L'Espace des contraintes en problématisation, la circulation d'un objet de référence en didactique, de son usage à sa transformation pour étudier l'histoire scolaire.

Gomes Lucie

▶ **To cite this version:**

Gomes Lucie. L'Espace des contraintes en problématisation, la circulation d'un objet de référence en didactique, de son usage à sa transformation pour étudier l'histoire scolaire.. ARCD : Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique, Oct 2018, Bordeaux, France. hal-02297903

HAL Id: hal-02297903
https://hal.science/hal-02297903

Submitted on 26 Sep 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.

GOMES Lucie,
CREN, Université de Nantes

L'Espace des contraintes en problématisation, la circulation d'un objet de référence en didactique, de son usage à sa transformation pour étudier l'histoire scolaire.

Nombreuses sont les disciplines scientifiques qui passent par la schématisation ou la modélisation des phénomènes qu'elles étudient, et les sciences de l'éducation n'échappent pas à cette mise en forme des savoirs. Preuve en est le numéro de juin 2017 de la revue Recherches en Education consacré à la modélisation en didactique. Dans l'édito F.Ligozat et C.Orange rappellent que celle-ci est utilisée car « l 'accès aux savoirs scientifiques correspond à des changements forts, des ruptures avec les expériences et la pensée communes ». Et au-delà des intérêts de la modélisation, ils précisent que cela participe au « partage d'une culture de recherche en didactique ». Mais en fonction des cadres théoriques et des disciplines de références, les modélisations diffèrent selon les objets de la recherche et selon les finalités de celle-ci

Problématiser en classe, c'est considérer que le savoir relève de la construction d'un problème par les élèves et non d'un récit structuré par le professeur qu'il conviendrait d'apprendre par cœur. Les chercheurs qui expérimentent ce cadre théorique essaient ensuite de rendre compte de ce processus de construction du savoir. Il existe plusieurs formes de schématisation pour caractériser la problématisation des élèves comme celle des chercheurs. Je vais m'intéresser à l'Espace des Contraintes qui permet de rendre compte des phénomènes didactiques produits.

Au cours de mes recherches pour ma thèse, j'ai voulu moi aussi me servir de ces schématisations pour mieux étudier ce qu'il se passait pour les élèves étudiés dans les différentes séquences d'histoire proposées. J'ai alors rencontré une difficulté de schématisation, pour intégrer des éléments de l'épistémologie historienne concernant l'étude critique des documents, qui me semblaient essentiels pour problématiser en classe d'histoire. En référence au travail des historiens, je considère que les élèves ne peuvent construire un problème à partir d'un document que par l'articulation des échelles de celui-ci et je souhaite le faire acquérir comme compétence à des élèves de lycée.

Je postule donc, en référence à l'épistémologie historienne, que c'est par l'articulation des échelles du document entre l'échelle micro (ce qui est dit dans le document) et l'échelle macro (les données contextuelles du document : auteur, date, nature, ses intentions) dans le cadre d'une enquête problématisée menée par les élèves, que la problématisation peut se faire.

Mais la schématisation de cette articulation entre l'échelle micro et l'échelle macro n'est pas simple à représenter. L'Espace des contraintes ordinaire, utilisé par des chercheurs dans d'autres disciplines, ne me permet pas de tenir la construction du problème en cours et l'approche historienne des documents. Autrement dit, les élèves construisent un problème sur le passé, ce qui peut se représenter de façon habituelle avec l'Espace des Contraintes. Mais comme avec l'articulation des échelles du documents, ils travaillent à la fois sur la situation du passé décrite par le document et sur la situation du document lui-même, il me faut pouvoir représenter ces deux éléments en relation car ils ne peuvent se comprendre séparément. C'est cet aspect que je mets au travail en adaptant la schématisation usuelle en problématisation à mon hypothèse.

1) Etude d'un cas en histoire : une séquence sur les Guerres de Vendée.

Une étude sur une thématique mémorielle.

Dans cette étude de cas, je m'intéresse plus particulièrement à une problématisation où le savoir déjà-là des élèves a été influencé par des dispositifs mémoriels fournissant une explication globale sur un évènement, sources là aussi de malentendus sur les thèmes étudiés. En effet, le Puy du Fou est fortement fréquenté par les jeunes Vendéens et il diffuse un récit mémoriel, notamment sur les Guerres de Vendée. La valorisation de la monarchie et de la chrétienté est présente dans de nombreux spectacles et le Vendéen y est essentialisé comme un peuple aux valeurs conservatrices, différentes du reste des Français. Ces explications collectives du passé établissent un récit sur le passé cohérent bien qu'éloigné des travaux des historiens. Il est donc difficile de se

départir de tels récits dans le travail en classe d'histoire. En problématisation, on appelle cela des modèles explicatifs : ce sont des façons d'expliquer le passé que les élèves seraient susceptibles de mobiliser pour prélever des informations dans un document qui correspondraient à leur façon de voir les choses. De tels modèles explicatifs peuvent constituer des obstacles épistémologiques à dépasser pour construire du savoir en classe.

Méthodologie de recherche.

Dans cette perspective, j'ai construit une séquence dans laquelle les élèves seront soumis à des récits subjectifs sur les Guerres de Vendée. Cette séquence dite « « forcée » en problématisation, fait l'objet de reconstructions en cours de travail en fonction de ce que font les élèves.

Je suis ici le chercheur et le professeur de la classe de Seconde étudiée, ce qui, bien que cela puisse présenter un biais dans la recherche, apporte un avantage réel dans la mise en œuvre au cours de la recherche. Je focaliserai mon attention sur ce qui a été le plus pertinent pour les élèves dans la séquence pour problématiser. La séquence se compose de deux séances. Il s'agit dans un premier temps de faire expliciter aux élèves leurs modèles explicatifs. Ensuite, l'étude des documents doit permettre de mettre en tension ce que pensent les élèves, ce qu'en disent les acteurs du passé et ce qu'on peut interpréter (le savoir historique).

