

Le recueil de témoignage

Une façon de faire de l'histoire-géographie en pédagogie Freinet.

Témoignage de Hélène de Casabianca

« Pour cette étude du milieu local nous irons puiser dans la vie véritable de l'enfant, à l'origine de ses sensations, de ses expériences et de ses découvertes, les éléments essentiels, les éléments de base – les seuls solides et définitifs – de sa formation, de son instruction, et de son éducation. »

« Nous voulons des activités scolaires vivantes, liées à l'intérêt et au devenir profond des enfants, beaucoup mieux qu'un jeu ou un passe-temps, mais du travail véritable, dont on sent le besoin, dont on voit l'utilité, auquel on se donne totalement et qui, par tous ces considérants, est puissamment générateur de dynamisme et de profit pédagogique. »

Une pratique qui relève de l'étude du milieu

En pédagogie Freinet les apprentissages ne se limitent pas à l'espace de la classe. Célestin Freinet pratiquait la « classe-promenade » afin de faire entrer le monde extérieur, celui des élèves, dans la classe. Avec le travail sur l'histoire familiale, l'enfant peut faire entrer le monde de sa famille dans la classe et ouvrir par ce biais une fenêtre sur l'histoire des hommes.

L'étude du milieu est une pratique fondamentale de la pédagogie Freinet. Le terme « milieu » s'entend non pas seulement comme l'espace géographique local, que l'on découvre avec la classe par des sorties (le quartier, le village), mais comme le milieu de vie de l'enfant, celui qui stimule le désir d'apprendre et d'en savoir plus, celui qui nourrit l'envie d'un travail réel et authentique. Le milieu peut donc aussi être affectif et passer par des liens qui ne recouvrent pas le cadre géographique proche : un lieu de vacances qui est cher à l'enfant, une personne à laquelle il est attaché.

Dans ce cadre, un membre ou un ami de la famille fait partie du « milieu » personnel de l'élève. Par son introduction dans le groupe, il peut faire partie du « milieu » de la classe.

Ceci a pour conséquence d'ouvrir considérablement le champ géographique possible. D'origine bretonne par son père, Émilie a recueilli le témoignage de son grand-père paternel sur la vie quotidienne à Brest pendant la seconde guerre mondiale ; d'origine algérienne par son père, Solenne a recueilli le témoignage de son grand-père paternel sur sa vie quotidienne d'Algérien à Paris pendant la guerre d'Algérie ; d'origine comorienne par ses deux parents, Ramlati recueille le témoignage sur les conditions de vie de sa mère aux Comores et sa migration vers la France dans les années 1980.



Une initiation aux démarches des sciences humaines, et de l'histoire en particulier

L'histoire orale (*oral history*) se caractérise par l'utilisation systématique de l'entretien et de l'enquête orale par l'historien. Le témoignage oral est reconnu comme une source pour l'historien depuis le début des années 1980 et l'émergence de l'Histoire du temps présent¹, même s'il fait encore l'objet de débats et de réserves.

Dans certains champs de l'histoire, le témoignage oral est une source irremplaçable. Il permet de connaître les motivations des acteurs de l'histoire, ou de donner la parole aux « gens sans histoire »², à ceux qui n'ont pas pu s'exprimer par écrit.

Pourtant le recueil d'une histoire de vie nécessite une méthodologie et une déontologie, et le témoignage oral, source « provoquée »³, est à manier avec précaution. Le recueil de témoignage est toujours une rencontre singulière, un rapport humain qui peut mêler tension et complicité. Seule une méthodologie pensée en amont peut permettre la réussite du recueil : élaboration du questionnaire, conditions matérielles de la réalisation de l'entretien, choix de la forme de restitution de la parole du témoin. Quant au traitement de cette source en aval, il doit porter une grande attention à critiquer la fiabilité du témoignage qui est susceptible d'être faussé par des défauts de mémoire, le poids des sentiments, une reconstruction possible des faits.

Toutes ces erreurs, si tant est qu'elles sont conscientisées, permettent aussi un travail sur la mémoire collective (déformations, reconstructions, erreurs, oublis) : quelle représentation un groupe donné se fait-il de son passé ?

Contribuer à la constitution d'archives

Dans tous les cas, une classe qui recueille des témoignages oraux dans son entourage se constitue un patrimoine culturel de proximité : élaboré par les enfants, il peut être renforcé par les correspondants et l'échange de journaux qui permettent des mises en perspective, des comparaisons, et un traitement historique plus riche. Il peut ensuite être complété par d'autres témoignages (poilus, résistants, témoins inconnus ou célèbres⁴ dont les témoignages ont déjà été recueillis localement ou nationalement). Ce faisant, les élèves participent à la constitution d'un corpus de documents, d'archives. Le témoin peut décéder mais le travail de l'élève ou de la classe aura permis de conserver une trace de son histoire. Cette participation à la constitution d'un patrimoine historique n'est-elle pas œuvre citoyenne ?

