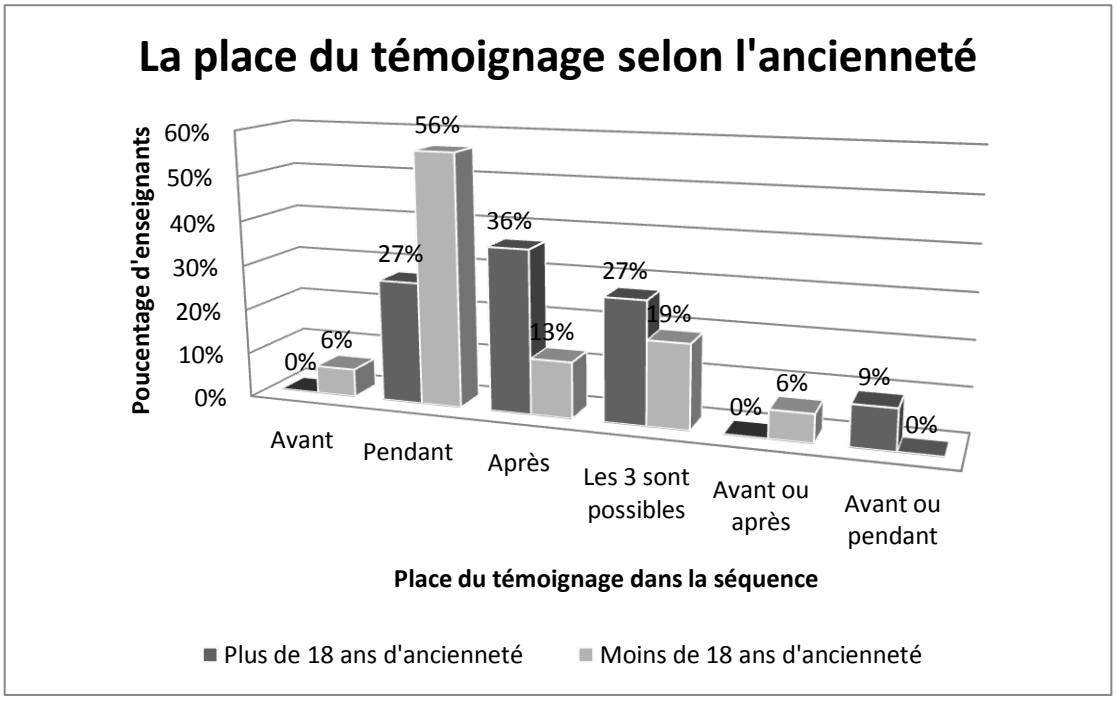
- les enseignants ayant plus de 18 ans d'ancienneté.

- les enseignants ayant moins de 18 ans d'ancienneté.

Il s'agit alors ici de comprendre comment est perçu le témoignage oral dans la séquence par les enseignants selon leur ancienneté.

❖ *La place du témoin dans la séquence, selon l'ancienneté*

A quel moment de la séquence est-il plus judicieux de faire intervenir un témoin en classe ?	Avant	Pendant	Après	Les 3	Avant ou après	Avant ou pendant	TOTAL
Plus de 18 ans d'ancienneté	0%	27%	36%	27%	0%	9%	100%
Moins de 18 ans d'ancienneté	6%	56%	13%	19%	6%	0%	100%

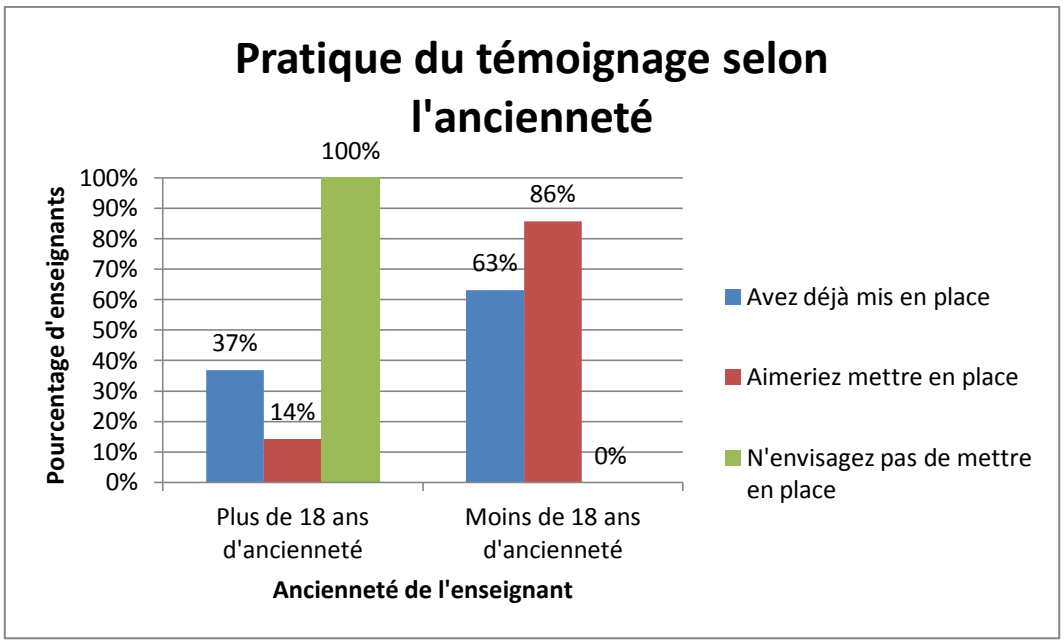


D’après ces données, nous pouvons alors comprendre que la majorité des enseignants exerçant leur activité depuis plus de 18 ans seront plus favorables à une démarche transmissive, c’est-à-dire que le témoignage aurait une fonction illustrative. Alors que les enseignants en poste depuis moins de 18 ans privilégieront le témoignage ayant une fonction formative ou d’appel, dans une démarche plus inductive. Cependant, les enseignants, quelle que soit l’ancienneté, se rejoignent sur le fait que le témoin intervient dans la séquence selon la démarche ou l’objectif choisi : sur le panel, 27 % des enseignants ayant une ancienneté supérieure à 18 ans et 19 % des enseignants ayant une ancienneté inférieure à 18 ans pensent que la place du témoignage peut être avant, pendant ou après la séquence.

Je comprends alors ici que le témoignage n’a pas de fonction ou de rôle proprement dit. Cela réside dans la manière dont on va l’apporter à l’élève et dont on va l’utiliser. Donc bien que l’on puisse distinguer les démarches adoptées par les enseignants selon leur ancienneté dans le métier, ces valeurs ne me permettent pas de conclure que l’expérience de l’enseignant influe sur le rôle du témoignage oral en classe.

❖ *La pratique du témoignage selon l’ancienneté*

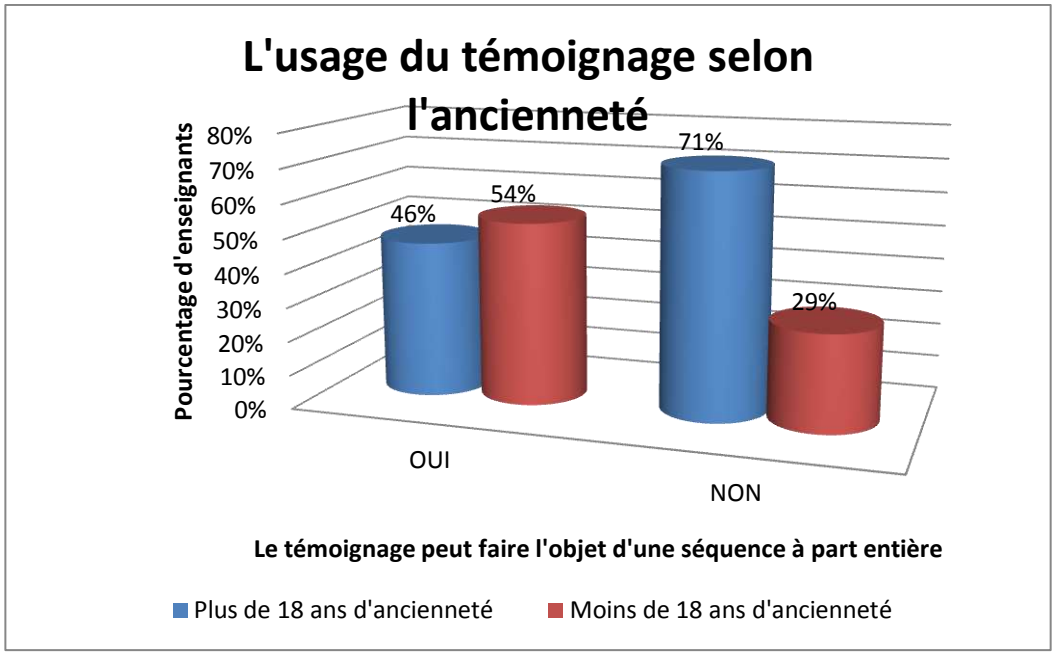
Le témoignage est-ce une pratique que vous...	Plus de 18 ans d'ancienneté	Moins de 18 ans d'ancienneté	TOTAL
Avez déjà mis en place	37%	63%	100%
Aimeriez mettre en place	14%	86%	100%
N'envisagez pas de mettre en place	100%*	0%	100%



**On ne peut se fier à cette valeur, étant donné qu'elle ne représente en fait qu'une seule personne parmi celles interrogées.*

Nous pouvons comprendre au vu de ces données que la majorité des personnes ayant déjà ou aimeraient mettre en place l'intervention d'un témoin en classe sont les enseignants qui exercent depuis moins de 18 ans. On peut alors en conclure que cette pratique est plus appréciée par les plus jeunes enseignants.

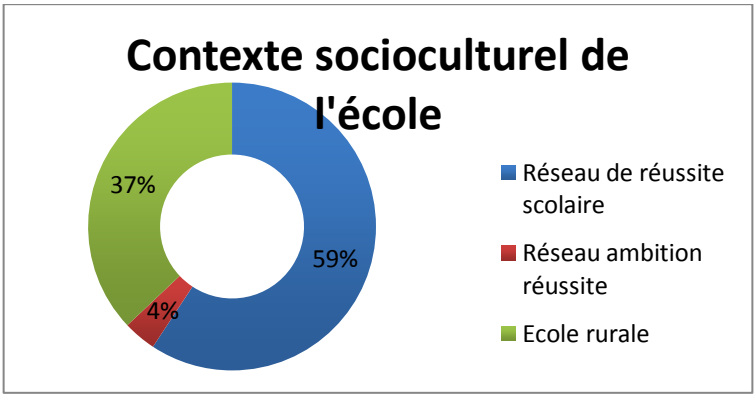
Cette analyse peut se confirmer par le graphique suivant. On peut comprendre ici que le témoignage est défendu par les enseignants avec une ancienneté inférieure à 18 ans, comme étant un support de séquence à part entière.



**Sur le panel, 71% des personnes qui pensent que le témoignage ne peut en aucun cas faire l'objet d'une séquence à part entière sont des enseignants, dont l'ancienneté est supérieure à 18 ans.*

❖ *L'influence du milieu socioculturel sur la pratique*

Dans mes hypothèses, je me suis demandé si le contexte socioculturel de l'école pouvait avoir des impacts sur le fait de faire intervenir un témoin en classe et donc si cette pratique pouvait être mise en place pour tous types d'élèves.



**Sur le panel, 59 % des professeurs des écoles enseignent dans une école en Réseau de Réussite Scolaire (RRS) et 4 % enseignent en Réseau Ambition Réussite (RAR).*

L'analyse portera alors sur une majorité d'enseignants exerçant leur profession dans un établissement prioritaire (RRS+RAR).

100 % des enseignants affirment, selon les questionnaires, que l'intervention d'un

témoin sera autant propice à l'élève en difficulté en histoire qu'à l'élève passionné par la discipline. J'ai d'ailleurs recensé les apports que cette pratique pourrait apporter à chacun d'entre eux.

Apports pour les élèves en difficulté en histoire	Apports pour les élèves passionnés d'histoire
-Favorise une meilleure compréhension -Fixe les apprentissages -Donne du sens à l'apprentissage -Rend les élèves plus attentifs et curieux -Permet d'instaurer un dialogue entre le témoin et l'élève: Interaction -Motive les élèves dans la séquence -Déclenche un intérêt pour la discipline -Rend l'histoire plus accessible	-Lui permet d'en savoir plus dans un domaine maîtrisé -Lui permet de voir ses connaissances reconnues et corroborées -Favorise l'attention: l'élève ne pourra être qu'impliqué et attentif -Permet d'instaurer un dialogue entre le témoin et l'élève: Interaction -Pousse à la réflexion: l'élève pourra faire le lien entre l'histoire et la mémoire -Développe sa curiosité, pour un sujet qui passionne

Cependant, chacun d'entre eux émet une condition : si le témoignage est mal préparé ou si le témoin est mal choisi, l'intervention pourrait au contraire porter préjudice aux élèves : « *C'est quitte ou double* »[58], ajoute un enseignant.

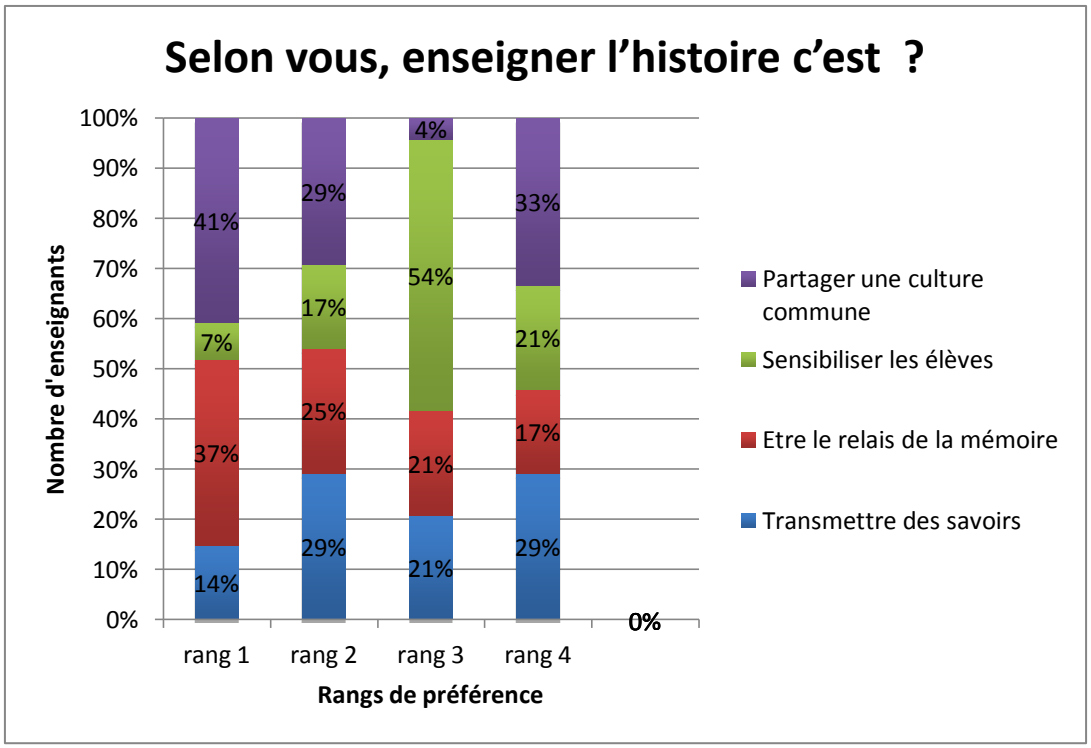
Donc bien que le contexte socioculturel n'ait aucune portée sur le fait de faire intervenir ou non un témoin en classe, cette pratique demande un travail rigoureux au préalable par l'enseignant avec le témoin. Nous verrons pourquoi plus tard.