Il s'agit par ce dispositif d'expérimenter la problématisation en lycée : permettre aux élèves une réflexivité sur le travail en cours, essentielle pour construire un problème, par une variation des échelles de lecture des documents. Ils doivent passer ainsi de leur analyse micro (les informations dans le document), à leur analyse macro (les données contextuelles du document) pour aller vers une articulation des échelles du document. C'est ce phénomène didactique que j'ai souhaité produire dans cette étude pour mesurer sa pertinence dans la construction de savoirs problématisés.

La problématisation sur un document en histoire : articulation des échelles entre micro et macro.

Après avoir fait discuter les élèves sur le regard porté par les sites touristiques concernant les Guerres de Vendée, je leur demande de passer de leurs conclusions sur le tourisme à une hypothèse sur les regards qui peuvent être portés sur celles-ci. Ils n'ont pas encore eu accès aux documents. Le groupe étudié, quatre élèves de la classe filmés en continu, redéfinit la consigne donnée et ils cherchent à savoir ce que voulaient les Vendéens en se rebellant. Tous les échanges ne sont pas retranscrits mais je sélectionne les tours de parole qui font avancer la réflexion entre les élèves. Voici de quoi débat le groupe avant d'avoir eu accès aux documents :

Transcription de la séance 1, étape 1.

40	A	En fait ils étaient contre la Révolution.
41	M	Contre la démocratie.
42	E	Non mais c'était la République, c'était pas tout de suite la démocratie. De toute façon, ils savaient pas ce que c'était, ils pouvaient pas être contre tout de suite. A l'époque ils étaient très chrétiens.
43	J	Ils étaient contre, ils voulaient remettre le roi.
50	A	Les Vendéens étaient totalement opposés à cette Révolution et ils étaient pour l'Ancien Régime.
51	E	Ce qu'était la monarchie absolue.
55	J	Pas la monarchie absolue mais ils voulaient au moins le roi.
58	A	Monarchie ou monarchie absolue ?
59	J	Monarchie, ils voulaient pas la monarchie absolue, ils voulaient juste la monarchie.
60	M	Donc ils voulaient un roi, mais quand même avoir des pouvoirs.

61	J	Oui. De toute façon, personne aimait la monarchie absolue.
62	E	Mais si ça se trouve, y'a des gens qui aimaient bien la monarchie absolue hein.
63	M	Ben, en fait le fait de ne rien avoir à décider…
64	E	Oui mais vu qu'ils ne connaissaient rien d'autre… Tu veux pas quelque chose si tu connais rien d'autre. Quand on nous parle de monarchie absolue maintenant, on se dit quoi ? Ben, c'est pareil pour la République et tout.
65	J	Oui ils n'y connaissaient rien à l'époque.
66	E	Non et puis ils n'allaient pas tous à l'école.

Ce qui me semble intéressant ici, c'est que les élèves perçoivent la situation de la population vendéenne de l'époque comme spécifique à ce territoire. En effet, à plusieurs reprises, ils désignent les Vendéens comme un tout uniforme (40-43, 50, 53, 55, 57, 60, 66), une nation différente de la nation française, et qui possèderait donc son récit propre où le royalisme du Vendéen est constitutif de sa façon de penser. Pourtant cette identité vendéenne relève bien de la mémoire construite comme je l'ai déjà expliqué.

Les élèves agissent comme s'il n'existait pas plusieurs façons de penser la Révolution en étant Vendéen et comme si cette façon de se la représenter ne se retrouvait qu'ici et pas ailleurs. Ils ont reconstruit la question et plutôt que de réfléchir sur les regards portés sur les Guerres de Vendée, ils cherchent à savoir ce qui pousse les Vendéens à être contre la Révolution : « Les Vendéens étaient totalement opposés à cette Révolution et ils étaient pour l'Ancien Régime » (50). Les élèves ne sont pas d'accord sur ce que cela signifie. Il y a donc des modèles explicatifs sur la situation de révolte des Vendéens (être pour la monarchie (43), pour la monarchie absolue (51) ou craindre ce qu'on ne connaît pas (65)) mais pas de questionnement sur la catégorie de ce peuple essentialisé. Comme les élèves supposent les Vendéens tous royalistes, ils pensent à des modèles explicatifs qui ne remettent pas en cause cet état de fait, donc ils se demandent s'ils sont pour la monarchie ou la monarchie absolue.

Tout l'enjeu est alors de permettre la remise en cause de ces modèles explicatifs. Mais ce n'est pas évident : devant un document, le prélèvement d'informations à l'échelle micro par les élèves sera piloté par leurs façons d'expliquer cet évènement. Il nous faut donc les contraindre à articuler les données contextuelles du document avec ce qui est dit dedans pour dépasser un tel obstacle épistémologique.

