



HAL
open science

**La nécessaire production d'explications pour faire
problématiser les élèves en classe d'histoire et leur
permettre de s'appropriier et de construire des savoirs
nouveaux**

Émeline Heydon

► **To cite this version:**

Émeline Heydon. La nécessaire production d'explications pour faire problématiser les élèves en classe d'histoire et leur permettre de s'appropriier et de construire des savoirs nouveaux. Education. 2017. dumas-02091292

HAL Id: dumas-02091292

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02091292>

Submitted on 5 Apr 2019

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.



ESPE des Pays de la Loire

Université d'Angers

Master 2 MEEF Histoire-géographie

Année 2016-2017

Mémoire professionnel :

**La nécessaire production d'explications pour faire
problématiser les élèves en classe d'histoire**

et leur permettre de s'approprier et de construire des savoirs nouveaux

Sous la direction de :

Mr DOUSSOT Sylvain

Nom de l'étudiant :

HEYDON Emeline

Jury de soutenance du 12/06/2017 :

Monsieur DOUSSOT Sylvain,

Monsieur GODARD Olivier

Engagement de non plagiat

Je, soussignée Madame HEYDON Emeline, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de supports, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Date :

Signature :

Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint à tous les rapports, dossiers, mémoires.

HEYDON Emeline
Histoire-Géographie

LA NECESSAIRE PRODUCTION D'EXPLICATIONS POUR FAIRE PROBLEMATISER LES ELEVES EN CLASSE D'HISTOIRE ET LEUR PERMETTRE DE S'APPROPRIER ET DE CONSTRUIRE DES SAVOIRS NOUVEAUX.

Résumé

Il s'agit ici de réfléchir à la construction et à l'analyse d'une séance menée en classe de Première S autour de la déshumanisation des einsatzgruppen lors de leurs massacres sur le front de l'est. Cette séance permet de comparer la pratique d'enquête et le processus de problématisation chez les historiens et en classe d'histoire. Elle permet donc d'interroger les liens entre la pratique historique et sa possible transposition en classe d'histoire au prisme de la mise en tension des représentations sociales pour construire, s'approprier et complexifier de nouveaux savoirs. La production d'explications orales et écrites par les élèves à partir de documents finement choisis semble être nécessaire à la mise en tension des modèles explicatifs vers la construction et l'acceptation de nouveaux savoirs.

Mots clés : problématique, problème, histoire, représentations sociales, analogies, modèles explicatifs, problématisation, einzastgruppen, Shoah, classe de Première, production

Nombres de pages : 71 pages

Nombres d'annexes : 4

Remerciements

En préambule de ce mémoire, je souhaiterais adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire de recherche en sciences de l'éducation durant ces deux années.

Je voudrais tout d'abord remercier sincèrement Monsieur Sylvain DOUSSOT, qui en tant que Directeur de mémoire et tuteur au cours de ces deux années de Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, a su me conseiller et m'indiquer des directions à prendre dans l'élaboration de ce mémoire. Par sa bienveillance, il a su me donner confiance, m'aiguiller dans mes recherches et m'aider à donner du sens à la réflexion de ce mémoire ainsi que sur ma posture d'enseignante.

Je souhaite tout d'abord remercier Monsieur Nicolas Réglin, tuteur lors du stage de Master 1 pour m'avoir laissé effectuer mon premier recueil de données dans sa classe de première.

J'aimerais également remercier Madame Marie-Christine Gallard, qui fut ma tutrice lors de mon année de stage de Master 2 et qui a su me faire avancer professionnellement durant cette première année d'enseignement.

Je souhaite aussi remercier mes élèves de la classe de Première S3 au lycée Victor Hugo à Château Gontier qui, par leur collaboration et leur sérieux, m'ont permis d'effectuer mon recueil de données.

Je tiens à remercier mes collègues et amis, Pauline, Romain, Sophie, Mathilde et Cindy, qui ont su m'encourager et m'offrir un regard critique et bienveillant lorsque je leur faisais part de mes doutes. Leur soutien m'a été précieux lors de la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je remercie mes parents, mon compagnon, mes anciens tuteurs et ma tante, elle aussi professeur d'histoire-géographie dans le secondaire, qui ont su m'apporter tout le soutien nécessaire lors de ces deux années.

Sommaire du Mémoire

Engagement de non plagiat.....	p.2
Résumé.....	p.3
Remerciements.....	p.4
Sommaire.....	p.5
Introduction.....	p.8
1. La nécessité d'éclaircir des points didactiques et épistémologiques.....	p.11
<i>1.1. La question des représentations sociales en classe d'histoire.....</i>	<i>p.11</i>
1.1.1 Que sont les représentations sociales et en quoi peuvent-elles être utiles en classe d'histoire ?	p.11
1.1.2. Un outil utile pour comprendre le cheminement de pensée à la fois des élèves et de l'enseignant.....	p.12
1.1.2.1. Les représentations des enseignants quant à leur travail et au travail de leurs élève.....	p.12
1.1.2.2. Les représentations des élèves sur des sujets particuliers en classe d'histoire.....	p.13
1.1.3 Ces représentations peuvent faire obstacle à l'apprentissage de nouveaux savoirs.....	p.14
<i>1.2. La production d'explications est nécessaire pour que les élèves construisent du savoir nouveau.....</i>	<i>p.15</i>
1.2.1 Produire des explications écrites et orales en classe d'histoire.....	p.15
1.2.2. Des outils didactiques pour comprendre l'utilité de la production d'explications en classe d'histoire.....	p.16
1.2.3. Un outil utile pour lutter contre le fatalisme.....	p.18
2. Problématiser en classe d'histoire.....	p.19
<i>2.1. La problématique comme outil utile aux examens (du point de vue de l'Institution).....</i>	<i>p.19</i>
2.1.1. Un outil difficile à définir pour l'exercice de la composition.....	p.19

2.1.2 Un exercice dont la méthodologie ne permet pas aux élèves de produire de nouvelles explications ni de mettre en lumière de nouveaux problèmes historiques.....	p.20
2.1.3. Est-ce l'inverse du travail de l'historien ?.....	p.21
2.2. <i>Qu'est ce qu'un problème en histoire ?</i>	p.22
2.2.1. En histoire, une situation qui évolue suivant les recherches menée.....	p.22
2.2.2. Mener ce type de travail en classe, comment et pourquoi ?.....	p.23
2.2.3. Détecter le moment de mise en tension pour basculer vers la construction d'un savoir nouveau.....	p.24
3. La problématisation comme outil pour permettre à des élèves de première de construire et de s'approprier des savoirs nouveaux en classe d'histoire.....	p.26
3.1. <i>Une sujet en classe de Première S : la question de la déshumanisation des einzastgruppen</i>	p.26
3.1.1. Un sujet historiographique peu abordé sous cet angle en classe d'histoire.	p.26
3.1.2. Un problème historique qui n'en est pas un pour les élèves..... ;	p.27
3.1.3. Une réflexion qui dépasse le simple exercice de la problématique scolaire..	p.29
3.2. <i>Une séance imaginée pour chercher à analyser un problème didactique..</i>	p.30
3.2.1. Un dispositif scolaire classique.....	p.30
3.2.1.1. Le choix des documents..... ;	p.30
3.2.1.2. L'activité.....	p.31
3.2.2. Objectifs et attendus recherchés en tant qu'enseignante.....	p.34
3.2.3. Outils d'analyse : des grilles de lectures à différentes échelles.....	p.35
3.3. <i>Des modèles explicatifs premiers mis en tension qui permet la construction de savoirs nouveaux</i> ;;;	p.37
3.3.1. Une mise en tension perceptible à la lecture des témoignages.....	p.37
3.3.2. La mise en lumière de modèles explicatifs en amont et face à la situation posée.....	p.40
3.3.3. Un changement de la nature du savoir des élèves par différents processus dont la problématisation et la mise en tension des différentes explications.....	p.48

Conclusion.....	p.52
Bibliographie.....	p.56
Tables des annexes.....	p.59
Annexes.....	p.60
- Annexe n°1.....	p.60
- Annexe n°2.....	p.61
- Annexe n°3.....	p.63
- Annexe n°4.....	p.67
Résumé, 4 ^{ème} page de couverture.....	p.71

Introduction

Les premiers questionnements d'un futur travail de recherche sont apparus durant l'année de licence 3 lors d'un cours optionnel intitulé « Epistémologie de l'histoire ». Ce cours m'a en effet fait largement réfléchir à la pratique scientifique de la discipline historique et au fait de la transmettre, dans un premier temps à des étudiants, ce que j'étais, mais aussi dans les classes du secondaire. Dans la perspective de devenir enseignante et par le biais de la rédaction d'un mémoire de recherche en sciences de l'éducation durant mon master, il m'est donc apparu plus qu'utile de réfléchir à la transposition de la pratique scientifique particulière à la discipline historique dans les classes d'histoire. Il me semblait nécessaire que les méthodes dont usent les historiens pour travailler doivent être des pistes pour faire travailler les élèves dans les classes d'histoire. Le cœur du travail étant celui des sources, et donc des documents, il m'a paru nécessaire de réfléchir à la manière dont les historiens les travaillent pour les comparer et les transposer dans les classes d'histoire. Cependant, il m'a fallu réinterroger la pratique historique et la confronter aux attendus de la discipline scolaire.

Mes premiers objets de recherche se sont alors tournés vers le bagage que porte chaque élève lorsqu'il arrive en classe d'histoire : j'ai alors choisi de faire un focus sur la notion de représentation sociale et de leur place dans la classe d'histoire. Tout d'abord, je me suis posée la question de leur possible utilité et à la manière dont l'enseignant doit s'en servir pour construire des cours qui ont du sens. Cela m'a donc conduit plus largement à réfléchir à la manière dont travaillent les élèves en classe d'histoire : ce sont souvent un ou des documents choisis par l'enseignant auquel il a ajouté des questions. Cela permet de construire un cours et de répondre à des questions historiques précises. Le but de cet exercice est de déconstruire ou de modifier les représentations qu'ont les élèves sur une période, un événement, un personnage, etc. pour qu'ils puissent construire du savoir nouveau. Cette démarche est donc complexe et nécessite un travail minutieux dans le choix des documents et des questions.

Par la suite, il m'a semblé nécessaire de mettre en évidence un point important de ma recherche, celui de savoir de quelle manière je pouvais me rendre compte de l'importance de ces représentations et de leur possible mise au travail, *en tension*. Les

représentations sociales sont, selon Didier Cariou qui donne une définition en s'appuyant sur les travaux de Serge Moscovici, « un mode de connaissance du sens commun socialement élaboré et partagé relevant de leur pensée sociale et résultant de l'intériorisation par chaque individu d'expériences, de pratiques, de modèles de conduite et de pensée. Elles fournissent aux membres d'un groupe social un cadre théorique du sens commun sur le monde, un système de catégorisation leur permettant de se représenter un objet pas encore connu pour l'intégrer dans leur univers habituel de pensée. Elles contribuent à la transformation du savoir scientifique des spécialistes en un savoir de sens commun. » Ainsi, celles-ci sont omniprésentes en classe d'histoire et doivent être mises au travail, *en tension*, pour être transformées en savoir historique scientifique. Pour faire cela en classe, j'ai compris que les élèves doivent, à partir des documents et exercices qui leur sont donnés, produire des explications, par écrit ou par oral. C'est grâce à ces discussions sur les explications possibles plus que sur les événements eux-mêmes que nous pouvons nous rendre compte que les élèves ont construits du savoir scientifique nouveau.

Cette production d'explications est nécessaire pour faire émerger les représentations sociales des élèves intéressantes pour l'histoire et la géographie comme sciences: ce sont elles qui permettent aux élèves de formuler des hypothèses, orales ou écrites et leur fournissent des réponses qui leur conviennent, même si elles peuvent parfois être erronées. Ce n'est que par le biais de ce type d'activité, où les élèves expliquent, que nous pouvons avoir des chances de percevoir les représentations sociales des élèves qui prendront alors formes sous l'aspect de connaissances factuelles et de modèles explicatifs de comportements humains qui permettent de rendre raisons de faits sociaux.

Une fois en poste dans le lycée Victor Hugo à la rentrée 2016, un problème professionnel m'est apparu et a fait écho au travail de recherche que j'avais effectué durant mon année de Master 1. La notion de problématique à enseigner dans les classes de seconde et de première m'est apparue comme quelque chose de difficile et en inadéquation avec la démarche qu'entreprennent les historiens lorsqu'ils sont face à un problème en histoire. Ce sont deux démarches différentes qu'il m'a fallu définir. La problématique est un outil scolaire qui est un fil conducteur pour les élèves, elle répond généralement à un sujet auquel les élèves peuvent répondre avec le cours qu'ils ont reçu en amont : elle n'inclut pas de réelle réflexion face à un problème historique nouveau et ne remet pas en question un

point historique particulier. En revanche, le problème en histoire requestionne les faits par le biais des sources : c'est le travail de l'historien sur les documents qui doit apporter de nouvelles questions qui peuvent alors reconstruire ou compléter nos savoirs sur le passé.

J'ai alors décidé de faire le lien entre mes différents questionnements et essayer de comprendre comment transmettre une méthodologie plus historique à mes élèves pour les amener à s'approprier et construire de nouveaux savoirs en répondant à de nouvelles questions posées et mises en lumière par eux même par le biais de travail sur documents.

1. La nécessité d'éclaircir des points didactiques et épistémologiques

1.1. La question des représentations sociales en classe d'histoire

1.1.1 Que sont les représentations sociales et en quoi peuvent-elles être utiles en classe d'histoire ?

Les premiers tâtonnements quant à mon sujet se sont tout d'abord tournés vers la notion de représentations sociales et notamment celles que peuvent avoir les élèves en classe d'histoire. Ainsi, je me suis posée la question de leur place, de leur intérêt possible ou de leur obstacle quant à la production d'explications en classe d'histoire. Mes premières lectures quant à la notion de représentations m'ont permis de saisir que la place de celles-ci peut être une sorte d'obstacle à manier habilement et que leur utilisation est parfois en rupture avec une vision plus épistémologique de la discipline. Cela m'a donc amené à reformuler ma pensée : il existe à la fois des représentations en histoire et des représentations en classe d'histoire qui sont différentes et à identifier. Les premières sont celles de natures scientifique et épistémologique. Elles rappellent la place de l'historien, sa subjectivité et son ancrage dans un monde qui l'entoure lorsqu'il fait de l'histoire. Je me suis alors intéressée à la notion de représentation par le biais de l'article de Christian Orange et Denise Orange Ravachol, sur « Le concept de représentations en didactique des sciences » (ORANGE Christian et ORANGE RAVACHOL Denise, 2013) et j'ai alors compris que les représentations sont des préconcepts ou modèles explicatifs utiles au raisonnement et que, depuis les années 80, il y a eu une évolution qui s'est traduite par l'idée de « dépassement d'obstacles » ou plutôt de « dépassement des représentations ». Les représentations ont donc une place très importante en didactique car d'une part, l'apprentissage ne se fait pas à partir de rien et qu'il y a souvent une résistance au changement qui se traduit par des obstacles de nature épistémologiques. Il y a donc un processus qui se met en place dans les représentations qu'ont les élèves : il faut en chercher les habitudes et les points communs. Cependant le concept de représentation en didactique est de nature épistémologique car il est pensé au travers du rôle joué par celles-ci dans l'accès aux savoirs scientifiques. Ainsi, l'obstacle intéressant est épistémologique et non pas n'importe quel type d'obstacle (psychologique, pédagogique, matériel...). Dans le cadre de problèmes scientifiques, ici historiques, il faut connaître les représentations pour les faire travailler, et non pas les changer, et le moyen d'y arriver est de chercher les modèles explicatifs possibles et

récurrents chez les élèves. Pour Nicole Lautier (1997), le but est alors de trouver quels sont les modèles explicatifs produits suivant les données que l'élève ou l'historien a en face de lui, même si elle n'utilise pas exactement ces mots. Ainsi, l'utilisation des sources en classe comme le font les historiens peut être rendue possible par le biais de production d'explications et, par la suite, de problématisations. Cependant, les représentations en classe d'histoire sont variées puisqu'elles prennent en compte différents critères : les représentations que l'enseignant a sur ses élèves, sur leur travail et sur son travail, les représentations des élèves qui peuvent être de diverses natures, les représentations que l'institution demande ou encore les représentations qu'offrent les programmes et les manuels scolaires. Nicole Tutiaux-Guillon (2009) parle alors d'une sorte d'inertie de la discipline scolaire puisque celle-ci tend à rester dans un fonctionnement qui perdure. En effet, elle décrit les pratiques scolaires ordinaires dominantes et le fait que l'on demande aux élèves essentiellement de prélever des informations dans des documents, et de reproduire du savoir déjà appris et qui n'amènerait pas les élèves à la production d'explications, de réflexions et de problématisations des faits historiques.

1.1.2. Un outil utile pour comprendre le cheminement de pensée à la fois des élèves et de l'enseignant

1.1.2.1. Les représentations des enseignants quant à leur travail et au travail de leurs élèves

Les représentations sociales sont avant tout présentes chez les enseignants. Celles-ci peuvent être de différentes natures. Il y a tout d'abord les représentations sociales qu'ont les professeurs d'histoire sur leur métier et sur leur rôle face aux élèves. Ces représentations sont souvent des convictions personnelles mais qui doivent être prises en compte lorsque l'enseignant décide d'interroger didactiquement sa manière d'enseigner. Il en est de même pour les représentations qu'ont les enseignants sur leur propre pédagogie et manière d'enseigner l'histoire en classe : ces derniers doivent être nécessairement explicitées et argumentées en amont d'une analyse didactique. De plus, il existe aussi les représentations que les enseignants ont sur leurs élèves et plus précisément sur les attendus qu'ils ont de leurs élèves. Nous pourrions dire que les enseignants ont des représentations sur les possibles représentations que peuvent avoir les élèves pour différents sujets. Ces préconcepts doivent donc, avant toute étude didactique, être argumentés et expliqués par

l'enseignant pour mieux saisir sa démarche, ses choix et ce que lui aussi doit déconstruire pour arriver à saisir les représentations de ses élèves et de penser à des activités qui les mettraient au travail pour l'apprentissage de nouveaux savoirs.

1.1.2.2. Les représentations des élèves sur des sujets particuliers en classe d'histoire

Les représentations sociales sont aussi présentes chez les élèves, avant d'entrer en classe mais aussi pendant la classe. Les élèves ont une représentation de ce qu'est et de ce que représente l'histoire (selon eux) et ont une réponse lorsqu'on les interroge sur l'utilité de cette matière. J'ai moi-même menée une expérience en classe d'Education Morale et Civique où les élèves devaient répondre à la question « A quoi sert d'histoire ? » en classe de seconde et première S. Tous avaient une réponse à cette question : dimension civique, compréhension du présent et erreurs à connaître du passé pour ne pas les réitérer ont été les réponses les plus proposées par les élèves. La représentation dominante de la discipline est celle d'une leçon du passé pour agir au présent. Cela confirme donc le fait qu'avant d'entrer en classe d'histoire, les élèves ont une idée assez large de ce à quoi doit leur servir l'histoire, bien que ces représentations soient des justifications personnelles des élèves et parfois des convictions. Une fois en classe d'histoire et lorsque nous proposons à nos élèves d'aborder de nouveaux thèmes, les élèves ont eux aussi des représentations sur tout les sujets que nous pouvons aborder. Il ne s'agit plus alors de représentations sur la discipline mais sur le passé en général. Ces représentations peuvent avoir des origines diverses : vécu personnel, connaissances scolaires antérieures, lectures personnelles, sensibilité individuelle, croyances, conviction formée au préalable par le climat familial ou par une affectivité particulière face à des sujets sensibles. Ces différentes natures se croisent souvent et donnent lieu à une multitude d'explications préalables que peuvent former les élèves face à des problématiques historiennes nouvelles. Celles-ci sont plus ou moins perméables et doivent nécessairement être prises en compte en classe. Les plus récurrentes sont celles issues du vécu scolaire des élèves : ces représentations sont les plus difficiles à remettre au travail puisque les élèves ont déjà dans le passé fait un travail pour dépasser leurs représentations pour en accepter de nouvelles et il est donc difficile de les remettre en tension de nouveau. Dans la perspective que proposent Orange et Orange-Ravachol (2013), ces représentations sont constituées de faits et d'idées explicatives, ces dernières ne sont

pas fixées dans le temps mais peuvent servir dans différents contextes, comme celui de la classe mais à un autre moment dans le cursus scolaire de l'élève.