Je vais à présent porter toute mon attention sur le rapport qu'a l'enseignant avec la discipline. Rappelons que les enseignants devaient classer des propositions par ordre de préférence. (Nous nommerons cet ordre de préférence par des rangs, le rang 1 représentant l'objectif principal de l'histoire selon l'enseignant et le rang 4 l'objectif le plus éloigné de la conception qu'il a de la discipline)

[58] P1 (voir Tableau de référence des enseignants, annexe 2)

❖ *Les finalités de l'histoire à l'école*

Selon vous, enseigner l'histoire c'est :	rang 1	rang 2	rang 3	rang 4
Transmettre des savoirs	15%	29%	21%	29%
Etre le relais de la mémoire	37%	25%	21%	17%
Sensibiliser les élèves	7%	17%	54%	21%
Partager une culture commune	41%	29%	4%	33%
TOTAL	100%	100%	100%	100%



D'après ces données, nous pouvons remarquer certaines contradictions entre les enseignants. En effet, 41 % d'entre eux pensent que l'objectif principal de l'histoire est le partage d'une culture, alors que 33 % estiment qu'au contraire ce n'en est pas une finalité. Je fais le choix d'associer les rangs de préférence 1 et 2 pour me faire une représentation plus générale de la conception des enseignants pour la discipline, puis les rangs de préférence 3 et 4 pour savoir quels sont les objectifs de l'histoire les moins caractéristiques.

Nous pouvons à présent nous faire une meilleure représentation de la relation

qu'entretiennent les enseignants. En moyenne, les deux objectifs que doit atteindre la discipline sont le partage d'une culture commune et la transmission de la mémoire. Les deux objectifs, qui, selon les enseignants, ne font pas partie des finalités principales de l'histoire, sont la sensibilisation des élèves et la transmission du savoir.

Le partage d'une culture commune et la transmission de la mémoire sont très proches, l'une des finalités du devoir de mémoire étant de permettre aux élèves de se construire une identité nationale.

Les enseignants avaient la possibilité de m'indiquer d'autres finalités de l'histoire, je les ai recensées :

- former des citoyens (que nous pourrions relier à la sensibilisation des élèves)

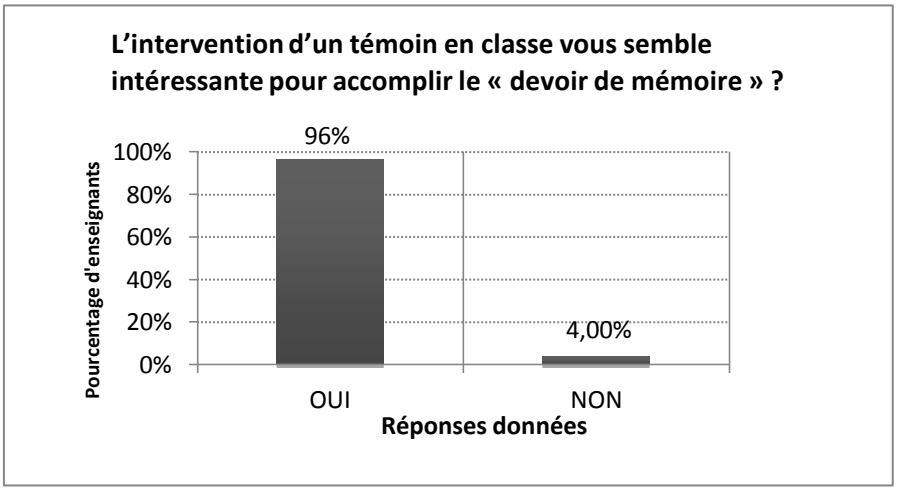
- comprendre les progrès et les erreurs de l'Homme

- se situer dans le temps, structurer le temps

- initier à la démarche historienne

Cependant, il serait intéressant de mettre cette analyse en relation avec les opinions, qu'ont les enseignants, sur le devoir de mémoire.

❖ *L'intérêt du témoignage pour le devoir de mémoire*



**Sur le panel, 4 % des enseignants pensent que l'intervention d'un témoin en classe n'est pas intéressant pour accomplir le devoir de mémoire*.

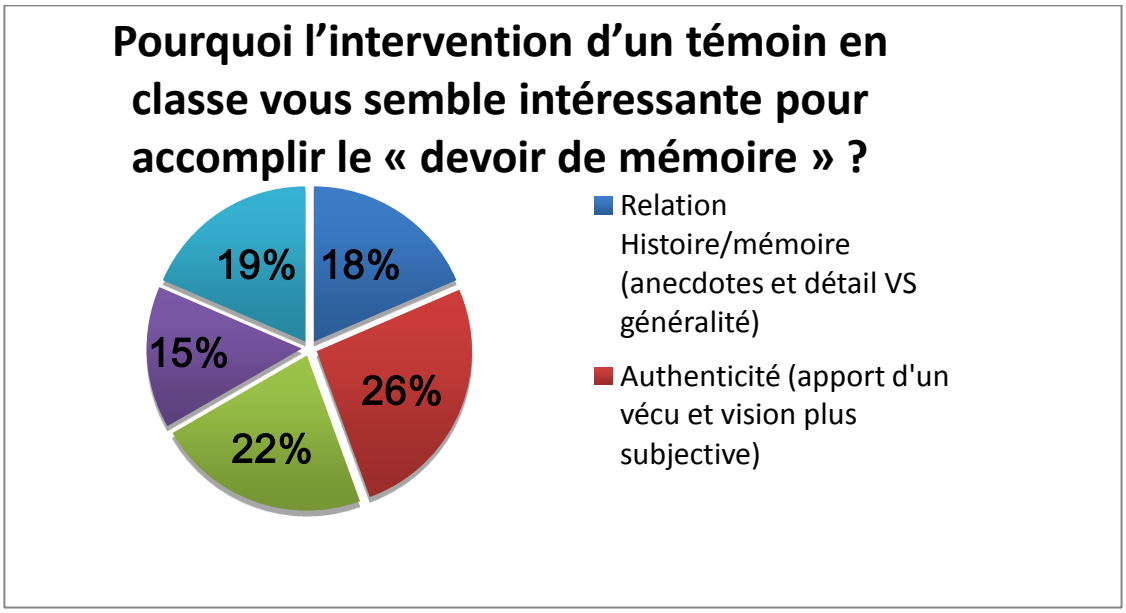
Ces réponses sont très significatives : la quasi-totalité des enseignants interrogés estiment que l'intervention d'un témoin en classe participe à la transmission de la mémoire. Le graphique suivant montre les raisons pour lesquels les enseignants

considèrent cela.

Seul un enseignant estime que l'intervention d'un témoin n'est pas intéressante pour accomplir le devoir de mémoire. Cependant, ses raisons ne remettent pas en doute l'utilité du témoignage, « *le témoignage individuel fait cependant partie des sources de travail des historiens, depuis toujours (le roman autobiographique de Jules César par exemple)* »[59], souligne-t-il, bien qu'il ait « *des collègues qui l'ont mis en place et le résultat n'a pas été probant.* »[60]. Il remet surtout en cause le niveau des élèves devant lesquels le témoin raconterait son récit. Selon lui cette pratique devrait être réservée à des élèves du second degré, « *en 3e pourquoi pas, mais plutôt au lycée* »[60].

❖ *L'apport du témoignage pour le devoir de mémoire*

Pourquoi l'intervention d'un témoin en classe vous semble intéressante pour accomplir le « devoir de mémoire » ?	Pourcentage des enseignants
Confrontation histoire/mémoire (anecdotes et détail VS généralité)	19%
Authenticité (apport d'un vécu et vision plus subjective)	26%
Prise de conscience de la réalité de l'histoire	22%
Interaction	15%
Association du vécu de l'élève à celui du témoin	19%
Total	100%



[59] P1 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[60] P1 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)

Les enseignants ont des avis plus ou moins nuancés sur l'apport du témoignage pour le devoir de mémoire. Nous nous pencherons sur une analyse de chaque élément cité par les enseignants, afin de comprendre leur point de vue.

- Relation histoire et mémoire : D'après 18 % des enseignants, la pratique du témoignage est intéressante pour accomplir le devoir de mémoire, car elle permet de mettre en relation l'abstrait avec le concret, la généralité avec l'anecdote. C'est « *mettre en relation le vécu, l'histoire d'un individu avec l'Histoire* »[61].

- Authenticité : D'après 26 % des enseignants, c'est le côté authentique du témoignage oral qui le rend intéressant pour satisfaire le devoir de mémoire. Il rend le passé « *plus crédible et moins lointain pour l'enfant* »[62] et « *les élèves* [y] *seront plus sensibles* »[63]. Le témoin « *donne vie à la période étudiée* ».

-Prise de conscience de la réalité de l'histoire : D'après 22 % des enseignants, le témoin est intéressant pour transmettre le devoir de mémoire, car il permet de confronter les élèves à la réalité. Il « *rend l'histoire vivante et concrète, quand trop souvent elle est désincarnée et lointaine pour les élèves* » et montre aux élèves « *que ce sont les Hommes qui font l'histoire* ».

-Interaction : D'après 15 %, l'interaction entre les élèves et le témoin rend cette pratique intéressante pour accomplir le devoir de mémoire. « *Les élèves sont plus réceptifs* », car « *il est toujours plus vivant d'avoir un intervenant en classe* ». « *Le témoignage permet de donner une dimension humaine* »[64].

- Association du vécu de l'élève à celui du témoin : D'après 19 % des enseignants, l'intervention d'un témoin en classe pour satisfaire le devoir de mémoire est intéressant, car l'élève peut s'identifier, lui ou ses proches, au témoin, « *un peu comme lorsqu'on tourne les pages de l'album familial et que l'on fait des commentaires sur les membres de leur famille* ». « *Souvent l'intervenant est issu d'une localité environnante et il associe son vécu à celui des élèves* »[65].

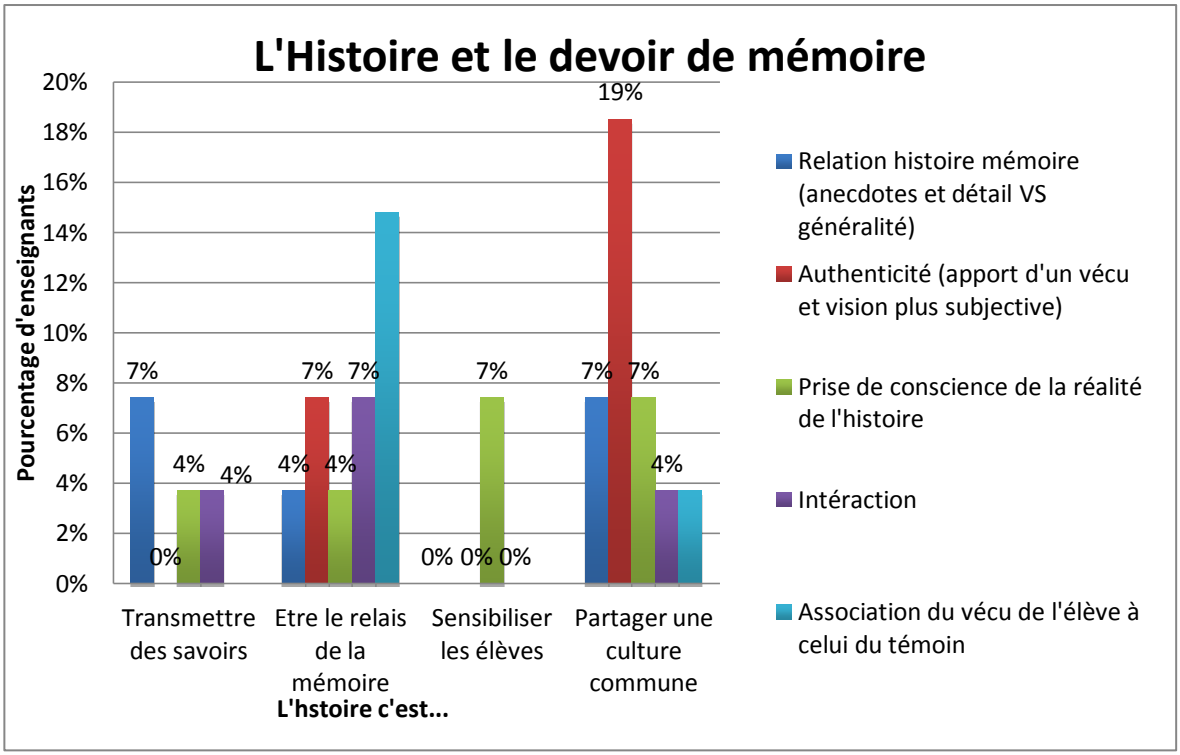
Bien que le témoignage puisse avoir des vices cachés, car pas toujours opérant selon un enseignant, nous pouvons voir également qu'il est perçu comme ayant de

[61] P25 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[62] P12 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[63] P4 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[64] P16 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[65] P15 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)

nombreuses vertus pour remplir le devoir de mémoire.

Je vais dès à présent analyser s'il existe un lien entre la relation qu'entretien l'enseignant avec l'histoire et son ressenti concernant la mise en place d'un témoignage en classe pour transmettre la mémoire.

❖ *L'enseignant, l'histoire et la mémoire*



**Sur le panel, 19 % des enseignants qui pensent que l'histoire c'est partager une culture commune, estiment que l'intervention d'un témoin en classe est intéressante pour accomplir le devoir de mémoire car il est authentique.*

En moyenne, les enseignants qui considèrent que l'un des objectifs principaux de l'histoire est de transmettre des savoirs pensent que l'intervention d'un témoin en classe est intéressante pour satisfaire le devoir de mémoire, car il permet de mettre en relation l'histoire et la mémoire. Ceux qui estiment que l'une des finalités de l'histoire est de sensibiliser les élèves, évoquent que ce qui rend le témoin intéressant pour assouvir le devoir de mémoire est le fait qu'il rende l'histoire réelle.

En moyenne, les enseignants qui définissent l'histoire comme étant le partage d'une culture commune, estiment que c'est l'authenticité du témoignage qui permet d'accomplir le devoir de mémoire. Et ceux qui considèrent l'histoire comme étant le

relais de la mémoire pensent que l'intérêt du témoin pour satisfaire le devoir de mémoire est l'association de vécu que peut faire l'élève avec le témoin.

J'ai délibérément fait le choix d'associer « transmettre des savoirs » avec « sensibiliser les élèves » et « partager une culture commune » avec « relais de la mémoire », pour rester cohérent avec l'analyse faite plus haut. Mais je pense également qu'il pourrait être intéressant d'associer l'authenticité à l'association du vécu de l'élève et du témoin, car ces deux aspects ont une dimension humaine, qui met en jeu les émotions de chacun. Puis nous pouvons également associer la relation de l'histoire et de la mémoire avec la prise de conscience de la réalité de l'histoire, car dans les deux cas, les élèves sont amenés à une réflexion. Pour l'un, il s'agit d'établir une jonction entre les anecdotes et les grands événements, entre la petite histoire et la grande Histoire ; et pour l'autre il s'agit pour l'élève de donner du sens à l'apprentissage, de comprendre que l'histoire a vraiment existé.