¹ Dans l'historiographie anglo-saxonne, l'*oral history* était déjà prisée avant cette date. Cette méthode née aux États-Unis dans les années 1930, gagne l'Europe à la fin des années 1960 et s'impose depuis quelques décennies notamment dans l'histoire de la Première guerre mondiale (témoignage des derniers poilus), de la Seconde guerre mondiale (témoignages sur la déportation et l'expérience concentrationnaire, sur la résistance), l'histoire des entreprises ou l'histoire des villes.

² Michel de Certeau, *La prise de parole*, Paris, Le Seuil, 1994, p. 212.

³ Robert Frank explique que « lorsque l'historien, ou l'archiviste, interroge le témoin, il construit lui-même la source, et l'utilisateur en est lui-même à sa façon, le producteur. En ce sens, il y a immédiateté entre la construction de la source orale et l'historien qui la provoque. », « Questions aux sources du temps présent », dans Agnès Chauveau et Philippe Tétart (dir.), *Questions à l'histoire des temps présents*, Paris, Éditions Complexe, 1992, p. 113.

⁴ Voir les témoignages de Robert Zwang sur la Première guerre mondiale, de Lucie Aubrac sur la résistance, de Simone Veil sur la déportation.



Donner du sens à la démarche critique

Quel meilleur moyen de s'initier à l'étude critique du document en histoire qu'en ayant participé à son élaboration, en s'étant confronté vraiment à la parole de l'auteur, en ayant soi-même eu conscience peut-être parfois de « dévoyer » un peu la parole du témoin sans pouvoir faire autrement. On touche de près la nécessité de connaître l'auteur d'un document, son contexte, les conditions de son élaboration. On comprend intuitivement pourquoi ces éléments sont mécaniquement réclamés dans les exercices des manuels. Sans situation authentique, on a souvent tendance à oublier le sens de la nécessaire critique (externe et interne) du document en histoire.

L'histoire familiale au-delà du strict recueil de témoignage

Il est certain que le recueil de témoignage oral ne permet de travailler que sur des périodes proches qui relèvent de l'histoire contemporaine, voire de l'histoire du temps présent. Pour travailler sur des périodes un peu plus anciennes, il est possible de passer par des enquêtes et des recherches documentaires, car les familles ont parfois des documents ou des mythes intéressants à explorer. Dans la famille d'Etan, on trouve un ancêtre joaillier qui a fabriqué la couronne de Louis XV ; dans la famille de Soléa, on trouve un ancêtre, paysan corse, qui malgré lui aurait déclenché la révolte contre la présence génoise qui aboutit à l'indépendance de l'île en 1755 ; Agnès, AVS de Valentin, apporte une lettre que lui a écrite son grand-père en 1980 pour lui raconter son vécu de poilu pendant la première guerre mondiale ; dans la famille de Violette, on trouve un arrière-grand-oncle fusillé à Châteaubriant en 1941 en même temps que Guy Môquet ; dans la famille d'Emma, un arrière-grand-oncle est mis en cause par un historien quant à son rôle au lendemain de la guerre d'Algérie. Tout en restant sur le « milieu » des élèves, ces exemples ont permis d'ouvrir sur différents types de démarches historiennes.

Une mise en valeur de la parole de l'élève

Dès l'émergence de l'idée ou de la proposition de travail (lors d'un entretien disciplinaire par exemple), la parole de l'élève est entendue : l'élève parle de lui, obtient une écoute, un intérêt, une reconnaissance de sa culture personnelle. Sa propre histoire (au travers de celle de sa famille) accède au statut d'objet d'étude, et cette valeur qui lui est reconnue prend forme et se renforce tout au long de l'avancée du travail de recueil de témoignage.

Cette valorisation de l'histoire familiale peut d'ailleurs toucher, au-delà de l'élève, le témoin direct (s'il est encore vivant) ou indirect, ou le parent qui fait le lien entre le témoin et l'élève. Lorsque Gabrielle a présenté le recueil de témoignage de ses grands-parents, l'émotion de sa mère a été très forte, d'autant que l'un de ses deux parents était décédé entre temps ; plusieurs parents dont les enfants n'avaient pas encore participé à cette démarche ont souhaité ardemment qu'ils le fassent ; on peut aisément imaginer le ressenti de la mère de Ramlati, immigrée encore illettrée qui fouille sa mémoire et ses albums photo pour répondre aux questions de sa fille et finalement voir un morceau de sa vie présenté aux élèves et permettre un travail sur les inégalités de développement dans le monde et les migrations internationales.



Qu'est-ce qu'un témoignage « intéressant » ?

Certains élèves ne trouvent pas dans leur « milieu personnel » de personnes susceptibles de leur fournir un témoignage qu'ils considèrent comme intéressant. Il s'agit donc de montrer à la classe que l'histoire s'intéresse aussi aux « gens sans histoire » : c'est « la mémoire de l'ordinaire », l'histoire du quotidien.

