



HAL
open science

Contextualisation et critique des documents en classe d'histoire

Didier Cariou, Marie Coutant

► **To cite this version:**

Didier Cariou, Marie Coutant. Contextualisation et critique des documents en classe d'histoire. Revue française de pédagogie, 2024, 223, pp.101-112. 10.4000/12vde . hal-04881002

HAL Id: hal-04881002

<https://hal.univ-brest.fr/hal-04881002v1>

Submitted on 11 Jan 2025

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Référence : Cariou, D. & Coutant, M. (2024). Contextualisation et critique des documents en classe d'histoire. *Revue Française de Pédagogie*, 223, 101-114.

Contextualisation et critique des documents en classe d'histoire

Résumé :

Cet article étudie les processus à l'œuvre lorsque des élèves exercent leur esprit critique pour lire des documents en classe d'histoire, conformément aux attentes de l'institution scolaire. Deux séances menées dans deux classes de CM2 (élèves âgés de 10 ans) sont analysées avec les concepts de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). La première séance permet d'étudier les modalités de lecture d'un seul document d'archive qui évoque un incident dans un tramway à Bordeaux en 1942. La deuxième séance permet d'analyser les modalités de lecture de l'ensemble du dossier d'archives concernant cet incident. D'une séance à l'autre le problème travaillé est transformé et il devient nécessaire de convoquer la pluralité des échelles du contexte historique (le contexte particulier de l'incident, le contexte intermédiaire de la Collaboration administrative qui a produit ces archives et le contexte général du génocide des juifs). La prise en compte des échelles contextuelles conduit les élèves à travailler le problème en jeu dans ces documents pour en effectuer une lecture critique.

Abstract :

This article examines the processes at work when students exercise their critical skills to read documents in history class, in line with the expectations of the school institution. Two sessions conducted in two fifth grade classes are analyzed using the concepts of the Joint Action Theory in Didactics (JATD). The first session looks at how to read a single archive document about an incident on a tramway in Bordeaux in 1942. A study of the second session will enable us to analyse how the entire archive file relating to this incident was read. From one session to the next, the problem being worked on is transformed, and it becomes necessary to refer to the multiple scales of historical context (the specific context of the incident, the intermediate context of the administrative collaboration that produced these archives, and the general context of the genocide of the Jews). Taking into account the contextual scales leads students to work on the problem at stake in these documents, in order to make a critical reading of them.

Mots-clé : Contextualisation, Critique, Cadrage, Problème, Document historique

Introduction

Cet article s'inscrit dans le cadre de la recherche ANR-CCEH (Compétences Critiques et Enseignement de l'Histoire ¹) qui explore l'exercice de la pensée critique par les élèves quand ils étudient des documents en classe d'histoire.

En classe d'histoire, les élèves effectuent généralement une lecture littérale et réaliste, non critique, des documents perçus comme transparents, donnant directement accès au réel du passé et fournissant des informations factuelles à son propos (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Cariou, 2022). Or, il est plutôt attendu des élèves une mobilisation de compétences critique pour produire et confronter des hypothèses sur les significations possibles des documents étudiés en classe, à l'instar de la pratique historienne. Comme le passé ne nous est pas directement accessible, il ne peut être que reconstruit par l'interprétation des traces qui en subsistent dans le présent sous la forme de

1 <https://anr.fr/Projet-ANR-20-CE28-0018>)

sources (Prost, 1996, p. 67-71). Dans le champ scolaire, ces sources sont transformées en documents à des fins d'apprentissage. Comme le stipule le programme officiel de l'école primaire et du collège, en classe d'histoire, les élèves doivent pouvoir mobiliser leurs connaissances pour expliquer un document et « savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document » (MEN, 2020). L'exercice des compétences critiques des élèves passe donc par la mise en relation des documents étudiés avec leur contexte historique, c'est-à-dire avec les savoirs disponibles sur une réalité sociale du passé. L'exercice de compétences critiques devrait conduire les élèves à considérer le document non pas comme donnant à voir directement le contexte historique au sein duquel il a été produit, mais comme le discours de femmes et d'hommes qui ont agi dans le cadre d'une situation spécifique du passé et sur les intentions desquels il conviendrait de s'interroger et de formuler des hypothèses explicatives.

Pour étudier certaines modalités d'exercice de compétences critiques en classe d'histoire à travers le prisme du rapport entre les documents et leur contexte en classe d'histoire, nous analysons les extraits de deux séances menées dans deux classes de CM2 (élèves âgés de dix ans) concernant l'étude d'un incident dans un tramway à Bordeaux, en 1942, dans le contexte des persécutions antisémites menées par l'occupant nazi et l'État français. Nous mobilisons à cet effet le cadre de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy, 2011, CDpE, 2019) pour étudier la manière dont l'action conjointe de la professeure et des élèves conduit, ou non, à mobiliser des compétences critiques pour construire du sens sur les documents étudiés.