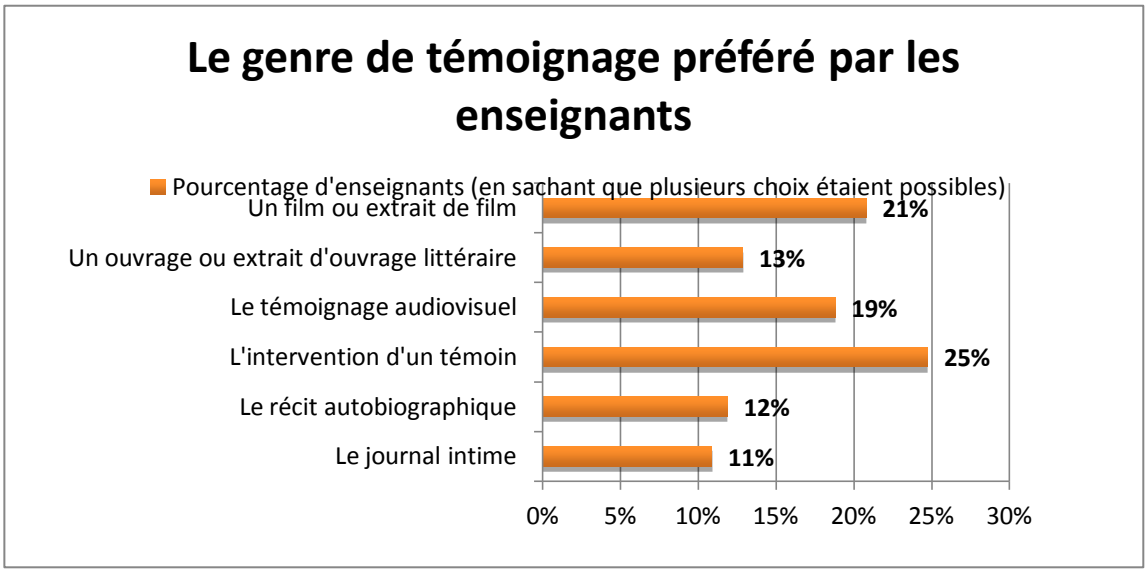
Nous pouvons alors ici remarquer que les enseignants qui associent l'histoire au relais de la mémoire ou au partage d'une culture commune, estiment en moyenne que le témoignage est « *une source de travail* »[66] intéressante pour assouvir le devoir de mémoire de par sa dimension humaine. Nous pourrons d'ailleurs souligner le fait que, le taux d'enseignants, ayant répondu que l'interaction était également un point fort du témoignage pour le devoir de mémoire, sont ceux qui juxtaposent histoire et relais de la mémoire.

À l'inverse les enseignants qui définissent l'histoire comme étant le transfert des savoirs et la moralisatrice, ont déclaré que l'intervention du témoin en classe est intéressante pour accomplir le devoir de mémoire, car il permet de soumettre l'élève à une réflexion concernant la discipline. Le témoin « *permet aux élèves de s'interroger davantage* »[67].

Donc d'après cette analyse, l'intervention paraît être appréciée, en général, par les enseignants. Mais la question que je me pose est : est-ce le genre de témoignage le plus apprécié ?

[66] P1 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[67] P2 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)

❖ *Les formes de témoignage*



**Sur le panel, 11 % des enseignants sont prêts à étudier un journal intime en classe.*

Il va de soi que j'interroge l'enseignant sur le genre de témoignage qu'il serait prêt à mettre en place en histoire pour faire le lien entre la discipline et la mémoire.

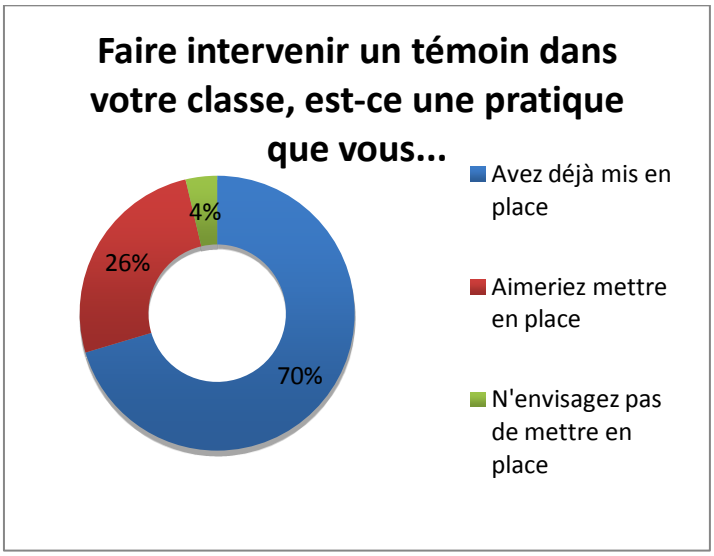
Comme je l'ai déjà souligné dans l'analyse de la rédaction du questionnaire même, dans ces genres de témoignage nous pouvons distinguer les témoignages écrits d'une part : le journal intime, le récit autobiographique et l'ouvrage (ou l'extrait d'ouvrage) littéraire ; et les témoignages oraux d'une autre part : l'intervention d'un témoin en classe, le témoignage audiovisuel et le film (ou extrait de film).

Parmi ces deux catégories de témoignage nous pourrons remarquer que le témoignage oral est en effet le genre préféré des enseignants. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces genres de documents, fictifs ou réels, sont animés, ils sont « *plus vivants* »[68]. Leurs « *impacts sont plus importants sur les élèves que le cours magistral ou que le travail sur document* »[69]. « *Le témoignage oral rend les événements concrets aux yeux des élèves.* »[70].

Au vu des réponses fournies par les enseignants, nous remarquons que le témoignage oral préféré des enseignants est l'intervention du témoin en classe. Il représente 25 % parmi les autres genres proposés (tous témoignages confondus).

[68] P4 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[69] P3 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[70] P27 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)

Il est alors nécessaire de savoir, maintenant que nous savons que ce genre est le plus apprécié, si celui-ci est fréquemment mis en place.



**Sur le panel, 70 % des enseignants ont déjà fait intervenir un témoin dans leur classe.*

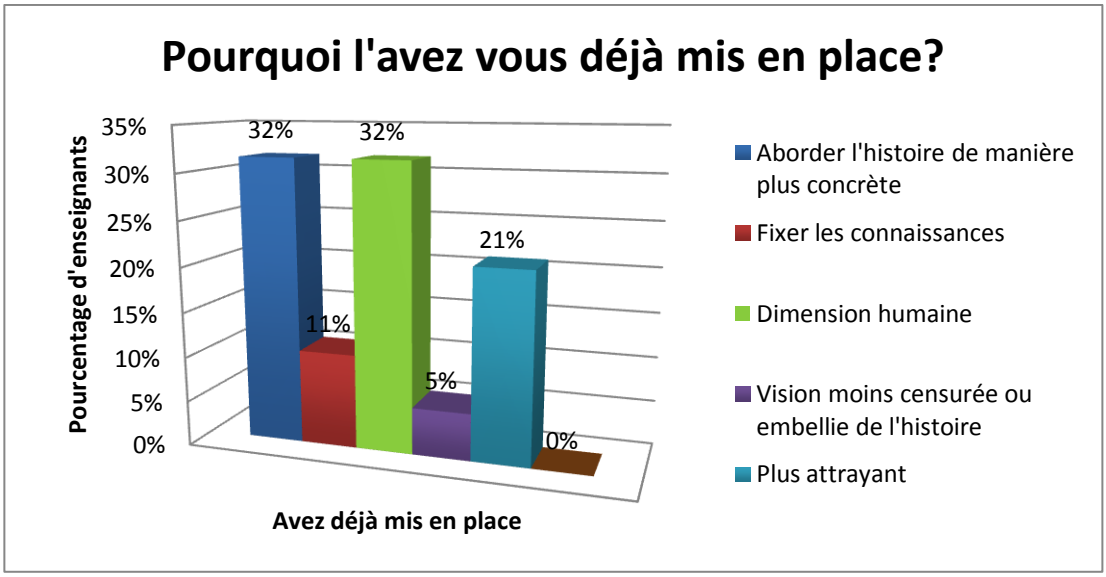
Ce graphique expose considérablement l'intérêt qu'ont les enseignants pour l'intervention d'un témoin en classe. Il est en effet très représentatif, car la grande majorité a déjà fait intervenir un témoin en classe et 26 % aimeraient le faire.

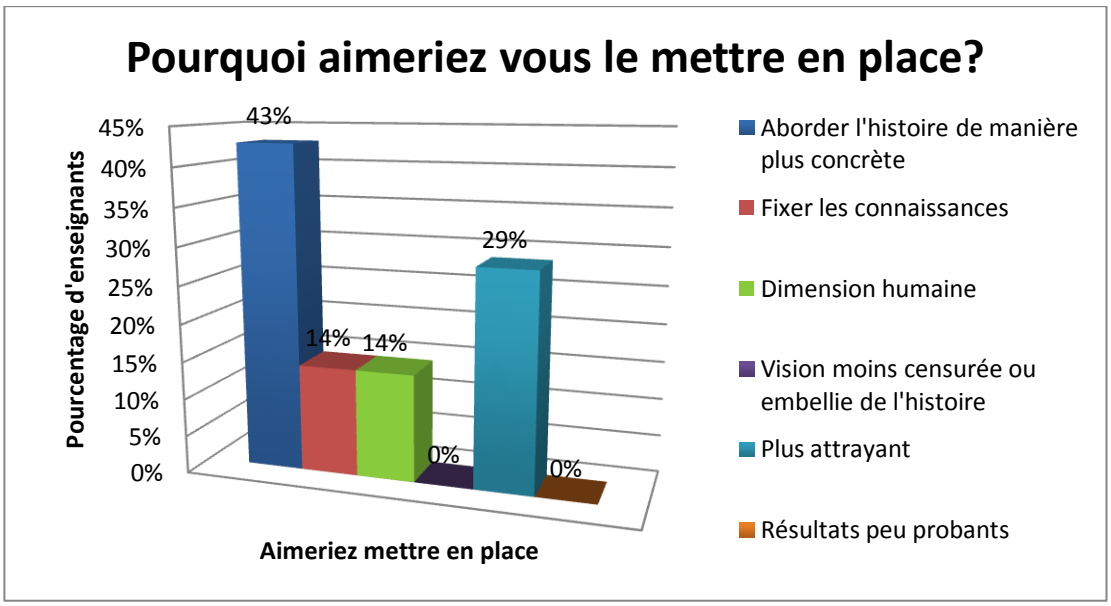
Par ces seules données nous comprenons alors que cette pratique, en plus d'être la pratique la plus appréciée par les enseignants, est également une pratique courante.

Les enseignants ont eu la possibilité de s'exprimer et d'expliquer pourquoi ils ont fait le choix de faire intervenir un témoin en classe ou pourquoi ils aimeraient le faire.

❖ *Les apports du témoignage pour l'apprentissage*

Le témoignage oral est-ce une pratique que vous :	Avez déjà mis en place	Aimeriez mettre en place	N'envisagez pas
Aborder l'histoire de manière plus concrète	32%	43%	-
Dimension humaine	32%	14%	-
Fixer les connaissances	11%	14%	-
Vision moins censurée ou embellie de l'histoire	5%	0%	-
Plus attrayant	21%	29%	-
Résultats peu probants	-	-	100%





Nous allons maintenant tenter d'analyser chaque donnée.

- Aborder l'histoire de manière plus concrète : 32 % des enseignants qui ont déjà fait intervenir un témoin dans leur classe et 43 % des enseignants qui aimeraient faire intervenir un témoin dans leur classe estiment que le témoin permet à l'élève d'aborder l'histoire de manière plus concrète. « *L'apport d'un vécu paraît primordial dans l'intérêt que peuvent avoir les élèves envers l'histoire, qui peut leur paraître abstraite* »[71], « *J'aimerais que les élèves soient confrontés à une personne ayant vécu l'événement pour que ce soit plus concret pour eux* »[72].

[71] P25 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[72] P5 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)

- Fixer les connaissances : 11 % des enseignants ayant déjà fait intervenir un témoin en classe et 14% des enseignants qui aimeraient en faire intervenir un pensent que le témoin permet de fixer les connaissances, « *un témoignage vivant marque davantage l'esprit des enfants* »[73], il « *donne du sens à l'apprentissage* »[74].

-Dimension humaine : 32 % des enseignants, qui ont déjà sollicité un témoin pour intervenir en classe et 14 % des enseignants, qui aimeraient le faire, considèrent que c'est sa dimension humaine, c'est-à-dire le lien qu'entretiennent les élèves avec le témoin dans une interaction, l'association des vécus de chacun et les émotions qu'il peut engendrer. Il permet à l'élève « *d'être en prise directe avec un discours d'une personne de son milieu, de son* temps »[75].

- Vision moins censurée ou embellie : 5 % des enseignants ayant déjà fait intervenir dans leur classe pensent que le témoin permet à l'élève d'avoir une vision moins censurée ou embellie. C'est-à-dire que le témoin apporterait des informations à l'élève sur la réalité des événements, des événements enseignés en histoire avec neutralité, sans prendre de parti. « *J'aimerais [que les élèves] puissent poser des questions, même sur des points de détail, sur lesquels, en tant qu'enseignante, je ne peux pas forcément répondre pour ne pas l'avoir vécu* »[72].

- Plus attrayant : selon 21 % des enseignants, le fait d'avoir fait intervenir un témoin en classe, a rendu la séance plus attrayante aux yeux des élèves. Et 29 % sont encouragés à le faire pour cette même raison. La présence du témoin rend, selon les enseignants, la séance plus vivante, elle est différente que lorsque c'est l'enseignant qui dirige.

- Résultats peu probants : L'intégralité des enseignants ayant déjà fait intervenir un témoin en classe sont convaincus de l'intérêt du témoignage pour les élèves. Le seul enseignant ayant mentionné une certaine méfiance envers cette pratique est celui, selon lequel, l'intervention d'un témoin en classe n'est pas intéressante pour accomplir le devoir de mémoire.

❖ *Les impacts du témoignage sur l'élève*

D'ailleurs, d'après le graphique ci-dessous nous pouvons voir qu'aucun enseignant ne considère que le témoin ne puisse avoir aucun impact sur l'élève et que seul 4%

[73] P3 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[74] P16 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[75] P17 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)

considère que celui-ci peut avoir des impacts néfastes.

L'intervention d'un témoin pourrait avoir selon vous:	TOTAL
Des impacts néfastes sur l'élève	4%
Des impacts constructifs sur l'élève	89%
Aucun impact	0%*
Autres	2%

Cependant, dans « Autres », les enseignants soulignent que si l'intervention n'a pas été préparée au préalable entre l'enseignant et le témoin et entre l'enseignant et les élèves, elle peut en effet avoir des impacts néfastes. « *Nous sommes là pour intervenir et recadrer si nécessaire* »[76].