1.1.3 Ces représentations peuvent faire obstacle à l'apprentissage de nouveaux savoirs

Dans toutes les disciplines, les élèves ont des représentations sociales qu'il faut mettre au travail pour qu'ils puissent acquérir de nouveaux savoirs : c'est un raisonnement didactique commun qu'il faut prendre en compte. Cependant, ces connaissances antérieures peuvent parfois faire obstacles à l'apprentissage de nouveaux savoirs parce qu'elles permettent d'expliquer des problèmes de façon qui leur paraît satisfaisante pour eux. On parle alors de « dépassement d'obstacles » et donc de « dépassement de représentations ». La difficulté réside donc dans le fait de poser un problème à ces capacités à expliquer qui font obstacle à l'exploration de nouvelles explications possibles. Ce processus doit donc être mis en évidence en classe d'histoire pour pouvoir permettre aux élèves de formuler de nouvelles hypothèses et donc des nouvelles explications face aux problématiques historiennes. Ces représentations peuvent néanmoins être des obstacles à l'apprentissage de nouveaux savoirs. Ils peuvent heurter des sensibilités ou des connaissances que les élèves ont déjà transformées en savoirs construits et acceptés par la communauté scolaire antérieurement dans leur parcours. Ces représentations peuvent donc émerger par la production d'écrits ou par des explications orales mais il pourra être difficile de les déplacer pour tendre vers un nouveau savoir qui contredit ou complète cette représentation.

L'idée de « briser » ou de « supprimer » les représentations initiales des élèves, comme le mentionne l'article de Christian Orange et Denise Orange Ravachol (2013), est cependant réfutée. Ces représentations qui permettent de produire les premières explications sont utiles au raisonnement historien et doivent nécessairement être prises en compte dans le processus qui amène à accepter de nouveaux savoirs. Elles peuvent faire obstacle mais le but est alors de les dépasser, de voir au-delà pour être en mesure d'accepter de nouveaux savoirs mais en tenant compte de celles-ci pour croire en ces savoirs nouveaux. De plus, pour être dépassées, ces représentations doivent nécessairement être mises en tension avec une nouvelle réalité, les traces du passé qui fournissent des données nouvelles, et les modèles explicatifs sont alors utiles pour élaborer des premières explications qui devront progressivement se formuler.

Il faut donc, pour pouvoir amener les élèves à intégrer et valider par eux-mêmes de nouveaux savoirs, connaître en amont leurs représentations pour pouvoir les mettre au travail et cela passe nécessairement par le fait de faire produire les élèves en classe. Il y a donc la nécessité pour les élèves de formuler et d'exprimer, par oral ou par écrit, leurs premières explications face à un problème historique : ces premières explications deviennent alors à nos yeux les représentations sociales des élèves. Il nous faut donc les connaître, les classer en mettant notamment en évidence des modèles explicatifs récurrents pour pouvoir les mettre en tension avec le savoir historique (que peuvent donner les sources) et donc construire progressivement de nouveaux savoirs.

1.2. La production d'explications est nécessaire pour que les élèves construisent du savoir nouveau

1.2.1 Produire des explications écrites et orales en classe d'histoire

La classe d'histoire est un lieu propice pour que les élèves mettent au travail leurs représentations et c'est surtout un lieu où ils peuvent formuler de nombreuses hypothèses quant à des faits : cela met au travail leur esprit critique et remet la place du récit au cœur de la discipline scolaire et scientifique (Ricoeur, 1991). Il ne faut en effet pas négliger les vertus de la mise en récit des hypothèses des élèves lorsque ces derniers sont face à un problème historique. Les explications peuvent être rédigées ou simplement exprimées à l'oral. Ces deux types de productions sont souvent indissociables pour permettre une meilleure restitution de la pensée des élèves. Il ne faut pas négliger les deux car elles permettent une restitution plus complète du cheminement de la pensée des élèves et nous permettent de déceler le moment où les élèves produisent des explications qui dépassent leurs représentations sociales premières. Cet angle a donc été choisi dans la restitution de la séance menée dans le cadre de ce mémoire : les réponses écrites par les élèves aux questions ainsi que le dialogue de classe, entre l'enseignant et ses élèves mais aussi entre les élèves eux-mêmes, ont été retranscrits. La relecture de ces deux transcriptions permet de dire que ces deux exercices sont complémentaires malgré le fait que la place de l'enseignant dans les échanges oraux peut parfois avoir un rôle de guide qui oriente donc la réflexion des élèves. Ces exercices sont cependant essentiels : ils permettent la mise au travail des élèves et les insèrent dans une démarche d'enquête qui pourrait ressembler à celle de l'historien. Ils doivent, en effet, par écrit, et même si ils sont guidés par des questions, mettre des mots

sur ce que des sources leur apportent comme informations et ce qu'ils peuvent en déduire et peuvent ensuite, par les échanges oraux avec leurs camarades ou avec l'enseignant, confronter leurs réponses, leurs points de vue et faire avancer leurs explications. Ces confrontations les amènent bien souvent à complexifier leur pensée et à aller au-delà d'une simple réponse affirmative ou positive non argumentée et tendre vers des explications attendues lors de l'élaboration d'une problématique par exemple. Cet exercice permet donc de mettre au travail leur esprit critique face aux sources et face à leurs différentes explications mais aussi de permettre de faire un réel travail scientifique qui dépasse leurs représentations sociales premières qui leur permet de construire du savoir nouveau, de se l'approprier ou de le complexifier.

1.2.2. Des outils didactiques pour comprendre l'utilité de la production d'explications en classe d'histoire

La production d'explications écrites ou orales par les élèves permet surtout d'utiliser ces supports pour mieux cerner la démarche intellectuelle des élèves. Des outils didactiques permettent alors d'analyser ces productions pour y mettre en lumière des représentations sociales différentes qui permettent ensuite de mieux les appréhender pour mieux les déconstruire et amener les élèves à construire du savoir nouveau. Ces outils sont donc utiles à l'enseignant pour amener plus facilement leurs élèves à la mise en tension voulue entre leurs représentations et le savoir nouveau à construire. Il faut tout d'abord noter l'importance du fait que ces données, qui forment les productions retranscrites, sont analysées au prisme d'un regard de didacticien avec une grille d'analyse didactique. Le choix effectué pour ce mémoire a été le tableau avec une analyse par question pour les productions écrites par exemple. De plus, ces grilles d'analyses peuvent user d'outils didactiques à disposition pour organiser les différentes productions des élèves. Ces outils apparaissent par la lecture des données et sont souvent mises en lumière par la classification. La première classification que j'ai pu utiliser a été celle de dissocier les réponses issues de différents types de représentations : les connaissances acquises par le passé et dans le cadre de l'école, les explications données par les sources qu'avaient les élèves devant les yeux et les solutions offertes par leurs solutions issues de leurs ressentis personnels. Ce fut ma première grille d'analyse. J'ai grâce à cela pu mettre ensuite en évidence et user de deux outils didactiques qui m'ont permis d'analyser mes données : les

analogies, en m'appuyant sur les travaux de Didier Carou (2003), mais surtout la place des modèles explicatifs dans les productions et les propositions d'explications des élèves face à un problème historique. Ces modèles explicatifs sont des modèles communs à une société. Ce sont des représentations ancrées personnellement et collectivement, des références et des imageries partagées et acceptées qui permettent d'expliquer rapidement différents faits et actions. Ces modèles sont construits et souvent validés par ceux qui les portent ce qui fait de ces modèles des obstacles solides difficile à déconstruire et qui permettent aux élèves, comme aux historiens, de produire des premières explications logiques face à des événements particuliers. Nous pouvons prendre par exemple la place importante de la propagande dans les réponses des élèves à la première question de l'activité menée lors de la séance menée pour ce mémoire. (Annexes n°1 et 2) Les premières réponses qui semblent logiques et collectivement acceptées par les élèves pour comprendre les actions des einzastgruppen sont l'impact de la propagande, la protection de la race aryenne ou encore l'endoctrinement. La déconstruction de cette réponse logique issue d'un modèle explicatif partagé et qui n'est pas remis en question par les élèves va donc être l'enjeu de la séance. Il faut aussi noter que ces modèles explicatifs sont autant présents chez les historiens que chez les élèves et sont nécessairement mis en tension dans la construction de nouveau savoir. Nicole Lautier (1997) le rappelle notamment, il n'y a pas de rupture mais « une continuité entre le langage des élèves et celui des historiens » lorsque l'on évoque les modèles explicatifs : ceux-ci peuvent être issus de références différentes mais leur mise au travail est la même. Comme le sont les analogies, ces modèles explicatifs sont des obstacles épistémologiques à la construction du savoir et, l'enjeu est donc de comprendre comment, mais aussi quand, ces derniers sont remis en question chez les élèves permet d'accéder à la façon dont les élèves construisent du savoir. Il s'agit donc de comprendre cette mise en tension pour la réinvestir et la remettre au travail au travers d'activités lorsque l'enseignant souhaite que ses élèves travaillent leur capacité à problématiser et à produire ensuite du nouveau savoir ou simplement de complexifier le savoir qu'ils ont déjà.

1.2.3. Un outil utile pour lutter contre le fatalisme

Au fil de mes lectures, j'ai alors compris que les représentations en classe d'histoire pouvaient servir ou desservir la production d'explications et de possibles problématisations chez les élèves ce qui, dans ce sens, contribuent à alimenter un certain fatalisme dans leurs productions. Effectivement, le but recherché est alors de lutter contre ce fatalisme et contre la fameuse phrase « ça s'est passé parce que ça devait se passer comme ça ». L'intérêt dans la recherche de nouvelles activités en classe d'histoire serait de faire un va-et-vient entre la singularité d'un évènement et des régularités que l'on retrouve dans l'explication de d'autres évènements historiques. Cela permettrait de faire de l'histoire de nature presque universitaire en classe puisque les élèves comprendraient qu'une cause peut être un modèle explicatif, mais que le fait est ensuite singulier. Il y aura donc de leur part une compréhension plus nette qu'un fait est singulier mais qu'ils peuvent l'expliquer par des hasards et des modèles récurrents et que l'association des deux apporte une véritable singularité qui sous-entend d'autres possibles. Ainsi, l'intérêt d'une étude résiderait dans la recherche des différents modèles explicatifs présents en classe d'histoire pour pouvoir les prendre en compte dans la proposition des activités en classe et qui mèneraient alors les élèves à la « fabrication » de l'histoire. Ces activités s'appuieraient sur les sources mais devront être un moyen pour eux de problématiser des faits historiques. La problématisation permet de faire explorer les explications possibles en mettant au jour les incertitudes dans lesquelles se trouvaient les acteurs du passé. Il y a donc un lien fort entre le fait de faire faire une enquête dans laquelle tout n'est pas logique, où l'imagination est importante, et dans laquelle l'incertitude et les modèles explicatifs de l'enquêteur, ici l'élève, renvoie à celle des acteurs au moment d'agir et donc de choisir parmi les actions possibles. Le but en cherchant les modèles explicatifs des élèves serait alors, en tant qu'enseignant, de s'en emparer pour les mettre au travail. Il faudrait alors trouver un type de données qui permettraient de mettre en exergue ces modèles récurrents qui font parfois obstacles à une explication problématisée de l'histoire et donc lutter plus largement contre ce fatalisme qui nuit à toute réflexion historique.

2. Problématiser en classe d'histoire

2.1. La problématique comme outils utile aux examens (du point de vue de l'Institution)

2.1.1. Un outil difficile à définir pour l'exercice de la composition

La notion de problématique scolaire est une notion difficile à définir. Celle-ci diffère suivant les matières et peut être appréhendée différemment suivant les enseignants au sein d'une même discipline, comme en histoire-géographie par exemple. Il n'existe en effet pas de réel consensus autour de cette notion. Il n'existe pas de définition institutionnelle de la problématique présente dans l'exercice scolaire de la composition. Cependant, les manuels et différentes méthodologies proposées par les sites académiques se rejoignent pour dire que la problématique est, à partir de la reformulation et de l'analyse du sujet proposé, une question ou un ensemble de petites questions qui seront le fil directeur de tout le devoir et dont la conclusion devra répondre. Elles doivent répondre aux enjeux soulevés par le sujet et imposer implicitement un plan à suivre. On parle parfois de « question fondamentale », « question/idée directrice » ou « fil directeur ». Le mot « problématique » a donc été choisi pour nommer cette étape de la composition. De plus, cette étape n'est plus attendue dans l'évaluation de la composition au Baccalauréat et est devenue une étape seulement valorisée. La mention de « La présence d'une problématique est valorisée mais pas exigée » dans la grille d'évaluation de la composition du Baccalauréat en Terminale ES/L/S montre que cet aspect de l'exercice n'est pas explicitement attendu. Il faut noter que, progressivement, les sujets donnés aux élèves lors des examens sont de plus en plus problématisés et les cours d'histoire au lycée le sont aussi. Il faut tout de même noter que de nombreux enseignants font travailler leurs élèves sur l'élaboration de problématique en classe et l'attendent dans les exercices d'entraînement durant l'année. Cependant, et en vue d'un examen national qui ne soit pas trop complexe et surtout non discriminant, cet exercice n'est plus un attendu obligatoire dans l'élaboration d'une composition. Cependant, le site Eduscol préconise tout de même, dans la méthodologie de la composition qui est proposée, que même si « libellé du sujet comporte ou non une problématique explicite, le candidat doit s'efforcer de situer son devoir dans un questionnement. » Il réside donc quand même une demande de réflexion globale de la part des élèves dans l'élaboration d'une composition en histoire.

2.1.2 Un exercice dont la méthodologie ne permet pas aux élèves de produire de nouvelles explications ni de mettre en lumière de nouveaux problèmes historiques

La méthode de problématisation d'un sujet en classe d'histoire est donc assez floue et dépend de la sensibilité de l'enseignant. Elle doit aussi prendre en compte le fait que cet exercice n'est plus attendu à l'examen final et n'est donc pas obligatoirement mis en pratique durant le parcours scolaire des élèves. Cependant, et comme le suggère tout les manuels, de nombreux enseignants font travailler leurs élèves sur ce point. Il s'agit d'un exercice complexe où il est demandé aux élèves de trouver un questionnement qui, à partir d'un sujet donné, doit démontrer ses enjeux. Il est donc demandé aux élèves de trouver une question qui doit démontrer quelque chose et s'apparenter à un fil directeur complexifié. Une réponse affirmative ou négative stricte n'est pas admise et il est demandé parfois de s'interroger autour d'un « oui mais » ou d'un « non mais » qui permet aux élèves de percevoir les enjeux complexes d'un sujet historique. Certains enseignants parlent d'une mise en tension du sujet qui est proposé : les élèves doivent essayer de voir plus loin que leurs premières réponses et trouver une question, ou plus simplement une reformulation du sujet en question, qui met en avant la complexité du problème historique soulevé. Cet exercice est difficile, sa mise en œuvre et en classe mais surtout l'appropriation par les élèves de cette méthode est ardue. Cela demande un travail sur le long terme et la nécessité de bénéficier à la fois de temps pour préparer les élèves à faire cet exercice et de leur apporter du contenu historique pour qu'ils puissent être en mesure de répondre aux problèmes historiques soulevés. Ces différents points font que cet exercice se limite souvent en classe d'histoire par la reformulation du sujet proposé, ce qui n'impose pas un travail réel de mise en question d'un problème historique soulevé mais simplement d'une mise en question d'un sujet déjà abordé avec les élèves. Les élèves ne questionnent pas le sujet : ils changent uniquement sa formulation sous forme de question qui leur permet de construire une composition solide avec des connaissances maîtrisées en amont. Les élèves ne produisent donc pas de nouvelles explications face au sujet qui leur sont proposé mais réinvestissent ce qu'ils connaissent. Du fait que les sujets sont le plus souvent donnés sous la forme d'un problème historique déjà mis en lumière en classe, les élèves réinvestissent simplement des explications déjà validées par l'enseignant en classe et n'en formulent pas de nouvelles. Cela pose un défi pour l'enseignant : il lui faut à la fois transmettre une méthodologie simple et facile à réinvestir face à n'importe quel sujet en vue de l'examen

final et il lui faut aussi amener ses élèves à se construire un esprit critique pour qu'ils puissent eux-mêmes être en mesure de soulever un problème historique dans d'autres contextes. Ces deux capacités que l'enseignant se doit de transmettre à ses élèves sont donc en tension et difficilement conciliables en classe d'histoire. C'est donc ce point qui m'a posé question cette année lorsqu'il m'a fallu transmettre ces deux méthodologies à mes élèves.

2.1.3. Est-ce l'inverse du travail de l'historien ?

Effectivement, une problématique scolaire est donc proche, dans son but initial, de la problématique scientifique mais elle s'y éloigne lorsque l'on tente de le faire en classe et de répondre aux exigences de l'examen final. Une problématique scientifique apparaît une fois que l'on a mis en doute les explications logiques et initiales, que l'on peut nommer représentations sociales, et qui pouvaient faire obstacles à un nouveau questionnement face à un problème historique. La problématique scientifique apparaît une fois un travail de mise en tension fait entre ce que l'on croit savoir au départ et ce que la réalité nous apporte. Cela peut être transféré en classe d'histoire : face à un sujet donné, l'élève doit mettre en tension ses représentations sociales initiales avec les données du sujet proposé pour formuler une question qui soulève un nouveau problème historique. C'est ainsi que débute le travail d'un historien : face à un sujet choisi, ce dernier a des représentations initiales qui forment donc des réponses possibles à ces premiers questionnements puis ces dernières seront remises en question face à des données proposant d'autres solutions. Ces données sont les sources et celles-ci permettent la mise en tension des premiers questionnements. Cela permet à l'historien de formuler de nouvelles questions : des problématiques scientifiques. Ainsi, l'historien fait des hypothèses, se pose des questions avec ce qu'il sait en amont puis cherche à y répondre en fonction de ce qu'il découvre et doit, souvent, reformuler sa question de départ car il a découvert autre chose que ce qu'il pensait. Se saisir d'un problème en histoire, c'est mettre en tension ce que l'on sait déjà ou ce que l'on croit savoir avec ce que l'on découvre grâce à un travail sur des sources documentaires, par des discussions avec la communauté scientifique mais encore par un cheminement d'explications. L'élaboration d'une problématique scolaire devrait donc y ressembler, mais, par la réduction d'une simple reformulation du sujet proposé, celle-ci omet l'aspect au cœur du processus historique : la mise en tension qui permet la mise en lumière d'un problème historique. Cela est biaisé par le fait que les sujets, souvent problématisés, posent déjà un

problème historique abordé en classe et sont posés pour permettre aux élèves de réinvestir leurs connaissances apprises en cours et de donner directement la solution du problème historique donné par le sujet. La problématique, dans ce cadre, est une question formulée par l'élève pour lui permettre de présenter tout ce qu'il sait. Le travail de l'élève en classe est donc plus ou moins l'inverse de celui de l'historien : l'élève, à partir de ces connaissances et d'un sujet, formule une question qui lui permet de dire tout ce qu'il sait et de donner directement la solution du problème historique donné par le sujet alors que l'historien, quant à lui, formule une problématique historique scientifique qui sera requestionnée au fur et à mesure de ses découvertes et qui répondra à un problème historique qui se dégagera en fonction de ce que ses recherches lui fourniront. La démarche est donc inverse et le but est donc d'amener les élèves à se rapprocher le plus possible de la démarche historique en classe d'histoire.