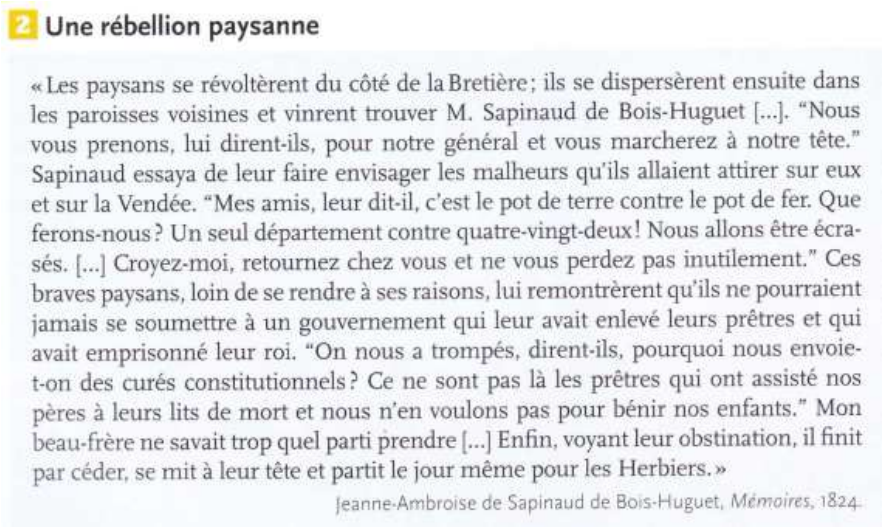
Nous leur demandons donc de remplir en groupe le tableau suivant avec les documents fournis par le professeur :

Présentation du document.	Les guerres de Vendée, quels regards portés sur la Révolution ?	Dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire ?

Il a été conçu pour permettre la problématisation. La première colonne se rapproche des habitudes en classe d'histoire. Les élèves risquent d'ailleurs de convoquer les méthodes habituelles: auteur, nature, date. Ils travaillent alors l'échelle macro du document. La deuxième question s'apparente au prélèvement d'information dans le document, comme cela se fait aussi habituellement, ils sont alors à l'échelle micro du document étudié. Ce que je souhaite atteindre c'est l'articulation des échelles entre elles dans la colonne 3, par des allers-retours successifs, pour comprendre les éléments sélectionnés en relation avec l'intentionnalité de production de la trace du passé. La nature, l'auteur, la date du document deviennent des nouvelles données à mobiliser et à mettre en relation avec l'échelle micro. Il s'agit donc d'un changement d'échelles au sens épistémologique, c'est-à-dire lié aux pratiques des historiens sur les sources, et pas seulement comme un zoom différent. Cela les amène à se

questionner sur les motivations qui pousseraient tel témoin à donner telle interprétation des faits (échelle macro).

Le document sur lequel les élèves ont le plus problématisé, en articulant les échelles d'analyse, est le suivant :



2 Une rébellion paysanne

« Les paysans se révoltèrent du côté de la Bretière ; ils se dispersèrent ensuite dans les paroisses voisines et vinrent trouver M. Sapinaud de Bois-Huguet [...]. "Nous vous prenons, lui dirent-ils, pour notre général et vous marcherez à notre tête." Sapinaud essaya de leur faire envisager les malheurs qu'ils allaient attirer sur eux et sur la Vendée. "Mes amis, leur dit-il, c'est le pot de terre contre le pot de fer. Que ferons-nous ? Un seul département contre quatre-vingt-deux ! Nous allons être écrasés. [...] Croyez-moi, retournez chez vous et ne vous perdez pas inutilement." Ces braves paysans, loin de se rendre à ses raisons, lui remontrèrent qu'ils ne pourraient jamais se soumettre à un gouvernement qui leur avait enlevé leurs prêtres et qui avait emprisonné leur roi. "On nous a trompés, dirent-ils, pourquoi nous envoie-t-on des curés constitutionnels ? Ce ne sont pas là les prêtres qui ont assisté nos pères à leurs lits de mort et nous n'en voulons pas pour bénir nos enfants." Mon beau-frère ne savait trop quel parti prendre [...] Enfin, voyant leur obstination, il finit par céder, se mit à leur tête et partit le jour même pour les Herbiers. »

Jeanne-Ambroise de Sapinaud de Bois-Huguet, *Mémoires*, 1824.

Ce document est extrait de Mémoires. Celles-ci fleurissent à la Restauration. Ici il s'agit des mémoires d'une femme, noble vendéenne, qui relate dans cet extrait les aventures de Charles Sapinaud, son beau-frère. Nous sommes trente ans après les faits, et il s'agit d'une entreprise d'héroïsation et de justification. L'auteure essaie de montrer que l'initiative ne relève pas de son beau-frère mais que c'est contraint par les demandes des paysans qu'il cède à leurs demandes. Elle vise donc en écrivant une histoire de l'insurrection à montrer que c'est le peuple qui attendait des nobles qu'ils les guident. Les nobles ne font que jouer le rôle ancestral qui leur est dévolu : la protection du peuple. J'ai choisi ce document car les élèves peuvent le lire de façon réaliste selon les modalités dominantes en classe d'histoire (Audigier 1995), le document dit le passé, est une description de ce qu'ont vécu les Vendéens. En revanche, sa contextualisation, tant en termes de période (la Restauration) que la réflexion autour de son auteure (une noble) peut permettre de reconsidérer ce qui est dit dans le document. L'acte d'écrire des mémoires et de vouloir inscrire une version de ce qu'il s'est passé, si cela est mis en tension avec des modèles explicatifs essentialisant les Vendéens, peut produire de nouveaux modèles explicatifs dans le cadre d'une enquête historienne problématisée.

Voici ce que disent les élèves du groupe en étudiant le document des Mémoires de la noble :

Transcription de la séance 1, étape 2.