De manière générale, tous les enseignants, quelle que soit leur expérience de cette pratique (déjà mis en place ou aimeraient mettre en place), signifient qu'enseigner l'histoire, en faisant intervenir un témoin, permet de l'aborder de manière plus concrète. Il permet à l'élève de prendre conscience de la réalité de l'histoire grâce à la personne du témoin, qui a réellement vécu les faits enseignés par le professeur des écoles.

De même que les enseignants sont plutôt d'accord sur le fait que cette pratique permet de rendre la séance, ou séquence, plus attrayante. Les élèves sont attentifs et très impliqués.

Cependant, une des dimensions du témoignage apparaît essentiellement chez les enseignants ayant déjà mis cette pratique en place. C'est sa dimension humaine. Cela signifie probablement que cette expérience doit être vécue pour s'en apercevoir (enthousiasme des élèves vis-à-vis du témoin, respect de chacun, moments de silence, émotions, anecdotes et association de vécu).

Dorénavant, nous savons que l'intervention d'un témoin en classe est la pratique la plus appréciée par les enseignants du cycle III, mais nous savons également que celle-ci est une pratique courante et qu'en règle générale elle a des impacts constructifs pour l'élève.

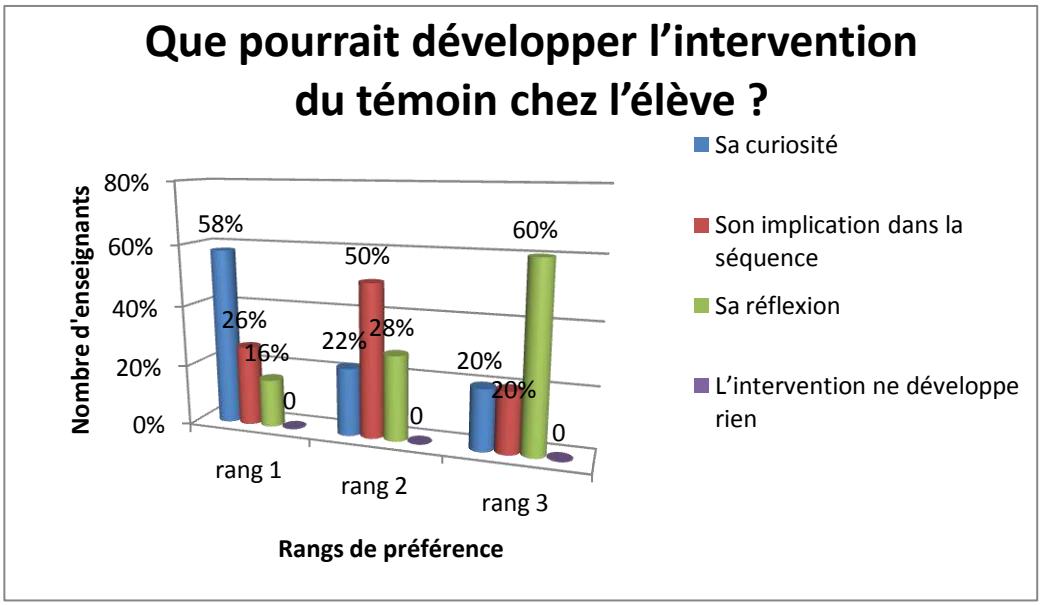
Nous allons alors analyser ce que permet de développer le témoignage chez l'élève.

[76] P18 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)

❖ *L'intérêt du témoignage pour l'élève*

Que pourrait développer l'intervention du témoin chez l'élève ?	rang 1	rang 2	rang 3
Sa curiosité	58%	22%	20%
Son implication dans la séquence	26%	50%	20%
Sa réflexion	16%	28%	60%*
L'intervention ne développe rien	0%	0%	0%

Rappelons que les enseignants devaient classer par ordre de préférence les propositions données. (Nous nommerons cet ordre de préférence par des rangs, le rang 1 représentant ce qui pourrait être développé principalement par le témoin selon l'enseignant et le rang 3, le développement auquel les enseignants ne pensent pas en priorité).



Nous pouvons constater qu'une grande majorité considère que l'intervention du témoin en classe développerait dans un premier temps la curiosité de l'élève. L'élève est amené à dialoguer avec l'intervenant, lui poser des questions, ce qui le rend curieux de l'histoire.

50 % des enseignants estiment que dans un second temps, cette intervention rend l'élève plus impliqué dans la séance : il participe, écoute, apprend. Il se livre totalement au récit du témoin, « *même pour les élèves en difficulté, dont leur attention est certes plus*

fugitive mais beaucoup plus perceptible »[77].

La réflexion est, selon les enseignants, développée par l'intervention du témoin, mais ce n'est pas son plus fort impact.

Le panel a proposé d'autres propositions :

- le témoin développerait également l'empathie de l'élève. En effet, l'élève prendrait conscience des conditions de vie et de ce qu'a pu vivre le témoin, dans son récit. Il se met à la place du témoin, à son âge, ou l'identifie à un membre de sa famille.

- l'élève serait plus motivé à apprendre de nouvelles choses, pour comprendre comment et pourquoi le témoin a vécu ce qu'il raconte. Il permettra également à l'élève de retenir ce qu'il apprend et d'en comprendre le sens.

-l'intervention du témoin, pourrait apprendre à l'élève qu'il faut relativiser ses sources. Les sources n'étant pas toujours très objectives, elles se placent généralement à un point de vue particulier. Il apprend donc qu'il faut vérifier ses sources et qu'il faut les mettre en relation pour comprendre.

Nous connaissons maintenant ce que développerait l'intervention d'un témoin en classe. Il serait alors intéressant de savoir comment celle-ci doit être mise en place, à quelle occasion et quelles sont les précautions à prendre.

L'intervention du témoin doit se faire dans le cadre d'une séance ou séquence, selon la démarche pédagogique choisie par l'enseignant. Cette pratique est, comme nous avons pu le souligner plus haut, préconisée par le Bulletin officiel de 2012, mais elle doit également s'inscrire dans un apprentissage dicté par le ministère de l'Éducation nationale. Les enseignants étaient libres de répondre, bien que leur choix fût restreint par les Instructions de 2012. Voici (ci-dessous) le recensement que j'ai pu en tirer.

[77] P18 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)

❖ *Le témoignage et le Bulletin Officiel*

Pour quelle période historique, préconisée par les instructions officielles, serait-il plus judicieux de faire intervenir un témoin en classe ?	Total
Moyen-âge (musiques, danses et visite de châteaux forts)	4%
Louis XIV (visite guidée du château de Versailles)	2%
L'école autrefois (cycle II)	6%
La violence du XXe siècle : 1ère GM	25%
La violence du XXe siècle : 2ème GM	39%*
Un crime contre l'humanité : extermination des Juifs et Tsiganes	4%
La résistance	12%
Pour chacune	8%

Globalement, on s'aperçoit que les périodes pour lesquelles les enseignants opteraient pour faire intervenir un témoin pour faire partager son expérience sont : les deux conflits mondiaux, la Première et la Deuxième Guerre Mondiale et la résistance. Selon les enseignants, il est plus probable de mettre en place cette pratique en place pour la période contemporaine, « *Il est plus évident de faire intervenir un contemporain qu'un Homme de la préhistoire* »[78]. Cependant, c'est la Deuxième Guerre Mondiale qui arrive en tête de classement, car d'après les justifications des enseignants, c'est une rare période, préconisée par les Instructions Officielles, dont les survivants peuvent encore parler.

Donc le choix de la période pour faire intervenir un témoin n'est pas stratégique selon ce qu'il pourrait apporter, mais ce choix se restreint en fait, au fait que les témoins se font de plus en plus rares.

On peut remarquer que des enseignants ont suggéré de faire venir un intervenant pour témoigner du Moyen-âge et des temps Modernes : Louis XIV. Pour le premier, les enseignants suggèrent de faire intervenir des spécialistes de cette période, en particulier des spécialistes de la culture du Moyen-âge : danses et musiques ou alors d'organiser une visite dans les châteaux forts avec la présence de guides. Nous pouvons voir ici, que la notion de témoignage peut être très vaste selon les enseignants, car ils considèrent que même les personnes spécialistes, n'ayant pas vécu l'événement peuvent en témoigner. De

[78] P25 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)

même, pour les enseignants qui ont suggéré une visite au château de Versailles, accompagné d'un guide pour témoigner de la vie de Louis XIV.

Sur le panel, 2 % d'enseignants ont proposé de faire intervenir un témoin sur « L'école d'autrefois », au cycle II, intervention qui pourrait permettre au témoin et à l'élève d'associer leur vécu d'écolier.

4 % d'enseignants ont suggéré de faire intervenir un survivant de l'Holocauste. Ce chiffre ne suppose pas, selon moi, que les enseignants doutent de l'apport que puisse avoir le témoin pour l'élève sur cette période, mais ce qui le freine à le faire intervenir pour cet événement tragique est essentiellement la difficulté à l'enseigner et la volonté de protéger l'élève face à cette horreur humaine.

Ici, nous pourrons alors comprendre que la définition du témoignage n'est pas la même pour tous. Nous avons d'un côté les enseignants qui pensent que le témoignage peut être tout ce qui apporte des informations (anecdotes, détails…) sur un événement vécu ou non par la personne qui le raconte. Puis nous avons les enseignants qui affirment que le témoignage est le récit de vie d'une personne. La personne doit avoir vécu ou vu ce qu'il raconte. Il ne s'agit pas seulement qu'il sache. Pour certaines périodes il est donc très compliqué de faire intervenir un témoin, qui a vu ou vécu (pour les périodes antécédentes à la période contemporaine par exemple), mais il peut également être très compliqué de faire intervenir des témoins pour des événements qui peuvent choquer les élèves, ou amener élèves, témoin et enseignants, à des émotions extrêmes.

D'après les réponses fournies par le panel, nous pouvons alors comprendre que le témoignage est largement apprécié par les enseignants et que celui-ci peut avoir des effets positifs considérables sur l'élève, mais cette pratique demande une longue et rigoureuse préparation afin qu'elle n'ait pas d'effets inverses. J'ai donc trouvé pertinent de demander aux enseignants quelle attitude adopteraient-ils et comment prépareraient-ils la venue du témoin.

Les enseignants étaient libres de répondre selon ce qu'ils ont vécu ou selon ce qu'ils penseraient faire lors de l'intervention. Les réponses recensées sont celles qui sont apparues plusieurs fois. L'enseignant n'était pas contraint de ne donner qu'une seule réponse, c'est pour cela que j'ai fait le choix de ne pas mettre les données en pourcentage et que le total n'est pas égal au nombre d'enseignants interrogés.

❖ *Préparation et posture de l'enseignant*

Si un témoin devait intervenir dans votre classe comment agiriez-vous ?	Total
Recadrer (Apporter des explications, vocabulaire, reformulation, instructions officielles)	16
Se placer au fond de la classe en toute discrétion	11
Faire la discipline	6
Faire un travail en amont (questionnaire)	16
Prendre des notes (pour l'élève ou l'enseignant)	2
Entretien préalable avec le témoin	16

Sur les 27 enseignants, 16 sont d'accord sur le fait qu'un travail en amont doit être effectué avec les élèves. Au vu des réponses de chacun, une majorité proposerait à ses élèves d'élaborer un questionnaire qu'ils soumettront au témoin, afin de structurer l'intervention. L'un d'entre eux ajoute que le questionnaire doit être le moins formel possible afin que l'intervention reste dynamique. Selon les enseignants, le questionnaire pourra être donné au préalable à l'intervenant pour qu'il puisse préparer son récit ; ou alors les élèves questionneront le témoin sans que ce dernier en connaisse le contenu. De même, que pour ce travail en amont, la majorité des enseignants suggèrent que les élèves connaissent au préalable le sujet qu'ils vont aborder avec le témoin. « *La participation de l'enseignant est plutôt en amont afin de guider les élèves et générer des interrogations auxquelles le témoin pourra répondre* »[79]. Cette proposition est d'ordre didactique, c'est-à-dire que c'est un processus d'apprentissage, mis en place par l'enseignant, qui va permettre à l'élève d'intégrer les connaissances.

Selon 16 enseignants, il est indispensable d'intervenir pour recadrer l'intervention, que ce soit pour expliquer le vocabulaire inconnu, faire le lien avec des choses déjà étudiées, reformuler s'il le faut pour adapter le discours au niveau des élèves, guider le débat quand celui-ci commence à se disperser, relancer le débat si les élèves sont trop timides ou s'ils n'ont plus de questions à poser… Mais l'enseignant souligne également qu'il sera forcé d'intervenir dans le cas où le témoin aurait tendance à aller au-delà du

[79] P16 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)

sujet à aborder, qui ne pourrait être conforme aux Instructions Officielles. « *L'intervenant ne connaît pas forcément la classe ni les Instructions officielles. Il peut avoir des connaissances qui ne sont pas appropriées à l'âge et/ou le niveau intellectuel des élèves* »[80].

16 enseignants affirment également dans les questionnaires que l'intervention du témoin doit être irrémédiablement précédée d'un entretien avec le témoin, afin de connaître son état d'esprit, son point de vue… Mais il est également indispensable de savoir si le témoin est à l'aise à l'oral et s'il est déjà intervenu devant des élèves. Ensuite, une préparation conjointe de la séance ou séquence sera essentielle, afin que le témoin situe approximativement les objectifs de l'enseignant. Cet entretien va également permettre pour chacun (enseignant et témoin) de s'attribuer ses fonctions (intervention de l'enseignant souhaitée ou non par le témoin par exemple).

11 des 27 enseignants expriment l'importance de se placer dans le fond de la classe et de laisser le témoin face aux élèves, afin de ne pas mettre les élèves à porte à faux entre l'enseignant et le témoin. En se plaçant au fond de la classe, les élèves comprennent que c'est le témoin qui devient le chef d'orchestre. C'est le témoin qui, exceptionnellement, transmet aux élèves. De plus, l'enseignant déclare qu'il se positionnera dans le fond de la classe afin que se crée un climat de confiance entre le témoin et les élèves. « *J'essaierais de m'effacer pour qu'un véritable échange s'instaure entre l'intervenant et les élèves* »[81], « *je le laisserai faire son intervention en laissant également les élèves s'exprimer et lui poser des questions* »[82]. Cependant, certains expriment la nécessité de discuter au préalable des fonctions de chacun. Il se peut que le témoin demande à l'enseignant de rester à ses côtés pour le soutenir.

Six enseignants répondent que lors de l'intervention, bien qu'ils aient conscience que la séance soit menée par le témoin, ils resteront les seuls responsables de leur classe. Ils devront alors veiller au comportement des élèves et faire la discipline si besoin. « *Mon intervention serait de préférence discrète et uniquement d'un point de vue de discipline* »[83]. Les élèves doivent respecter le témoin : ce respect passe dans un premier temps par une écoute attentive.

[80] P3 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[81] P9 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[82] P5 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[83] P16 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)

Deux enseignants ont également suggéré l'importance de la prise de notes au moment de l'intervention : soit par les élèves, soit par l'enseignant. Ils privilégient la prise de notes par l'enseignant, car elle pourrait conduire l'élève à omettre certains éléments du récit. La prise de notes aura un rôle essentiel. C'est par cet élément, que l'enseignant pourra évaluer et vérifier la compréhension et l'attention portée par chaque élève, en en discutant en classe entière après l'intervention ou en leur proposant de répondre à leur tour à un questionnaire. Cette vérification est primordiale, elle va permettre à l'enseignant d'éclairer des zones d'ombre, si certains points restent confus après l'intervention. Et elle va permettre à l'enseignant de faire le lien entre le récit du témoin et ce qui est étudié en classe ; « *le témoignage est à replacer dans la période étudiée* »[84].