2.2. Qu'est ce qu'un problème en histoire ?

2.2.1. En histoire, une situation qui évolue suivant les recherches menées

La notion de problème est au cœur du travail de l'historien et la démarche de problématisation y est donc particulière. Le travail de l'historien commence nécessairement par un ensemble de questionnements que l'historien se pose sur un sujet historique particulier. Une première problématique générale peut ressortir de ces questionnements et la place des sources vient par la suite. De plus, il faut noter que les historiens ont eux-mêmes des modèles explicatifs qui offrent des premières explications à leurs questionnements. La suite du travail de l'historien est celui de sa recherche et de l'analyse des sources qu'ils trouvent quant à son sujet. Ces sources peuvent être diverses et l'historien doit faire des choix dans son approche : cela peut être le choix d'une étude de cas, où l'historien doit donc, par exemple, faire un travail d'échelle par la suite dans son processus de problématisation. Il peut aussi faire le choix de l'approche quantitative et le processus sera donc inverse. C'est durant ce travail sur les sources que s'opère la mise en tension de leurs premières explications et apporte à l'historien des nouvelles réponses mais aussi de nouvelles problématiques. La mise en tension est donc au cœur du travail de l'historien et lui permet de faire avancer ses recherches. Nous pouvons donc dire que la construction de nouveaux savoirs scientifiques nécessite un renouvellement continu des questionnements et remettent en cause, par le biais des sources mais aussi par le biais de la discussion entre

pairs, les modèles explicatifs premiers. La place des sources est donc le levier pour l'historien pour faire basculer ses modèles explicatifs premiers en savoirs nouveaux et de construire de nouveaux problèmes historiques. Il faut noter que les modèles explicatifs des historiens résultent de connaissances préalables sur le sujet et que ces connaissances sont nécessaires au traitement des informations nouvelles présentes dans les sources. La démarche de mise en tension face à ces nouvelles informations est donc nécessaire à la problématisation et à la construction du savoir nouveau pour l'historien. Il s'agirait presque d'un cycle, qui permet de mettre en lumière de nouveaux problèmes historiques, contredire ou complexifier des savoirs pourtant déjà validés en amont par la communauté historique. Ainsi, les problématiques évoluent en fonction de ce que proposent les sources et les confrontations entre les pairs qui permettent donc de faire avancer et complexifier la problématisation d'un sujet historique. Nous pouvons donc conclure par dire, comme le soulignent, dans leur ouvrage, Yannick Mével et Nicole Tutiaux Guillon (2013), la démarche de la problématique est « dialectique : le traitement des informations, des sources, contribue à la transformation de la problématique » et que c'est tout ce processus que l'on nomme problématisation en histoire. Ils notent ensuite que ce processus « nécessite des connaissances en amont et permet la production de connaissances nouvelles ». Ce processus est donc valable dans le travail des historiens et peut être réinvesti en classe d'histoire avec les élèves, notamment par le prisme de l'étude de cas proposé par les programmes scolaires.

2.2.2. Mener ce type de travail en classe, comment et pourquoi ?

La problématisation est un processus omniprésent dans chaque chapitre d'histoire, il est cependant parfois très implicite et peu exploité mais la démarche est présente dans chaque question au programme. C'est à l'enseignant de choisir et de donner explicitement à ses élèves cette problématique en début de chapitre et de tenter d'y répondre ou de décider de faire travailler ses élèves sur la compétence « problématiser » à l'aide de différents exercices. L'acquisition de cette compétence nécessite des temps où les élèves doivent mettre par écrit leurs idées quant à un sujet posé par l'enseignant. La phase individuelle par écrit est nécessaire, elle permet aux élèves d'être seul face à leurs premières explications quant au problème et leur demande de puiser dans leurs modèles explicatifs. Aussi, une phase orale doit compléter la phase écrite : elle permet la confrontation des différents modèles explicatifs qui peuvent être complémentaires, ou, au contraire, s'opposer et

permettre ainsi une première déconstruction de certaines premières réponses. En classe, la place du document est aussi importante dans ce processus de problématisation. Le document n'est pas nécessaire mais peut être un point de levier indispensable pour que les élèves aillent au-delà de leurs représentations. Appuyées sur des sources qui peuvent compléter ou contredire leurs réponses, leurs explications se complexifieront nécessairement et, parfois, leurs modèles explicatifs pourront être mis en tension face à de nouvelles réponses qui les obligera donc à problématiser et construire un savoir nouveau de façon opérant aux yeux des élèves. Les sources documentaires forment effectivement pour les élèves un outil formel qu'ils mettent en question mais que les réponses apportées par ces sources sont pour eux acceptables. L'approche habituelle en classe est celle des questions-réponses et cette pratique habituelle peut être réinvestie dans le cadre d'un exercice visant la problématisation. Le choix des questions par l'enseignant doit cependant s'orienter vers des questions où les réponses attendues sont larges et mettent en tension clairement ce que peuvent penser les élèves et ce que les discussions ou les sources proposent. Cela nécessite aussi un travail presque obligatoire sur la nature des sources pour que les élèves entrent dans l'approche critique externe des documents et cela peut parfois permettre d'apporter un poids qui facilite la validation des nouveaux savoirs par les élèves. Dans le choix de la séance menée dans le cadre de ce mémoire, la place des témoignages directs des einzastgruppen est un atout dans la construction des savoirs chez les élèves puisque la validité accordée à ces sources est un poids supplémentaires chez les élèves pour qu'ils valident les nouveaux savoirs qu'ils ont construit avec la source et que la mise en tension avec leurs modèles explicatifs premiers soient ancrée.

2.2.3. Détecter le moment de mise en tension pour basculer vers la construction d'un savoir nouveau

L'intérêt de ces exercices est de déceler le moment où, dans les explications des élèves, celles-ci basculent de la représentation ou du modèle explicatif vers la construction d'un savoir nouveau. Ce moment de mise en tension est au cœur même du processus de problématisation et de construction d'un problème nouveau qui permet chez les élèves de s'approprier du savoir, de le construire pour qu'ils puissent en faire par la suite, des outils de compréhension utile face à d'autres questionnements. Détecter ce moment de mise en tension est l'aspect le plus délicat à saisir et nécessite de la part de l'enseignant de laisser du

temps aux élèves pour qu'ils aillent au-delà de leurs représentations initiales. Face aux problèmes que nous pouvons leur proposer en classe, leurs modèles explicatifs premiers les satisfont et les exercices scolaires habituels ne leur laissent pas la possibilité d'exprimer clairement ce moment de mise en tension puisqu'en tant qu'enseignant, nous leur donnons souvent, sans passer par ce temps de basculement, directement les réponses scientifiquement satisfaisantes à ces problèmes. En classe, j'ai remarqué que cet exercice est peu réellement mis en pratique. Il nécessite en effet de prévoir une réflexion sur un temps long qui doit passer par l'écrit et l'oral sous forme de production d'explications quant au problème proposé et cela peut être contraignant dans le cadre de nos programmes scolaires. Il est donc intéressant de chercher comment améliorer cet exercice pour ne pas omettre ce moment de mise en tension nécessaire à tout processus de problématisation et de construction de nouveaux savoirs chez les élèves. Ce moment est souvent difficile à percevoir car c'est un travail difficile et non habituel chez les élèves. Nicole Tutiaux Guillon et Nicole Lautier, lorsqu'elles abordent les pratiques ordinaires de la discipline, insistent sur cet aspect et cherchent à comprendre ce qu'on leur demande d'habitude de faire en classe et ce qui a pu « bloquer » le processus de mise en tension de leurs modèles explicatifs. Dans le cadre de ma réflexion, la mise en lumière du moment de ce processus fut le cœur de ma recherche dans les données prélevées. Pour améliorer cet exercice, il est pour moi nécessaire de comprendre comment les élèves parviennent à entrer dans ce processus et quels sont les points de leurs modèles explicatifs mis en tension. Il est donc nécessaire de saisir, d'une part, de quelles sont les représentations des élèves les plus courantes et de comment nous pouvons, au travers des exercices proposés, les faire ressortir et les heurter pour que les élèves entrent dans le processus de problématisation. Ainsi, il est nécessaire d'imposer des moments de discussions, de productions individuelles et de proposer aux élèves des documents pertinents qui leur permettent d'atteindre ce but que nous nous sommes fixés. Ce choix des documents est un moment essentiel dans le travail en amont de l'enseignant et proposer aux élèves des sources nouvelles peut être un bon choix à effectuer. Il est en effet nécessaire pour l'enseignant de réfléchir en amont aux possibles représentations des élèves sur un sujet pour choisir les documents qui pourraient être des outils utiles pour mettre à défaut leurs modèles explicatifs. Il y a donc à la fois un travail de réflexion en amont par le professeur et la nécessité de s'imposer de véritables moments de travail en classe où les élèves produisent des explications. C'est grâce à cela que nous

pourrons ensuite, dans leurs productions, déceler les moments de basculement et tenter de saisir les ficelles qui permettent de mettre les représentations des élèves au travail. Cela nous permettrait de les réinvestir ensuite et de s'en servir pour construire nos séances où la compétence de problématisation est visée, et plus globalement, pour que nos élèves s'approprient du savoir nouveau.

3. La problématisation comme outil pour permettre à des élèves de première de construire et de s'approprier des savoirs nouveaux en classe d'histoire

3.1. Un sujet en classe de Première S : la question de la déshumanisation des einzastgruppen

3.1.1. Un sujet historiographique peu abordé sous cet angle en classe d'histoire

Il faut tout d'abord s'interroger sur le prisme choisi par les programmes scolaires pour étudier le thème du génocide juif. Ce thème est abordé en classe de CM2, de Troisième et de Première. Il sera donc nécessaire de prendre en compte le fait que les élèves de première ayant suivi la séance analysée par la suite auront déjà abordé cette thématique dans leur cursus scolaire. Le prisme choisi par les programmes scolaires est celui de l'exemple du génocide dans le cadre de la Seconde Guerre mondiale et du régime Nazi. Ce thème permet d'apporter un outil de compréhension aux les élèves pour qu'ils puissent s'approprier le concept de « génocide » en collège et de « guerre d'anéantissement » au lycée. Ces deux axes choisis dans le secondaire permettent de faire travailler les élèves sur le processus génocidaire et sur les différentes échelles de violence atteintes dans cette guerre. Un des axes sous entendus par les programmes est celui du lent processus de déshumanisation des victimes juives dans les camps nazis. Ce thème est un sujet très régulièrement travaillé en classe et choisi par les enseignants ainsi que par les manuels scolaires. Cet aspect est historiographiquement bien documenté et de nombreuses recherches ont été menées et sont menées sur ce thème. Nous pouvons noter son importance dans le milieu scolaire avec, par exemple, le choix du sujet du concours national de la Résistance et de la Déportation de cette année 2016-2017, qui était « la négation de l'Homme dans l'univers concentrationnaire nazi ». Les programmes axent donc leurs problématiques autour des victimes et peu autour des bourreaux. En effet, la déshumanisation des bourreaux nazis est un sujet très peu abordé en classe et forme une problématique historique moins développées par les historiens. Nous pouvons cependant

noter quelques travaux sur ce sujet et en particulier le livre de l'historien américain spécialiste de la Shoah, Christopher R. Browning, intitulé *Des hommes ordinaires, Le 101e bataillon de réserve de la police allemande et la Solution finale en Pologne*. Ce livre offre une vision contradictoire à l'idée de « bourreaux volontaires d'Hitler » (thèse de Daniel Goldhagen) et offre « la preuve la plus accablante jamais établie à ce jour de l'ordinaire aptitude humaine à une extraordinaire inhumanité ». Ayant retrouvé des carnets écrits par certains des hommes du bataillon et analysant les témoignages de 210 anciens *einzastgruppen* du 101^{ème} bataillon, Christopher Browning retrace leur parcours, analyse leurs actions et leurs motivations. Cet ouvrage offre alors une base documentaire intéressante à réinvestir en classe d'histoire. De plus, il rappelle le débat qui existe entre les historiens depuis un demi siècle : les nazis auraient agi de manière intentionnelle (thèse de l'intentionnalisme) ou ils se seraient laissés guider par les circonstances (thèse du fonctionnalisme). Ce débat, encore actuel ; expliquerait donc en partie le fait que nous étudions que peu cet axe en classe. Il y a aussi derrière ce choix un enjeu mémoriel. En effet, les questions vives, sensibles, comme les motivations des bourreaux dans notre cas, sont ordinairement minimisées dans le cadre de l'histoire scolaire. Celles-ci doivent avant tout donner des références acceptables par tous et pour tous les acteurs, notamment par des témoins encore vivants de la Shoah. (Audigier, 1993). Le choix de faire travailler les élèves de première sur ce thème n'est donc pas anodin et fait l'objet d'un questionnement autre que ceux que les élèves ont pu étudier auparavant en classe d'histoire.

3.1.2. Un problème historique qui n'en est pas un pour les élèves

Le problème historique que forment la pensée et les motivations des *einzastgruppen* au moment de tuer leurs victimes et un objet historique difficile à percevoir. L'exercice de chercher à comprendre pourquoi ces hommes ont accepté de tuer d'autres hommes est un sujet complexe pour des élèves de Première. Cependant, lorsque cette question leur est posée, les élèves ne pensent pas être face à un problème historique. Ils n'ont pas connaissance et ne perçoivent pas directement qu'il puisse exister un débat à la fois scientifique, social et une problématique scolaire lorsqu'on leur pose la question : « *Comment expliquer que des hommes en soient venus à accepter d'exterminer d'autres hommes ?* ». Pour comprendre cela, j'ai décidé de commencer l'activité en classe sur la déshumanisation des bourreaux par une question simple : « Quelles sont leurs (vos)

premières explications ? ». Cela m'a permis de vérifier mes hypothèses premières. Par leurs réponses, nous pouvons nous apercevoir que leurs premières explications sont celles qui leur ont été données par l'École par le passé. Leurs premières explications n'offrent pas une vision qui va au-delà des axes étudiés en classe de CM2, troisième mais aussi dans le cadre du chapitre que les élèves viennent d'apprendre sur la Seconde Guerre mondiale en classe de première et qui précède l'activité menée. Nous pouvons par exemple noter la récurrence de l'idée de protection de la race dans leurs réponses à la question 1. (Annexe 2) Les élèves réinvestissent le cours qu'ils ont eu juste précédemment dans ce chapitre, ce sont des représentations ancrées et validées par le professeur et des documents étudiés en classe auparavant (extraits de Mein Kampf, cartes, témoignages). Cette réponse est donc valide pour eux et peut leur satisfaire. La réutilisation du concept de protection qui explique la violence et qui la légitime est donc pour eux le modèle explicatif valide. L'idée de contrainte imposée par la peur avec les thèmes de menace et de pression illustrés notamment par la réponse du groupe trois. (« si certains ne l'acceptaient pas ils se seraient sans doute fait tuer par leurs supérieurs ») Cela est sous-jacent de leur première explication. Nous pouvons aussi remarquer la présence d'une autre explication présente dans les réponses des élèves qui forment les modèles explicatifs de la haine et de la vengeance. (« sont remplis de haine », « Le traité de Versailles perçu comme un diktat et les allemands veulent se venger ») Les élèves formulent ce modèle explicatif à partir du cours qu'ils ont eu précédemment mais aussi par une représentation commune : nous pouvons agir de cette façon en cas de crise interne personnelle face à des faits insupportables. Les élèves peuvent y voir comme une analogie avec leurs propres expériences. De plus, nous pouvons noter que des termes et explications scolaires validés en amont sont présents dans leurs réponses : les concepts de propagande, d'anéantissement et de banalisation du mal font aussi partie de leurs premières explications et sont elles aussi issus de leur vécu scolaire très récent. Les élèves offrent la validation que leurs premières explications sont bien celles que l'on leur a enseigné. Cette question a donc déjà pour eux une réponse claire et validée et elle ne s'impose pas comme une nouvelle problématique à leurs yeux : ils ont des réponses qui les satisfont. Le problème que ces einzastgruppen ne sont pas que des bourreaux manipulés et motivés par la peur et la haine est une complexité difficile à percevoir pour eux dans un premier temps. Pour qu'ils puissent saisir le fait qu'il existe une problématique historique plus complexe derrière la question qui guide leur activité va nécessairement leur demander de déconstruire leurs

premières explications et que celles-ci soient mises en tension pour qu'ils acceptent de complexifier leurs explications et qu'ils saisissent que la réponse à cette question est beaucoup plus délicate et forme un réel questionnement historique.

3.1.3. Une réflexion qui dépasse le simple exercice de la problématique scolaire

Le but recherché au travers l'activité qui est proposée aux élèves est de les amener à complexifier et à problématiser leurs explications quant aux motivations des *einzelgruppen*. L'idée est qu'ils se saisissent d'un problème historique plus large, qu'ils saisissent la complexité d'évènements particuliers et des raisons qui peuvent en motiver les acteurs, et dans ce cas, d'acteurs sur lesquels ils ont finalement peu travaillé et encore moins avec la prise en compte que ces derniers sont des humains. L'exercice proposé invite les élèves à réfléchir, à dépasser leurs premières explications pour comprendre les actions d'hommes qui finalement sont des hommes « normaux », « ordinaires » qui ont commis des actes incompréhensibles dans l'imaginaire des élèves aujourd'hui. Il s'agit donc ici de demander aux élèves de commencer à faire le travail d'un historien : à partir d'une question générale et de nouvelles sources que l'enseignant leur propose, ils sont forcés à s'emparer de façon plus approfondie d'une question auquel ils ont déjà des réponses qui leur conviennent. Ils doivent donc complexifier leurs réponses, tenter de répondre mais surtout de mettre en tension leurs premières réponses pour formuler à la fois de nouvelles explications mais surtout, et finalement, de formuler de nouvelles questions avec ce que les sources leur donnent comme nouvelles informations. Ils font donc, comme nous l'avions évoqué précédemment, le travail d'un historien, qui, au fur et à mesure de l'analyse de nouvelles sources formulent de nouvelles conclusions et de nouvelles questions face à un sujet historique sur lequel il avait des réponses en avance et qu'il doit donc modifier. Ainsi, l'élève doit alors accepter et comprendre, tout comme l'historien, qu'il est face à un problème plus complexe et qui pose, dans sa globalité, d'autres questions sur ce que nous savons sur cette partie de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale. Nous nous rendons alors finalement compte que cet exercice ne correspond pas à celui qui pourrait être attendu dans le cadre de la maîtrise de la compétence « problématique » attendu dans les manuels scolaires et pour l'examen du baccalauréat. Il ne s'agit pas dans ce cadre de reformuler un sujet connu des élèves pour tenter d'y répondre avec des connaissances apprises en cours mais d'aller au-delà pour, justement, acquérir du nouveau savoir sur le passé.

3.2. Une séance imaginée pour chercher à analyser un problème didactique

3.2.1. Un dispositif scolaire classique

3.2.1.1. Le choix des documents

La séance menée est arrivée après avoir fait travailler les élèves sur le concept d'anéantissement, sur la place de la propagande ainsi que sur la planification finalement tardive de la construction des camps avec différents documents. (Des extraits de *Mein Kampf*, un extrait de témoignage de l'ancien officier SS Claus Hueser lors de son procès en 1962, une photographie d'une fosse sur le front est, un extrait de la conférence de Wansee, un témoignage du général Hoess) Cela a alors permis de construire avec les élèves les étapes de cette violence, qui finalement est assez linéaire, répond à une adaptation face à des besoins et que rien n'était, surtout, écrit d'avance. C'est donc à ce moment de la séquence que j'ai choisi de faire travailler les élèves sur la déshumanisation des bourreaux nazis. J'ai pu construire cette séance en m'appuyant sur l'ouvrage de Christopher R. Browning. Le livre se centre sur une action en particulier : celle du 13 juillet 1942 quand ces hommes du 101e bataillon de réserve entrent dans le village polonais de Jozefow. Après avoir arrêté 1 800 Juifs, 300 hommes seront sélectionnés pour le travail, les 1500 autres, femmes, enfants et vieillards, sont abattus à bout portant dans la nuque par les hommes du bataillon. Browning, à travers ce livre, établit un bilan de cette activité d'extermination. Il cherche aussi à analyser l'environnement social de ces hommes et les actions personnelles de chacun d'entre eux. En utilisant leurs propres mots à travers leurs témoignages, l'historien nous permet de saisir la façon dont ces hommes rationalisaient leur participation aux massacres mais aussi ce qu'ils faisaient et pensaient précisément lors de leurs activités meurtrières. J'ai alors choisi des extraits de témoignages pour faire travailler les élèves lors de la séance que j'allais analyser et enregistrer. Le choix des extraits fut un travail assez complexe, je ne souhaitais pas choisir des passages trop choquants ou trop difficiles qui empêcheraient les élèves d'entrer dans la réflexion. J'ai alors choisi cinq extraits assez différents et présentant des aspects que je voulais que les élèves mettent en évidence :

- Le premier extrait montre la pression subie par ceux qui tuaient le moins ou qui pouvaient montrer des signes de désaveux. Il montre aussi la mise en place de possibles sanctions par les supérieurs si certains étaient plus en recul des massacres.