1. Présentation de l'étude

1.1. Les échelles de la contextualisation

Dans les classes d'histoire de nombreux pays, il est d'usage de travailler sur des documents, qui sont la plupart du temps des sources historiques reconfigurées pour figurer dans des manuels scolaires (Köster *et al.*, 2019). L'étude de ces documents est souvent envisagée en fonction du « contexte historique » de la situation historique de production de ces derniers. En France, les élèves sont invités à présenter la nature, l'auteur, le contexte historique de la production du document étudié et son sens général. Cette coutume didactique renvoie à une formalisation dualiste de la pratique historique opérée par un manuel universitaire de la fin du XIXe siècle (Langlois & Seignobos, 1898). Dans un souci de simplification pédagogique, les auteurs de ce manuel ont distingué deux opérations qui, dans la pratique historique, sont en réalité imbriquées et indiscernables (Prost, 1996, p. 59-64 ; Gomes, 2023, p. 27-37). La *critique externe* d'un document sert à établir son authenticité, l'identité de son auteur, le lieu et la date de sa production. La *critique interne* du document porte sur la véridicité des faits qu'il évoque, sur le point de vue de l'auteur à propos de ces faits et la manière dont il en rend compte, et sur la signification générale du document. Mais le risque est grand de considérer le contexte historique à la fois comme la raison de la production du document (par la critique externe) et comme l'objet du discours du document étudié (par la critique interne). L'application de cette méthode critique dans les classes incite les élèves à envisager le document comme transparent à son contexte et à la réalité du passé, et à en produire une lecture réaliste rendant inutiles les compétences de lecture critiques (Wineburg, 2001, p. 89-112).

Le rapport complexe entre un document et son contexte historique peut être traité par la question des échelles de la contextualisation en histoire, depuis l'échelle du temps court de l'événement historique spécifique dont le document est la trace, jusqu'à l'échelle du temps plus long du contexte général de la période historique considérée. Du côté des historien.nes, le contexte

général a longtemps fourni les facteurs généraux rendant compte de situations particulières (Revel, 1996, p. 25-26). Ce contexte *ontologique* ou réifié (Lahire, 1996, p. 393) imposait alors son sens au fait social particulier ou au texte des sources. Cette orientation trouve sa traduction dans la classe d'histoire où la lettre d'un poilu devrait renseigner sur l'horreur de la guerre des tranchées, un document datant de la Guerre froide devrait illustrer l'affrontement entre le bloc occidental et le bloc soviétique, etc. Les significations du contexte général s'imposent alors au texte produit dans un contexte historique particulier, si bien que le sens du document pourrait être considéré comme connu avant même qu'en soit effectuée la lecture.

Depuis la fin des années 1980, les historien.nes ont porté leur attention sur la distinction des contextes et des échelles temporelles. Si les contextes et les échelles sont confondus dans la totalité homogène et uniforme du contexte général, alors ce dernier gomme les contextes situés à des échelles plus réduites (Bensa, 1996, p. 42 et 54). En revanche, le choix de l'échelle contextuelle fait varier le mode d'observation de l'objet concerné et produit des effets de connaissance spécifiques (Lahire, 1996, p. 398-399). Ce choix est inséparable des questions posées aux sources, des hypothèses formulées à leur propos, et du problème qui oriente l'étude (Prost, 1996, p. 71-77).

Nous proposons d'articuler la réflexion historienne sur la variation des échelles du contexte historique à l'usage de la notion de contexte en classe d'histoire.

1.2. Deux études de cas

Nous interrogeons l'usage de la notion de contexte historique mobilisé lors d'une situation habituelle d'enseignement de l'histoire en classe de CM2 (élèves âgés de 10 ans) d'une école de centre-ville, durant deux années consécutives, menée par une enseignante en poste depuis une quinzaine d'années (les prénoms des élèves ont été modifiés). La première année, la classe comptait 20 élèves, et 24 élèves la deuxième année. Les séances étudiées s'inscrivent dans le chapitre du programme concernant la France durant la Seconde Guerre mondiale. La séance menée la première année a suivi les usages courants de la classe d'histoire où le contexte général sert à expliquer un événement historique travaillé à partir un document unique. La deuxième séance fut réalisée l'année suivante sur la base des enseignements tirés de l'année précédente. Les élèves ont alors travaillé sur un ensemble de documents conduisant à envisager une contextualisation à plusieurs échelles de l'événement concerné. Ces deux séances sont considérées comme des études de cas, ni illustratives ni exemplaires des situations habituelles de classe. Elles servent à envisager l'épaisseur des transactions sociales d'une situation de classe pour comprendre la logique de l'action et le raisonnement de quelques acteurs (Passeron & Revel, 2005).

Les deux séances ont été filmées, transcrites et analysées en mobilisant la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) qui s'inscrit dans le cadre de la didactique comparée (Sensevy, 2011 ; CdpE, 2019). Cette théorie didactique présente pour nous un double intérêt. Comme c'est également le cas en didactique de l'histoire (Doussot, 2018 ; Cariou, 2022), elle postule tout d'abord une parenté (mais pas une identité) entre les pratiques de savoir des élèves, à leur niveau, et les pratiques des savants de la discipline. Les références à l'historiographie et à l'épistémologie de l'histoire éclairent les pratiques de classe. La TACD conduit ensuite à porter son attention sur l'action conjointe de la professeure et des élèves que donnent à voir les transactions dans les tours de parole (désormais TdP) des transcriptions, afin de comprendre la logique de la construction collective du savoir.