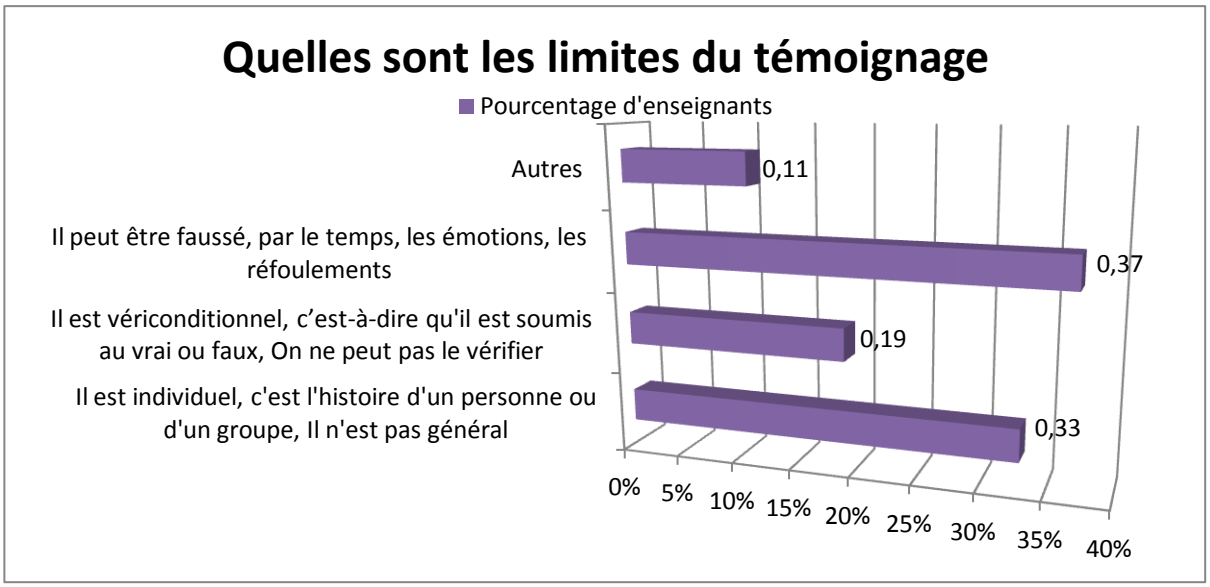
Nous prenons alors ici conscience du degré de préparation préalable nécessaire à l'intervention. Tout doit être réfléchi de manière à ce que l'intervention soit la plus constructive pour l'élève et de manière à ce que le témoin se sente le plus à l'aise possible. L'enseignant doit être le « *garant du calme et du respect* »[85].

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, si cette pratique n'est pas assez ou ma préparée antérieurement, elle peut avoir des effets négatifs sur l'élève. Ceci peut alors devenir une limite du témoignage dans la classe. À la fin de cette analyse nous connaissons l'importance de cette pratique, courante, pour l'enseignement d'une culture commune, pour la transmission de la mémoire et des savoirs et pour la sensibilisation des élèves. Or, toute pratique a ses limites, donc j'ai demandé aux enseignants, en leur proposant trois réponses de me dire qu'elles sont selon eux les limites du témoignage oral, en l'occurrence de l'intervention d'un témoin en classe. Les enseignants auront la possibilité de me soumettre leur réponse, si celle-ci ne figure pas dans la liste proposée.

❖ *Les limites du témoignage*

Quelles sont les limites du témoignage ?	*Il est individuel,* …	*Il est véricondi-tionnel* …	*Il peut être faussé,* …	Autres
Nombre d'enseignants	9	5	10	3
Pourcentage d'enseignants	33%	19%	37%	11%

[84] P15 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[85] P13 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)



37 % des enseignants pensent que l'une des principales limites du témoignage est qu'il peut être faussé par le temps, les émotions, les refoulements. Selon ces enseignants, le récit du témoin s'éloignerait de la réalité de ce qu'il a réellement vécu. Il peut oublier certains éléments, volontairement ou non ou il peut ajouter des éléments (par ce qu'il a pu entendre, lire ou apprendre entre le moment où il a vécu l'événement et le moment où il le raconte).

33 % des enseignants pensent que les limites du témoignage se trouvent dans le fait qu'il soit individuel, c'est le récit d'une seule personne. Personne d'autre n'a pu vivre de la même façon l'événement raconté. Il informe les élèves sur son vécu mais l'élève doit avoir conscience que c'est ce témoin-là en particulier qui a ressenti l'événement de cette manière. « *Le témoignage est à replacer dans la période étudiée, car il est trop fragmentaire et personnel* »[86].

19 % du panel considèrent que c'est le fait qu'il soit véric onditionnel, donc soumis au vrai ou faux, que le témoignage présente des limites. On ne peut pas vérifier ce que dit le témoin, on ne peut pas savoir si ce qu'il raconte est vrai. Nous devons, pour le croire, se persuader de sa sincérité.

Un enseignant ajoute dans « Autres », que les limites du témoignage reposent également dans les caractéristiques propres au témoin : ses opinions politiques, son

[86] P15 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)

aisance à l'oral… mais également dans l'adéquation de son récit avec le discours officiel « *certains villages ont connu l'occupation paisible et respectueuse par les Allemands* »[87]. Cependant, une enseignante souligne que bien que le témoignage présente des limites avérées, l'enseignant est là pour recadrer et *« même si c'est parfois un peu enjolivé, le fond de la vérité est là. C'est à nous à être vigilant* »[88].

Les réponses du panel m'ont permis d'apporter des réponses à mon objet de recherches concernant essentiellement l'utilité de l'intervention d'un témoin en classe pour lier le devoir d'histoire et de mémoire à l'école. Je peux désormais dire que cette pratique est courante, car elle a déjà été pratiquée par plus de la moitié des enseignants interrogés, peu importe leur sexe et le milieu socioculturel de ces derniers, car en effet la totalité des enseignants sont persuadés que cette intervention sera autant propice aux élèves en difficulté qu'aux passionnés d'histoire. Et je peux également dire que l'intervention du témoin en classe est le genre de témoignage le plus apprécié par les enseignants. Mais cette enquête m'a également fait prendre conscience que le rôle témoin, « source de travail de l'historien » dépend de la démarche pédagogique choisie par l'enseignant (s'il adopte la démarche transmissive ou inductive) et la fonction que celui-ci va lui attribuer (illustrative, formative ou d'appel), bien que nous ayons pu nous apercevoir que les enseignants exerçant leur métier depuis plus de 18 ans sont plus favorables à la démarche transmissive et que ce sont les enseignants les moins expérimentés qui ont le plus mis en place la pratique du témoignage dans leur classe et que ce sont eux également qui ont le plus confiance en cette pratique, car ils estiment, en majorité, que le témoignage puisse faire l'objet d'une séquence à part entière.

De même que, quelle que soit la relation qu'entretient l'enseignant avec la discipline, un seul enseignant sur 27 pense que l'intervention du témoin en classe n'est pas intéressante pour accomplir le devoir de mémoire, or il ne remet pas en cause son intérêt, mais le niveau pour lequel il se destine (le cycle III). La caractéristique qui prime dans cette pratique est essentiellement son côté authentique. D'après les enseignants, elle est aussi avantageuse pour permettre aux élèves de se rendre compte que l'histoire n'est pas inventée, elle est faite par les Hommes et elle permet « de mieux comprendre le monde d'aujourd'hui ». Cet aspect invite vivement l'élève dans une réflexion. Les enseignants qui l'ont déjà mis en place insistent sur la dimension humaine du témoignage.

[87] P14 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)
[88] P18 (voir Tableau de référence des enseignants annexe 2)

Il se crée en effet un climat de confiance et une forte interaction entre l'élève et le témoin, qui rend la séance plus vivante et attrayant que le simple cours magistral. L'élève est alors plus curieux de l'histoire, il se pose des questions et cherche les réponses, son implication dans la séance est indiscutable.

Il est difficile de douter de l'intérêt du témoignage étant donné qu'il est préconisé par le Bulletin Officiel pour enseigner les périodes historiques, que lui-même instruit. La période préférée par les enseignants interrogés, pour faire intervenir un témoin en classe est indubitablement la période contemporaine. Ils expliquent leur préférence par le fait que ce soit la seule période susceptible d'avoir des témoins encore vivants. D'ailleurs, c'est pour cette raison que c'est l'enseignement de la Seconde Guerre Mondiale, précisément, qui arrive en tête du classement. Cependant, certains enseignants admettent que des témoins puissent intervenir pour des périodes plus anciennes : le Moyen-âge et la période moderne. Ceci m'interpelle car je remarque que la définition du témoignage, proprement dit, reste à déterminer.

Le choix de la période historique pour faire intervenir un témoin est alors limité par les Instructions Officielles, mais il peut également l'être pour des raisons éthiques. Par exemple, l'enseignement de la Shoah. Il est très compliqué de l'enseigner, mais alors un témoin, un survivant ça l'est d'autant plus, « *par exemple pour la Shoah, je ne ferais venir personne* ». Cet événement, si je puis l'appeler événement, soumet tout individu face à des atrocités et le côté empathique surgit inévitablement. Le but du témoignage n'est pas de choquer les élèves, donc pour cette période, le travail préparatoire demandera d'autant plus de précautions à prendre.

Effectivement, l'intervention d'un témoin dans une salle de classe, n'est pas un acte anodin. Cet acte se prépare, il demande un travail long et rigoureux. Avant toute chose, l'enseignant doit impérativement rencontrer le témoin qu'il compte faire intervenir. Il faut connaître son état d'esprit, ses opinions politiques, ses points de vue concernant l'événement même qu'il raconte, son aisance à l'oral, mais il faut également s'assurer qu'il soit déjà intervenu devant une classe, « *cela doit être travaillé avant avec le témoin, lequel de préférence doit être habitué à ce genre de pratique*». Après avoir bien choisi son témoin et s'être informé sur lui, un travail en amont avec les élèves est indispensable. Dans un premier temps, l'enseignant doit s'assurer à ce que les élèves soient suffisamment informés sur l'événement historique qu'a vécu le témoin. C'est une forme

de respect vis-à-vis du témoin, et cela rendra l'intervention plus dynamique : les élèves sauront de quoi on parle. De plus, de nombreux enseignants ont suggéré l'élaboration d'un corpus de questions, qui ne suit de préférence pas un plan précis, afin de rendre, là encore, l'intervention plus dynamique. Ce questionnaire peut être remis au témoin, afin qu'il prépare son récit : cela donnera un cadre au témoin, il aura donc moins de chance de s'égarer, mais l'interaction entre les élèves et le témoin sera beaucoup moins intéressante.

En cas d'incompréhension ou d'usage de vocabulaire trop compliqué pour les élèves l'enseignant peut intervenir dans le récit pour recadrer. Il peut également intervenir pour guider ou relancer le débat, pour soutenir le témoin s'il le souhaite, pour mettre le récit du témoin en relation avec le récit historique qu'ils ont étudié ou pour recentrer l'intervention si celle-ci devient inadaptée aux Instructions Officielles.

Généralement l'enseignant souligne qu'il se positionnera au fond de la classe (sauf volonté du témoin, à ce que l'enseignant l'épaule), afin de bien déterminer aux yeux des élèves le rôle de chacun et d'instaurer un climat de confiance entre les élèves et le témoin. L'enseignant représentant dans sa classe l'autorité : c'est lui qui, habituellement, dirige et décide. Mais il n'empêche en aucun cas que l'enseignant reste le seul responsable de sa classe, de ses élèves, et que c'est à lui de faire la discipline et de veiller au respect des élèves pour le témoin.

À la suite de l'intervention, l'enseignant doit s'assurer que celle-ci a été profitable pour les élèves. Grâce à la prise de notes, pendant l'intervention, par l'élève ou l'enseignant, une discussion en classe entière autour du récit du témoin ou la confrontation de l'élève à un questionnaire, va permettre d'éclaircir des zones d'ombre et de faire la liaison entre l'histoire et le discours du témoin.

Si toutes ces précautions ne sont pas prises, l'intervention peut alors s'avérer néfaste. Cette source est nouvelle pour les élèves, ils doivent apprendre à la relativiser et comprendre que ce que dit le témoignage est différent de l'histoire enseignée par le professeur. Le témoignage peut être faussé par le temps, les émotions ; il est individuel, dépend du témoin, de ce qu'il a vu ou vécu. L'élève doit savoir que le témoignage correspond à la vérité d'un Homme, on ne peut le vérifier.

L'ENQUÊTE PAR OBSERVATION

J'ai eu l'opportunité, par le biais de mes questionnaires, de rencontrer une enseignante de cycle III, Madame CHEVAILLIER Maryse. Cette enseignante, depuis 36 ans, a déployé beaucoup d'énergie pour m'apporter certaines réponses concernant l'intervention du témoin en classe pour enseigner l'histoire.

Madame CHEVAILLIER est enseignante à l'école du Centre de Douchy-les-mines, sous la direction de Madame LIBRE Béatrice. Elle m'a en fait parlé du projet de son école, projet dans lequel elle s'est totalement investie. Dans le cadre des commémorations de la Première Guerre Mondiale (1914-1918), l'école a monté un projet intitulé « *Mémoire du souvenir : Ne pas oublier pour ne pas reproduire* ». Les commémorations sont d'autant plus significatives cette année, 2014 fêtant le centenaire de cette guerre. L'objectif final de ce projet est en fait de présenter une exposition, « *La guerre dans tous ses états* », qui aura lieu du vendredi 16 mai 2014 au jeudi 22 mai 2014 (au forum de l'Imaginaire, à Douchy-les-mines), et de monter un spectacle vivant, dont la représentation aura lieu le mardi 20 mai 2014. Les objectifs généraux sont :

- Maintenir le devoir de mémoire et construire ainsi une identité nationale collective.

-Établir le lien intergénérationnel avec les anciens combattants.

-Développer le respect et éveiller la citoyenneté.

- Développer l'esprit critique et mieux appréhender l'histoire de l'art.

Pour mener à bien ce projet, l'école a fait appel à des témoins : Monsieur RUYER Hubert, Président de la section des anciens combattants, et aux adhérents et Monsieur DEWALLY Pierre, DDEN de l'école du centre. Monsieur RUYER et Monsieur DEWALLY, tous deux octogénaires, n'ont assurément pas vécu la Première Guerre Mondiale, ils sont des anciens combattants de la Guerre d'Algérie, qui n'est pas au programme de l'école primaire. Ils sont en fait intervenus dans l'école afin de faire part du vécu de leurs parents et grands-parents lors de la Grande Guerre. Ils viennent alors témoigner de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ont entendu. Le témoignage de ces personnes sera indispensable pour mettre en scène cette période contemporaine « *Nous allons mettre en scène certains faits de la guerre dans une représentation théâtrale. Nous avons donc besoin de leurs conseils avisés* ».