- Le second extrait a été choisi en parti à cause de l'expression « mon juif ». Cela montre l'idée de possession, bien que cela n'a pas été relevé par les élèves, mais aussi que les bourreaux pouvaient être dégoûtés à en être malade de ce qu'ils faisaient. Cet extrait montre donc que les massacres n'étaient pas des moments si faciles que cela à effectuer pour ces hommes.
- Le troisième extrait démontre que certains ne tuent pas et restent de coté lors des exécutions malgré une certaine pression des camarades. Cela montre qu'il n'y avait pas toujours des sanctions à l'encontre des réfractaires.
- Le quatrième extrait montre un double aspect : il rappelle à la fois que certains voulaient vraiment tuer d'autres hommes (« ils en trouvaient toujours pour faire le sale boulot ») et qu'en même temps aucun de ces hommes n'étaient obligés de le faire si ils s'en sentaient incapables. Cet extrait sous entend l'idée de solidarité et de camaraderie entre ces hommes, ce qui le rend intéressant.
- Le cinquième extrait montre comment les bourreaux justifiaient leurs actes et la façon dont ils rationalisent cela pour l'accepter.

Pour compléter ces extraits, j'ai décidé d'ajouter la photographie des einzastgruppen tirant dans une fosse que j'avais déjà présentée aux élèves durant le cours précédent. Je souhaitais alors que les élèves posent un regard différent sur ce document source, et, par ce biais, entrent dans une démarche historique de relecture de source. J'ai alors notifié sur leur activité que les hommes sur la photographie pouvaient être ceux qui ont écrit les témoignages. Cela leur permettait de faire un lien entre ce qu'ils voient sur une photo et tout l'univers qui pouvait entourer ces hommes.

3.2.1.2. L'activité

J'ai au départ décidé de faire un tableau pour aider les élèves à étudier ces documents puis j'ai décidé de guider leur étude au travers de questions choisies qui les amèneraient à la fin à produire des explications autres que celles qu'ils peuvent avoir au départ quand on leur demande «Comment expliquer que des hommes en soient venus à

accepter d'exterminer d'autres hommes ? » . C'est effectivement la question que je leur ai posé au début de cette séance et le but de l'activité était qu'ils questionnent leurs premières réponses après la lecture des documents.

L'activité s'est organisée autour de six questions et le but était de laisser aux élèves différents moments de réflexion pour leur permette à la fois de bien lire les documents, d'entrer dans ces derniers pour pouvoir répondre aux différentes questions. Les élèves travaillent alors par deux, cela leur permet de discuter entre eux et de partager leurs points de vue. La séance s'est organisée en quatre temps :

- La première étape était celle de poser la question générale sans les documents. Les élèves doivent donc répondre à la question avec leurs propres connaissances et ce qui avait été dit précédemment dans le cours. « Essayer tout d'abord de répondre à la question posée avec le cours que nous avons fait et le travail que vous aviez à faire sur le nazisme. Quelles sont vos premières explications ? » Leurs réponses ont ensuite été écrites au tableau en guise de correction et sont restées visibles dans la salle tout le long de la séance, comme un point de repère pour les élèves.
- Il était ensuite demandé aux élèves de lire attentivement les documents puis de répondre à la deuxième question. Celle-ci a pour but de les faire réfléchir sur la nature des documents et de l'attention qu'on doit leur porter. Cela permettait de réinvestir ce qui avait été précédemment abordé en classe, en particulier sur le témoignage du SS forcé de témoigner à la barre. Les élèves devaient donc réinterroger de la même manière les documents qui étaient devant eux et conclure de la nature particulière que forme le témoignage et que, dans notre cas, ceux-ci offrent une vision qui semble plus véridique que ce que pouvait nous apprendre la propagande.
- La troisième étape est celle des questions sur les documents. Les élèves travaillent par deux et discutent pendant une dizaine de minute. Il me semblait important de leur laisser ce temps de réflexion notamment à cause de la possible difficile lecture de ces témoignages. Deux questions portent sur le contexte dans lequel ces hommes ont agi et les informations que l'on a sur leurs comportements. De plus, la photographie jointe les amène à la redécouvrir de nouveau avec une autre

perspective : les hommes aux manches retroussées à gauche leur donne un aspect routinier de ces massacres. La troisième question réinterroge leur première explication quant à la propagande et doit déjà mettre en tension ce qu'ils pensaient être une bonne réponse à la question de départ. Nous devons ensuite corriger ces trois questions et les élèves devaient déjà percevoir que leurs premières explications sont un peu mises à mal par ce qu'ils ont eu à répondre ensuite. « Avec le cours, ces extraits et la photographie, donnez des informations présentant les situations ou le contexte dans lesquels ils ont agit.//Qu'est ce que ces témoignages nous apprennent du comportement de ces bourreaux ? // Pouvons-nous mesurer l'efficacité de la propagande avec ces nouvelles explications ? »

- La dernière étape est la plus importante et la question posée devait leur permettre de réfléchir et de produire de nouvelles explications globales à la question posée. Il m'a semblé important de leur laisser de nouveau un temps de réflexion par deux et de les aiguiller si besoin. « Ces témoignages remettent-ils en cause nos premières explications ? Si oui ou non, expliquez pourquoi. » Cette dernière question est la conclusion de l'activité : les élèves doivent comprendre que ce qu'ils ont proposé comme explications au début de l'activité ne sont pas fausses mais ne suffisent pas. Ils doivent saisir que l'explication est plus complexe, que ces bourreaux n'étaient pas forcément tous volontaires ni tous embrigadés par la propagande. L'idéologie n'explique pas tout et que des rapports humains entrent en jeu dans les explications de ces actes.

Le déroulement prévu pour cette séance et le dispositif choisi sont donc assez classiques mais mettent au cœur de l'exercice le document-source. De plus, les temps de réflexion et de production d'explications écrites par les élèves puis, les moments de discussions à la fois entre élèves mais aussi d'échanges lors des corrections avec l'enseignante permet de laisser les élèves s'approprier par eux-mêmes ce que les documents leur offrent comme nouvelles explications, de confronter leurs ressentis et donc, plus globalement, de s'approprier par eux-mêmes les nouveaux savoirs qu'ils mettent en évidence grâce aux questions.

3.2.2. Objectifs et attendus recherchés en tant qu'enseignante

Les objectifs et attendus que je pouvais avoir en tant qu'enseignante sont divers mais l'objectif global de cette séance était que les élèves devaient donner du sens à ce qu'ils venaient de faire en leur expliquant qu'ils ont fait le travail de problématisation d'un historien : ils avaient des explications au préalable à un phénomène historique particulier appuyés sur des sources mais en s'intéressant à d'autres sources, ils ont pu saisir que c'est un phénomène plus complexe et qu'il est compliqué de saisir tout les aspects d'un passé mais qu'il ne faut pas en négliger, il faut les ajouter dans les conditions de possibilités. C'est le travail d'un historien de saisir la complexité du passé et qu'il faut expliquer aux élèves, pour lutter contre un certain fatalisme en insistant notamment sur le fait que le passé est aussi compliqué que notre présent. La séance s'est déroulée comme je le prévoyais. Seul un contretemps m'a obligé à perdre un peu de temps en début d'heure : n'ayant pas pu emprunter de dictaphone à l'ESPE, j'ai demandé à plusieurs élèves d'enregistrer l'heure de cours avec leur téléphone portable. Je leur ai donc expliqué ma démarche et que cette activité serait à la fois enregistrée et leurs feuilles d'activité analysées par la suite dans le but de la rédaction de mon mémoire. Les élèves avaient donc conscience d'être dans une démarche particulière. Les élèves se sont rapidement mis au travail. J'ai remarqué qu'ils avaient cependant besoin d'être très guidés dans les questions et qu'ils semblaient rapidement perdus si cela n'est pas assez « cadré ». Mes recherches me permettent de dire que c'est en parti à cause d'une habitude scolaire d'attente : les élèves ont besoin de questions auxquelles répondre pour se mettre au travail. Cela s'est déroulé comme je l'avais imaginé, ma crainte qu'ils aient du mal à participer s'est faite entendre par les élèves : je les ai réellement sollicités en leur demandant souvent leur avis « qu'en pensez-vous ? » C'est donc un regret, j'aurais aimé que la place de l'enseignant dans la séance soit moindre pour laisser les élèves avoir de vrais moments de discussions entre eux. En terme d'objectif pédagogique, je pense qu'il a été atteint puisque leurs réponses à la fin de l'heure ont montré qu'ils avaient compris ce qu'ils étaient en train de faire : ajouter des explications à une situation historique. Le but cependant de les faire écrire et produire des explications a été davantage mis à l'épreuve. En effet, les élèves écrivent peu malgré des questions qui me semblaient être assez directrices pour les aider. J'ai eu le sentiment de les avoir davantage fait réfléchir à l'activité qu'ils étaient en train de faire et à cette nouvelle lecture du passé

plutôt qu'à leur demander de produire des explications écrites et orales. Il y en a eu mais peu et de façon extrêmement guidées. Ils ont aussi beaucoup de mal à se détacher des dialogues habituels en classe : l'élève prend la parole quand l'enseignant l'interroge. Je leur ai demandé plusieurs fois de ne pas hésiter à se répondre entre eux sans que j'intervienne mais cela n'est pas quelque chose qu'ils ont l'habitude de faire en classe et ils ont donc eu du mal à entrer véritablement dans des discussions pour faire avancer la réflexion. Malgré ces aspects moins positifs par rapport à mes attentes d'enseignante, cela m'a conforté dans l'idée que nous devons donner aux élèves des moments d'écritures pour qu'ils puissent exposer leurs premières réponses et que les moments de discussions sont utiles pour aller au-delà et apporter des détails et de la complexité en plus.

3.2.3. Outils d'analyse : des grilles de lectures à différentes échelles

Pour analyser cette séance, j'ai donc décidé à la fois de ramasser les réponses écrites aux questions des élèves et d'enregistrer la séance. La première analyse fut celle que j'ai eue en tant qu'enseignante à la fin de la séance. Cette première analyse est celle exposée dans la partie précédente. Ensuite, il a fallu réfléchir aux différents outils à utiliser pour analyser les réponses des élèves, écrites et orales, et faire de ces données des indices pour mieux comprendre le processus de mise en tension et de basculement des représentations en savoirs. Mon premier choix s'est tourné vers la construction d'un tableau où j'ai pu récapituler les questions des élèves. Cela m'a permis de faire, pour chaque question, une analyse globale des réponses des élèves. Cette première analyse a été effectuée avec une grille d'analyse didactique et non avec mon regard d'enseignante. En effet, j'ai aussi fait le choix d'utiliser des outils didactiques particuliers et utilisés par de nombreux didacticiens de l'histoire tels que Nicole Lautier, Sylvain Doussot ou encore Didier Cariou pour cerner les moments de mise en tension des représentations : la nature des modèles explicatifs qu'usent les élèves dans leurs explications en classe d'histoire ainsi que les analogies qu'ils peuvent faire avec leurs propres expériences. Il faut préciser qu'un modèle explicatif est un énoncé d'élève sous la forme d'une explication qui nous donne une idée de ses représentations (qui nous sont inaccessibles puisqu'ils sont dans sa tête) et qu'il formule en articulant les données que lui donne le passé et ses modèles explicatifs, notamment ceux qu'il peut avoir hors contexte et qui fonctionnent dans de nombreux cas de figure. La plupart du temps les données et les modèles sont en cohérence et la problématisation s'initie

lorsqu'ils entrent en tension : lorsqu'une donnée ne fonctionne plus avec le modèle utilisé alors il peut y avoir une problématisation. C'est-à-dire que l'élève relativise son modèle explicatif en fonction de la situation historique qu'il a devant lui. Ainsi, il historicise l'usage du modèle qui ne tenait pas compte du point de vue historique, le modèle anhistorique qu'il avait, en produisant les conditions de possibilité de son usage pour expliquer ce qui a lieu à ce moment là. En conséquence, les données écrites m'ont permis de prendre conscience de l'importance et de la récurrence de différents modèles explicatifs que je développerais par la suite. Le tableau énoncé ci dessus a donc été construit pour faciliter la lecture des données. Dans une étude précédente, après avoir fait un travail sur l'échec de la SDN avec une classe de Première L, j'avais construit un tableau qui recensait les réponses des élèves sous trois axes : les réponses issues des documents proposés aux élèves, les réponses issues des connaissances scolaires des élèves et les réponses issues de l'expérience et de l'imaginaire quotidien des élèves. Cette classification m'avait aidé pour ce sujet mais il m'a semblé que, pour l'étude de la séance menée sur les témoignages des einzastgruppen, la lecture serait aisée par une vue globale des réponses par questions. J'ai ensuite retranscrit la séance dans un tableau pour en faciliter la lecture. Les échanges retranscrits sont ceux entre la classe et l'enseignant mais aussi entre élèves dans certains groupes. Cela rend l'analyse plus intéressante et permet de voir que pédagogiquement, le travail par groupe de deux peut être utile pour que les élèves confrontent leurs points de vue mais aussi, que, dans mon enquête, cela apporterait des moments de mise en tension qui prennent forme sans la présence de l'enseignant. L'analyse de ces échanges oraux ont été fait par étape et par des focus sur certains moments que je détaillerais par la suite. Ces retranscriptions m'ont permis de dépasser ma simple analyse d'enseignante et m'ont offert des grilles de lectures didactiques possibles pour analyser les données et y déceler les moments de mise en tension des représentations des élèves et d'essayer de percevoir comment ils construisent du savoir nouveau.

3.3. Des modèles explicatifs premiers mis en tension qui permet la construction de savoirs nouveaux

3.3.1. Une mise en tension perceptible à la lecture des témoignages

L'activité s'est construite à la fois autour de la question posée : « Comment expliquer que des hommes en soient venus à exterminer d'autres hommes ? » mais surtout en demandant aux élèves de s'appuyer sur l'ensemble documentaire particulier. En effet, il m'a semblé évident de devoir faire un point en début d'activité avec les élèves sur la nature des documents proposés. Je leur ai alors demandé de s'interroger sur la nature de ces documents et de la manière dont il leur faudra les étudier. Après un temps de lecture, les élèves ont pu répondre sur leur feuille d'activité. Ce sont donc leurs premières explications quant à la nature même des documents. Nous percevons que les élèves répondent tous aisément à la question de la nature, chacun des groupes l'ont relevé. De nombreux groupes choisissent de s'interroger sur la fiabilité de ces témoignages (« fiabilité », « plus fiable », « s'y fier »). Il est donc nécessaire, dès ce stade de l'activité, d'essayer de comprendre ce que signifie le terme de fiabilité pour les élèves. C'est un exercice que les élèves ont l'habitude de faire, la question de la prudence avec lequel nous devons étudier un document est une démarche que les élèves font en classe d'histoire depuis le collège. Cette habitude scolaire est aussi celle qu'utilisent les historiens lorsqu'ils sont face à des sources. La « connaissance par trace » (Bloch, 1949) que nous impose la discipline historique, impose de reconstituer le passé avec des sources et les témoignages forment l'une de ces traces. Cependant, ces traces là doivent être maniées avec encore plus de prudence que les autres. Bloch répète dans son *Métier d'Historien* que les témoignages sont des traces nécessaires pour la reconstitution du passé mais qu'il faut aussi nécessairement prendre en compte sa dimension pas tout à fait objective car écrite par des témoins qui ont une connaissance personnelle du passé, ce qui est réducteur. Bien que les historiens fassent confiance à ces sources, celles-ci nécessitent un travail plus rigoureux où la trace du témoin ne peut donner des bouts de l'histoire que si celui qui l'interroge sait interroger avec intelligence. Il en est de même en classe avec nos élèves : ils doivent poser un regard sur les témoignages avec des interrogations précises qui leur permettent d'y déceler du contenu passé, sinon, ils peuvent se perdre entre les vérités et les possibles mensonges ou lacunes du témoignage. (même si le mensonge est en soi une information). Il doit donc y avoir un travail critique de fait en

classe avant d'étudier ce type de source. Pour investiguer correctement et connaître de nouvelles choses sur le passé en étudiant ces traces, il est nécessaire de faire entrer les élèves dans cette démarche de critique externe. Cependant, et comme le souligne Nicole Tutiaux-Guillon (2008), la notion de fiabilité dans ce cas peut aussi être un gage de vérité pour les élèves quant à la vérité que porte le document. Nicole Tutiaux-Guillon énonce que « lorsque dans le cours on introduit un témoignage, une trace mémorielle, tout va aisément si ces supports sont investis de la même valeur de vérité que les autres documents – d'une vérité éventuellement plus vive, marquée d'une proximité et d'une émotion qui la rendent plus sensible. » Ainsi, il serait bon d'interroger à nouveau les élèves pour mieux comprendre ce que signifie fiabilité pour eux pour voir si la démarche critique est belle et bien en œuvre et si ils ont bien dépassé ce régime de vérité qui leur convient. Cela se ressent notamment dans les arguments « puisqu'ils ne sont pas contraints, c'est seulement pour s'exprimer » ou « On peut étudier ces extraits de façon plus fiable car ils viennent d'eux-mêmes », « ils l'ont écrit eux-mêmes ». Les élèves, aidés par leur enseignant lors du retour à l'oral (ligne 40), font le lien avec un travail précédent sur le même type de source, le témoignage du général SS qui est forcé de témoigner à la barre lors de son procès en 1962, soit 20 ans après les faits. Les élèves tentent de justifier que les documents qu'ils ont sous les yeux offrent à voir un passé plus proche de la vérité car les témoins ne sont pas contraints de témoigner et écrivent au moment où les faits se déroulent. Ainsi, nous pouvons dire que les élèves ont déjà un modèle explicatif qui est celui que lorsque l'on témoigne par sa propre volonté, les mots partagés forment une vérité plus proche de la réalité. Ce modèle peut se confirmer mais il implique de réactiver toujours la possibilité d'une critique possible. Ces deux sources sont donc deux situations différentes, elles montrent donc des discours différents et des contextes d'énonciation différents : ces différences sont productives de sens et les élèves les étudient donc avec deux regards différents. L'appréhension de ces témoignages se construit donc progressivement. Il faut noter que les réponses écrites offrent aussi un autre aspect qui semble important aux yeux des élèves pour comprendre pourquoi les témoins ont témoigné. En effet, les élèves, dès leurs réponses écrites, cherchent à expliquer pourquoi ces bourreaux ont voulu écrire. Nous pouvons dire que les élèves ont le modèle explicatif suivant : les écrits personnels sont un moyen pour les hommes pour qu'ils puissent exprimer leurs sentiments, notamment face à une situation insupportable ou hors du commun. C'est surtout à l'oral que cela va paraître plus évident pour les élèves. La deuxième partie de la

question posée aux élèves (la manière dont nous devons étudier ces documents) a posé davantage de problèmes dans un premier temps. Les réponses écrites n'offrent finalement pas à voir une démarche de critique externe des documents. Nous pouvons formuler l'hypothèse que les élèves n'ont pas théorisé le travail de critique, ils ont simplement énoncé la nature sans entrer dans la démarche de critique et cela rejoint l'assertion de Nicole Tutiaux-Guillon quant au régime de vérité. Cette démarche de critique se retrouve cependant dans la discussion orale et nécessite une aide de la part de l'enseignant pour guider la démarche et amener les élèves à entrer dans la critique externe des témoignages. Ainsi, le modèle d'écrire pour se soulager est énoncé par les élèves. Cela me conforte dans l'idée que les élèves n'ont pas l'habitude d'entrer dans ce travail d'investigation et de critique externe et qu'ils ont donc besoin d'être très guidés par les bonnes questions, que se pose notamment l'historien, pour pouvoir réfléchir et produire des explications qui dépassent la simple nature du document. En leur demandant de formuler des hypothèses progressives à l'oral, ils parviennent à poser un autre regard sur ces témoignages et s'interrogent réellement sur la démarche des témoins : « se libérer », « soulager sa conscience », « dire ses sentiments ». Cela est notamment rendu possible par une relecture de certains extraits des documents, démarche que fait l'historien sans cesse lors de ces recherches. Ce moment de réflexion nous amène aussi à rappeler ce que les élèves ont comme représentation sur le témoignage : c'est aussi un moyen de se mettre à la place des acteurs du passé et d'essayer de les comprendre, ce qui est un point nécessaire dans l'activité qui leur est proposée dans le cadre de notre étude. L'examen critique du document est donc nécessaire mais les élèves ont un besoin d'être guidés pour mener une investigation critique de qualité.