A cet effet, nous mobilisons les concepts de milieu didactique et de contrat didactique, concepts élaborés par Brousseau (1998) et ré-élaborés dans le cadre de la TACD (Sensevy, 2011, CDpE, 2019). Le *milieu didactique* est défini par la TACD comme l'ensemble des ressources mises

à la disposition des élèves pour qu'ils les travaillent afin d'acquérir de nouveaux savoirs. Ici, il s'agit des documents travaillés par les élèves. Dans un premier temps, les documents ne font pas sens pour les élèves, ils posent problème. Les élèves, accompagnés de leur enseignante, ont à repérer le problème, à le formuler et à enquêter à son propos. L'enquête suppose l'examen critique des diverses hypothèses portant sur la signification des documents et devant conduire finalement à la production d'« assertions garanties ». Le *contrat didactique* peut être défini comme le système d'habitudes et d'attentes réciproque entre l'enseignante et les élèves. Les élèves mobilisent des savoirs et des capacités acquis au préalable pour interpréter les attentes de l'enseignante par rapport à l'enquête sur le milieu didactique. Le contrat didactique désigne donc ce qui permet aux élèves de savoir ce qu'il y a à faire avec le milieu didactique. Les concepts de contrat didactique et de milieu sont mobilisés ici pour analyser les transactions en classe autour des documents étudiés.

2. L'étude des deux séances de classe

2.1. La séance de la première année : l'étude d'un document unique

Compagnie Française des Tramways Électriques & Omnibus
BORDEAUX

COPIE

Rapport du 11 Septembre 1942

Ligne N° 9 Direction: Ornano
Heure: 17 h du } Tramway N° 220
Atelier N°
Wattman COSTES Receveuse N° 287
Conducteur
Nombre de voyageurs présents: 30

OBJET DU RAPPORT: Renseignements.

★ Ornano.- Cette Receveuse m'a rendu compte qu'à St-Genès il était monté dans sa voiture une dame portant l'insigne des Juifs, avec trois petits enfants - Barrière de Pessac, un gendarme allemand montait à son tour, quand il a vu cette dame, il a prié la Receveuse de la faire descendre, qu'elle ne devait pas la prendre. Comme la Receveuse ne manifestait aucun empressement, il l'a fait descendre lui-même et a déclaré qu'à l'avenir il s'en prendrait uniquement à la receveuse.

signé: REMAUD.

★ Indiquer l'endroit où s'est produit l'incident.

Document n°1: Le rapport d'incident du tramway du 12 septembre 1942. Archives municipales de Bordeaux. ABM Bordeaux 7860 H 1_12

La séance menée lors la première année de la recherche porte sur l'étude d'un rapport d'incident dans le tramway de Bordeaux, daté du 11 septembre 1942, et mis à disposition de la classe par le service des Archives municipales de Bordeaux (Document n°1). Les élèves sont donc confrontés à une archive. Cette situation est relativement inhabituelle en classe d'histoire où les sources des historiens sont toujours reconfigurées pour être transformées en documents didactisés à des fins d'apprentissage. La matérialité de la source devait conduire les élèves à prendre conscience de l'altérité des traces du passé et des sources historiques. L'autre intérêt de cette source locale est de confronter les élèves à un incident qui s'est déroulé dans le passé mais dans leur environnement proche. Par commodité, dans cette étude, nous désignons comme documents les sources historiques sur lesquelles les élèves travaillent.

Selon ce rapport d'incident, établi le 11 septembre 1942, par un certain Renaud, vraisemblablement le supérieur hiérarchique de la receveuse évoquée ici, un gendarme allemand a intimé l'ordre à la receveuse d'expulser du tramway une dame accompagnée de ses deux enfants et portant une étoile jaune. Devant le peu d'empressement de la receveuse à obtempérer, le gendarme a menacé cette dernière, d'où la rédaction de ce rapport destiné à la protéger. Le problème posé par ce document concerne la nature et les raisons des actions de la receveuse et du gendarme.

L'étude de ce document permet d'investiguer la manière dont peut être travaillé en classe le rapport entre le cas singulier de l'incident, et le contexte général d'une réalité sociale du passé. La coutume didactique de la présentation du document (nature, auteur, contexte, sens général du document), version scolarisée de la « critique externe » du document, conduit l'enseignante à rappeler les lois discriminatoires édictées contre les juifs durant l'Occupation et déjà étudiées dans une séance préalable (notamment le statut des juifs d'octobre 1940 et le port obligatoire de l'étoile jaune en mai 1942). Ces lois constituent le contexte général de l'étude. Les indications portées sur le document lui-même permettent d'en établir la date (11 septembre 1942), la nature (un rapport) et l'auteur (Renaud). La brièveté du document oblige les élèves à se référer à un contexte historique général et indifférencié pour tenter de comprendre la logique de l'incident et le problème qui est posé. Or, comme le rappelle Arendt (1982) dans son analyse de la philosophie politique de Kant, on peut porter un jugement sur un fait général, mais pas sur un simple fait particulier. En conséquence, par manque de précisions supplémentaires, le contexte spécifique de l'incident à Bordeaux en septembre 1942 disparaît au profit du contexte général de la persécution des juifs durant l'Occupation. Pourtant, dans son étude sur le procès Sofri, Ginzburg (1991, p. 114) avait alerté contre certaines pratiques judiciaires, mais également historiennes, qui consistent à transférer des caractéristiques du contexte général vers la documentation, lorsque cette dernière est lacunaire. En comblant les lacunes informatives d'un document avec des informations venues du contexte général, on risque de substituer cette reconstruction conjecturale à des faits avérés, et de substituer le contexte général au contexte particulier de la documentation.

Nous proposons l'analyse d'un court passage de la transcription de la séance, significatif du recours au contexte général pour expliquer un document particulier. Après avoir lu le document, et à la demande de l'enseignante, les élèves proposent des interprétations des raisons qui ont pu motiver les différents acteurs de l'incident, notamment la receveuse et le gendarme (l'enseignante est notée PE dans la transcription).