93	E	Oui Mr Sapinaud de Bois-Huguet, oui c'est ça. Mais c'est pas hyper objectif si tu fais ça sur ton mari. (…)
94	A	Donc ça veut dire que les nobles étaient contre.
102	J	Mais madame, c'est pour savoir, c'est les nobles, en fait c'est les nobles qui ont voulu faire la guerre. Mais c'est dit que c'est les paysans qui ont demandé la guerre mais alors que c'est les nobles qui se sont révoltés.
103	Prof	Mais quand tu me dis, "c'est dit que", qui dit que ?
105	A	Là c'est la femme d'un noble, et le noble dit dans le texte que c'est impossible de faire la guerre, parce que toute façon c'est perdu d'avance et que c'est les paysans qui veulent cette rébellion.
107	E	Ben c'est les nobles mais pour dire au cas où qu'on les accuse, c'est pas eux qu'ont voulu la révolution.
108	Prof	Essayez de comprendre, regardez le titre, là, Mémoires. Quand on écrit ses mémoires, qu'est-ce que c'est comme document historique ça ?

109	A	C'est pas objectif.
115	J	Oui ils mettent la faute sur les paysans.
116	E	Oui c'est au cas où ils les accusent… "ah ben non !"
131	J	C'est vu comme si c'était des paysans qui avaient voulu faire cette guerre.
132	E	En gros les nobles, vu qu'ils recevaient de l'argent du roi, il fallait automatiquement qu'ils soient bien vus par le roi. Ils n'allaient pas être contre le roi puisque ils avaient des privilèges. Alors que les paysans, eux, qui n'avaient pas de privilèges, ils étaient forcément contre.
133	A	Mais justement en Vendée, les paysans, ils sont pour le roi, c'est bizarre !
137	A	En fait, genre, le roi donne des privilèges aux nobles. Donc c'est les nobles qui veulent que le roi reste, et les paysans sont censés être contre le roi, et donc mener la Révolution normale. Pour moi là c'est inversé.
138	E	Oui c'est pas logique.
139	A	Du coup, là, ce serait un peu un mensonge.
140	E	Non mais là y'a rien de logique dans l'histoire.
141	J	Mais c'est parce que ça a été écrit par un noble. C'est pour ça.
143	A	En fait, elle, ce qu'elle dit, c'est un mensonge, enfin, c'est son point de vue à elle. Elle, elle n'a aucune raison de vouloir que le roi s'en aille !
144	E	Puisqu'elle a des privilèges. Alors que les paysans, eux, ils devraient vouloir que le roi s'en aille. Sauf que non !
155	E	Mais c'est longtemps après, mais c'est peut-être qu'après il y avait des procès et tout… Ah mais après il y avait bien des procès après la Révolution ?

Dans les échanges ci-dessus, on peut observer l'articulation des échelles entre le micro et le macro. Entre les tours de parole 93 et 107, les élèves cherchent l'information qui permet de connaître le regard de cette noble sur les Guerres de Vendée sans lier la critique du document avec l'interprétation de son contenu. Ils sont ainsi capables de dire que cela ne doit pas être objectif, tout en conservant les dires de la noble tels quels, sans questionnements. Le basculement se fait en 108, quand le professeur leur demande de s'interroger sur la nature du document, ce que sont des Mémoires. L'absence d'articulation micro-macro ne permet pas aux élèves de construire leur modèle explicatif car ils reprennent textuellement ceux de l'auteur. L'articulation des échelles du document les pousse alors à s'interroger de façon historienne. En 105 et en 143, on a alors la même élève qui explique ce qu'elle a compris du document. D'abord, sans articulation (105), elle ne lie pas la critique de la source avec son interprétation, elle sélectionne des éléments du document, des données, qu'elle organise en explication cohérente, des modèles. Mais ce sont les modèles de l'auteur et non pas ses propres idées explicatives. Avec l'articulation des échelles (143), un aller-retour est effectué entre la critique de la source et son interprétation, tout en tenant compte du savoir déjà-là (137). Elle prend du recul avec le document pour l'aborder dans son ensemble : un point de vue, un mensonge ; cela permet ensuite de réinterroger ce qui est dit dans le document, qui fait cas. Ils ne le croient plus : elle ne dit pas la vérité, mais alors pourquoi ? Et la réponse ne peut pas se trouver seulement dans le document mais dans la construction de leurs propres modèles explicatifs et la mobilisation d'autres connaissances plutôt que de mobiliser ceux de l'auteur (155). Le fait de fournir aux élèves le tableau n'a pas suffi pour que les élèves fassent ce changement d'échelle et l'intervention du professeur a été nécessaire à celui-ci.

Devant l'esquisse d'articulation des échelles du document par les élèves, je décide dans la séquence forcée de poursuivre ce travail. Suite à l'absence de réflexion des élèves sur la date et le contexte d'élaboration des documents, leur est distribuée lors de la deuxième séance une chronologie avec quelques indications. L'objectif pour prolonger le processus est de poursuivre ce qui a été mené en liant nature du document et interprétation pour qu'ils fassent de même avec la date de celui-ci et son contexte. Ils ont alors à expliquer ce que cela leur apporte pour l'analyse du document puis à revenir sur l'intention de la production de la trace.

79	E	Ouai voilà, ils doivent dire que c'est en partie grâce à eux si le roi est revenu. Et peut-être qu'il y a des gens dans le royaume qui ne voulaient pas le retour du roi.
115	E	(…) Pourquoi elle a écrit ça? Mis à part pour donner son point de vue? Quand ils écrivent ils veulent tous donner leur point de vue mais là?
116	J	Elle dit que c'est les paysans qui ont voulu la guerre. A part la religion, ils devaient bien avoir une raison? Le roi, la monarchie, quelque chose qui leur a été enlevé… Et pourquoi c'est que en Vendée? C'est pas des paysans de Bretagne, c'est pas des paysans de Normandie, pourquoi en Vendée? Qu'est-ce qu'il y a avait en Vendée pour que ce soit là?
117	A	On peut dire aussi leur acharnement parce que le mec là, Sapinaud, il essaie de les dissuader de partir et au final la dernière phrase c'est "en voyant leur obstination, il finit par…"
119	A	Ouai, c'est pour montrer l'obstination des Vendéens.
120	J	J'ai une question, si c'est les paysans qui ont voulu la guerre, quel serait leur intérêt? Pourquoi c'est en Vendée qu'ils ont voulu la guerre et pas autre part? Est-ce qu'ils étaient plus riches, plus croyants ici?
126	J	Alors pendant cette période-là, ça doit être celle-là. Oui c'est ça, c'est cette période où on glorifie le régime du roi, 1817-1824, ils sont contre les révolutionnaires donc ils vont glorifier les guerres de Vendée. Et on se concentre sur la Vendée pour la glorifier.