Les témoins seront intervenus quatre fois dans l'année dans chaque classe. J'ai donc eu l'opportunité d'assister à deux interventions : l'une dans la classe des CM2 de Madame CHEVAILLIER, le lundi 24 mars après-midi et l'autre chez les CM1 de Madame DELHAYE-JACQUEMART Mathilde, le jeudi 27 mars au matin.

Pour les deux classes, des corpus de questions ont élaborés par les élèves, les thèmes abordés étaient différents. Pour les CM2, le thème abordé était sur les moyens de communications pendant la Première Guerre Mondiale et en CM1 les élèves étaient curieux de connaître la vie au quotidien des soldats et des civils. Les questionnaires des élèves ont remis aux témoins avant l'intervention, afin que Messieurs RUYER et DEWALLY puissent préparer leur récit. L'intervention était très structurée.

Dans un premier temps, je vais décrire l'observation que j'ai pu faire dans la classe de Mme CHEVAILLIER, puis dans celle de Mme DELHAYE. Les enseignantes et les témoins ont eu l'amabilité d'accepter d'être enregistrés sur dictaphone dans le cadre de mon mémoire. Cet enregistrement m'a permis cette analyse.

1- Les CM2 : les moyens de communication. (Environ 1 h 20)

- Postures et attitudes

- L'enseignante :

Mme CHEVAILLIER se tenait assise à son bureau, donc à proximité des témoins. Elle intervenait assez fréquemment pour demander aux témoins d'éclaircir certains éléments (expliquer ce qu'est la dynamo par exemple ; donner un ordre d'idée, un équivalent de 40kg) ; ou pour ajouter des choses qu'elle savait (les soldats étaient punis lorsqu'ils perdaient un élément de leur équipement), des choses qu'elle avait apprises (dans Apocalypse) ou avait lu ; ou encore pour mettre en lien ce que dit le témoin avec le cours d'histoire (la ville d'Ypres par exemple, avec les gaz « moutarde » ; elle met en relation l'occupation des Allemands qui interdisaient de cueillir des fruits, de pêcher…avec la monarchie absolue). L'enseignante écrit les mots inconnus au tableau.

- Les témoins :

Les témoins se partage l'intervention. L'un, monsieur RUYER est accompagné de ses notes, il raconte et l'autre, monsieur DEWALLY, vient appuyer les dires de son collègue. Le premier paraît moins à l'aise à l'oral. Ils se complètent, ils se donnent la parole tour à tour. On peut remarquer qu'ils ont la même mémoire, ils connaissent, ont entendu les

mêmes choses. Ils se tiennent debout face aux élèves. Je remarque qu'ils ont tendance à regarder l'enseignante quand ils parlent. Dès qu'ils ont terminé de répondre à la question, ils demandent aux élèves s'ils ont tout compris, si tout est clair et s'ils ont d'autres questions, avant de passer à la prochaine.

- Les élèves connaissent le sujet. Il a déjà été travaillé au préalable avec l'enseignante.
- Les témoins font passer des documents écrits, pour appuyer ce qu'ils racontent (photographie, texte explicatifs ou encore texte de témoignage) ou alors ils schématisent au tableau pour expliquer leurs propos. D'ailleurs pendant l'intervention, l'enseignante montre une photographie de sa grand-mère, qui revenait des champs, pendant la Première Guerre Mondiale.
- Les témoins font des liens entre le passé : la 1ère Guerre Mondiale et le présent : les élèves. « *Avant il n'y avait pas de Mc Donald* » ; « *Avant on mangeait du rutabaga, des orties et des topinambours* ». Les élèves réagissent plus quand les témoins établissent ce lien, que lorsqu'ils racontent simplement les choses. De même que des sujets comme la nourriture, par exemple, ou encore la vie des enfants, les intéressent plus que des sujets plus techniques comme sur le morse par exemple. Ils comparent également la distance maximale que pouvait parcourir un obus (de Douchy à Valenciennes) et la distance que peut parcourir aujourd'hui un missile : faire le tour de la Terre.
- Ils parlent également volontairement de la guerre dans les villes alentours (Denain, Douchy-les-mines). Les élèves se sentent plus proches des témoins.
- Ils font passer des messages moralisateurs. « *Maintenant vous avez trop de libertés par rapport à nous et tant mieux pour vous, mais n'oubliez pas qu'il faut préserver la liberté* » ; ils font également prendre conscience aux élèves qu'ils ont de la chance de pouvoir être à l'école à leur âge, car auparavant, les enfants de leur âge travaillaient à la mine : les enfants réagissent.
- Pour terminer l'intervention, l'un des témoins, Monsieur RUYER, déclare : « *Abraham Lincoln a dit : Un peuple qui ne connaît pas son passé est condamné à le revivre* », il souligne ici son rôle : transmettre la mémoire pour comprendre le présent. Il continue : « *Quand vous ne connaissez pas le passé, vous ne savez pas*

ce qu'il peut arriver. Alors, c'est à nous à vous apprendre ou vous faire connaître ce qu'on a vécu, car malheureusement avec les événements actuels, ça peut vite dégénérer ».

- L'enseignant recadre les témoins, car ils ont un peu dévié sur le sujet de la mine alors que les élèves ne connaissent pas vraiment.
- Les témoins parlent de leurs parents et grands-parents. Ils racontent des anecdotes, « *Mon grand-père, quand il est parti, c'était un gamin, il mesurait 1m72 et quand il est revenu c'était un homme, il faisait plus d'1m82* ». L'avantage est que l'enseignante puisse confirmer les propos des témoins, grâce aux témoignages qu'elle a recueillis auprès de ses propres grands-parents. Ils mêlent la mémoire de leurs parents à leurs connaissances (dates, chiffres…).
- On ne relativise pas les relations qu'on a aujourd'hui avec les Allemands. Les Allemands, selon les intervenants, ont le statut d'ennemis.
- Une confusion d'un élève « *Moi c'est mon arrière-arrière-grand-père qui a fait la guerre 39-45* », or nous parlons de la Première Guerre Mondiale.

Je vais décrire ci-dessous l'observation que j'ai pu faire chez Madame DELHAYE, dont le thème abordé est : la vie dans les tranchées et celle des civils. Nous tenterons ensuite de comparer ces deux observations.

2- <u>Les CM1 : la vie dans les tranchées et la vie des civils (1 h 05)</u>

L'enseignant demande aux élèves si, à l'occasion, ils pourraient demander à leurs parents, s'ils ont en leur possession des photos de leurs grands-parents ou arrière-grands-parents datant de la Première Guerre Mondiale pour l'exposition.

- <u>Postures et attitudes :</u>

<u>- L'enseignante :</u>

Mme DELHAYE se tenait assise au fond de la classe, donc en retrait des témoins. Elle n'intervenait pas, elle prenait des notes. Les rares fois où elle est intervenue, étaient pour reprendre les élèves sur des erreurs syntaxiques ou alors pour interroger un élève qui levait la main depuis un moment.

- Les témoins :

Leur posture est la même que pour l'intervention chez les CM2. Les témoins se partage l'intervention. L'un, monsieur RUYER est accompagné de ses notes, il raconte et l'autre, monsieur DEWALLY, vient appuyer les dires de son collègue. Le premier paraît moins à l'aise à l'oral. Ils se complètent, ils se donnent la parole tour à tour. On peut remarquer qu'ils ont la même mémoire, ils connaissent, ont entendu les mêmes choses. Ils se tiennent debout face aux élèves. Je remarque qu'ils ont tendance à regarder l'enseignante quand ils parlent. Dès qu'ils ont terminé de répondre à la question, ils demandent aux élèves s'ils ont tout compris, si tout est clair et s'ils ont d'autres questions, avant de passer à la prochaine. Ils suivent minutieusement le plan du questionnaire élaboré par les élèves, parfois quelque peu perturbé par des interventions spontanées faites par les élèves.

- Je remarque pendant cette observation que les témoins ont tendance à comparer la Première Guerre Mondiale avec la Seconde, alors que cet événement n'est pas au programme pour les CM1.
- Un élève a apporté un journal de la Première Guerre, pour le montrer aux témoins, l'enseignante et à ses camarades. Cela montre son implication dans la séance.
- Les témoins ne mesurent pas leurs mots lorsqu'ils parlent des conditions de vie des témoins, essentiellement lorsqu'ils parlent de blessures graves (les mutilés, les défigurés : les « gueules cassées », …). Les élèves réagissent avec dégoût.
- Les témoins schématisent les tranchées et la France occupée au tableau.
- Les élèves ajoutent des informations qu'ils ont vu : dans Apocalypse, aux informations (« *Hier aux informations, j'ai vu qu'ils avaient retrouvé des obus dans les tranchées* »). Ils comparent ce qu'ils ont entendu et ce qu'ils entendent dans les récits des témoins. Lorsque le témoin dit que vers onze ans, les enfants allaient à la mine, un élève souligne que dans Apocalypse il a vu que les enfants allaient à la mine à sept ans. Ils font une analyse critique de ce qu'ils entendent. Ils relativisent leurs sources.
- Les témoins expliquent le problème de la gravitation, pour expliquer pourquoi on retrouve encore des obus, qui n'ont pas explosés, aujourd'hui). Les témoins dévient sur le sujet de la mine. L'enseignante n'intervient pas.

- Monsieur RUYER, qui a préparé l'intervention au préalable, par des notes, donne beaucoup de chiffres pour illustrer ses propos (8 millions de morts, par exemple).
- Les témoins comparent le passé et le présent. « *L'amputation pendant la guerre, c'était courant. Aujourd'hui quand on a un accident de voiture, on nous emmène à l'hôpital et les médecins font leur maximum pour sauver notre membre : on évite l'amputation. Alors que pendant la guerre, les blessés ne pouvaient être soigné immédiatement, parfois il restait plusieurs jours sans soin, donc pour éviter la gangrène il fallait amputer* », « *parce qu'avant on n'avait pas tout ce qu'il avait avant : le scanner, l'I.R.M ; il n'y avait pas non plus d'anesthésie* ». « *Il n'y avait pas de TV, pas de radio, pas de journaux, pas d'internet, tout se savait par le bouche à oreille* ».
- Les élèves sont choqués lorsque le témoin dit que le savon était rare, et qu'ils ne pouvaient pas se laver les cheveux souvent (pendant la Seconde Guerre Mondiale).

Les témoins parlent de l'école à cette période « *A Douchy, à cette époque, il n'y avait qu'un école maternelle et c'était une institutrice, car l'instituteur était à la guerre* ». Ils parlent également volontairement de la guerre dans les villes alentours (Denain, Douchy-les-mines, Bouchain, Haspres…). Les élèves se sentent plus proches des élèves. Les témoins font aussi le lien avec le Monument aux morts de Douchy : lieu de mémoire, pour montrer aux élèves le nombre de morts qu'il y a eu à Douchy, pendant cette guerre.

- On ne relativise pas les relations qu'on a aujourd'hui avec les Allemands.
- À la fin de l'intervention, les élèves ne veulent même pas aller en récréation.
- Questions très pertinentes : l'argent à cette époque, que sont devenus les prisonniers après la guerre…
- On apprend qu'il y avait des camps de concentration pendant la Première Guerre Mondiale. On les appelait des camps d'internement. Ils se situaient en Allemagne. Les témoins ont également apporté des informations historiques, en plus de celles liées à la mémoire.

Afin de trouver des réponses à ma problématique, je décide de comparer ces deux observations. Cette comparaison va me permettre d'identifier les similitudes et les différences, afin que je puisse comprendre l'utilité du témoignage et ce qui peut l'influencer. Elle va également m'amener à comprendre les soucis que peut amener l'utilisation du témoignage.

Dans un premier temps, nous allons nous centrer sur l'enseignant lui-même. Madame CHEVAILLIER a plus de 18 ans d'ancienneté (pour reprendre la moyenne de l'enquête précédente), et Madame DELHAYE a moins de 18 ans d'ancienneté. Elles exercent toutes deux dans la même école, le milieu socioculturel n'interviendra alors pas dans la différence de leur pratique.

Pour ce qui est de leur posture dans la classe, j'ai pu observer une des différences flagrantes. Madame CHEVAILLIER se tenait à son bureau, le plus souvent debout. Cette posture affirmait son autorité dans la classe et sa responsabilité. Alors que Madame DELHAYE était très effacée du groupe classe, assise, seule, dans le fond.

L'une des observations que j'ai pu très vite constater est la présence de l'enseignante. Madame CHEVAILLIER était très présente, déjà par sa position dans la classe, mais également par ses nombreuses interventions (pour ajouter des informations supplémentaires à celles des témoins, pour faire le lien entre ce qu'ont étudié les élèves et ce qu'ils entendent…). Madame DELHAYE était beaucoup plus en retrait, sa présence était neutre. Elle n'intervenait pas, elle était à l'écoute, autant que les élèves, elle prenait simplement des notes. Ses seules interventions se contentaient de corriger des erreurs de syntaxes par exemple, ou d'interroger des élèves oubliés par les témoins. Donc lors de l'intervention, l'enseignante n'établissait aucun lien entre les savoirs enseignés et le témoignage.

Les préparations ont été, à premières vues, les mêmes pour les deux interventions : rédaction d'un corpus de questions en classe entière, abordant un thème choisi par les élèves. Les élèves ont déjà abordé la Première Guerre Mondiale. Cependant, les élèves de CM2 étaient plus informés sur cet événement que les CM1, ce qui s'explique essentiellement par le fait que la Première Guerre Mondiale est au programme des CM2. Et les enseignantes avaient toutes les deux déjà rencontré les témoins plusieurs fois (elles connaissaient l'un d'entre eux, DDEN de l'école) L'intervention reposait sur une préparation en coopération avec eux.

Ensuite, concernant la posture des témoins, nous ne retrouvons pas de différences, étant donné que les témoins étaient les mêmes pour les deux interventions. Nous pouvons noter que ces derniers avaient des problèmes d'auditions ce qui était embarrassant pour eux et pour les élèves. Pour eux, parce qu'ils avaient du mal à entendre les questions ou interventions des élèves et pour les élèves parce que les témoins ignoraient, parfois, involontairement leurs interventions. Ce souci était, selon moi, un frein à l'interaction qu'il pouvait y avoir entre le groupe-classe et les témoins.

Pour finir, à la fin de ses deux observations, j'ai pu comparer les comportements des élèves de chaque classe. En effet, j'ai rencontré des élèves plus investi, dont la participation était plus vive. Chez les CM1, j'ai pu relever 18 interventions d'élèves sur 1 h 00 alors que pour les CM2, 16 sur 1 h 20. Cet écart n'est pas très significatif, mais j'ai ressenti lors de mes observations que la séance avec les CM1 était plus attrayante.

De plus, j'ai pu remarquer, chez les élèves de CM1, une meilleure analyse critique du témoin, car certains comparaient ce qu'était en train de raconter le témoin avec ce qu'ils savaient déjà (appris, lu, vu ou entendu). Je n'ai pas pu percevoir cet aspect dans la classe de Madame CHEVAILLIER, c'est l'enseignante qui établissait ce lien.

D'après les représentations que j'avais de l'intervention du témoin en classe, j'ai été très surprise par le peu de communication entre les élèves et les témoins. Ceci doit certainement s'expliquer par le fait que les témoins étaient informés des questions auxquelles ils allaient être confrontés. Ils ont préparé des notes et les suivaient de très près, ce qui laissait peu de temps et de chance aux élèves de poser des questions aux témoins.