Extrait de transcription n°1 : Chercher les raisons des acteurs de l'incident

TdP	Intervenants	Paroles
290	PE	D'après vous, pourquoi la receveuse elle agit ainsi ? (...)
291	Mathieu	Ben euh peut-être qu'elle ne peut pas les sortir.

292	PE	Attends Mathieu, j'entends pas (...).
293	Mathieu	Peut-être qu'elle ne veut pas les sortir car le tramway n'est pas interdit aux juifs.
294	PE	Donc si elle ne veut pas les laisser sortir parce que le tramway n'est pas interdit aux Juifs, elle veut bien faire son travail en fait.
295	Mathieu	Oui elle veut bien faire le travail.
296	PE	Elle veut bien faire son travail, OK. Chloé ?
297	Chloé	Nous on pense que la receveuse est contre le nazisme.
298	PE	Je n'ai pas entendu, il y a trop de bruit.
299	Chloé	Elle est contre Hitler, contre enfin le nazisme et heu peut-être elle connaît des gens de son entourage qui sont juifs du coup elle veut pas...
300	PE	(...) Est-ce que tu peux reprendre ?
301	Chloé	Peut-être elle connaît des gens de son entourage qui sont juifs. Et elle veut pas, enfin, elle veut pas sortir des gens juifs parce que, enfin, elle est contre les nazis.
(...)		
306	PE	(...) Le gendarme allemand du coup ? Qu'est-ce qu'on peut dire de lui ? Jules ?
307	Jules	Il fait son devoir.
308	PE	Alors oui il fait son devoir (<i>écrivait sur le tableau blanc</i>). Est-ce qu'on peut se contenter de ça ? (...). Vous me dites chacun fait son devoir en fait, la receveuse, elle accueille des passagers, elle les amène à destination. Le gendarme, il fait son devoir, il est allemand. Mais il y a quand même quelque chose qui coince là, puisque la receveuse elle fait un rapport d'incident. Les transports ne sont pas interdits aux juifs là, à Bordeaux. Du coup si il y a un incident, c'est qu'il y a un problème donc on peut pas dire ah ! elle fait son travail, il fait son travail. Voilà en fait on comprend pas. Alors pourquoi il y a eu cet incident si chacun fait sa part. Léon ?
309	Léon	Parce que il connaît la loi et il ne voulait pas que les juifs prennent les transports. Il est antisémite ou nazi voire les deux.
310	PE	D'accord. (<i>Écrivant sur le tableau blanc</i>) On suppose qu'il est antisémite, OK. Il ne veut pas que les juifs prennent les transports et tu as dit il connaît la loi (...).
(...)		
313	Octave	Il a réagi comme ça parce que c'est la loi.

Ce que nous nommons le milieu didactique est réduit au rapport d'incident. Ce dernier décrit les actions de la receveuse et du gendarme et n'en fournit aucune explication. Il est envisagé par les élèves comme une illustration singulière du contexte général de la persécution des juifs durant l'Occupation : la receveuse est vue comme une « résistante » (TdP 301) et le gendarme comme « antisémite ou nazi voire les deux » (TdP 309). Pourtant, l'enseignante (TdP 294 et 308) évoque un fait qui les contredit : aucun règlement n'interdisait l'accès du tramway aux juifs. Pour que l'attitude du gendarme reste malgré tout compréhensible, les élèves mobilisent une explication du sens commun qui gomme ce que vient d'indiquer l'enseignante : le gendarme appliquait la loi (TdP 309 et 313), puisque le rôle des gendarmes est d'appliquer la loi. Comme cela est fréquent en classe d'histoire, le contexte particulier de l'incident (qui ne s'explique pas par un règlement antisémite)

est gommé au profit de la référence au contexte général (qui impliquerait nécessairement un règlement discriminatoire contre les juifs) grâce à la mobilisation par les élèves de savoirs du sens commun (Cariou, 2022, p. 269-271).

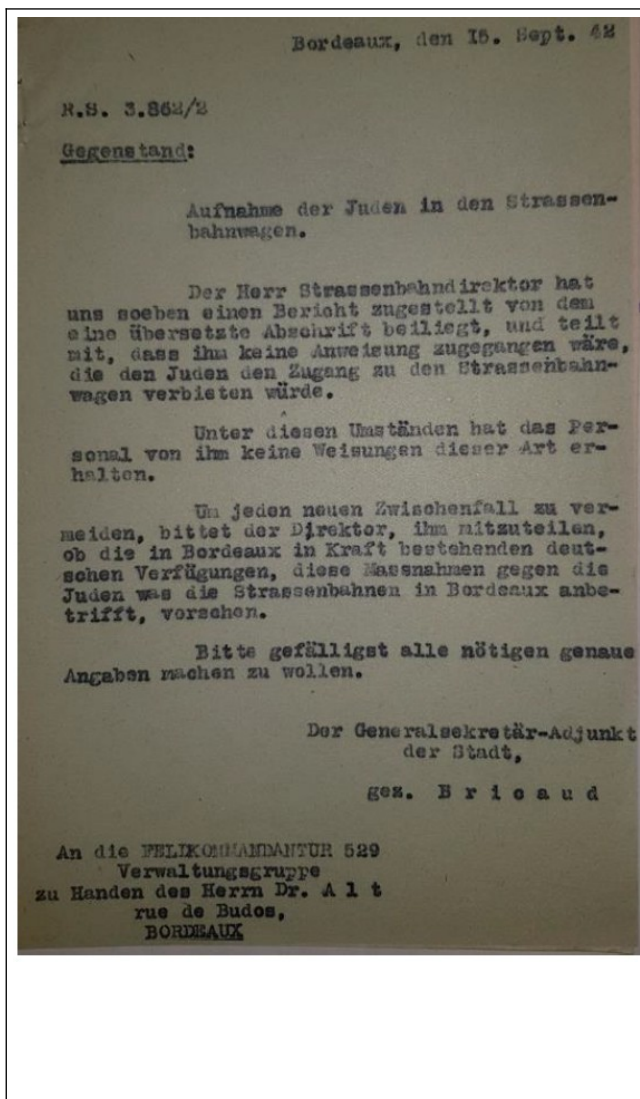
Le milieu didactique peu dense en significations est peu *antagoniste* aux savoirs déjà connus des élèves (Brousseau, 1998). Il ne produit pas de rétroactions car il ne contient aucune information qui permettrait de confirmer ou d'infirmier les propositions des élèves (Sensevy, 2011, p. 111-117).