De plus, nous devons aussi relever que la première lecture de ces témoignages offre aux élèves un premier moment de mise en tension avec les premières explications qu'ils pouvaient apporter aux motivations de ces einzastgruppen. En effet, une réponse écrite et l'échange entre Bertille et Julie montrent que certains des élèves entrent déjà dans une démarche de remise en question de leurs premières réponses (propagande, sécurité, antisémitisme). L'expression du groupe numéro deux « tout les SS n'étaient pas d'accord sur la façon de tuer les juifs, les tuer tout court » et les interventions de Julie (ligne 30) « ça te change ta vision » et Bertille (ligne 32) « tout le monde ne voulait pas tuer les juifs » sont des

données nouvelles que les élèves mettent en avant : les documents semblent, dès la première lecture, contredire les généralisations énoncées lors de la question précédente. La lecture des documents semble être un premier moment où, déjà, les modèles explicatifs des élèves sont mis à mal, semblent inopérants avec la situation donnée et ne permettent plus de répondre à la question générale. Cela nous conforte dans l'idée que la seule lecture d'un document particulier ou une première approche quant à sa critique externe peut déjà faire entrer les élèves dans la démarche de problématisation où leurs modèles explicatifs premiers ne permettent plus de valider ce qu'ils pensaient et qu'ils les obligent donc à en trouver de nouveaux ou à les modifier pour qu'ils soient en accord avec la source étudiée.

3.3.2. La mise en lumière de modèles explicatifs en amont et face à la situation posée

Grâce aux données recueillies (Annexes n°3 et 4), nous pouvons aisément mettre en lumière différents modèles explicatifs que les élèves manipulent dans le cadre de l'activité qui leur est proposée. Comme énoncé auparavant, la question proposée aux élèves est un axe différent de ceux qui peuvent être habituellement travaillés en classe. Il faut comprendre aussi que les modèles explicatifs qui ressortent dans les données sont d'échelles et de natures différentes. En effet, les élèves formulent des modèles face à la situation globale posée, et donc à la question générale « Comment d'autres hommes en soient venus à tuer d'autres hommes » mais aussi face à la situation qu'ils ont devant eux, avec les questions précisément posées et les extraits de documents qui leur sont proposés. Il y a donc des échelles différentes aussi entre les modèles premiers qu'ils formulent dès le départ (embrigadement, propagande, sécurité) et les modèles qu'ils formulent ensuite face aux documents qui rendent les premiers modèles irrecevables pour expliquer la situation. Cependant, certains modèles premiers ne sont pas totalement abandonnés mais ils sont remis en question en réfléchissant aux conditions de possibilités de ces modèles face à la situation posée. Ainsi, certains modèles ne sont pas totalement invalidés mais pris en compte pour expliquer la situation dans laquelle agissent ces hommes : l'idée d'embrigadement doit restée notamment en tête pour expliquer leurs actions même si on ne sait pas à quel point elle est effective chez ces hommes. Ces modèles peuvent aussi être de différentes natures car issus de différentes sphères : ces modèles peuvent relever de connaissances personnelles, de connaissances scolaires, de modèles sociaux partagés ou issus du vécu personnel mais il existe aussi des modèles propres à la situation exposée aux

élèves et aux documents proposés. L'imbrication de tout ces modèles forment donc des modèles explicatifs à différentes échelles qui peuvent donc expliquer la situation proposée et donner des raisons valides et qu'on ne peut réfuter. Cela peut parfois être complexe à faire en classe, bien que la démarche peut être simple, il peut y avoir une réticence de la part des élèves à chercher d'autres possibilités qui expliqueraient la situation que les modèles qu'ils ont en amont. De plus, des chercheurs en didactique (Le Marec & Vézier, 2006) remarquent que les élèves, notamment en classe d'histoire-géographie, « recherchent la « bonne » réponse ou la réponse qui fera consensus » (Nicole Tutiaux-Guillon, 2008) et l'exercice qui consisterait à chercher d'autres « bonnes » réponses peut être freiné par cet obstacle d'habitude scolaire. Le fait aussi qu'une réponse soit validée par les modèles des élèves dès le début d'une réflexion, peut être un obstacle à les faire entrer dans une démarche de problématisation et de recherche de d'autres modèles ou d'autres possibilités dans les modèles. Ainsi, dans le cadre de l'étude menée, nous pouvons relever de nouveau les différents modèles exposés dès la première question de l'activité. Comme énoncé précédemment, les élèves formulent des réponses qui nous offrent déjà plusieurs types de modèles qui seront mis au travail pour qu'ils puissent répondre aux questions suivantes. En effet, la notion de protection est omniprésente dans leurs réponses écrites (« protéger leur race », « se protéger », « sécurité ») ainsi que dans leurs réponses orales (« pour protéger leur race » ligne 12, « ils veulent protéger la race aryenne » ligne 18). Les élèves réinvestissent le cours qu'ils ont eu juste précédemment dans ce chapitre, ce sont des représentations ancrées et validées par le professeur et des documents (Extraits de *Mein Kampf*, cartes, témoignages) mais aussi lors de leur scolarité. Ils n'ont donc aucun doute sur ces explications et ne les remettent donc pas en question au départ. La réutilisation du concept de protection qui explique la violence et qui la légitime est le modèle explicatif qui pour eux est valide et explique les actes commis. Il y a aussi un second modèle investi par les élèves pour expliquer les massacres. L'idée de vengeance, de haine et de crise sont aussi des modèles explicatifs que les élèves formulent en s'appuyant sur le cours qu'ils ont reçu mais aussi en élaborant des analogies avec leur vécu personnel. En effet, ils ont la représentation commune que l'on peut agir comme ces hommes en cas de crise interne personnelle et face à des faits insupportables. Cela peut faire écho à leurs propres expériences. Il y a alors deux niveaux dans ces explications liées à la haine et à la propagande : il y a des explications par les « mentalités » des bourreaux (la protection, la sécurité, l'antisémitisme, la haine) et les

explications par la manipulation (propagande) ou l'origine (crise, vengeance) de ces « mentalités » (références aux jeunesses hitlériennes, au traité de Versailles, à la crise économique allemande, etc.) Cette explication, la propagande, porte un modèle particulier : la propagande fait obéir les hommes. De plus, cette propagande semble aussi être un moyen pour transformer les hommes et leurs pensées (« ils sont devenus racistes » ligne 11) et elle développe la peur et la contrainte (« ils pensent être en danger » ligne 14) Ainsi toutes ces explications s'imbriquent et seront prises en compte dans les conditions de possibilités des futures nouvelles explications. Les questions suivantes posées aux élèves avaient pour but de guider leurs explications mais surtout de les obliger à en formuler de nouvelles, autres que la propagande et la haine. En effet, la question autour du contexte et de la propagande les obligeait à manipuler leurs premières explications et à les mettre au travail ainsi que la question sur le comportement des bourreaux qui les obligeait à faire des analogies avec les comportements humains qu'ils connaissent et qui leur permettaient de mieux saisir les motivations de ces einzastgruppen. Ainsi, ces réponses nous permettent de déceler différents types de modèles explicatifs qui s'ajoutent alors entre eux tout au long de l'activité et montrent que les élèves entrent bien dans une démarche de problématisation. Les points par réponses aux questions ci-dessous récapitulent certains de ces modèles qui surviennent tout au long de l'activité, tant à l'oral qu'à l'écrit.

La troisième question imposait aux élèves de réinterroger le contexte et la situation dans laquelle les témoins ont agit. Cependant, les réponses des élèves montrent qu'ils s'interrogent déjà aux comportements des bourreaux dans la situation précise, alors que cela leur est demandé dans la question suivante. Il faut tout d'abord rappeler que certains groupes replacent leur analyse des témoignages dans son contexte avec des modèles explicatifs liés aux cours précédents (« 1942 : le plus de massacres » ; « début de la Solution Finale » ; « endoctrinés » ; « moment où ils tuent le plus de juifs » ; « tuer rapidement ») mais ce qui est le plus intéressant, c'est la réponse écrite du groupe 3 « contexte de guerre où la mort est présente autour d'eux ». Ainsi, ces deux élèves essaient de retrouver l'ambiance dans laquelle les hommes ont agit et trouvent déjà, dans ce cas, un nouveau modèle qui pourrait expliquer pourquoi ils auraient agit ainsi : il n'y a pas que la propagande, il y a aussi une pesanteur morbide qui régnait autour d'eux et qui pourrait expliquer le fait de ne moins accorder d'importance à la mort que l'on peut donner à des milliers d'autres

hommes, ici les juifs. Le modèle de l'explication par la « banalisation du mal » est donc de nouveau réinvesti. Il y a donc ici un début de problématisation où ces deux élèves ajoutent une condition qui rend possible ce qu'il se passe : ces deux élèves formulent donc déjà du savoir nouveau quant à l'explication de ces situations. Cependant, pour rappeler le contexte général, c'est l'enseignante qui, à l'aide du cours dialogué, prend la parole pour recontextualiser et réactiver chez les élèves tout les tenants du contexte dans lequel les hommes ont pu agir ainsi.

La quatrième question demandait donc aux élèves de réinterroger les extraits pour y déceler les différents comportements que pouvaient avoir les bourreaux. Leur premiers modèles explicatifs concernant ce point étaient ceux d'un comportement inhumain (ligne 2 « Ils n'ont pas de cœur ») et violent intentionnellement ou motivées par les raisons divulguées par la propagande que les élèves attribuaient à ces bourreaux. Les élèves avaient déjà commencé à répondre à cette question dans les réponses écrites de la question trois. Ainsi, différents modèles émergent concernant les comportements des einzastgruppen qui, selon les élèves et les témoignages qu'ils analysent, justifient leurs actes.

- Il y a tout d'abord un processus d'analogie classique (Cariou, 2004) que l'on peut déceler dans la réponse du groupe 2 à la question 3 : « C'est un peu comme les élèves au lycée qui veulent suivre des « tendances ». On décèle ici un modèle explicatif qui relève du vécu des relations humaines communes à tous que les élèves transposent sur la situation qu'ils ont devant eux. Il s'agit ici d'un modèle de type « en groupe, une norme s'impose à chacun des membres qui régulent les actes sans coercition » (Durkheim) En proposant cela comme explication, les élèves usent un nouveau modèle explicatif qui montre que la propagande ne peut être effective qu'avec d'autres conditions, qui, dans notre cas, est la pression collective. Ce modèle rappelle donc à la fois que les einzastgruppen ont agit dans un contexte particulier : ils sont à la fois dans un groupe très prégnant et aussi dans un contexte de mort, de « banalité » de la mort, comme évoqué précédemment. Le modèle du lycéen permet donc aux élèves d'apporter des nouvelles conditions : pression, contrainte et jugement de ce qui les entouraient lors des massacres et qui les poussent à agir. Ainsi les élèves mettent donc en avant le modèle explicatif qui est que l'homme peut agir contre son gré lorsqu'il

est sous pression, ici à la fois des supérieurs et des camarades. Ce modèle est repris à plusieurs reprises lors des échanges à l'oral (notamment aux lignes 92-94 par exemple) et cela montre que ce modèle est prégnant chez les élèves, qu'il est admis et qu'il y a donc eu tension avec le modèle d'une simple propagande coercitive par les supérieurs : elle l'est aussi et surtout par le regard de ces camarades.

- L'explication par la banalité de la mort montre aussi qu'un autre modèle explicatif nait dans les esprits des élèves : la question de l'habitude et de l'adaptation au mal. Ce sont de nouvelles conditions qui s'ajoutent aux autres et qui nous montrent que les élèves problématisent par la production de conditions qui permettent d'expliquer ce qu'il s'est passé dans ces situations.
- Au travers les réponses aux questions trois et quatre, nous pouvons aussi voir que les élèves ont apporté des conditions nouvelles notamment en s'interrogeant de nouveau, et sans l'aide de l'enseignant, sur les raisons pour lesquelles ces témoignages ont été écrits. Ils réinvestissent donc ce qui vient d'être corrigé à propos de la question sur la nature et sur la manière d'approcher ces documents. Ainsi, cela laisse penser que les élèves ont besoin de revenir sur ce qui vient d'être fait pour y ajouter de nouvelles informations. Cela peut être un point intéressant et à prendre en compte si l'on souhaite mener une séance où l'on cherche à faire entrer nos élèves dans un processus de problématisation. Les réponses écrites des élèves montrent ainsi que dans certains échanges oraux (ligne 53 « on peut se mettre à leurs places ») et qu'avec ce type de document, les élèves entrent dans la peau de ces SS. Les élèves portent donc un nouveau regard après avoir corrigé la question précédente : cela offre pour eux la connaissance de détails que les autres documents vus précédemment ne donnaient pas à entendre ou voir. Le second groupe rappelle dans sa réponse à la question 3 ce qui a été dit juste avant : ces témoignages permettent de justifier des actes, ils donnent des raisons : « ils cherchent des raisons pour justifier leurs actes ». Cela nous laisse comprendre que les élèves ont perçu que ce qui est écrit par ces SS sont des pensées qui les aident à accepter ce qu'ils font. Cela est

flagrant notamment avec l'extrait concernant la mère et l'enfant. Ainsi, l'intervention d'Housni à la ligne 88 (« ya un extrait qui le montre la ; il tue l'enfant pour se soulager... ») puis celle d'Auxanne à la ligne 90 (« Le SS il cherche un réconfort, un moyen de se dire c'est pas grave, je viens de faire ca mais je lui sauve un peu la vie, il se dit ca juste pour aller mieux mais au fond il sait que c'est pas vrai ») montrent que le modèle explicatif quant à la rédaction de ces témoignages (« soulager leur conscience ») est validée et qu'il y a une nouvelle conditions qui permet à ces hommes de tuer d'autres hommes : ils ont des mécanismes de pensées qui les aident à justifier ce qu'ils font et qui leur permet de fermer les yeux sur les conséquences ou, dans ce cas, trouver des bonnes raisons pour se donner bonne conscience. (L'extrait montre que le SS justifie le fait tuer l'enfant car il ne pourrait pas vivre sans sa mère, que son collègue vient d'abattre à coté) Il y a donc ici une nouvelle condition et donc le fait que les élèves forment du savoir nouveau qui leur permet de comprendre pourquoi ces einzastgruppen ont agit ainsi.

- Ces extraits offrent aussi à voir un autre type de modèle explicatif qui fait écho aux comportements humains que les élèves ont appréhendé lors des échanges à l'oral. En effet, pour ce cas, j'ai, par le cours dialogué, demandé aux élèves d'aller au-delà du modèle explicatif formulé sous les traits de jugement et de la pression subis par les camarades pour tuer. (lignes 93-102) L'utilisation du terme « relation » est notamment choisi et le fait de demander aux élèves de se mettre à la place de ces hommes (ligne 97 « qu'est ce qui se passe ? si toi tu n'es pas obligé de le faire ? ») leur ajoutent ici une nouvelle condition qui amène ces hommes à tuer d'autres hommes : ils tuaient parfois pour aider un camarade qui n'y arrivait pas. Le processus d'analogie où l'élève se met à la place de l'homme qu'il essaie de comprendre permet de faire ressortir des modèles. Les modèles explicatifs de solidarité, d'entraide et de camaraderie sont donc aussi des raisons pour laquelle certains hommes ont acceptés d'en tuer d'autres.

- Cela nous amène donc aussi à s'intéresser aux réponses écrites de la question 4 ainsi qu'aux premiers échanges oraux concernant les comportements des soldats. La réponse du groupe 4 est notamment intéressante et inhabituelle puisque les élèves présentent les comportements de ces hommes sous forme d'une catégorisation (« 3 types de bourreaux : ceux sans cœur qui tuent pour tuer c'est dans leur mentalité, ceux qui tuent mais tout en étant contre, ceux qui refusent totalement de tuer et de regarder ») On se rend alors finalement compte que les échanges et les réponses des élèves sont tous formulés de façon à présenter différents profils ou catégories comme celles choisies ci-dessus. Les élèves fonctionnent, pour répondre à cette question, par catégorisation : ils placent les hommes dans des catégories : ceux qui tuent par plaisir, ceux qui tuent par obligation et à qui ils peuvent conférer différentes explications récurrentes comme la pression des supérieurs, la pression des camarades, la solidarité envers ceux qui ne veulent pas tuer, le faire sans consentement ect. et ceux qui ne tuent pas et qui ne regardent pas. Ainsi, les élèves font déjà une première rupture avec le modèle explicatif qui mettait en évidence le fait que tout les allemands nazis étaient consentants et tuaient d'autres hommes. Il y a donc bien eu rupture car ils mettent en évidence le fait que certains tuaient sans engagement (ligne 76 « pas forcément tous consentants ») et que d'autres sont même écartés de ces actes (groupe 2 « il n'y a pas d'obligation de tuer ») Le modèle du consentement général est donc rompu et inopérant et les élèves ont du chercher et expliciter d'autres modèles, ici en catégorisant les différents acteurs qui ont commis les massacres. Pour expliquer les différents comportements, cela permet aussi aux élèves de s'interroger sur les différentes explications qui justifient chaque catégorie et qui leur permet donc de chercher des conditions pour chacun des « types » de SS. Ils cherchent donc des conditions particulières à chacun et cela nous laisse penser qu'ils entrent dans le processus de problématisation car ils devront être confrontés au fait que chaque homme à ses explications pour tuer d'autres hommes, ce qui, historiquement, nous ne pouvons pas entièrement percevoir. Cela ne leur permet donc pas de saisir les « entre deux » des catégories. Un travail supplémentaire devrait donc être envisagé suite à ce constat.

- De plus, leurs réponses montent aussi que dans les conditions possibilités de faire de tels actes, ils doivent prendre en compte la dimension humaine de ces hommes. Cela est donc en rupture avec leur premier modèles explicatif attribué à ces hommes (ligne 2 « ils n'ont pas de cœur ») et montre donc que les élèves, à partir des documents et de leur enquête, ont ajouté d'autres savoirs pour analyser ces situations. Ainsi, ils rappellent le modèle explicatif que l'on attribue aux humains en général : des êtres dotés de sentiments. (groupe 8 « avec des sentiments », groupe 7 « affectés par les morts, groupe 1 « ils ne sont pas inhumains », ligne 84 « ils ont une conscience ») Les élèves ajoutent alors une nouvelle condition de possibilité de commettre de tels actes : ils doivent tenir compte de l' « atteinte psychologique et morale » (groupe 6) qu'entraînait ces actes sur ces hommes et en tenir compte pour expliquer leurs comportements qu'ils peuvent être, par exemple, de tuer à la place d'un collègue qui se sent mal ou d'accepter, pour certains chefs, de ne pas envoyer certains hommes près des fosses. Ils rappellent tout de même que certains aimaient tuer et qu'ils ne doivent donc pas oublier, dans leurs explications, que leur modèle de départ peut parfois être encore valide. (groupes 7-8 « certains sont sans pitié/ déshumanisés) On perçoit donc que les élèves ont saisi qu'ils doivent tenir compte de tout les profils pour expliquer comment cela a pu être possible. Ils produisent donc à ce moment là déjà du savoir nouveau qui tient compte de ces nouvelles explications qui se complexifient et qui permet de problématiser la question globale qui leur est posée.