De plus, ce manque d'interaction peut également s'expliquer par le fait que les témoins ne sont pas enseignants, ils font des maladresses : ils peuvent laisser un élève lever le doigt sans l'interroger ; ou ne pas relever ce que dit l'élève (par souci d'audition ou parfois volontairement, afin de ne pas perdre le fil de ce qu'ils disaient).

On peut remarquer des élèves plus impliqués que d'autres. Ils posent plus de questions, ils comparent ce qu'ils savent (appris ou lu) avec le récit du témoin. Ils font des interventions très pertinentes.

Dans cette intervention, j'ai peu ressenti d'émotion vis-à-vis des témoins, de l'enseignante et des élèves. Ceci se justifie très certainement par le fait que ce ne soient

pas les témoins eux-mêmes qui ont vécu les faits racontés et probablement aussi par le choix des sujets. En effet, je pense que si l'interaction était plus forte dans la classe de Madame DELHAYE, c'est parce que les élèves étaient plus sensibles au sujet : Le quotidien des soldats et des civils pendant la Première Guerre Mondiale. Les élèves sont plus sensibles quand on aborde la souffrance humaine. Chez les CM2, la rare fois où j'ai pu ressentir cette sensibilité, est lorsque les témoins ont raconté que pendant l'occupation allemande les civils devaient payer une taxe sur leur chien. Et que comme ces derniers n'avaient pas les moyens de la payer, ils préféraient sacrifier leur chien plutôt que les laisser entre les mains des Allemands. Les élèves ont réagi avec beaucoup d'empathie, comme pour les CM1, quand par exemple, les témoins mentionnaient les blessures, dont pouvaient souffrir les soldats ou la tristesse des civils à ne pas voir revenir leurs soldats.

Je pense également, que les différences d'implication entre les deux classes, sont influencées par le moment de la journée, auquel s'est déroulée l'intervention : il est plus facile de captiver les enfants le matin avant la récréation, que l'après-midi après la pause déjeuner.

De même, que la présence de l'enseignant pendant l'intervention, peut également être une limite à l'interaction, car l'enseignant aurait tendance à prendre le dessus sur les élèves, donc ces derniers ne voient pas l'utilité de poser des questions, l'enseignant le faisant pour eux.

ENQUÊTE PAR EXPÉRIMENTATION

Afin de m'immerger complètement dans ce projet de mémoire, il me semblait évident d'organiser l'intervention d'un témoin en classe. Je m'appuierai éventuellement sur les conseils donnés par les enseignants, ayant répondus à mes questionnaires.

Dans un premier temps, il m'a fallu trouver un témoin. J'ai alors sollicité des associations d'anciens combattants. Cependant, il est rare de trouver des anciens combattants de guerres étudiées à l'école élémentaire. Sachant que le dernier poilu de France, nous a quitté, mon choix s'est alors tourné vers un survivant de la Seconde Guerre Mondiale. J'ai beaucoup parlé de mon projet dans mon entourage et ai mise une annonce de recherche de témoin sur un réseau social.

Après des recherches infructueuses, j'ai eu l'immense honneur de rencontrer un survivant de cette Grande Guerre, Monsieur DUPAS Joseph. Rescapé des camps de travail, s'étant échappé à deux reprises de ces derniers, Monsieur DUPAS m'avait fait part de son souhait à m'épauler dans mon projet. Cependant, nous n'avons pas pu aller plus loin, car cette grande personne, dévouée et sympathique nous a malheureusement quitté en décembre dernier.

J'ai alors dû reprendre mes recherches. J'ai contacté Madame LAINE Paule, responsable du musée de la « Résistance en zone interdite », de Denain. Après s'être rencontré une fois, pour lui faire part de mon projet, celle-ci m'a mis en relation avec un résistant de la Seconde Guerre Mondiale, Monsieur LEVEQUE René, qui a immédiatement accepté de m'aider. J'ai pu rencontrer une fois ce monsieur pour lui expliquer mes attentes, puis nous nous sommes contactés par téléphone.

Une fois mon témoin trouvé, le travail était loin d'être terminé. Il m'a fallu chercher un enseignant qui accepterait de bien vouloir recevoir Monsieur LEVEQUE dans sa classe. Mon choix était restreint par deux conditions :

- Un enseignant de CM2 (la Seconde Guerre Mondiale étant étudiée en CM2).

- Une intervention qui correspondrait à la programmation de l'enseignant et qui devait se dérouler avant la date butoir pour rendre mon mémoire (plus un temps de rédaction).

C’est alors en déposant mes questionnaires dans les écoles, que je me suis permis de demander aux directeurs, si des enseignants de leur école seraient intéressés par ce projet. Un enseignant, Monsieur GUEN Ronan m’a contacté.

Monsieur GUEN est un enseignant très dévoué pour ses élèves, il enseigne à l’école BERTHELOT de Denain, sous la direction de Monsieur RIANCHO Yves, depuis 15 ans.

Monsieur GUEN et moi nous sommes rencontrés à plusieurs reprises pour mettre en place cette intervention. Il n’a eu aucun contacte avec Monsieur LEVEQUE, je servais d’intermédiaire.

La notion de Seconde Guerre Mondiale n’avait pas encore été abordée avec ses élèves de CM2, Monsieur GUEN m’a alors proposé d’assister aux séances précédant l’intervention.

Connaissant le parcours de Monsieur LEVEQUE, résistant actif dans la région, nous avons décidé de sensibiliser les élèves à la résistance. L’album L’envolée sauvage, tomes 1[89]et 2[90], sera l’armature de la séquence.

Cet album, illustre l’histoire d’un jeune garçon, Simon, hébergé dans un orphelinat. L’enfant, passionné des oiseaux, est confronté à l’antisémitisme il va donc devoir fuir devant l’occupation allemande, mais après de nombreuses rencontres et mésaventures, Simon se retrouvera dans le train qui mène aux camps de concentration…

Les élèves ont été confrontés à un personnage très attachant, victime de discrimination antisémite. Ils rencontreront alors les notions de Shoah et de résistance. Cet album va également leur permettre de comprendre la douleur des personnes ayant vécues cette triste période de l’Histoire de France et de voir également que la France est divisée par deux points de vue : les miliciens et ceux qui au contraire se révoltent et organisent des opérations pour nuire aux plans abominables des Nazis, les résistants. Ils vont également pouvoir relativiser leur point de vue sur les Allemands, grâce à la rencontre d’un soldat allemand, qui sauvera la vie du personnage principal. Le tome 2 illustre de façon très implicite la vie dans les camps de concentration.

---

89 GALANDON Laurent (2006), *L’envolée sauvage*, La Dame Blanche (Tome 1), illustré par Arno MONIN, Angle de vue.

90 GALANDON Laurent (200), *L’envolée sauvage*, Les autours des palombes (Tome 2), illustré par Arno MONIN, Angle de vue.

Monsieur GUEN a préféré faire cette lecture en classe entière. Les vignettes étaient alors projetées par vidéoprojecteur, page par page. L'enseignant les laissait lire individuellement les vignettes, il n'intervenait pas. Dès lors qu'une information nouvelle ou importante pour l'histoire du petit garçon faisait apparition, Monsieur GUEN arrêtait la lecture pour en discuter en classe entière. Il faisait de même pour vérifier la compréhension des inférences.

Nous nous sommes aperçus que les élèves avaient du mal à comprendre que cette séquence était une séquence d'Histoire, il a donc nécessairement fallu faire le lien.

Les élèves ont donc bien compris le rôle et l'importance de la Résistance. Pour fixer ces connaissances, l'enseignant leur a proposé la lecture d'Ami de la liberté[91]. Dans cet album de jeunesse, l'auteur nous livre un épisode de la résistance, toujours à travers un jeune personnage auquel les élèves pourraient facilement s'identifier.

Il était essentiel, pour Monsieur GUEN et moi-même, que les élèves connaissent cette notion de résistance pour la venue de Monsieur LEVEQUE. Aucun questionnaire n'a été établi. Ici l'intervention du témoin avait pour objectif de rendre l'histoire réelle, vivante et concrète aux yeux des élèves et de développer chez eux l'empathie pour des personnes, comme Monsieur LEVEQUE, qui ont contribué à l'Histoire de pays contre des actes discriminatoires. En effet, l'enseignement de Monsieur GUEN porte essentiellement sur l'éducation civique et morale.

Ils avaient hâte de le rencontrer et lui ont préparé une surprise : chanter en chœur « Le chant des partisans », chant symbolique.

Cependant cette rencontre n'a pas pu avoir lieu, Monsieur LEVEQUE étant faible physiquement. C'était une grande déception pour les élèves, Monsieur Guen et moi-même.

Cependant, je ne regrette en rien cette expérience qui m'a énormément apportée : une rencontre avec des élèves très gentils et impliqués, curieux d'apprendre et de comprendre ; une rencontre avec un témoin de la Seconde Guerre Mondiale, qui est selon moi, un réel privilège ; et une rencontre avec un enseignant dévoué, avec qui j'ai pu apprendre beaucoup de choses, même en dehors du cadre de mon mémoire.

[91] COSEM Michel (2011), Ami de la liberté, illustré par Gwendal Lazzara, SEDRAP

CONFRONTATION DE LA THÉORIE AVEC LA PRATIQUE

L'histoire est une quête de vérité pour comprendre le passé de l'humanité. La mémoire est un processus par lequel passe le témoin pour se souvenir de son passé. Le passé de l'histoire et celui de la mémoire sont les mêmes mais ils se situent à différentes échelles : le premier est universel et le second est individuel. Cependant, la mémoire peut aussi être collective, elle participe, autant que l'histoire, à la construction d'une identité nationale. Pour comprendre l'histoire, l'historien mobilise des traces et le témoin mobilise sa mémoire, mais leur finalité est la même. D'après l'enquête, les enseignants estiment en majorité que l'histoire c'est le partage d'une culture commune, c'est-à-dire, que la mission de la discipline est principalement de former les élèves à une identité nationale, mais ils estiment également que le rôle de l'histoire est d'être le relais de la mémoire. C'est assez redondant, car la mémoire permet de créer, elle aussi l'identité nationale. De plus, selon Marc Bloch[92], le rôle des historiens est de comprendre le passé pour apprendre à mieux vivre, d'ailleurs, selon certains enseignants l'une des finalités de l'histoire est de sensibiliser les élèves, c'est-à-dire qu'elle aurait une dimension moralisatrice, elle sensibiliserait les élèves aux messages de paix, par exemple, ou encore d'anti-discrimination. L'histoire peut faire prendre conscience aux élèves que la bêtise humaine peut mener à de véritable tragédie. Or j'ai pu observer, lors de l'intervention de Messieurs RUYER et DEWALLY, qu'ils tenaient également dans leur discours cette dimension, lorsque, par exemple, ils faisaient prendre conscience aux élèves qu'ils avaient de la chance d'être à l'école et non à la mine, comme les enfants de l'époque.

Donc l'histoire et la mémoire, sont certes deux approches du passé, mais elles n'y accèdent pas de la même façon. Bien que divergentes dans leur processus de reconstitution du passé, celles-ci ont les mêmes finalités : comprendre le passé pour la construction d'une identité nationale et sensibiliser le peuple.

La mémoire et plus précisément le témoin, sont inéluctablement des sources d'histoire, car tout d'abord, le témoin est un homme et tout ce qui est en rapport avec l'Homme peut, selon Marc Bloch, constituer une source d'histoire. « *La diversité des témoignages historiques est presque infinie. Tout ce que l'homme dit ou écrit, tout ce*

92 BLOCH Marc (1949), *Apologie pour l'histoire*, Paris, Armand Colin..

qu'il fabrique, tout ce qu'il touche peut et doit renseigner sur lui »[93]. Puis, l'intervention du témoin est la pratique la plus appréciée par les enseignants et la majorité l'a déjà mise en place, pour enseigner l'histoire ; il constitue alors comme tout document un outil didactique pour transmettre aux élèves des savoirs historiques.

Le témoin raconte ce qu'il a vécu et son vécu à un lien avec un événement passé. En effet, Monsieur LEVEQUE témoigne de son vécu en tant que résistant pendant la Seconde Guerre Mondiale. Il contribue alors à la reconstitution du passé. C'est ce qu'affirme Pierre Vidal‒Naquet, lorsqu'il exprime l'impossibilité de faire l'histoire uniquement avec des documents papiers et que c'est grâce aux témoignages oraux que l'on connaît certains détails des camps de concentration, pendant la Shoah. Donc le témoin peut reconstituer l'histoire, mais seulement en partie, car sans l'histoire la mémoire risque d'être trop réductrice. C'est ce que de nombreux enseignants m'ont fait part dans leur questionnaire. D'après eux, il faut toujours replacer le témoignage dans la période étudiée pour lui donner du sens.

Les historiens remettent en doute la fiabilité de la mémoire, car ils la jugent trop subjective, déformée par le temps, les émotions. 37 % des enseignants interrogés sont d'accord avec les historiens sur ce point. Ils soulignent aussi que ce qui pourrait constituer une limite du témoignage est le fait qu'il soit individuel ou propre à un groupe, ce que Pierre Nora mentionne lorsqu'il fait le blâme de la mémoire collective. J'ai eu la possibilité de constater cette limite dans mes observations, car un fait m'a réellement frappé : les témoins ne nuancent pas le statut des Allemands. Dans leur discours, les Allemands sont les ennemis, mais il me semble primordial de souligner qu'aujourd'hui les Allemands sont nos alliés et que les soldats obéissaient à des ordres, ils y étaient contraint. D'ailleurs, pour mon expérimentation, il était primordial, selon Monsieur GUEN, de connaître le point de vue de Monsieur LEVEQUE concernant les Allemands. En effet, l'enseignant a appris à ses élèves que les soldats allemands obéissaient aux ordres d'Hitler : certains partageaient les mêmes points de vue que lui mais d'autres étaient contraints. D'ailleurs dans l'album étudié, un Allemand sauve la vie de l'enfant Juif. Il leur a également dit qu'aujourd'hui la France et l'Allemagne sont des amis. Les élèves ont alors appris à relativiser les relations d'hier et d'aujourd'hui avec l'Allemagne. C'est pour cela que nous voulions connaître les points de vu de notre témoin, car si son

[93] BLOCH Marc (1952), Tiré de *Cahier des Annales*, Armand Colin, Paris, 2e édition, 112 pages.

discours était trop négatif sur les Allemands, et qu'il s'apercevait que Monsieur GUEN avait un discours beaucoup plus relatif, Monsieur LEVEQUE aurait pu se sentir frustré et les élèves dans l'incompréhension. C'est alors ce point que j'ai pu constater l'une des limites du témoignage : il est individuel, il dépend d'une personne ou d'un groupe.

Cependant, l'affirmation des enseignants concernant la subjectivité est très paradoxale, car pour une large part ils ont répondu que ce qui était intéressant chez le témoin pour accomplir le devoir de mémoire, était son authenticité, l'authenticité étant propre à un individu. Le témoin tente de réorganiser son récit selon la réalité des faits en essayant d'être le plus fidèle possible, tout comme l'historien, qui ne peut être totalement objectif. Je n'ai malheureusement pas eu l'occasion de constater ce côté authentique, étant donné que les personnes, venues pour raconter la Première Guerre Mondiale, n'étaient pas des témoins selon moi.