La référence à la leçon sur la Seconde Guerre mondiale, les questions posées par l'enseignante sur le document, l'interprétation de l'incident par les élèves, imposent un *cadrage* de l'analyse du document conforme au contexte général de l'Occupation. Nous retrouvons de manière analogue le cadrage du procès Eichmann posé par Arendt (1963) : ce procès était-il celui de l'antisémitisme et du nazisme (cadrage contextuel et historique général), ou bien celui des agissements criminels d'un individu particulier (cadrage contextuel et juridique particulier) ? Au niveau de la classe, il semble donc qu'une problématisation de l'étude du document pourrait passer également par la construction d'un cadrage contextuel particulier à l'incident étudié.

2.2. La séance de la deuxième année : d'un cadrage contextuel général à un cadrage particulier

Les séances menées la deuxième année dans une autre classe du même niveau visaient la substitution d'un cadrage contextuel particulier au cadrage contextuel général. Lors de la première séance, il est à nouveau proposé aux élèves la lecture du rapport d'incident. Nous n'en rendons pas compte ici car les élèves ont émis des hypothèses de lecture semblables à celles des élèves de l'année précédente. En revanche, lors de la deuxième séance, les élèves lisent l'ensemble de la série d'archives afférente à cet incident. En effet, ayant pris connaissance du rapport d'incident, le directeur de la compagnie de tramways avait demandé par courrier au secrétaire général adjoint de la mairie s'il existait un règlement interdisant l'accès des juifs aux tramways à Bordeaux. Ce dernier s'était alors renseigné auprès de la Feldkommandantur (Document 2), qui avait répondu par la négative, et il avait répercuté en retour l'information au directeur de la compagnie de tramways. Ce que nous nommons le milieu didactique est enrichi par l'apport de l'ensemble des courriers échangés, et constitue désormais un dossier cohérent et fini, plus conforme à la pratique historienne qui consiste à travailler une série complète de sources. Nous allons constater que la transformation du milieu produit une modification du cadrage de l'étude et une appréhension différente, mais inaboutie, de la contextualisation historique.

Document 2 : L'original et la traduction en français du courrier adressé en allemand par le secrétaire adjoint de la mairie de Bordeaux à la Feldkommandantur de Bordeaux. Archives municipales de Bordeaux



Bordeaux, le 16 septembre 1942

Objet :

Admission des Juifs dans les tramways.

Monsieur le directeur du tramway vient de nous faire parvenir un rapport, dont une copie traduite est jointe, et nous informe qu'il n'a reçu aucune instruction interdisant l'accès des Juifs aux voitures du tramway.

Dans ces conditions, le personnel n'a reçu de sa part aucune instruction de ce type.

Afin d'éviter tout nouvel incident, le directeur demande qu'il lui soit demandé si les dispositions allemandes en vigueur à Bordeaux interdisent ces mesures à l'encontre des Juifs en ce qui concerne les tramways de Bordeaux.

Prière de bien vouloir fournir toutes les indications nécessaires.

Le Secrétaire Général Adjoint de la Ville,
M. Bricaud

A la FELDKOMMANDANTUR 529
Groupe administratif
A l'attention de Monsieur le Dr. Alt
rue de Budos
Bordeaux

Traduction DeepL

L'enrichissement de ce que nous nommons le milieu didactique produit tout d'abord une rétroaction de ce dernier et l'invalidation des hypothèses énoncées par les élèves lors de la première séance (la receveuse était une résistante, le gendarme allemand appliquait la loi) car le courrier de la Feldkommandantur indique qu'il n'existait pas de réglementation interdisant aux juifs l'accès au tramway. En outre, l'étude de la série documentaire déporte l'étude de l'incident vers l'échange de courriers qui en a résulté, comme l'indique l'extrait de transcription n°2.

Extrait de transcription n°2 :

214	PE	Mais du coup, enfin, quel est l'intérêt de travailler sur toutes ces lettres, justement. Victoria ?
215	Victoria	De comprendre la suite de ce qui va se passer.
(...)		
220	Léna	Ben, ça permet de connaître des choses. Parce que moi personnellement, je pensais que ça allait se finir, qu'il y avait finalement une règle contre les juifs qui montaient dans le tramway. Au final, y en a pas.
(...)		
234	Léna	Ben, pour moi, c'est comment ça se passait avant. Déjà, les démarches qu'on prenait pour avoir une réponse.