Transcription de la séance 2, étape 3.

Dans ces échanges, l'interaction micro-macro se confirme : les élèves mettent en rapport les données de la chronologie (la Restauration) avec ce que la noble dit. Cela leur permet une nouvelle exploration des possibles avec de questionnements nouveaux sur la période (116). Là où la réflexion sur les Mémoires avait abouti au principe que la noble ment, cette contextualisation les fait réfléchir sur les raisons de mentir de façon plus précise (126) mais cela nécessite des connaissances supplémentaires : était-ce le seul espace à se rebeller ? Ainsi, là où l'absence d'articulation des échelles du document focalisait les élèves sur ce que disait la noble, leur articulation a changé l'approche les faisant entrer dans l'exploration des possibles afin de comprendre les raisons qu'a l'auteur de produire ces explications.

Retour réflexif sur les sites touristiques.

En fin de séquence, les élèves doivent revenir en groupe sur le récit structuré dans les sites touristiques : J'ai choisi de chercher les ponts qu'ils ont pu faire avec la problématisation effectuée à partir de l'étude du document sur les Mémoires d'une noble. Les élèves du groupe reprennent notamment les éléments de glorification qu'ils avaient esquissés comme explication à la construction d'un récit sur les Guerres de Vendée. Ils confirment dans les échanges suivants la compréhension du paradigme dans lequel était la noble et sont aujourd'hui les sites touristiques :

Transcription de la séance 2, étape 5.

23	E	Au Mémorial de la Vendée, c'est vachement religieux.

25	E	Ben, je sais pas, j'y ai été il y a hyper longtemps. Beh vu que eux ils étaient très religieux, c'est la version que eux ils veulent, celle de la monarchie.
26	J	Oui la version monarchiste.
28	J	Mais on a dit que c'était pas qu'en Vendée en fait.
29	E	Très monarchiste, étant donné... Qu'ils étaient pour le retour à la monarchie. Ils glorifient donc leurs batailles face aux Républicains. Qu'est-ce que cela dit des relations de ce territoire et de son histoire?
35	M	Ça veut dire que les vendéens cherchent en fait à laisser une trace pour…
38	J	C'est aussi que pas tout le monde était d'accord avec la révolution.
39	A	Moi je sais pas, mais quand j'ai été au puy du fou, j'avais l'impression que c'était une terre, un haut lieu de… Alors, la Vendée a sa propre vision des guerres qu'elle a faite…
40	E	Et souhaite entretenir la mémoire qui n'est pas la même que celle de toute la France.
41	A	Elle souhaite entretenir…
42	E	Un devoir de mémoire.

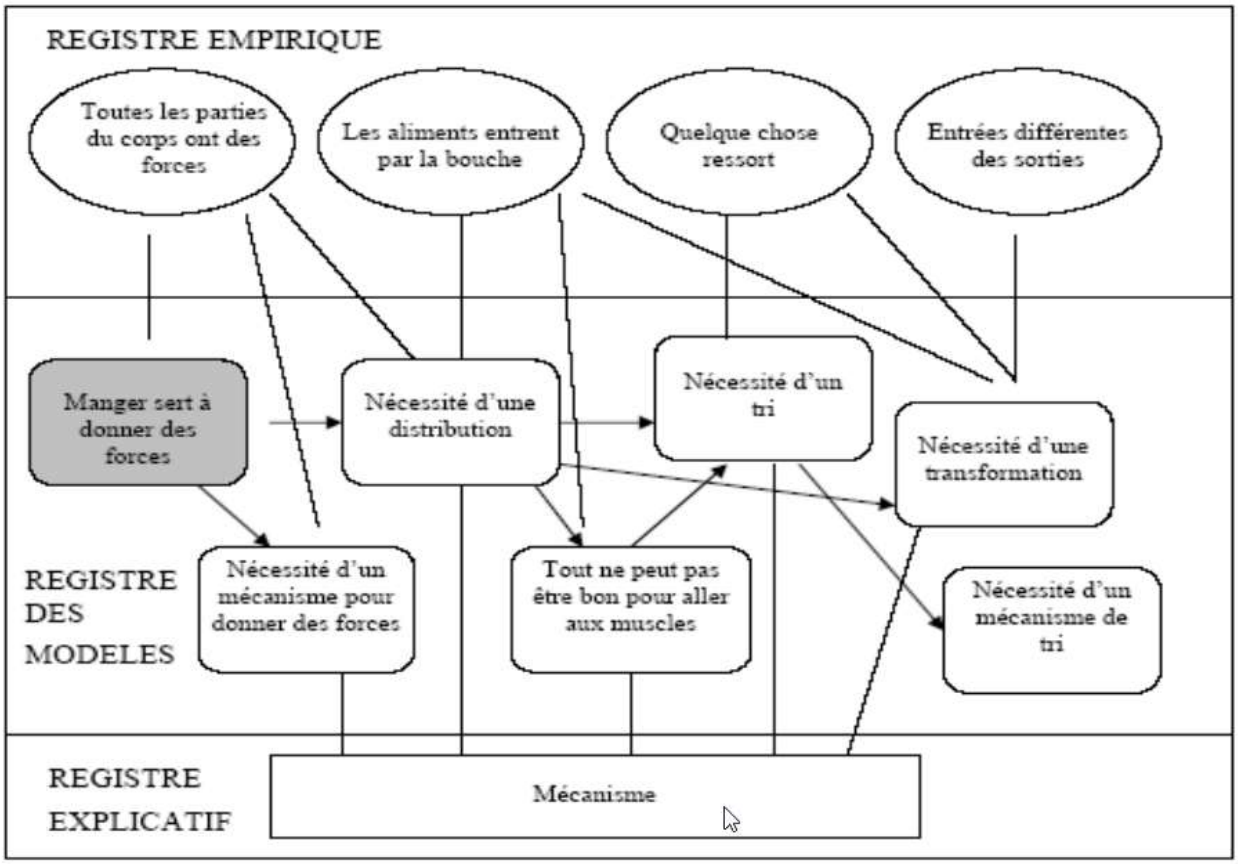
La conclusion des élèves permet de dépasser l'opposition des récits sur le passé dans lequel on peut facilement se placer quand on étudie le regard porté par les sites touristiques sur les Guerres de Vendée. Ils prennent en compte les modèles explicatifs qui régissent ces sites : le royalisme (25-26-29) comme porteur de valeurs politiques et ils reviennent vers les données qu'ils expliquent ainsi par une glorification de cette période (29), d'une vision différente de celle de la France qui implique, de par cette différence, un devoir de mémoire souhaitant être entretenu (40-42). Ainsi, les élèves ne sont pas à trancher s'il y a manipulation ou pas de l'histoire dans les sites touristiques sur les Guerres de Vendée mais ils problématisent pourquoi ces sites présentent une telle version des choses : le parc *« souhaite entretenir la mémoire qui n'est pas la même que celle de toute la France* ».