Donc comme l'histoire est faite par l'Homme et que la mémoire est à l'Homme alors le témoignage peut constituer une source de travail pour l'historien, donc un document didactique pour l'élève. Et bien qu'il soit remis en cause par les historiens et les enseignants pour son manque d'objectivité et bien qu'il ne soit pas suffisant pour transmettre une culture commune, le témoignage est le récit d'un événement historique réel qui doit être pris en considération pour accomplir le devoir de mémoire.

L'historien met tout en œuvre pour que son récit historique soit le plus pertinent et le plus complet possible. C'est d'ailleurs pour cela que ses sources sont passées au crible de la vérité. Or, selon Philippe Joutard, l'histoire « *ne peut pas être la résurrection intégrale du passé»*[94], elle a donc besoin de la mémoire pour l'être. C'est la mémoire qui rend l'histoire authentique, réelle. Les enseignants considèrent que l'intervention du témoin en classe permet de rendre l'histoire réelle, les élèves prennent conscience que ce sont les Hommes qui la font. Le fait de faire venir une personne, en chair et en os, ayant vécu les faits racontés concrétise l'histoire. De plus, la mémoire, à l'école, permet aux élèves d'être plus impliqué dans la séquence, ils peuvent, d'après des enseignants, se trouver, grâce à la curiosité que génère le témoin, un intérêt naissant pour la discipline.

L'histoire a donc, pour être complète, besoin de la mémoire.

Cependant, ce besoin est mutuel. La mémoire ne peut se suffire à elle-même, il faut

94 JOUTARD Philippe (2013), Une alliance nécessaire, *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, 240p.

l'historiciser. D'ailleurs, bien que le devoir de mémoire soit recommandé par les Instructions Officielles, celui-ci n'est pas littéralement imposé comme l'est le programme d'histoire. De plus, les enseignants soulignent qu'il faut toujours recadrer le témoignage dans la période étudiée et que le témoignage, bien qu'essentiel pour comprendre l'histoire, ne reste qu'un outil d'apprentissage. Le témoignage est individuel ou propre à un groupe il faut le replacer dans son contexte général. Messieurs RUYER et DEWALLY faisaient automatiquement le lien entre les petites histoires de leurs parents et la grande histoire. De plus, les interventions de Madame CHEVAILLIER lors de la venue de ces messieurs, étaient principalement destinées à replacer le témoignage dans ce qui a été étudié en classe. De même que, lors de mon expérimentation, les élèves savaient que Monsieur LEVEQUE représentaient les résistants. Les élèves doivent prendre conscience que ce qu'a vécu le témoin, c'est ce qu'ont vécu beaucoup de personnes pendant la guerre.

Nous soulignerons également que replacer le témoignage dans la période étudiée, la mémoire dans l'histoire, permet d'éviter des confusions pour les élèves. Lors de mes observations, une remise du témoignage dans le contexte a été indispensable, car dans l'une, un élève a confondu la Seconde Guerre Mondiale avec la Première et dans l'autre, une élève a confondu Guerre d'Algérie et Première Guerre Mondiale.

Donc comme ce sont les Hommes qui font l'histoire et que ce sont les Hommes également qui se souviennent, il serait peu pertinent de ne pas associer l'histoire et la mémoire.

CONCLUSION

L'objet de ma recherche était de comprendre l'intérêt du témoignage pour lier l'histoire et la mémoire, et plus particulièrement à l'école. Pour ce faire, il m'a fallu lire de nombreux articles et ouvrages afin de connaître les points de vue des chercheurs concernant ces deux approches au passé. Ces lectures m'ont permis de mieux maîtriser le sujet afin d'élaborer un questionnaire susceptible de me fournir les réponses adéquates à l'objet de recherche. En plus de ces données théoriques et de ce questionnaire, il m'a semblé intéressant, afin de m'imprégner dans le sujet et de me projeter dans la mise en place du témoignage oral en classe, d'assister à l'intervention de personnes en lien étroit avec la Première Guerre Mondiale et de trouver et faire intervenir, moi-même un résistant de la Seconde Guerre Mondiale. Malheureusement cette expérience n'a pu aboutir, mais cela m'a fait prendre conscience d'une des limites du témoignage en classe, qui ne m'a pas été signalée par les enseignants interrogés : la difficulté de trouver un témoin, mais surtout l'incertitude de finaliser le projet (problème de santé, vieillesse ou décès).

A l'issue de ces recherches, je peux affirmer que l'intervention d'un témoin en classe peut effectivement lier l'histoire et la mémoire, mais qu'il doit être impérativement remis dans le contexte de période étudiée. De plus, j'ai pu comprendre que bien que cette pratique soit courante chez les enseignants et très intéressante pour accomplir le devoir de mémoire et d'histoire, celle-ci nécessite une préparation minutieuse afin de ne pas avoir des effets inverses sur les élèves. Le travail de l'enseignant consiste en tout et pour tout au travail de l'historien, c'est-à-dire qu'il doit être de capable de considérer cette source de travail tout en la relativisant.

Ce mémoire me fait prendre conscience de la réalité du métier. En effet, je sais dorénavant que faire intervenir un témoin en classe n'est pas un acte anodin. Il ne suffit pas de trouver le témoin qui acceptera la démarche (chose déjà très compliquée), mais il faut savoir que cette intervention doit être préparée en amont avec les élèves et le témoin, mais il faut également que le maître prenne du recul avec cette source, génératrice d'empathie. Le maître reste le seul responsable de sa classe dans toutes les situations, mais lors de cette intervention il doit être vigilant à ne pas désacraliser le récit du témoin : il doit être présent, mais pas trop. Cependant, sa présence reste ultime car c'est lui qui va créer la passerelle entre le discours du témoin et l'histoire. Je suis alors convaincue, à

l'issue de ces recherches, que l'intervention d'un témoin en classe pour enseigner l'histoire est inéluctablement un privilège, une richesse inestimable pour le développement et l'apprentissage des élèves. De plus, nous pouvons considérer cette richesse comme un moyen de varier les supports : support abordable par tous, plus qu'un document écrit.

Cependant, les documents écrits en histoire peuvent être très divers. Lors de mon expérimentation, j'ai pu prendre conscience de la richesse de littérature jeunesse pour transmettre l'histoire et la mémoire. Il serait alors intéressant, pour une recherche future de se demander en quoi la littérature jeunesse peut permettre de lier l'histoire et la mémoire.

LISTE DES RÉFÉRENCES

Ouvrages :

BLOCH Marc (1949), *Apologie pour l'histoire*, Paris, Armand Colin.

BLOCH Marc (1952), Tiré de *Cahier des Annales*, Armand Colin, Paris, 2e édition, 112 pages.

CADIOU, COULOMB, LEMONDE et SANTAMARIA, Comment se fait l'Histoire, Pratiques et enjeux, Paris, La Découverte, p.187

CERTEAU Michel (1975), l'opération historiographique, *L'écriture de l'histoire*, Gallimard.

CHIRAC Jacques, Tiré de sa déclaration du 16 Juillet 1995, à l'occasion du 53e *anniversaire de la Rafle du Vélodrome d'Hiver*.

CICERON (55 av. J.-C.), *Sur l'orateur*.

DELACROIX, DOSSE, GARCIA & OFFENSTAD (2010), Historiographies, II. Concepts et débats, FolioHistoire.

FUSTEL de Coulange (1893), Tiré de *Questions historiques*, Paris, Hachette.

HALBWACHS Maurice (1950), *La mémoire collective*, Paris, Les Presses universitaires de France.

INSEE : http://www.insee.fr

JOUTARD Philippe (2013), *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, 2013.

LANGOIS et SEIGNOBOS (1989), La Condition de la construction historique, *Introduction aux études historiques*, p.185

LAVABRE M.C, Usage et mésusage de la notion de la mémoire, Critique internationale, Volume 7.URL:http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/criti_12907839_2000_num_7_1_1560. Consulté le 13 Janvier 2014.

LE GOFF Jacques (1998), *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard.

LEDOUX Sébastien (2013), Les historiens face aux nouveaux usages du mot mémoire, Le silence en politique, Mot, les langages du politique, Édité par Denis Barbet, Jean-Paul Honoré.

LEDUC Jean (2002), Histoire et vérité.

Loi n° 2001-434, *Journal officiel de la République française du 14 Juillet 1990, 23/05/2001*.

Loi n° 2001-70, art. Ier, *Journal officiel de la République française du 14 Juillet 1990*,29/01/2001.

Loi n° 2005-158**,** *Journal officiel de la République française du 14 Juillet 1990,23/02/2005*.

Loi n°90-615, art. Ier, *Journal officiel de la République française du 14 Juillet 1990*, 13/07/1990.

MARROU Henri-Irénée (1954), *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, p.302.

MITTERRAND François, tiré d'une allocution s'adressant au maire de Paris, Jacques Chirac, à l'Hôtel de Ville le 21 Mai 1981

MONIOT Henri (1993), *Didactique de l'Histoire*, Paris, Nathan, p.49.

NORA Pierre (1984), *Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux, Les lieux de mémoires, Tome 1 et 3, Paris, Gallimard.*

NORA Pierre (1998), cité par JOUTARD Philippe, Tyrannie de la mémoire, L'Histoire, no 221, p. 98.
NORA Pierre (2002), cité par Laurent Wirth – IGEN, Histoire et mémoire, Bulletin de Liaison des Professeurs d'Histoire-Géographie de l'Académie de Reims, N° 26.
PROST Antoine (1996), Les questions de l'historien, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, FolioHistoire, p.305.
RICOEUR Paul (1998), La marque du passé, In *Revue de Métaphysique et de Morale*, janvier-mars 1998, 1,p. 31
ROUSSO Henry (1994), *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Fayard.
ROUSSO Henri (1998), *Génocide : quelle place dans la mémoire*, *Histoire*, n°222, Juin 1998.
ROUSSO Henry, Ernst Sophie (2002), « Mauvaises consciences », Le Télémaque 1/ 2002 (n° 21), p. 26. URL: www.cairn.info/revue-le-telemaque-2002-1-page-11.htm. Consulté le 15 Mars 2014.
ROUSSO Henry (2003), dans une interview avec CAILLAT François, *Filmer le passé : les traces et la mémoire : entretiens et contributions*, Paris, L'harmattan.
SOULET Jean-François (1994), *L'histoire immédiate*, PUF, Collection Que Sais-Je ?, n°284.
TODOROV Tzetan (1989), fictions et vérité, L'homme, Persée, n°111-112, p.7-33
WIEVIOKA Annette (1998), « *L'Ère du témoin* », Paris, Plon.

Corpus:

COSEM Michel (2011), Ami de la liberté, illustré par Gwendal Lazzara, SEDRAP.
GALANDON Laurent (2006), *L'envolée sauvage*, La Dame Blanche (Tome 1), illustré par Arno MONIN, Angle de vue.
GALANDON Laurent (2007), *L'envolée sauvage*, Les autours des palombes (Tome 2), illustré par Arno MONIN, Angle de vue.

Documents officiels :

Bulletin officiel de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement et de la recherche, n°1, 05 Janvier 2012, p.25

ANNEXES

ANNEXE 1 : Le questionnaire distribué aux enseignants du cycle III.

ANNEXE 2 : Tableau de référence des enseignants

ANNEXE 1 :

1- Etes-vous :

Un homme Une femme

2- Depuis combien d'années exercez-vous le métier de professeur des écoles ?

3- Comment caractériseriez-vous votre école sur le plan socioculturel ? *(Cochez votre réponse)*

☐RRS ☐RAR ☐Rurale

4- Selon vous, enseigner l'histoire c'est *: (Classer par ordre de préférence en numérotant de 1 à 5)*

- ☐ Transmettre des savoirs
- ☐ Etre le relais de la mémoire
- ☐ Sensibiliser les élèves
- ☐ Partager une culture commune
- ☐ Autres : …….

De ce fait, l'intervention d'un témoin en classe vous semble intéressante pour accomplir le « devoir de mémoire » ?

Oui Non

Pourquoi ?

5- Quel genre de témoignage seriez-vous prêt à mettre en place en classe ? *(Cochez votre réponse, plusieurs choix sont possibles)*

☐	Le journal intime	☐	Le témoignage audiovisuel
☐	Le récit autobiographique	☐	Un ouvrage littéraire
☐	L'intervention d'un témoin en classe	☐	Un film ou extrait de film

6- Le témoignage oral est-ce une pratique que vous : *(Cochez votre réponse)*

☐ Avez déjà mise en place ☐ Aimeriez mettre en place ☐ N'envisagez pas

Pourquoi ?

7- Pour quelle période, préconisée par les instructions officielles, serait-il plus judicieux de faire intervenir un témoin en classe ? et pourquoi ?

8- Pensez vous que l'intervention d'un témoin en classe puisse faire l'objet d'une séquence d'apprentissage à part entière ?

Oui Non

9- A quel moment de la séquence serait-il plus judicieux de faire intervenir le témoin ? *(Cochez votre réponse)*

☐ Avant la séquence (en guise d'introduction)

☐ Pendant la séquence (en guise d'activité)

☐ Après la séquence (en guise de conclusion)

10- Si un témoin devait intervenir dans votre classe comment agiriez-vous ? (participation, intervention, posture, votre place dans la classe…)

11- Selon vous, l'intervention d'un témoin pourrait avoir des impacts : *(Cochez votre réponse)*

- ☐ Néfastes sur l'élève
- ☐ Constructifs pour l'élève
- ☐ Aucun impact
- ☐ Autres :……

12- Que pourrait développer l'intervention du témoin chez l'élève ? *(Classez par ordre de préférence en numérotant de 1 à 5)*

- ☐ Sa curiosité
- ☐ Son implication dans la séquence
- ☐ Sa réflexion
- ☐ L'intervention ne développe rien
- ☐ Autres : ……..

13- L'intervention d'un témoin serait-il, selon vous, plus propice… *(Cochez votre réponse)*

- ☐ …aux élèves qui ont des difficultés en histoire
- ☐ … aux élèves passionnés d'histoire
- ☐ …aux deux
- ☐ …à aucun des deux
- ☐ Autres : ……

Pourquoi ?

14- Quelles sont, d'après vous, les limites du témoignage oral ? *(Cochez votre réponse)*

- ☐ Il est individuel, c'est l'histoire d'une personne ou d'un groupe. Il n'est pas général
- ☐ Il est véric onditionnel, c'est-à-dire qu'il est soumis au vrai ou faux. On ne peut pas le vérifier
- ☐ Il peut être faussé, par le temps, les émotions, les refoulements…
- ☐ Autres : …….

ANNEXE 2 :

Nom de l'enseignant	Sexe de l'enseignant	Ancienneté de l'enseignant
P1	Femme	19
P2	Femme	8
P3	Femme	37
P4	Femme	6
P5	Femme	7
P6	Homme	21
P7	Femme	10
P8	Femme	8
P9	Femme	37
P10	Femme	6
P11	Homme	16
P12	Femme	18
P13	Femme	21
P14	Homme	15

Nom de l'enseignant	Sexe de l'enseignant	Ancienneté de l'enseignant
P15	Homme	37
P16	Femme	11
P17	Femme	20
P18	Femme	36
P19	Femme	15
P20	Femme	4
P21	Femme	30
P22	Femme	15
P23	Femme	8
P24	Homme	10
P25	Homme	5
P26	Femme	10
P27	Femme	4