235	PE	Les démarches qu'on prenait pour avoir une réponse ? Alors, quelle est cette démarche, justement ?
236	Léna	Ben, il faut s'adresser à son supérieur qui lui va s'adresser à son supérieur qui lui va apprendre des choses et qui lui va re-adresser une lettre et qui va re-adresser un lettre.
237	PE	Alors, à qui est-ce qu'on s'adresse pour avoir la réponse finale. Qui est-ce qui va la donner, la réponse finale ? Lila ?
238	Lila	Bah, c'est, c'est heu...
239	PE	Qui est-ce qui la donne la réponse finale ? Julie ?
240	Julie	Les Allemands.
241	PE	C'est les Allemands, hein. C'est les Allemands qui occupent Bordeaux, qui donnent la réponse finale ? Est-ce que c'était nécessaire de faire cet enchaînement de lettres, là ? Victoria ?
242	Victoria	A quoi ça sert, à quoi ça sert de faire cet enchaînement de lettres alors que, au final, c'est pas eux qui décident, c'est les Allemands qui vont choisir ?
243	PE	Oui, ça c'est une bonne question. Oui, Hector ?
244	Victor	Bah, pour moi, heu, c'est, à l'époque, à l'époque, pour moi à l'époque c'est tout à fait normal de s'adresser, même maintenant, quand tu veux avoir une réponse claire, tu t'adresses à ton supérieur. Donc, là, pour moi, c'est tout à fait normal que ce soient les Allemands qui dirigent heu la zone occupée, qui la donnent.

L'incident du tramway n'est plus conçu par certains élèves comme un événement significatif du contexte historique général, mais comme le point de départ de l'échange de courriers permettant d'envisager la circulation des informations entre le directeur de la compagnie de tramway, le secrétaire général adjoint de la mairie et la Feldkommandantur (Léna, TdP 236). Pour Léna (TdP 220), l'incident du tramway prend une autre signification : en l'absence de réglementation interdisant l'accès des juifs aux tramways, il apparaît que la receveuse ne faisait qu'appliquer le règlement, que le gendarme agissait de sa propre initiative et n'appliquait pas la loi. Entre l'échelle du contexte général de la persécution des juifs sous l'Occupation et l'échelle particulière de l'incident du tramway, se glisse ici l'échelle intermédiaire des relations entre la mairie de Bordeaux et la Feldkommandantur, à savoir le contexte de la collaboration administrative.

Cet emboîtement d'échelles contextuelles modifie le cadrage de l'étude, transforme la signification de l'incident du tramway et conduit à une reformulation du problème. Le problème ne concerne plus les raisons des agissements de la receveuse et du gendarme, mais plutôt les raisons pour lesquelles le directeur de la compagnie de tramway et le secrétaire général adjoint de la mairie questionnent la Felkommandantur. Le rapport d'incident (cadrage contextuel particulier) n'est plus une illustration mécanique du contexte général de la persécution des juifs (cadrage contextuel général), il est désormais perçu comme l'élément déclencheur d'un processus d'échange de courriers avec la Feldkommandantur dans le contexte de la Collaboration (cadrage contextuel intermédiaire). Le contexte n'est plus envisagé comme un invariant qui impose son sens au texte, il devient un ensemble feuilleté de contextes à différentes échelles qui fournissent plusieurs niveaux d'analyse (Bensa, 1996, p. 42). Ce jeu d'échelles contextuelles permet d'envisager les modalités des relations entre les protagonistes de l'affaire mais aussi de reconstruire « les articulations du texte au contexte » (Revel, 1996, p. 25) et plus précisément l'articulation du dossier documentaire au

contexte de la Collaboration. Le schéma suivant propose une représentation de la transformation du cadrage contextuel de l'étude.

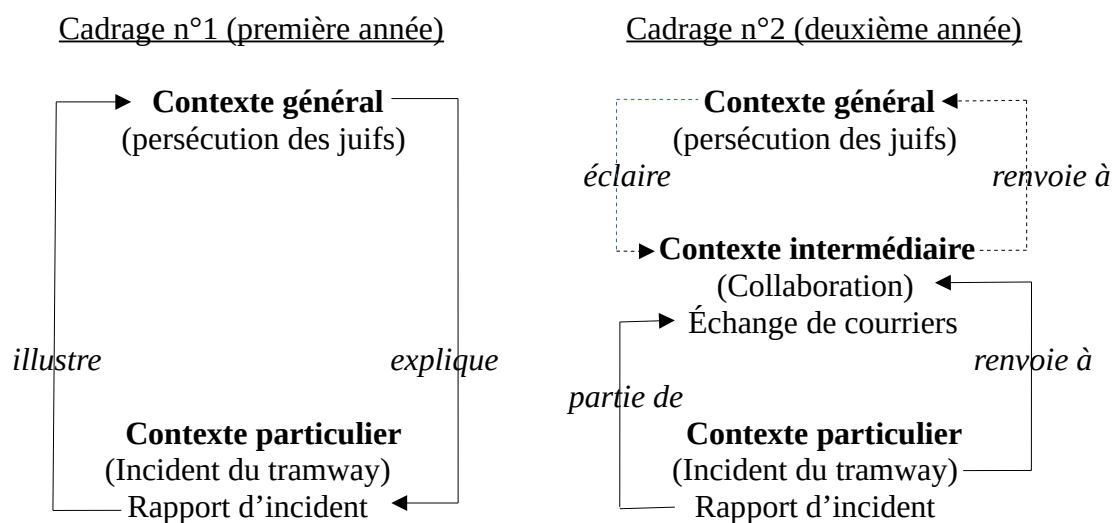


Figure 1 : Représentation des deux modes de cadrage et de contextualisation de l'analyse

Cependant, l'extrait de transcription n°2 montre que le déplacement du cadrage de l'étude ne suffit pas pour conduire les élèves à envisager le nouveau problème posé par le dossier documentaire. A la question de l'enseignante concernant « l'intérêt » de ces courriers (TdP 214), les élèves en restent à une lecture factuelle et littérale des documents : les courriers permettent de connaître les suites de l'incident (TdP 215 et 220), le statut des personnes concernées (TdP 217), le circuit de la prise de décision dans la France occupée (TdP 244). Victor (TdP 244) exprime une opinion partagée par plusieurs de ses camarades : comme les Allemands dirigeaient la France occupée, il était normal de leur demander quelle était la réglementation concernant l'accès des juifs au tramway. Comme lors de la première année de l'expérimentation, les élèves semblent chercher à résoudre un problème de lecture des documents : qui sont les acteurs ? qui fait quoi ?