La cinquième question, répondue presque uniquement par oral par manque de temps, proposait aux élèves de réactiver leur modèle explicatif dominant au début de la séance (la propagande) et d'essayer d'en mesurer son efficacité après avoir lu et travaillé sur les témoignages. Les trois groupes qui ont répondu par écrit ont été confronté à un obstacle qu'ils ont su relever : il y a des lacunes dans les témoignages qui ne permettent pas de dire si la propagande poussait vraiment les einzastgruppen à agir. Ils ont cependant su percevoir le fait qu'il y a une tension entre ce que le régime a voulu faire croire par rapport aux situations de massacres avec la réalité, notamment face à la possibilité de refuser de tuer pour certains des hommes d'Hitler. Le premier groupe donne un exemple précis pour l'expliquer : le refus

de tuer est absent de la propagande, cela est tu par le régime alors que c'est une réalité tout comme la place de la protection de la race ou de la haine des juifs qui sont absentes des justifications des bourreaux dans les témoignages : les élèves ont bien saisi qu'il y avait un problème entre leur réalité de départ justifiée par des cours et des documents étudiés en amont (qui montrent que les SS sont embrigadés) et ce que ces documents leur montre du quotidien vécu par ces bourreaux. Sarra le mentionne notamment à la fin de l'échange (ligne 114 « Elles ne sont pas tellement embrigadées car même si c'est question de protéger la race dans la propagande ba la ils en parlent pas ») Cela montre que leurs modèles de départs (agir pour la sécurité ou parce qu'ils sont totalement embrigadés) est inopérant dans ces témoignages. Aussi, l'image qui accompagne les extraits argumente cela : les élèves avaient donné à ces massacres un caractère de routine et de sang froid de la part de ce qui tuaient quand ils ont vu la photo pour la première fois, ici, et notamment avec l'intervention à la ligne 108 (« ça nous donne une image de routine, que c'est normal de tuer pour eux et on ne voit pas tout le coté moral ,on voit pas que certains refusent et le font pas ») , que les élèves posent un autre regard sur cette photographie et les aident à imaginer une autre scène que celle qu'ils avaient au départ. Ces interventions montrent qu'il y bien eu une rupture avec le modèle de la propagande puisque celle-ci est inopérante dans plusieurs des cas qu'ils ont devant eux.

3.3.3. Un changement de la nature du savoir des élèves par différents processus dont la problématisation et la mise en tension des différentes explications

Les modèles explicatifs présentés précédemment sont alors remis en tension tout au long de l'activité. Ils sont sans cesse mis au travail, abandonnés ou complétés mais surtout il y a toujours eu rupture entre les modèles proposés au départ et ceux proposés à la fin de l'activité. A travers cela, il y a donc un changement dans la nature du savoir produit par les élèves à la fin de l'activité et celui qu'il produisait en amont : ils ont fait basculer leurs savoirs propositionnels en savoirs construits par des conditions de possibilités variées mises en lumières par les nouveaux modèles explicatifs produits grâce à l'enquête forcée et menée tout au long de l'activité sur les témoignages. Dès le départ, certains formulent déjà des phrases à l'oral qui laissent à penser que leurs premiers modèles sont déjà mis au travail pur pouvoir répondre à l'activité proposée. Les interventions de Bertille montrent notamment que le modèle explicatif global de la propagande ne suffit plus pour répondre. Elle propose

d'autres explications comme la contrainte (ligne 12), elle a donc le modèle explicatif de la propagande qui contraint d'autres hommes mais aussi son intervention à la ligne 16 (« Ba non t'as le choix quand même y'a des ... si tu es contre, tu es dans la merde ») montre qu'il y a déjà en mise au travail de ses premières explications. « Si tu es contre » réfère à des données sur la période historique qui est que ces hommes vivent sous un régime de terreur et de contrôle et qu'il n'y a pas que la propagande qui entre en compte. Dès cette intervention, cela nous donne l'impression que ses deux modèles se contredisent et semblent montrer que le modèle explicatif de la propagande ne lui suffit plus et qu'il autre chose pour comprendre les actes de ces hommes.

Les réponses écrites par les élèves pour répondre à la question numéro trois n'étaient pas celles que j'attendais en tant qu'enseignante. J'attendais notamment le contexte dans lequel ces hommes avaient agi, ce qui devait faire appel aux cours précédents et à la situation précise dans laquelle ils se trouvaient. Cependant leurs réponses nous offrent à voir d'autres modèles explicatifs intéressants et donne à voir une partie du cheminement de leur réflexion quant aux apports des documents. Cela montre donc que les élèves répondent assez directement à la question posée, sans chercher l'origine de leur réponse : cela est un des enjeux de la problématisation et montre donc qu'ils sont entrés dans cette démarche notamment grâce au travail de groupe entre les élèves. Il en est de même pour la question numéro quatre. Comme énoncé précédemment, les groupes d'élèves ont pour la plupart décider de catégoriser ces hommes et ils ne répondent pas réellement à la question qui leur est posée car ils décrivent ce qui peut être appris par ces témoignages sans dire explicitement ce que cela leur apprend par rapport à ce qu'ils savaient déjà. Cela nous apprend donc aussi, du point de vue de la problématisation, qu'il n'y a pas encore, dans cet exemple, de références au connu dans la classe et au travail précédent. Cela laisse donc sous entendre que les élèves, pour trouver d'autres explications et essayer de problématiser, essaient de s'éloigner de ce qu'ils savaient en amont pour trouver d'autres pistes différentes, bien qu'il y ait toujours un lien. Cependant, il faut noter que le retour à l'oral permet tout de même de réactiver les points abordés en cours et permet de recentrer le propos pour recadrer la réflexion ou faire écho à des points déjà abordés en classe mais qu'ils n'ont pas encore réinvesti par eux-mêmes alors que ces derniers pourraient former d'autres explications valides. C'est à ce moment là que

l'enseignant intervient pour guider les élèves et réactiver les travaux faits précédemment par exemple (ligne 68 « On est en quelle année ? », ligne 85 référence au film Apocalypse montré aux élèves durant un cours précédent où il est expliqué que Himmler décide de tuer plus « proprement » les juifs, et donc de mettre en place la Solution Finale, après qu'il ait été aspergé de sang lors de massacres par balles).

Pour conclure l'activité, il était demandé aux élèves de revenir sur la question globale et de voir si les réponses formulées tout au long de l'activité ont remis en cause leurs réponses du début de la séance. Tous les groupes s'accordent pour dire que cela a remis en cause leurs modèles explicatifs premiers. Cependant, les réponses des différents groupes à l'écrit comme à l'oral montrent que tous ont déconstruit des aspects mais pas forcément tous les mêmes. Il est flagrant de voir que les élèves semblent avoir déconstruit et problématiser la question globale posée. En effet, leurs réponses montrent que leurs approches des motivations de ces bourreaux à tuer d'autres hommes sont plus complexifiées qu'au début de la séance. Leurs modèles explicatifs premiers semblent avoir été repensés pour être opérants dans la situation proposée par les documents et donc devenir des explications valides et conditionnelles à ce qui se passe. Nous pouvons prendre l'exemple de la propagande, qui pour eux n'est pas un modèle exclu mais cette première explication ne suffit pas. Ils expriment notamment le fait que l'activité leur a permis de « pouvoir comparer propagande et témoignages » (ligne 141) Cela nous permet de comprendre que les élèves ont réussi à entrer dans le processus de problématisation : ils ont su dépasser l'assertion par laquelle la propagande expliquerait tout les actes barbares nazis. Ils formulent aussi cela en expliquant qu'il est nécessaire de s'appuyer sur ces témoignages pour « mieux comprendre ce qu'ils ressentent » (réponse à la question 5, groupe 5). Ainsi, les élèves semblent avoir compris l'intérêt de ce type de document et que ces derniers leur ont semblé nécessaires pour dépasser leurs premières explications. Ils peuvent ainsi, comme ils le disent en fin de séance : « prendre du recul » et « compléter » ce qu'ils pensaient. Le dernier aspect à aborder qui montre que la déconstruction des idées de départ et qui prouve une nouvelle fois une réelle entrée dans la démarche de problématisation est que les élèves disent avoir « une nouvelle image des SS » (ligne 135) et de « moins les détester » (ligne 131). Les élèves ont donc élaboré une rupture nette entre l'image formatée et cruelle qu'ils avaient de ces bourreaux en les rendant plus humain par l'analyse des témoignages et de

leurs comportements. Ainsi, nous pouvons de nouveau exposer le fait qu'ils sont entrés dans le processus de problématisation : leur modèle de départ est devenu inopérant à la lecture des extraits donc ils ont construit une nouvelle image, et donc un nouveau modèle, de certains de ces einzastgruppen pour qu'elle soit en accord avec les témoignages. Nous pouvons donc conclure en rappelant que finalement, la problématisation permet une complexité des savoirs quant à une situation historique donnée grâce à une rupture (Bachelard) où les modèles qu'utilisent « naturellement » nos élèves pour répondre à une question deviennent inefficaces et les obligent à poursuivre l'enquête, comme le font finalement les historiens. En faisant entrer nos élèves dans cette démarche, nous leur permettons de construire et de s'approprier du savoir d'une autre nature, c'est-à-dire que ce savoir n'est plus simplement propositionnel mais qu'il impose des conditions de possibilités : les choses se sont passées ainsi car cela ne pouvait pas en être autrement grâce à la mise en lumière de toutes les conditions de possibilités pour que cela arrive. Les élèves ont donc la preuve par leur enquête que cela ne pouvait pas se dérouler autrement à cause et parce qu'il y avait toutes ces conditions. L'exemple de la solidarité et de camaraderie le montre notamment : l'échange entre Sarra et l'enseignante (lignes 96 à 102) permet, notamment grâce à l'analogie avec sa capacité personnelle à faire des choix, de montrer que ces hommes ont aussi agi car ce sont entre eux des amis qui acceptent de faire le travail des autres si ces derniers ne s'en sentent plus capables. C'est un modèle explicatif de relation humaine simple qui est mis en avant au fil de l'enquête et qui est en rupture avec la simple explication par la propagande. Les élèves sont donc entrés dans le processus de problématisation en ce sens.

Conclusion

L'enquête menée au cours de ce mémoire m'a permis de réfléchir à la tension qu'il peut exister entre le travail que font les historiens et ce que nous pouvons faire en classe, notamment au prisme de l'idée de la problématisation qui n'a pas toujours le même sens dans les deux figures de cas. Cela m'a permis de comprendre que la problématisation historique est un processus utile et nécessaire pour que les élèves puissent s'approprier du savoir nouveau. Cette assertion s'est construite notamment par le fait que la construction de nouveaux savoirs chez les élèves passe par une nécessaire mise au travail de leurs représentations dont le cœur est constitué de modèles explicatifs. Cette mise au travail des modèles a pu être mise en exergue lors de l'analyse des données recueillies. Effectivement, pour rendre visible ce moment où les représentations des élèves ne semblent plus valides pour expliquer le problème qu'ils ont devant eux et qu'ils donnent de nouvelles explications, il faut nécessairement que les élèves produisent des données. Ils doivent donc, en classe, produire des explications face à une situation historique pour pouvoir la comprendre et acquérir du savoir nouveau quant à ce passé. Ces explications peuvent être écrites ou orales. Ces deux exercices me semblent devoir être associés pour une réelle mise au travail des représentations chez les élèves. Le premier est intéressant pédagogiquement. Il me semble que de laisser un moment à l'élève pour qu'il puisse, plus personnellement et sans influence, rédiger ses premières explications nous permet de déceler les représentations primitives de l'élève quant à un sujet particulier. Ainsi, le second exercice que forme la mise en commun à l'oral par deux élèves ou avec la classe entière permet à ces derniers de confronter leurs représentations pour aller au-delà de celles-ci. Cependant, cela va au-delà d'un conflit sociocognitif simple. En effet, les modèles explicatifs mis en confrontation sont en fait de différentes natures et on se rend alors compte qu'il existe un jeu d'échelles entre celles-ci et qu'elles permettent une ouverture des champs des possibles face à une situation historique particulière. Ces modèles peuvent être généraux et anhistoriques et les données formulées sont alors nécessairement singulières par rapport à la situation historique. Il y a donc un jeu d'échelle entre modèles explicatifs et données qui permet aux élèves de créer des explications possibles nouvelles. Il m'a donc semblé que les deux exercices, passage à l'écrit puis à l'oral, sont nécessaires à la construction pour l'élève d'un savoir nouveau puisqu'ils permettent, de façon chronologique, d'amener les élèves à chercher des

explications qui vont au-delà de leurs réponses premières et qui crée donc une rupture entre le savoir propositionnel du départ et un savoir qui s'appuie sur les conditions de possibilité de l'explication proposée. Les élèves, après être entrés dans le processus de problématisation, savent non seulement expliquer ce qui s'est passé mais aussi pourquoi cela ne s'est pas passé autrement. En effet, il est important de rappeler qu'entre la première phase de formulation des explications, issues des représentations des élèves, et la seconde phase de formulation d'explications, les élèves posent en échec les explications de la première phase. Ils sont alors face à un problème qui ne se posait pas. C'est donc à ce moment précis qu'ils mettent en doute le ou les modèles explicatifs utilisés par l'émergence des données contradictoires. C'est donc ce moment précis de mise en tension que j'ai souhaité trouver dans mes données pour comprendre comment les élèves basculent vers le processus de problématisation. Cela permet aux élèves de produire des explications nouvelles et donc de s'approprier du savoir nouveau qui n'est pas indépendant de leur précédent savoir puisqu'ils élaborent des conditions de possibilité historique d'usage du modèle explicatif qui était le leur initialement. Ils s'appuient donc dessus pour formuler ce savoir nouveau. Ainsi, j'ai donc, comme évoqué précédemment dans le cours de mon raisonnement, pensé que la problématisation apportait aux élèves une complexification de leurs connaissances. Le cas des einzastgruppen qui agissent comme des bourreaux embrigadés mais aussi comme des hommes dotés de sentiments offre aux élèves un changement de nature de leurs savoirs quant aux raisons qui ont poussé ces hommes à agir. Ce savoir devient apodictique : il y a des nécessités à ce que cela se déroule ainsi et les élèves ont compris pourquoi ce ne pouvait être autrement. En effet, le modèle explicatif « embrigadement » n'est plus suffisant pour expliquer les actes au travers les témoignages. Les élèves doivent donc trouver des conditions de possibilités à ce modèle explicatif par rapport aux événements relatés par les documents : ils agissent car ils sont embrigadés mais à condition que ces hommes soient certaines conditions comme l'habitude, la solidarité ou parfois la pression des camarades. Cependant, la problématisation est en fait une rupture, au sens de Bachelard, car le modèle utilisé « naturellement » au départ pour expliquer devient inopérant et oblige les élèves à poursuivre leur enquête et à trouver d'autres données ou d'autres modèles pour expliquer et répondre à la question générale qui leur est posée. C'est ce qu'ont finalement fait les élèves face aux témoignages des einzastgruppen : ils ont trouvé au sein des documents et avec d'autres explications les raisons qui les ont

poussé à agir. Ils ont donc du trouver d'autres explications car celles de l'embrigadement antisémite ou de la nécessité sécuritaire ne fonctionnait plus pour comprendre pourquoi ils avaient agi ainsi. Cette démarche est donc précisément plus proche de celle des historiens.

Au travers cette réflexion, j'ai pu aussi mieux saisir les enjeux de la place du document en classe d'histoire. La démarche choisie, avec des documents originaux pour les élèves, a ainsi fait naître chez eux des questionnements nouveaux quant au problème historique proposé. En effet, la place du document est centrale pour permettre aux élèves de formuler des explications qui seront ensuite mises en question. Elles obligent les élèves à faire un retour sur le document, sa nature et sa composition, à l'analyser avec de nouveaux questionnements. Le choix du document est donc primordial dans l'approche de la problématisation d'un thème historique. Il m'a semblé avoir compris que le document peut et doit être un outil majeur dans le processus de déconstruction des représentations qu'ont les élèves car c'est lui qui peut permettre aux élèves de formuler à la fois des nouveaux questionnements mais tenter aussi d'y répondre. A plus long terme, nous pourrions penser qu'en s'intéressant davantage aux représentations des élèves et en en tenant davantage compte dans la classe, ceux-ci les mettraient davantage en question et s'approprieraient donc des savoirs nouveaux ou complémentaires. En effet, c'est à partir des documents que nous pouvons demander aux élèves de s'exprimer notamment à travers l'interprétation immédiate du document, mettre cela en discussion pour faire émerger un problème ou pour tenter de répondre à celui posé par l'enseignant. Dans ce cadre, le ou les documents doivent être présents pour mettre à défaut une représentation ou une première explication que peuvent avoir les élèves par rapport à la question historique plus générale auquel ils sont confrontés et leur permettre donc d'entrer dans le processus de problématisation.

Cela m'a permis de mieux différencier l'exercice attendu au baccalauréat, que nous devons nécessairement faire travailler à nos élèves et le processus même de problématisation qui, lui, nécessite une mise au travail de déconstruction des représentations des élèves et qui leur permet à la fois de construire mais aussi de s'approprier du savoir nouveau ou complémentaire. Cela m'a donc conforté avec l'idée que le simple exercice de problématique attendu à l'examen doit être expliqué aux élèves mais que l'entrée dans un processus de problématisation est un exercice à mettre en place en classe, au sein des différentes séquences. Bien que les fiches Eduscol nous proposent des

problématiques pour chaque séquence, celles-ci peuvent et doivent être énoncées aux élèves mais il faut surtout mettre les élèves au travail, par étapes, sur des problématiques de situations historiques qui peuvent être différentes de la problématique générale. Il faut en fait choisir des axes et faire de points secondaires, ainsi que des documents liés à ces points qui forment alors des objets possibles à manier pour faire entrer les élèves dans le processus de problématisation évoqué ci-dessus. Il ne s'agit donc plus de proposer des questions qui visent simplement un travail de recherche et de prises d'informations dans un document, par exemple, mais d'aller au-delà en interrogeant notamment la situation particulière, la chronologie, ou le concept (etc.) qui se dégage du document pour construire du savoir. J'ai donc pris conscience qu'il fallait faire, en tant qu'enseignant, un travail de réflexion, et donc d'analyse précise du document en amont avant de réfléchir aux possibles questions à poser aux élèves qui les amèneraient à entrer dans un processus de problématisation, et cela, en particulier avec des élèves de lycée. Avec ce constat, j'ai donc modifié petit à petit l'approche au document en classe durant cette année de stage et cela m'a permis de trouver du sens et du goût à un exercice que je ne comprenais pas bien. De plus, j'ai pu m'apercevoir que ce type d'exercice ne peut pas être fait durant toutes les séances, mais qui peut, ponctuellement, s'apparenter à une étude de cas ou à une tâche complexe qui, parfois, ne cherche pas nécessairement à dépasser le modèle explicatif que les élèves mobiliseront immédiatement car ce dernier pourrait être satisfaisant. C'est aussi un exercice intéressant où les élèves peuvent exprimer leur capacité de réflexion et d'imagination, ce qui peut être valorisant pour des élèves en difficulté, qui, face à ce type d'activité en classe, pourrait faire des liens et offrir des explications nouvelles que d'autres élèves, souvent plus « scolaires », auraient moins tendances à proposer. Pour conclure, je souhaitais ajouter le fait que, à travers ce type d'activité, nous offrons à la discipline scolaire une dimension qui ressemble plus fortement à ce que font les historiens.