2) Schématiser la problématisation produite par l'articulation des échelles du document.

L'Espace des Contraintes habituel en problématisation.

Avant d'aborder les changements que j'ai dû opérer, il me faut revenir sur ce qui se fait habituellement concernant cette modélisation par les chercheurs en problématisation. Voici quelques exemples d'Espaces des Contraintes :

Orange :



Document 4 : espace des contraintes en jeu dans le débat sur la nutrition (CM1-CM2)

Doussot :

Registre des données	Le roi a fui	Le peuple arrête le roi		Le roi trahit (déclaration de guerre)	Plusieurs événements peuvent expliquer	Publication du Manifeste de Brunswick	
Registre des modèles et des nécessités	Modèle : fuir est signe d'actes répréhensibles		Nécessité que le peuple sache que le roi a fait quelque chose de répréhensible	Modèle : une trahison produit des réactions	Nécessité que la dernière action soit décisive		Nécessité que la fuite soit interprétée comme une trahison
Registre explicatif	Causalité chronologique					Temporalités multiples et incertitudes	

Ces schématisations, sous formes de tableau, sont construites autour de trois lignes, qui sont les trois registres modélisés :

- Registre empirique ou registre des données, les contraintes du problème.
- Registre des nécessités ou des modèles explicatifs, les raisons du savoir.
- Registre explicatif ou cadre épistémique.

C'est par la mise en tension entre les deux premiers registres que se construit le problème avec l'élaboration de nouvelles nécessités et parfois un changement de registre explicatif.

Une telle schématisation a été élaborée pour rendre compte du processus de problématisation des élèves :

« Les espaces des contraintes en jeu sont une façon de rendre compte de la problématisation qui a lieu pendant certains débats scientifiques en classe, problématisation qui permet la construction des concepts scientifiques. La méthodologie d'analyse, décrite complètement dans Orange (2000), a été reprise depuis dans des recherches de troisième cycle universitaire menées au Centre de recherches en éducation de Nantes (Orange-Ravachol, 2003 ; Beorchia, 2003). Elle conduit à la construction d'espaces de contraintes en jeu dans le débat qui présentent ce que l'on retient dans l'activité des élèves comme relevant de la construction des raisons. » (Symposium Strasbourg 2007, Lhoste, Peterfalvi, Orange).

Ainsi, la problématisation étant un processus de construction du savoir chez les élèves, comme chez les chercheurs, la schématisation dans un espace des contraintes a pour objectif de donner à voir les éléments de la construction des raisons qui, dans ce cadre théorique, sont le savoir à construire. Je m'inscris donc dans les définitions développées par les chercheurs en problématisation.

En problématisation historique, S.Doussot, Y. Le Marec et A.Vézier ont choisi d'utiliser des espaces des contraintes à plusieurs reprises pour modéliser la problématisation des élèves. Bien qu'ils puissent permettre d'identifier les caractéristiques de la problématisation, S.Doussot met en garde dans son HDR contre la perte de logique sociale des échanges entre les élèves dans ce schéma et contre une science « détemporalisante » telle que Bourdieu (1980) l'avait développé.

Représenter l'articulation des échelles : essentiel pour mes recherches.

Mes recherches en thèse questionnent donc l'apprentissage par problématisation auprès d'élèves en lycée lors d'études de documents en classe d'histoire.