A la fin de la séance, l'enseignante conduit plus explicitement les élèves à interroger le caractère problématique de cet échange de courrier.

Extrait de transcription n°3 :

266	PE	Qu'est-ce que ça dit de ces gens, là ? Ces gens, Baraud [<i>directeur de la compagnie de tramways</i>], Bricaud [<i>secrétaire général adjoint de la mairie</i>], ces personnages, d'après vous, qu'est-ce qu'ils pensent de tout ça, eux ? Daniel ?
267	Daniel	Bah ils pensent que c'est injuste, enfin..
268	PE	Tu penses qu'ils pensent que c'est injuste ?
269	Daniel	Oui, je pense. Enfin...
270	Léna	Bah, pour moi, je pense comme Daniel parce qu'il disait dans la lettre, j'ai l'honneur de vous annoncer que non, il y a pas de loi, donc pour moi, heu...
271	PE	C'est une formule de politesse, ça. Je vais poser ma question plus clairement. Heu, d'après vous, ces gens-là, ils font partie de la Résistance, comme on l'a vu hier avec Alice Giroud [<i>une résistante bordelaise</i>] ou est-ce qu'ils font partie de la Collaboration ? (...).
272	Faudil	Heu, la Collaboration

273	PE	Alors, qu'est-ce qui te fais dire qu'ils sont plutôt de la Collaboration ?
274	Faudil	Ils sont du coté des Allemands. Ils leur demandent s'ils [<i>les juifs</i>] peuvent monter dans le tram.
275	PE	Oui, ça veut dire que si les Allemands avaient dit non, ils auraient fait quoi ?
276	Faudil	Il auraient appliqué les lois.
277	PE	Exactement, ils auraient appliqué les lois. Victoria ?
278	Victoria	Bah, ils réagissent pas parce que si ils réagissent, heu, l'Allemagne va s'occuper d'eux, enfin les Allemands vont s'occuper d'eux.
279	PE	Alors, du coup, tu les classes de quel coté ? Résistants ou collaborateurs ?
280	Camille	Collaborateurs.
281	PE	Collaborateurs. Dany ?
282	Dany	Je suis d'accord avec Camille. Si c'était des résistants, je pense pas qu'ils auraient pris contact avec les Allemands.

Les élèves prêtent à ces personnages des sentiments dont nous pouvons douter. Selon Dany, s'il s'était avéré que les juifs n'avaient pas le droit d'emprunter le tramway, le directeur de la compagnie de tramway et le secrétaire général adjoint de la mairie auraient trouvé cette situation « injuste » (TdP 267). Selon Léna (TdP 270), la formule de politesse « J'ai l'honneur de vous annoncer... » marquerait le soulagement du secrétaire de mairie constatant l'absence de mesures discriminatoires à l'encontre des juifs à ce sujet.

Afin de guider les élèves vers le problème en jeu, l'enseignante leur demande si ces personnages étaient des collaborateurs ou des résistants (TdP 271, 279). Elle produit ainsi un *effet Topaze* (Brousseau, 1998) par lequel la réponse est incluse dans la question. En citant comme contre-exemple la résistante Alice Giroud, elle suggère aux élèves que ces deux personnages se situaient du côté de la Collaboration. Cet effet Topaze contribue également à verbaliser le contexte historique intermédiaire de la collaboration entre le contexte particulier de l'incident du tramway et le contexte plus général de la persécution des juifs.

Discussion

D'après ces deux études de cas, le cadrage initial, réduit au seul rapport d'incident du tramway lors de la première séance, conduit le contexte général à s'imposer au contexte particulier et à la signification du rapport d'incident. Le milieu n'est pas antagoniste et le document ne donne pas prise à la vérification d'hypothèses et à un examen critique. Le cadrage de la seconde séance intègre le rapport d'incident du tramway à l'échange de courriers et conduit à une prise en compte des différentes échelles du contexte. Cependant, lors de la deuxième séance, le contexte général de la persécution des juifs est peu évoqué et la dimension multiscale contextuelle reste incomplète. La référence au contexte général aurait permis de faire comprendre aux élèves que cet échange de courriers n'avait rien d'anodin : derrière cet incident (contexte spécifique) et les courriers des collaborateurs relatifs à l'exclusion éventuelle des juifs des tramways bordelais (contexte intermédiaire) se profilait la discrimination des juifs et le génocide (contexte général). Il semble que l'examen critique de ces documents pouvait passer par une enquête des élèves sur l'articulation des documents aux échelles contextuelles qui les concernent.