Bibliographie

- **Ouvrages et articles de didactique :**
- AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, 2008, chapitre 6 « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire géographie dans le secondaire français »
- AUDIGIER François, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie, à la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse en sciences de l'éducation, sous la direction de H. Moniot, Paris VII, 1993
- AUDIGIER François, *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales*, In: *Revue française de pédagogie*, volume 85, 1988. pp. 11-19.
- CARIOU Didier, *Ecrire l'histoire scolaire, quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, PUR, Rennes, 2012
- CARIOU Didier, " *La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves* ", *Revue française de pédagogie* n° 147, 2004, p. 57-67.
- CARIOU Didier, *Les références à l'épistémologie de l'histoire et des sciences humaines dans deux recherches en didactique de l'histoire*, communication pour un colloque de 2007.
- CARIOU Didier, " *Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée* ", *Le cartable de Clio* n° 6, 2006, p. 174-184.
- CARIOU Didier, *Représentations sociales et didactique de l'histoire*, *Le Cartable de Clio* n°3, 2003 p. 169-178 (*analogies*)
- DOUSSOT Sylvain, VEZIER Anne, *Débat historiographique sur la Grande Guerre et étude de cas en histoire : des références pour la classe*, in *Didactica Historica* « Guerres et paix, enjeux éducatifs », Editions Alphil-Press universitaire Suisse, Neuchâtel, 2015, p83
- DOUSSOT Sylvain, VEZIER Anne, « *Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire* », *Education & didactique*, 2014/3 (Vol. 8), p. 111-139

- DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire, outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, PUR, Rennes, 2011
- DOUSSOT Sylvain, VEZIER Anne, *L'apprentissage par problématisation en histoire : quelles spécificités ?*, Texte pour le séminaire du 5 février 2016
- DOUSSOT Sylvain, *Le cas Menocchio et la construction en histoire. Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg*, Le Cartable de Clio, 2012, p12
- FABRE Michel, « Rupture épistémologique et travail sur les représentations », dans *Recherches en Educations, Les représentations en question*, n°17, octobre 2013, p 62-72
- FINK Nadine, « Des savoirs en conflits : témoins et historiens », Sociologies [En ligne], Dossiers, La restitution des savoirs, mis en ligne le 24 juin 2014
- HAAS Valérie (dir.). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, PUR, Rennes, 2006
- LAUTIER Nicole, *A la rencontre de l'histoire*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 1997
- LE MAREC Yannick, VÉZIER Anne, « Comment les soldats de la grande guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire en classe ». *Le cartable de Clio*, n° 6, 2006, p. 160-173
- LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain et VEZIER Anne, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009
- MEVEL Yannick, TUTIAUX-GUILLON Nicole, *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*, Editions Publibook, avril 2013, chapitre p46 « utiliser les représentations sociales »
- ORANGE Christian et ORANGE RAVACHOL Denise, « Le concept de représentation en didactique des sciences : sa nécessaire composante épistémologique et ses conséquences », dans *Recherches en Educations, Les représentations en question*, n°17, octobre 2013, p 46-61
- PLANTIN Christian, *Analogie et métaphore argumentatives, A contrario*, vol 16, n°2, 2011, pp110-130

- TUTIAUX-GUILLON Nicole, « L'histoire scolaire française entre deux modèles, contenus, pratiques et finalités », dans *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation*, janvier 2009
- TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie*, 165, 2008, 31-42.

Ouvrages et articles d'épistémologie et d'historiographie :

- BLOCH Marc, *Apologie pour l'Histoire ou Métier d'Historien*, Paris, Armand Colin, 1949
- PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, Points, 1996.
- RICOEUR Paul, *Temps et récit, tome 1 : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, Points, 1991
- VEYNE Paul, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, Points, 1991

Ouvrages et articles utiles pour construire la séance menée :

- BROWNING Christopher, *Des hommes ordinaires, le 101^{ème} bataillon de réserve de la police allemande et la Solution finale en Pologne*, Broché, Les Belles Lettres, Paris, 1994
- CHEVANDIER Christian, « Christopher R. BROWNING, *Des hommes ordinaires. Le 101^e bataillon de réserve de la police allemande et la solution finale en Pologne* », *Clio. Femmes, Genre, Histoire* [En ligne], 1 | 1995, mis en ligne le 20 janvier 2005, consulté le 24 mai 2017
- Interview de François Delpa publiée le 26 janvier 2015 sur Hérodote.net autour du débat entre historiens : « *le nazisme, entre fonctionnalisme et intentionnalisme* ». https://www.herodote.net/Le_nazisme_entre_fonctionnalisme_et_intentionnalisme-article-1493.php (consulté le 25/05/17)

Table des annexes

Annexe 1 : Documents donnés et étudiés avec les élèves dans les séances précédentes

Annexe 2 : Activité et documents donnés aux élèves

Annexe 3 : Transcription de ce qui a été dit en classe entière

Annexe 4 : Transcription de ce que les élèves ont écrit sur leur cahier

Annexe 1 : Documents donnés et étudiés avec les élèves dans les séances précédentes

Document 1 :

« Comme je l'ai dit dans le procès-verbal, il régnait à l'endroit de l'exécution un désordre effrayant. On tirait partout alentour dans le plus grand désordre. Ainsi, l'exécution ne se déroula pas en ordre militaire. Durant cette exécution, aucun partage des tâches ne fut effectué, de manière que certains membres du commando puissent organiser une allée [de gardes, CI], tandis que d'autres auraient conduit les Juifs de la place [où étaient gardées les victimes, CI] aux fosses d'exécution, et que d'autres encore opèrent les fusillades elles-mêmes. Comme je l'ai déjà décrit, tout se passait plutôt de façon que les Juifs devaient s'allonger face contre terre à une vingtaine de mètres de la fosse. Des tireurs isolés venaient alors les chercher, les menaient au bord de la fosse et les tuaient d'un coup de revolver dans la nuque. À cette occasion, le désordre s'est petit à petit intensifié par le fait que de plus en plus de victimes se sont défendues, ont crié et se lamentaient. Cela ne se passait pas comme dans ces exécutions plus tardives que m'a racontées le juge d'instruction, dans lesquelles, comme on me l'a dit, les victimes étaient amenées aux tireurs se tenant près des fosses, lesquels tiraient au minimum jusqu'à ce que le magasin de leur pistolet soit vide. Il régnait là [au contraire, CI], un tel tohu-bohu que des individus avaient la possibilité de se soustraire au fait de tirer. À mon avis, il est tout à fait possible que certains membres du commando aient tiré quinze à vingt fois et que d'autres n'aient pas tiré du tout. [...]

La manière dont se déroula l'exécution à Vitebsk fut particulièrement pénible pour tous les participants. Les victimes ne furent pas les seules à en souffrir : les membres du commando se trouvaient dans un état de nervosité extrême. C'est ainsi qu'il se produisit de façon répétée des bousculades inattendues entre des membres du commando qui descendaient et ceux qui avançaient vers la fosse avec une victime. Les individus réagissaient avec une sensibilité exacerbée, et partout l'on entendait des cris. Le fait qu'aucune instruction précise quant à la façon dont devaient être opérées les exécutions n'ait été donnée, était en partie responsable de ce grand désordre. Les membres du commando se trouvèrent ainsi, brusquement, face à face avec les victimes de l'exécution, savaient que les victimes devaient être tuées devant les fossés de défense, et qu'ils devaient le faire avec leur pistolet. On ne leur avait rien dit d'autre que de tirer dans la nuque. Il n'y a pas eu, en revanche, d'instruction [précisant, CI] comment cela pouvait être fait le plus rapidement et le plus sûrement possible. [...]

Extrait de l'interrogatoire de l'ancien officier SS Claus Hueser lors de son procès en 1962, propos tenu après que le procureur l'ait poussé dans ses retranchements.

Ingrao Christian, « Violence de guerre et génocide. Le cas des Einsatzgruppen en Russie », Les Cahiers de la Shoah, 1/2003 (n° 7), p. 15-44.

Document 2 :

"Dans le cadre de la solution finale du problème, les Juifs doivent être transférés sous bonne escorte à l'Est et y être affectés au service du travail. Formés en colonne de travail, les Juifs valides, hommes d'un côté, femmes de l'autre, seront amenés dans ces territoires pour construire des routes ; il va sans dire qu'une grande partie d'entre eux s'éliminera tout naturellement par son état de déficience physique. Le résidu qui subsisterait en fin de compte - et qu'il faut considérer comme la partie la plus résistante - devra être traité en conséquence. En effet, l'expérience de l'histoire a montré que, libérée, cette élite naturelle porte en germe les éléments d'une nouvelle renaissance juive"

*Extrait du procès verbal
de la conférence de Wannsee
20 janvier 1942*

Document 3 :

[Le choix s'est porté sur] l'acide Cyanhydrique Zyklon B, que l'on utilisait couramment dans le camp, pour détruire la vermine et dont on possédait des réserves.[...] L'exécution au gaz a eu lieu dans les cellules du bloc 11. J'y ai assisté, protégé par un masque à gaz.[...]

Je me souviens mieux du second essai, sur 900 Russes, dans l'ancien crématoire[...]. Les Russes se sont tranquillement déshabillés avant d'entrer dans la cave, où on leur avait dit qu'ils seraient nettoyés de leurs poux et puces[...]. Quand on a déversé [les graviers], certains ont crié « gaz! » avant que tout le monde ne se mette à hurler et à se précipiter sur les portes [...].

Je dois avouer que ce gazage a eu un effet apaisant sur moi, puisque nous allions devoir commencer à exterminer massivement les Juifs sans que ni Eichmann ni moi ne sachions exactement comment procéder [...]. On avait trouvé le gaz et inventé la procédure. J'avais horreur des exécutions par balles, quand je pensais aux gens, aux femmes, aux enfants [...]. J'étais soulagé que ces bains de sang nous soient désormais épargnés.

*Témoignage écrit par Rudolph Hoess, lieutenant-colonel SS
commandant du camp d'Auschwitz puis d'Auschwitz Birkenau
sur les essais d'assassinat au gaz de septembre 1941*

Annexe 2 : Activité et documents donnés aux élèves

La déshumanisation des victimes et des bourreaux

Activité à faire par groupe de deux

«Comment expliquer que des hommes en soient venus à accepter d’exterminer d’autres hommes ? »

➔ Répondre aux questions directement sur la feuille, nous corrigerons progressivement à la suite du cours.

1) Essayer tout d’abord de répondre à la question posée avec le cours que nous avons fait et le travail que vous aviez à faire sur le nazisme. Quelles sont vos premières explications ?

➔ Lisez attentivement les extraits du livre de Browning. Ces témoignages peuvent être difficiles à lire, pour en saisir toute leur complexité ayez une lecture approfondie.

2) Donnez la nature de ces extraits et interrogez vous sur la manière dont nous devons les étudier.

3) Avec le cours, ces extraits et la photographie, donnez des informations présentant les situations ou le contexte dans lesquels ils ont agi.

4) Qu’est ce que ces témoignages nous apprennent du comportement de ces bourreaux ?

5) Pouvons-nous mesurer l’efficacité de la propagande avec ces nouvelles explications ?

6) Ces témoignages remettent-ils en cause nos premières explications ? Si oui ou non, expliquez pourquoi.

Extraits de : **Christophe Browning, Des hommes ordinaires : Le 101e bataillon de réserve de la police allemande et la Solution finale en Pologne ; Broché, 2007** « A l'aube du 13 juillet 1942, les hommes du 101e bataillon de réserve de la police allemande entrent dans le village polonais de Jozefow. Au soir, ils ont arrêté 1 800 Juifs : 300 hommes sont sélectionnés pour le travail, les autres, femmes, enfants et vieillards, sont abattus à bout portant. » Ayant retrouvé des carnets écrits par certains de ces hommes et analysant ces témoignages de 210 anciens du bataillon, Christopher Browning retrace leur parcours, analyse leurs actions et leurs motivations. Christopher Browning est professeur d'histoire à l'université de Caroline du Nord. C'est un spécialiste mondialement reconnu de la Shoah.

Ceux qui ne voulaient pas tuer des êtres humains de leurs propres mains, ou en étaient incapables, pouvaient très bien y échapper. On n'exerçait aucun contrôle tant soit peu strict. Moi-même je suis resté auprès des camions à l'arrivée, et je me suis affairé au point de débarquement. En tout cas, j'ai fait semblant. Je ne pouvais pas éviter que tel ou tel de mes camarades remarque que je ne me rendais pas sur le site pour faire feu sur les victimes. Ils m'abreuyaient de mots tels que « salaud » et « chiffe molle », pour bien me montrer le dégoût que je leur inspirais. Mais je n'ai pas eu à souffrir des conséquences de mes actes. Je dois dire ici que je n'ai pas été le seul à m'abstenir de participer aux exécutions⁵⁹.

La première victime d'August Zorn* est un très vieux homme. Il se souviendra que celui-ci

ne pouvait ou ne voulait marcher avec ses compatriotes, car il tombait à tout bout de champ et restait simplement couché par terre. Je devais sans cesse le soulever et le pousser en avant. Mes camarades avaient déjà tué leurs Juifs lorsque je suis arrivé sur le site d'exécution. A la vue de ses compatriotes étendus morts, mon Juif s'est jeté sur le sol et est resté couché là. Alors, j'ai armé ma carabine et je l'ai tué d'une balle dans la tête. Comme j'étais déjà bouleversé par le traitement cruel infligé aux Juifs pendant l'évacuation de la ville, et très troublé, j'ai tiré trop haut. Tout l'arrière du crâne de mon Juif a été arraché et la cervelle mise à nu. Des morceaux de crâne ont volé au visage du sergent Steinmetz. Cela m'a suffi. Une fois retourné au camion, je suis allé trouver le sergent-major, et je lui ai demandé qu'il me dispense des exécutions. J'étais tellement malade que je n'en pouvais simplement plus. J'ai été relevé par le sergent-major⁶².

Je dois souligner que, dès les premiers jours, je n'ai laissé aucun de mes camarades douter du fait que je désapprouvais ces meurtres, et je ne me suis jamais porté volontaire pour y prendre part. Ainsi, lorsque, au cours d'une des premières rafles de Juifs, un de mes camarades a matraqué une femme juive en ma présence, je l'ai frappé au visage. On rédigea un rapport, et, de cette façon, mes supérieurs furent mis au courant de mon attitude. Je n'ai jamais été officiellement puni. Mais pour quiconque sait comment fonctionne le système, il est évident qu'il existe, outre les punitions officielles, des possibilités de tracasseries qui les valent largement. Par exemple, on me faisait travailler les dimanches et on me collait des gardes spéciales³¹.

Je ne puis me souvenir d'une seule fois où l'on aurait forcé quelqu'un à continuer de participer aux exécutions s'il s'en était déclaré incapable. Pour autant qu'il s'agissait d'actions au niveau de l'escouade ou de la section, je dois admettre ici honnêtement que, pour ces petites exécutions, il y avait toujours des camarades qui trouvaient plus facile que d'autres de tuer des Juifs ; ainsi, les chefs du commando en question n'avaient jamais de mal à trouver les tireurs qu'il leur fallait²⁹.

Je me suis efforcé, et j'ai pu le faire, de tirer seulement sur les enfants. Il se trouve que les mères tenaient leurs enfants par la main. Alors, mon voisin abattait la mère et moi l'enfant qui lui appartenait, car je me disais qu'après tout l'enfant ne pouvait pas survivre sans sa mère. C'était, pour ainsi dire, une manière d'apaiser ma conscience que de délivrer ces enfants incapables de vivre sans leur mère⁷.

Relecture de cette photographie : Nous pouvons imaginer que les hommes qui tuent et qui regardent la fosse sur cette photographie sont ceux qui ont écrit les témoignages ci-dessus.



Action des Einsatzgruppen, date et source inconnues

Annexe 3 : transcription de la séance

Transcription cours d'histoire 16 décembre 2016, classe de Première S, activité autour d'extraits de Browning « des hommes ordinaires »

➔ Echanges entre l'enseignante et la classe entière ou entre groupes de deux, notamment les groupes de Julie et Bertille ou Antoine et Housni

1	Bertille	Ils sont racistes
2	Julie	Ils sont cons, ils n'ont pas de cœur
3	Bertille	Hitler endoctrine pleins de gens, ils ont les mêmes idées que lui, ils sont forcés, avec la jeunesse hitlérienne et tout ça
4	Julie	Vous avez le droit de discuter de cette question avec la personne avec qui vous êtes, de dire ce que vous en pensez
5	Bertille	Ya pas que Hitler
6	Julie	Non
7	Bertille	Les hommes se font endoctriner par la propagande d'Hitler
8	Julie	Exemple : jeunesses hitlériennes, c'est du bourrage de crâne
9	Prof	Pour répondre vous pouvez penser à tout ce qu'on a dit et fait durant les deux derniers cours, pour vous aider
10		<i>Relecture de la question</i>
11	Julie	Ils sont devenus racistes
12	Bertille	Ils sont forcés de faire ça, pour protéger leur race
13	Julie	Ils veulent se protéger
14	Bertille	Ils pensent être en danger face aux juifs
15	Julie	Ils sont forcés de faire ça, on peut noter ça
16	Bertille	Ba non t'as le choix quand même y'a des ... si tu es contre, tu es dans la merde
17	Julie	Si tu caches des juifs chez toi...
18	Chloe	ils veulent protéger la race aryenne
19	Prof	Idée de protection... ok quoi d'autre ?
20	Auxane	idée de vengeance avec de la haine
21	Prof	Ils sont violents parce qu'ils sont guidés par de la violence et de la haine ok
22	Sarra	si certains acceptaient pas de tuer d'autres gens donc ils se seraient sans doute fait tuer par leurs supérieurs..
23	Prof	Ok de la pression ? oui j'écris au tableau
24	Corentin	c'est une question de sécurité et de survie
25	Justine	ils sont embrigadés
26	Prof	C'est ce qu'on a vu avec toute une idéologie qui s'est mise en place, il faut sécuriser la race aryenne.. quoi d'autre ? c'est à peu près tout ? pour expliquer le fait que des hommes aient accepté de faire ça c'est qu'ils étaient guidés par ces choses.. les mots idéologie et propagande sont des mots importants... tout à l'heure j'ai aussi entendu d'autres choses quand je suis passée dans les rangs, la propagande chez les enfants..
27	Bertille	Jeunesses hitlériennes
28	Prof	Idée vraiment de formatage, on est d'accord ? c'est pas mal, ce sont donc nos premières explications à la question que je vous ai posé, on peut supposer que c'est tout ça qui aurait poussé des gens à faire cela je distribue les extraits et je leur dit notamment que ce sont des extraits qu'ils n'ont pas l'habitude de voir ni de lire, je leur demande de lire vraiment de façon approfondie et de répondre à deux aux questions 2 à 5. Vous avez 15min pour lire et répondre, lisez vraiment attentivement <i>Les élèves lisent sans bruit, silence pendant environ 5 bonnes minutes puis travaillent pendant 5 minutes</i>
29	Bertille	C'est horrible
30	Julie	En fait ça te change la vision
31		Ce que je vais ramasser, ce n'est pas évaluer donc mettez vraiment tout ce que vous pensez, si ce n'est pas très bien écrit ce n'est pas grave
32	Bertille	Le fait de lire ça ça peut changer notre vision sur le génocide, tout ne monde ne voulait pas tuer les juifs
33	Julie	C'est un témoignage
34		Peut être que l'on peut corriger la première question pour que vous compreniez mieux la suite... pour mieux comprendre, c'est quoi la nature de ces extraits
35	Classe	Des témoignages
36	Auxanne	Des extraits de carnets de juifs
37	Classe	Des témoignages

38	prof	Je vous ai demandé aussi de vous interroger, comment vous devez les étudier ?
39	Julie	Se mettre à la place de la police allemande
40	Prof	Donc oui ça peut nous aider à nous mettre à leur place, par rapport au témoignage que l'on a étudié hier.. le SS qui était interrogé par le procureur, est ce qu'on va l' »étudier pareil ?
41	Antoine	Ba non car le SS ça faisait 15ans alors que l'a c'est tout de suite
42	Prof	Alors oui, il y a l'idée que ça faisait longtemps, la on est sur le moment, mais il y avait autre chose...
43	Sarra	Le ss il était obligé de dire tout ça car il était devant le procureur alors que la c'est de eux même qu'ils écrivent
44	Prof	D'accord ? donc comment on peut les étudier ces extraits ? cela vous parait comment ? donnez votre point de vue
45	Auxane	C'est encore plus vrai par ce que ce sont des choses qui ressortent
46	Prof	C'est donc plus fiable ? une partie plus fiable de la vie de ces SS... Quoi d'autre ? il faut être prudent dans notre lecture ?
47	Auxanne	Ba peut être un peu quand même car ils disent ça sur le coup, directement sans réfléchir non
48	Prof	Oui sans réfléchir oui... il y a l'hypothèse qu'ils écrivent ça comme sur le papier oui mais il peut y avoir une autre hypothèse, laquelle ?
49	Auxane	Ils écrivent ce qu'ils ressentent donc on peut s'y fier
50	Prof	Quoi d'autre ? ça peut servir à quoi de coucher sur le papier ce que l'on ressent ? ce peut servir à quoi ?
51	Bertille	Comme un journal intime
52	Kiliane	Plus facile pour exprimer ce qu'on ressent
53	Auxanne	Nous On peut se mettre à leur place
54	Prof	Oui c'est plus facile de rentrer dans leur peau, et ça permet de faire de faire quoi quand on écrit toutes les horreurs qu'on a faites sur papier ?
55	Justine	Exterioriser
56	Auxanne	De soulager sa conscience
57	Chloé	De se libérer
58	Prof	Très bien ! donc vous comprenez bien comment on peut donc appréhender ces extraits, je vous laisse faire les questions suivantes, pensez bien à la situation dans laquelle ils se trouvent lorsqu'ils agissent, vous pouvez surligner sur les extraits, penser à ce qu'on a dit notamment tout à l'heure par rapport à la propagande
59	Julie	On peut mettre qu'ils sont contre, ils sont forcés...
60	Bertille	Non en fait ils ont le choix quand même parce que il y a en un qui reste à coté là
61	Prof	La photo peut vous aider pour réfléchir à la situation dans laquelle ils sont.. on est en quelle année, ils font quoi...
62	Adélaïde	Sous la pression tu peux
63	Bertille	Ils réfléchissent pas aux conséquences
64	Julie	Ba si la justement ils y pensent
65		<i>Les élèves travaillent en groupe pendant environ 6-7minutes</i>
66	Prof	Alors première question, contexte et situation ? qu'est ce qu'on peut en dire ? la photo et ce qu'on a dit encours ? on est quand, il se passe quoi ?
67	Auxane	On est au moment où on commence à chercher à tuer les juifs plus rapidement et efficacement
68	Prof	On est en quelle année ? oui 1942-41, moment où il a le plus de massacres, on est d'accord, on a vu ça hier, on est pas encore dans la solution finale mais dans le contexte des massacres... quoi d'autre ? vous avez noté quoi d'autre ? on est à un moment de la guerre où c'est un tournant, la on est encore dans des batailles assez primitives, moment où la violence est extrême, on tue les gens en leur tirant dessus...
69	Sarra	Estce que ...
70	Prof	Euh non.. ou alors si il en avait avant ... dès le debut des années 30, il ya déjà un fort antisémitisme ...
71	Prof	Situation dans un contexte de violence extrême, qu'est ce que ces extraits nous apprennent du comportement de ces ss ?
72	Antoine	Ils étaient obligés
73	Kenzo	Certaine obligation
74	Housi	Certains ils étaient dispensés, certains ils avaient pitié
75	Prof	Donc il y avait différents types de SS .. certains sont sans pitié et d'autres ont une conscience, d'accord
76	Guillaume	Donc ils étaient pas forcément tous consentants à faire ça
77	Prof	Donc pas idée de consentement général, oui
78	Sarra	Ils ne veulent pas tous tuer
79	Prof	Quoi d'autre ?
80	Auxane	Y'en a qui critiquent ceux qui veulent pas..
81	Prof	Donc idée de quoi ? oui développe ?
82	Kenzo	Certains dispensaient certains soldats de tuer
83	Prof	Tu peux développer ? cela donne quoi comme info ?