L'étude des documents a été étudiée depuis longtemps par les didacticiens de la discipline comme Audigier, Cariou, Lautier, Tutiaux Guillon. Ce qui ressort de leurs études, c'est que les questionnements soumis aux élèves sur ces documents s'éloignent de la pratique historienne puisqu'on cherche à y prélever des informations dans l'objectif de construire le récit du savoir sans prendre en compte la dimension critique du rituel imposé d'exposer la date, la nature et l'auteur du document. Le document n'est donc pas appréhendé comme une trace du passé, qu'il faudrait questionner comme telle. Audigier parle de document réaliste quand il analyse la façon dont les élèves s'en saisissent. Un élève est ainsi capable de dire qu'un document est subjectif puis de prélever ce que l'auteur dit et de s'en servir comme une source de vérité. Le dépassement de ce réalisme est complexe et délégué au professeur, comme souvent pour les tâches cognitivement complexes en classe d'histoire. C'est justement l'articulation entre les intentions de l'auteur et ce qu'il dit qui fonde la critique historienne et qui permet de construire du savoir problématisé. Les élèves sont ainsi capables de faire les deux de façon technique mais sans les lier l'un à l'autre : on note ainsi dans de nombreux manuels les questions suivantes : quel est l'auteur ? Quelle est la nature du document ? Que dit le texte ? C'est l'absence d'apprentissage de cette articulation qui met en péril le travail historien.

Pourtant, si on se réfère à la pratique des historiens et à ce que dit Bloch par exemple, c'est bien en liant critique de la source et interprétation du document que peut se faire le travail historique. C'est donc un enjeu épistémologique d'apprendre aux élèves à mettre en relation l'échelle micro et l'échelle macro en classe d'histoire. Mais pour le montrer dans mes études, il faut que je puisse adapter l'Espace des contraintes. Je vais donc vous exposer comment je schématise la problématisation que je vous ai exposé dans le cas de la séquence sur les Guerres de Vendée.

Représenter la problématisation quand les élèves sont soumis à l'étude de documents historiques, porteurs de modèles explicatifs.

Pour schématiser le processus de problématisation en histoire dans ces échanges, j'ai décidé de faire évoluer l'Espace des contraintes. En effet, celui-ci s'utilise dans de nombreuses disciplines pour montrer la construction du problème par des élèves ou des chercheurs. Mais avec l'articulation des échelles du document, j'ai besoin de superposer le problème en construction sur le passé et celui sur l'usage du document. Ainsi, il s'agit de mêler l'événement étudié, les Guerres de Vendée et la façon des élèves de considérer ce que dit l'auteur du document et pourquoi elle le dit. Il faut donc qu'il puisse représenter les deux échelles d'analyse

(micro et macro) et leurs interactions l'une sur l'autre, puisque je considère que c'est par l'articulation entre le macro et le micro que la problématisation est possible et permet davantage d'exploration.

La schématisation que je propose ici est le fruit de l'analyse de cette séquence mais elle m'a ensuite.

<table>
<tr><th></th><th>Echelle micro.</th><th colspan="3">Echelle macro.</th><th colspan="3">Articulation des échelles du document.</th></tr>
<tr><td>Registre des données.</td><td>= Information directement prélevée dans le document.
Récit de l'arrivée des paysans pour convaincre le noble de les guider.</td><td>Présentation de la source.
Auteur, nature, date.</td><td>Subjectivité :
des mémoires, une noble.</td><td>Connaissances :
- les paysans sont censés être contre le roi.
- la Restauration.</td><td><u>Interaction micro-macro :</u>
- L'auteure met la responsabilité sur les paysans.
- La noble ment

= si la noble ment, pourquoi ?</td></tr>
<tr><td>Registre des modèles.</td><td>Les paysans vendéens sont royalistes et sont à l'origine de la rébellion.

Modèles ethnologiques.</td><td></td><td colspan="2">Nécessité :

La subjectivité de l'auteur a des conséquences sur l'interprétation de ce qu'il dit : elle mentirait ?</td><td>Elle ment pour se défendre.

= les nobles construisent un récit mémoriel des Guerres de Vendée.</td><td>Elle ment pour glorifier.

= les nobles construisent un récit mémoriel des Guerres de Vendée.</td></tr>
<tr><td>Registre explicatif.</td><td>Registre de sens commun.
Les Vendéens sont essentialisés comme s'ils correspondaient à un peuple.</td><td></td><td colspan="3">Registre de l'enquête historienne problématisée.
Après un événement marquant et opposant deux camps, les acteurs du passé cherchant à construire une mémoire établissent un récit mémoriel expliquant à leur avantage ce qu'il s'est passé.</td></tr>
</table>

servi pour étudier d'autres séquences que j'ai construit. Il faut donc la considérer comme un exemple spécifique puisque c'est celui-ci qui me sert de modèle dans mes recherches

<u>Espace des contraintes double problème en construction / articulation des échelles du document en histoire – Les Guerres de Vendée.</u>

On retrouve donc les trois lignes habituelles dans les Espaces des contraintes : les données du problèmes, les modèles explicatifs et le registre explicatif régissant la mise en tension entre les deux premiers registres. Les modifications sont liées aux colonnes que j'ai rajouté pour superposer le rapport au document dans la construction du problème : sans articulation des échelles ou avec articulation.

A gauche, sont représentées les deux échelles, sans interactions et donc sans la mise en tension entre données et modèles puisque les élèves prélèvent des éléments du texte comme des informations venues du passé à ne pas soumettre à la critique. La présentation du document n'est alors pas utilisée pour l'interprétation. Les modèles explicatifs sont donc ceux de la noble qu'ils ne questionnent pas. Le registre explicatif est de sens commun, ethnologique, et le document vu comme réaliste. La noble produit ses explications en considérant le peuple vendéen de façon essentialisée, et les élèves ne questionnant pas cette logique, ils ne font pas un travail problématisé puisqu'il n'y a pas de mise en tension entre données et modèles explicatifs.