Les analyses d'Hannah Arendt (1982) sont d'un grand secours pour comprendre le raisonnement en jeu ici. Nous avons constaté qu'un particulier isolé, à savoir l'incident du tramway, ne peut faire l'objet d'un jugement critique. On ne peut pas non plus déterminer la valeur d'un particulier à l'aide d'un autre particulier, ici l'échange de courriers. Pour juger et déterminer la valeur de particuliers, un troisième terme s'impose, proche des particuliers en jeu mais s'en distinguant, un terme *exemplaire* qui exhibe la généralité contenue dans ces particuliers (Arendt, 1982, p. 117-118). Le terme exemplaire commun au rapport d'incident et à l'échange de courriers est celui de la discrimination dont la dame juive et ses enfants furent les victimes et dont les juifs bordelais auraient été les victimes si un règlement leur avait interdit l'accès au tramway. L'opération paraît à la portée d'élèves âgés de dix ans puisqu'elle est esquissée lorsque Dany et Léna (TdP 267 et 270) affirment que l'existence d'un tel règlement aurait semblé injuste aux yeux du directeur de la compagnie de tramways et du secrétaire général adjoint. La recherche par les élèves de ce terme exemplaire pourrait enrichir une troisième itération de la séquence. Il apparaît en outre que les deux particulier et le terme exemplaire appartiennent chacun à l'une des trois échelles contextuelles.

Cette étude pointe enfin les deux dimensions du problème qui organise la démarche critique en classe d'histoire. Lors de la première expérimentation, les élèves se trouvent face à un *problème à résoudre* à partir de la lecture d'un seul document, comme cela est habituel dans les situations d'apprentissage en histoire : qui fait quoi et pourquoi ? L'ensemble documentaire proposé lors de la deuxième expérimentation montre que ce problème initial est sans objet puisqu'il s'avère qu'aucune réglementation n'interdisait l'accès des juifs au tramway. En revanche, l'échange de courriers pose un problème historique : comment des fonctionnaires français ont-ils pu se demander s'il fallait ou non exclure les juifs du tramway, deux mois après la rafle du Vel d'Hiv ? L'analyse de la deuxième séance montre, en creux, que le but de la séance aurait pu être de conduire les élèves non pas à *résoudre un problème* mais à *identifier le problème* (Doussot, 2018) posé par l'échange de courriers avec la Feldkommandantur. Les échelles du contexte et le problème en histoire sont ici intimement liés. Le contexte général du génocide, conçu comme l'une des couche d'un contexte feuilleté, pourrait questionner le contexte intermédiaire de la Collaboration et identifier le problème posé par l'action du directeur de la compagnie de tramways et celle du secrétaire général adjoint de la ville.

Conclusion

Ces deux études de cas mettent en lumière certaines caractéristiques des modalités de lecture des documents en classe d'histoire : elle procède de l'identification d'un problème qui organise l'étude et elle suppose l'articulation de la lecture du document aux savoirs déjà connus des élèves et structurés selon des échelles contextuelles (l'échelle de l'incident, l'échelle de la Collaboration et l'échelle du génocide des juifs). L'identification du problème suppose la mise en relation de ces contextes (le contexte général signale le problème posé par les courriers des collaborateurs). Elle peut alors aider à la détermination du terme exemplaire exhibant la dimension générale commune aux documents liés à différents contextes. La proposition et l'examen collectif d'hypothèses qui caractérisent l'exercice de la pensée critique des élèves est structurée par ces démarches intriquées.

Ces études de cas ont montré l'extrême complexité des opérations de lecture critique des documents en classe d'histoire, attendue dès l'école primaire. Pour être menée à bien, la lecture des documents suppose l'action conjointe des élèves et de leur enseignant.e, qui est supposé.e maîtriser les bases de la lecture historique critique des documents et conduire le cheminement des élèves sur cette voie.

Références bibliographiques

- Arendt, H. (1963/1991). *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*. Trad. fr., rééd. Gallimard, Folio.
- Arendt, A. (1982/2017). *Juger. Sur la philosophie politique de Kant*. Trad. fr. rééd, Seuil, Points.
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : INRP, « Didactiques, apprentissages, enseignements ».
- Bensa, A. (1996). De la microhistoire vers une anthropologie critique. Revel, J. (dir.). *Jeux d'échelles. De la microhistoire à l'expérience* (pp. 37-70). Gallimard / Le Seuil, « Hautes études ».
- Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*. PUR, « Paideia ».
- Collectif Didactique pour enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. PUR, « Paideia ».
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Peter Lang.
- Ginzburg, C. (1991/1997). *Le juge et l'historien. Considérations en marge du procès Sofri*. Trad. fr. Verdier.
- Gomes, L. (2023). *Enseignement de l'histoire et esprit critique*. PUR, « Paideia ».
- Köster, M., Thünemann, H & Zulsdorf-Kersting, M. (eds) (2019). *Resarching history Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Wochenschau Geschichte.
- Lahire, B. (1996). La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales, Histoire, sciences sociales*, 51(2), 381-407. En ligne : https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1996_num_51_2_410853
- Langlois, C.-V. & Seignobos, C. (1898/1993). *Introduction aux sciences historiques*. Rééd. : Kimé
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2020). Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). *Bulletin Officiel* n°31 du 17 juillet 2020.
- Passeron J.C., & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. J.-C. Passeron & J. Revel (Dir.). *Penser par cas* (pp. 9-44). Éditions de l'EHESS, « Enquête ».
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Seuil, Points.
- Revel, J. (1996). Microanalyse et construction du social. Revel, J. (dir.). *Jeux d'échelles. De la microhistoire à l'expérience* (pp. 15-36). Gallimard / Le Seuil, « Hautes études ».
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.