84	Kenzo	Ba ils comprenaient les soldats, ils ont une conscience
85	Prof	Oui oui certains comprenaient bien donc différents types de soldats, rappelaient vous pourquoi himmler décide de changer la façon de tuer...
86	Kenzo	Il était dégouté, il avait du sang
87	Prof	Donc idée qu'ils n'étaient pas tous obligés, si certains étaient mal on les laissait partir...
88	Housni	Aussi les SS si ils veulent pas que les autres générations se vengent faut les tuer aussi... ya un extrait qui le montre la ; il tue l'enfant pour se soulager...
89	Prof	Justement cet extrait sur la mere et l'enfant, vous pouvez essayer de l'expliquer plus ?
90	Auxane	Le ss il cherche un réconfort, un moyen de se dire c'est pas grave, je viens de faire ca mais je lui sauve un peu la vie, il se dit ca juste pour aller mieux mais au fond il sait que c'est pas vrai
91	Prof	Donc oui, idée de se donner une bonne raison, les autres qu'en pensez-vous ? vous n'êtes pas obligé d'attendre que je vous donne la parole.. dans les autres extraits il y a quoi d'autres comme info sur leurs comportements?
92	Auxane	On dirait c'est un peu un mouvement de foule, si toi tu ne veux pas tuer ba on le traite, il est un peu exclu, il peut penser qu'il faut qu'il le fasse quand même sinon pour entrer avec les autres
93	Prof	Idée de pression collective, obligation par le regard des autres, par le jugement.. il y a aussi une autre idée par rapport aux relations entre les SS, tout a l'heure on a dit que certains sont dispensés..
94	Sylane	Sinon ils sont insultés
95	Prof	Donc quand même jugement fort entre eux, il y a aussi un autre aspect, lequel ?...
96	Sarra	Ba d'un coté, les dirigeants ils forcent pas, ils sont pas obligés, si ils veulent pas tuer, ils le font pas
97	Prof	Ils ne sont pas obligés, mais du coup, qu'est ce qu'il se passe ? si toi tu n'es pas obligé de le faire ?
98	Sarra	Ba c'est un autre
99	Prof	Mais tu te dis quoi toi dans ces moments la ?
100	Sarra	Ba autant que je le fasse
101	Prof	Donc il existait quoi entre ces personnes ?
102	La classe	Une solidarité
103	Prof	Oui très bien, il y a une solidarité qui nait entre eux, entre ces ss, et ils se disaient « bon si tu te sens pas bien, je vais aller le faire, tu vas pas y aller alors que tu es comme ça.. c'est de l'entraide. Cela montre quoi d'autres comme comportements chez ces hommes durant ces massacres ? c'était quoi ?
104	Auxane	Que c'était quelque chose de dur donc ils étaient tous solidaires entre eux
105	Prof	Oui, donc au départ on disait tous ça... essayer de faire le lien entre tout ce qu'on a dit tout à l'heure et tout ce qu'on est en train de dire maintenant (30s de silence)
106	Auxane	Ils le font par défaut
107	Prof	Oui, alors regardez la question 5 (efficacité de la propagande), on a dit tout à l'heure que c'est l'idéologie, la protection de la race qui les poussait à tuer..
108	Auxanne	Oui car ça nous donne une image de routine, que c'est normal de tuer pour eux et on ne voit pas tout le coté moral, on voit pas que certains refusent et le font pas
109	Prof	Et donc par rapport à la question ?
110	Auxanne	Du coup oui...
111	Prof	On peut mesurer la propagande selon toi ? quand tu lis ces extraits tu arrives à te dire que oui ces personnes la sont très embrigadées..
112	auxanne	Ah oui, non
113	Housni	Ba non justement
114	Sarra	Elles ne sont pas tellement embrigadées car même si c'est question de protéger la race dans la propagande ba la ils en parlent pas
115	Prof	Oui bien.. et en fait dans tout le livre et dans tous les témoignages ici ils n'en parlent jamais, même si on voit qu'il y a une haine des juifs.. un fort antisémitisme mais il n'y a jamais les mots protéger, sécuriser ou tout ce que les dirigeants avaient voulu faire. Regardez la dernière question, prenez 5min pour y réfléchir car c'est la question la plus importante. La vous voyez, les premières questions c'est au départ ce qu'on s'est dit, est ce que ça modifie ou complète nos premières explications ? par rapport à tout ce qu'on vient de dire maintenant ? essayez d'écrire quelque chose.... Aussi, est ce que ca contredit ? expliquez pourquoi, pas seulement oui et non
116	Adélaïde	C'est pas tuer pour tuer ici...
117	Antoine	Ça modifie, ils voulaient pas les mecs, ils remettent en cause
118	Housni	Pourquoi ?
119	Antoine	Ils voulaient pas le faire, ils étaient obligés, c'est pas ce qu'on avait dit c'était pas pour leur sécurité
120	Housni	Ca remet aussi en cause car on voit qu'ils ont de la pitié, ils ont pas envie.. y'en a même qui ont été relevé de leurs fonctions, y'en a un qui a même frappé un mec... donc
121	Antoine	Ah oui c'est vrai
122	Housni	Donc oui ça remet aussi en cause
123	Prof	Alors qu'est ce que vous en pensez (2min après), par rapport au début du cours ?

124	Kiliane	On pensait que tout le monde avait la même idéologie alors qu'en fin de compte y'en a qui sont pour et d'autres contre
125	Prof	Oui, il y a l'idée que tous ne sont pas dans le même bateau, il faut relativiser les choses... tout le monde ne pensait pas pareil.. bien .. quoi d'autre ?
126	Bertille	Ba on sait pas si vraiment la propagande a agi sur eux, et si ils tuent vraiment pour se protéger ou pour tuer..
127	Prof	Les autres, qu'en pensez vous ? par rapport à ce qu'on a dit en début d'heure.. vous m'avez répondu directement, alors la qu'est ce que vous en pensez ? est ce que ça contredit ?
128	Antoine	Un petit peu
129	Chloé	Pas tout à fait
130	Housni	Pas totalement mais u petit peu
131	Prof	Pas totalement, donc on ne sait pas si cette propagande a agi sur eux, on voit qu'il y a une haine des juifs mais c'est tout, mais toute la propagande d'Hitler n'a peut être pas fonctionné, l'idée de se protéger comme vous disiez.. , quoi d'autre ? ils nous montrent quoi ces extraits ? ca permet de faire quoi ? vous même, ça vous a permis vous de faire quoi à vous ?
132	Auxane	Ba de moins détester ces hommes la, de voir moins mal ces gens la..
133	Chloé	De moins les haïr les ss
134	Antoine	De comprendre
135	Prof	Oui c'est bien , est ce que certains veulent ajouter d'autres choses ?
136	Housni	Avoir une autre image des SS
137	Prof	Oui c'était peut être pas tant des montres que ça.. ça leur donne quoi ? un coté quoi ?
138	La classe	Humain
139	Auxane	C'est.. on a un peu, on prend un peu pitié d'eux, on croit que c'est facile ce qu'ils font en fait ça les touche..
140	Prof	Oui pas mal.. et donc le travail que je vous ai donné ce matin, ça vous a permis de faire quoi ?
141	Chloe	Prendre du recul, et pourvoir comparer témoignages et propagande
142	Prof	Oui bien de comparer de ce qui est officiellement dit et le ressenti des gens qui ont agi
143		
144	Sarra	On pensait que c'était surtout pour protéger leurs races et en fait la on comprend qu'ils veulent pas tuer et que certains ne tuent pas..
145	Prof	Oui, vraiment, on a une certaine relecture de ce qu'il s'est passé. Donc est-ce que ça contredit ? pas vraiment oui, mais ça permet de faire quoi ?
146	Chloe	Compléter
147	Prof	Oui ca permet de complexifier la lecture de ce qui s'est passé.. on pensait que seulement qu'ils tuent parce qu'ils avaient la haine et en fait tous n'étaient pas comme ça, et que oui peut être que certains y avaient trouvé le moyen de se libérer de certaines choses mais surtout que tous n'étaient pas pareil... et donc c'est beaucoup plus complexe, il y a de la solidarité, on fait le travail de nos amis... Donc vous voyez aujourd'hui on a vraiment fait le travail d'un historien : on a des faits, tout ce qu'il se passe, mais si on s'intéresse à d'autres témoignages, à d'autres bouts de cette histoire là, on va avoir un autre regard sur cette période , et donc vous aujourd'hui, on a pas envie de donner un coté humain à ces SS mais avec ces témoignages on se dit quand même qu'ils étaient pas tous guidés par la propagande et l'idéologie, parfois si ils ne voulaient pas faire le travail ils ne le faisaient pas.. donc vous avez bien compris ce qu'on a fait aujourd'hui ? ce matin ?
148	Antoine	Oui c'est plus clair

Annexe 4 : transcription des réponses écrites des différents groupes

→ Les extraits en italiques sont les corrections apportées par les élèves après la correction orale

Questions / Groupe	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Idée de vengeance, de la haine pour protéger leur race d'une autre, éliminer les ennemis qui nous dérangent	Les hommes ont accepté d'exterminer d'autres hommes pour purifier leur race, la protéger, la faire triompher. Ils sont remplis de haine à cause du traité de Versailles. De plus, ils croient que le racisme est justifié par la science : ils banalisent le mal, ils pensent que c'est pour le bien de leur « race »	Des hommes en sont venus la protéger leur race aryenne et si certains ne l'acceptaient pas ils seraient sans doute fait tuer par leurs supérieurs	Les allemands veulent avant tout protéger la race aryenne, pour ne pas qu'elle disparaisse. Ils ne veulent pas que les juifs restants (femmes, enfants) se vengent.	Les allemands sont embrigadés (ex : les jeunesses hitlériennes). Ils veulent à tout prix se protéger car la race Aryenne se sent en danger	Pour ces hommes, tuer paraît normal et logique car exterminer ces peuples permet de préserver leur race => c'est une question de survie et de sécurité !	Le traité de Versailles perçu comme un diktat et les allemands veulent se venger, ils voulaient se protéger, sauvegarder la « race » aryenne, le « bourrage de crâne » exercé par le régime totalitaire renforce la haine du peuple. Au début les allemands tuaient par petit puis sont venus à exterminer massivement	La crise européenne a été très importante en Allemagne, Hitler arrive au pouvoir en 1933 et explique ses idées au peuple en crise, il explique que la race aryenne est menacée, c'est pour la sécurité du peuple
2	Témoignage, fiabilité, ils écrivaient cela pour soulager leur conscience	Ces extraits sont issus de carnets, ce sont des témoignages d'anciens du bataillon. On peut étudier ces extraits de façon plus fiable car ils viennent d'eux-mêmes, d'écrire sur du papier permet de	Ce sont des témoignages on peut s'y fier plus facilement puisqu'ils ne sont pas contrait, c'est seulement pour s'exprimer	Ce sont des témoignages de SS. Tout les ss n'étaient pas d'accord sur la façon de tuer les juifs, les tuer tout court. Cela leur permettait de libérer leur conscience	Ce sont des témoignages d'anciens Einsatzgruppen. En effet, il est plus facile d'écrire pour soulager sa conscience.	Témoignage, libérer conscience	Ces extraits sont des témoignages d'anciens soldats du 101ème bataillon de réserve de la police allemande. Peut être plus fiable car les soldats l'ont écrit d'eux même	La manière dont nous devons les étudier est de se poser des questions sur les sentiments des SS. Cette manière d'écrire sur papier permet de libérer sa conscience, c'est plus fiable

		<i>libérer la conscience des SS</i>						
3	Ils ont agité par obligation, certains refusent, d'autres le font avec dégoût	Certains tuent volontairement, d'autres n'ont jamais tué et sont contre, ils cherchent des raisons pour justifier leurs actes qui ne sont pas concrètes. C'est un peu comme les élèves du lycée qui veulent suivre des « tendances », s'ils refusent de tuer on les traite de « chiffe molle » donc ils sont forcés de penser comme eux même malgré leur répulsion pour l'acte. Ils restent longtemps dans ces camps = cela devient une banalité. Ceux qui ne tuent pas sont mal « vus »	Dans un contexte de guerre, où la mort est présente autour d'eux	Durant le 2GM, début de la Solution Finale. Les SS tuaient car ils étaient endoctrinés par l'idéologie d'Hitler	Ils ont agité sous la pression de leurs supérieurs, dans la peur et sans réfléchir aux conséquences sur le moment présent	- massacres - réalisation des exécutions dans des fosses (einsatzgruppen) - chercher comment tuer rapidement	Des soldats étaient obligés mais certains le faisaient avec plaisir. Certains soldats regrettaient de devoir faire cela mais ils étaient sous pression. 1942 : le plus de massacres	Ces textes nous mettent dans la « peau » des SS (einsatzgruppen) pendant les exécutions des Juifs (la manière de les tuer) 1942 : moment où ils tuent le plus de Juifs pendant la guerre
4	Ils ne sont pas inhumains comme on le pense, ils sont forcés, certains ne	Ces bourreaux sont tolérants avec les hommes qui n'acceptent		3 types de bourreaux - ceux sans cœur qui tuent pour tuer c'est dans leur mentalité	Ils n'étaient pas forcés tous consentants à l'exécution	- forte atteinte psychologique et morale - pas tous tuent	Certains sont sans pitié/déshumanisés et d'autres sont affectés par les	Idées de pression collective, des soldats sans pitié et avec des sentiments

	veulent pas tuer	t pas de tuer. Cependant certains bourreaux sont totalement consentants. Des chefs choisissent les bourreaux mais eux ne tuent pas. Il n'y a pas d'obligation de tuer		-ceux qui tuent mais tout en étant contre -ceux qui refusent totalement de tuer et de regarder	en masse des juifs		morts. Pas idée de consentement général, pression collective, les soldats se donnent une raison pour tuer, certains sont dispensés de tuer	
5	Oui car sur la propagande l'image donnée est que les SS trouvent cela normal, la routine, sur aucune propagande nous voyons un SS refuser de tuer alors que c'est ce qu'il se passe	La propagande montre des soldats embrigadés qui veulent protéger leur race cependant dans aucun de ces témoignages ne parlent de races, la propagande ne peut donc pas mesurer son efficacité			A partir des différentes explications, nous pouvons dire que la propagande n'agissait pas sur les pensées de tous.	NON		
6	Oui on voit les choses autrement, on peut confronter la propagande aux vrais témoignages	Oui, ce qui est dit à tout le monde au niveau de la race etc... n'est pas vraiment ce que les soldats pensent en tuant les juifs. Tout les SS n'ont pas les mêmes pensées. On se demande si la propagande	Oui au début il était question de protection de race, de sécurité et d'une même idéologie, alors qu'en réalité les SS ne sont pas forcés de tuer, certains n'en ont pas l'envie	Oui, car la propagande dit que c'est pour la sécurité de la race alors que dans les témoignages on en parle pas de protection ni de l'idéologie d'Hitler. Et il n'y a aucune pression de tuer, les SS ne sont pas formatés	Oui puisqu'au départ on pensait que c'était une routine pour les SS, qu'ils n'avaient pas de « cœur », ils tuaient de sang froid. Finalement, la vérité était tout autre : tuer restait une tâche difficile	Le fait qu'ils aient écrit leurs impressions nous permet de mieux comprendre ce qu'ils ressentent Ici le groupe comprend que ces documents leur apportent une autre clé de compréhension dans	Cela modifie un peu nos 1ères explications car protéger leur « race » en tuant les juifs les dégoûte fortement pour une partie d'entre eux. Ils sont parfois obligés de tuer.	Ces témoignages remettent en cause nos premières explications car les SS sont obligés de le faire (idée de sécurité) Ils complètent aussi nos explications car des SS ne voulaient pas tuer, ils sont pas si

		e a vraiment agi sur eux.			moraleme nt	ces actes : nous avons besoin des ressentis des bourreaux pour saisir pourquoi ils agissent = la propagand e ne suffit pas		cruel. Notammen t grâce à la propagand e
--	--	---------------------------------	--	--	----------------	--	--	--

HEYDON Emeline
Histoire-Géographie

LA NECESSAIRE PRODUCTION D'EXPLICATIONS POUR FAIRE PROBLEMATISER LES ELEVES EN CLASSE D'HISTOIRE ET LEUR PERMETTRE DE S'APPROPRIER ET DE CONSTRUIRE DES SAVOIRS NOUVEAUX.

Résumé

Il s'agit ici de réfléchir à la construction et à l'analyse d'une séance menée en classe de Première S autour de la déshumanisation des einsatzgruppen lors de leurs massacres sur le front de l'est. Cette séance permet de comparer la pratique d'enquête et le processus de problématisation chez les historiens et en classe d'histoire. Elle permet donc d'interroger les liens entre la pratique historique et sa possible transposition en classe d'histoire au prisme de la mise en tension des représentations sociales pour construire, s'approprier et complexifier de nouveaux savoirs. La production d'explications orales et écrites par les élèves à partir de documents finement choisis semble être nécessaire à la mise en tension des modèles explicatifs vers la construction et l'acceptation de nouveaux savoirs.

Mots clés : problématique, problème, histoire, représentations sociales, analogies, modèles explicatifs, problématisation, einzastgruppen, Shoah, classe de Première, production

Nombres de pages : pages

Nombres d'annexes : 4