A droite, l'articulation des échelles est à l'œuvre avec une interaction micro-macro permise par le questionnement de l'intention de l'auteure, son statut, le point de vue qu'elle est censée avoir au regard des connaissances qu'ils ont sur la période. Cela produit une nécessité sur le problème en construction qui est qu'une telle subjectivité de l'auteur donne à penser qu'elle ment. Les élèves cherchent alors à répondre à l'intention de ce mensonge en revenant à l'échelle micro mis en tension avec l'échelle macro pour produire du savoir nouveau : si elle ment, quelles sont ses motivations ? Ce registre explicatif est celui d'une enquête historienne problématisée car il oblige à considérer le document comme une trace du passé à soumettre à la critique historienne. Sont mis en tension les données issues de la critique de la source, les données fournies par l'auteur et les modèles produits par les élèves pour expliquer ce récit sur le passé. Cette problématisation effectuée avec l'aide du professeur qui les pousse à mettre en relation critique de la source et interprétation du document produit du savoir qui fait sens au regard de l'épistémologie de l'histoire.

C'est donc avec l'intégration de colonnes sur la façon dont les élèves manient les échelles du document que nous pouvons schématiser la problématisation qui a eu lieu avec les élèves étudiés. Nous lions le problème historique (les Guerres de Vendée) au problème épistémologique (comment on étudie un document) dans la séquence.

Conclusion :

Dans les extraits de corpus étudiés, c'est l'absence d'articulation des échelles d'analyse qui empêchait les élèves d'aborder de façon historienne le document. Rester à l'échelle micro (les informations dans le document) ne leur donnait accès qu'aux modèles explicatifs de la noble. L'échelle macro (les données contextuelles du document), bien qu'utilisée, n'était pas mise en relation avec ce qui était dit dans le texte. En étant contraints à l'articulation par le dispositif (tableau et cadrage oral du professeur), ils ont considéré ces Mémoires comme une trace et les informations transmises par la noble sont devenues des indices d'une enquête. Ils ont alors pu construire de nouveaux modèles explicatifs justifiés dans le groupe par l'exploration des possibles mettant en tension les données et les explications qu'ils avaient. Ces modèles sont ensuite repris pour réfléchir sur les discours dans les sites touristiques, porteurs eux aussi d'un registre explicatif de sens commun. Plutôt que les contredire de façon frontale en classe d'histoire, en explicitant les savoirs scientifiques historiques, ce que j'ai proposé est de partir d'une question socialement vive source de malentendu localement pour interroger les raisons de la production de tels récits sur le passé, dans des contextes particuliers.

Ils ont donc construit un problème historique sur les mémoires développées après un évènement. L'adaptation que j'ai fait de l'Espace des contraintes m'a permis de souligner la spécificité de la didactique de l'histoire dans le cadre théorique de la problématisation en montrant la nécessité de l'articulation des échelles du document pour explorer les possibles. Cette modification de l'Espace des Contraintes m'est ensuite très utile dans mes recherches puisque je vise à dépasser le caractère ponctuel d'une problématisation dans une séquence avec un dispositif adapté, pour aller vers l'acquisition de la compétence permettant cette problématisation : l'articulation des échelles du document mobilisée de façon autonome par les élèves.

Bibliographie :

- Audigier, F. (1992). *Documents, des moyens pour quelles fins ?* Actes du 7ème colloque. Paris : INRP.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale, 15,* 61-89.

- Avezou, L. (2013). *Les mythes de l'histoire de France*. Paris : La Boetie.
- Bazin, J. (2008). *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*. Toulouse : Anacharsis.
- Bloch, M. (1997). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris : Armand Colin (première édition, 1949).
- Buisson, P. (2017. *La grande histoire des Guerres de Vendée*. Paris : Perrin.
- Cariou, D. (2012). Historisation de la didactique de l'histoire : démarches de pensée historienne et apprentissage de l'histoire In *Les didactiques en question(s). Etat des lieux et perspectives pour la recherche en formation*, 69-78. Bruxelles : De Boeck.
- Chartier, R. (1990/2000). *Les origines culturelles de la Révolution française*. Paris : Le Seuil.
- Doussot, S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie, 173*, 85-104.
- Doussot, S., Vézier, A. (2014). Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire. *Éducation & Didactique, 8*(3), 111-140.
- Fabre, M. (2015). *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin.
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin.
- Fink, N. (2014). *Paroles de témoins, paroles d'élèves : La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire.* Berne : Peter Lang.
- Ginzburg, C. (2008). Préface. Preuves et possibilités. In N. Z. Davis, *Le retour de Martin Guerre,* 9-43. Paris : Tallandier (Première édition, Harvard University Press, 1983).
- Legardez, A., Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions vives*, éd. ESF.
- Le Marec, Y., Doussot, S.,Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire. *Éducation & Didactique, 3*(3), 7-27.
- Letourneau, J. Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français. *The Canadian Historical Review*, Volume 85, Number 2, 2004, 325-356.
- Martin, J-C. (1992). La Vendée dans l'histoire des droites, in Sirinelli, J-F et Vigne, E. *Histoire des droites*, Gallimard, II, 437-470.
- Martin, J-C. (2000). A propos du "génocide vendéen". Du recours à la légitimité de l'historien. *Sociétés contemporaines, 39*, 23-38.
- Martin, J.-C. (2016). *Robespierre, la fabrication d'un monstre*. Paris : Perrin.
- Martin, J-C., Suaud, C. (1996), *Le Puy du Fou*, Paris : L'Harmattan.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, *38*(3), 69-93.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation, HS(2)*, 73-85.
- Prost, A., Winter, J. (2004). *Penser la Grande Guerre*. Paris : Le Seuil.
- Sécher, R. (1986), *Le génocide franco-français, la Vendée-Vengé*, PUF.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoiregéographie dans le secondaire français. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (117-146). Bruxelles : De Boeck.