La mise en œuvre pédagogique

La pratique du recueil de témoignage nécessite l'articulation de moments de travail personnel et de moments de travail coopératif, avec l'accompagnement de l'enseignant en tant que spécialiste de la discipline pratiquée, mais ignorant sur le sujet d'étude précis apporté par l'élève.

Le recueil de témoignage passe nécessairement par des moments personnels. C'est l'élève qui apporte un élément de son milieu et l'offre au groupe : lui seul connaît le témoin, personne d'autre que lui ne peut le faire. Le plus souvent, cela se fait lors d'un moment de parole institutionnalisé comme l'entretien. Mais cela peut aussi passer par une proposition écrite lors d'un temps de travail individualisé.

Dans tous les cas, il est important que cette parole personnelle (écrite ou orale) soit proposée au groupe : elle suscite des réactions, des questions, des demandes de précisions, des conseils pour démarrer ; elle provoque nécessairement des réflexions dans la tête de chacun afin de rechercher dans son propre « milieu » l'existence potentielle d'un témoin à interroger.

Lorsque le travail est démarré, l'élève en présente régulièrement l'avancée au groupe et peut solliciter son avis, son approbation ou son aide. On entre alors dans un temps de travail coopératif qui peut rester un moment oral, ou qui permet la constitution d'un petit groupe qui propose d'aider l'élève sur son recueil de témoignage lors d'un prochain temps de travail individualisé.

Quand vient la phase du recueil de la parole du témoin, seul l'élève concerné peut choisir le moment et la situation de communication (directe, téléphonique, épistolaire, par internet...) exacts. Lui seul reçoit, le cas échéant, les documents que le témoin désire lui confier (objets, lettres, photographies...) pour accompagner ou illustrer sa parole. Dans ce moment central se joue un phénomène affectif inévitable d'individu à individu : joie de partager ses souvenirs, blocage, déception de l'enfant devant une parole pauvre ou abrupte... aucun effet n'est à exclure a priori.

Lorsque le travail est achevé, il est présenté au groupe, suscite des échanges, fait l'objet d'un choix pour être présenté à un autre groupe, aux parents, publié dans le journal, envoyé aux correspondants... Tout ceci relève de moments collectifs.



La part de l'enseignant

Quelle doit être la place du professeur d'histoire-géographie dans ce processus : celle d'un adulte ? celle d'un historien ? d'un spécialiste ?

Pour ma part, je considère que mon rôle relève de ces trois postures :

→ En tant qu'adulte éducateur, j'aide l'élève à prendre confiance dans l'intérêt de son objet d'étude, à trouver les moyens de s'organiser.

→ En tant que professeur de sciences humaines, je l'accompagne et le conseille dans les aspects méthodologiques : construction du questionnaire, choix des conditions de l'entretien avec le témoin, choix de l'outil de passage du témoignage oral à l'écrit... savoir réagir à une réponse lacunaire, savoir relancer une question quand un silence dure.

→ En tant que spécialiste de la discipline, j'apporte ponctuellement des connaissances pour éclairer une période, un contexte historique, ou inciter l'élève à une courte recherche documentaire sur tel ou tel point qui apparaît dans son travail.

En conclusion

Pratiquer le recueil de témoignage en histoire et géographie avec les élèves apparaît comme un prolongement de l'étude du milieu, au-delà de la « classe-promenade » ou de la « sortie », c'est montrer que les techniques développées par les praticiens Freinet, hier comme aujourd'hui, sont porteuses de sens et qu'elles permettent de renforcer la qualité épistémologique des enseignements disciplinaires dans l'enseignement secondaire aussi.

Si cette pratique semble très éloignée de ce que l'école, même avec le développement des pédagogies actives, permet, elle répond pourtant à ses exigences fondamentales bien connues des éducateurs Freinet : motiver le travail, développer le sens critique, former le citoyen.

Focus

La technique du recueil de témoignage au collège en histoire-géo s'apparente à **l'étude du milieu**, le terme de milieu définissant non seulement le « milieu géographique local » mais aussi le milieu familial ou affectif de l'enfant : « Avec le travail sur l'histoire familiale, l'enfant peut faire entrer le monde de sa famille dans la classe et ouvrir par ce biais une fenêtre sur l'histoire des hommes. »

Le **projet d'un recueil de témoignage** prend sa source souvent pendant l'entretien, et nécessite des moments de travail individualisé pour être mis en œuvre. Une fois réalisé, il est présenté à la classe (et distribué à chaque élève, comme élément de connaissance) et prend sa place dans un recueil de textes pour être publié.

L'élève qui entreprend ce genre de travail puise d'abord dans **son histoire personnelle pour faire œuvre de création** puis, aidé par l'enseignant et par ses pairs, il élabore un questionnaire pertinent. Une fois en possession des réponses, il travaille de façon autonome pour mettre en forme ces données.

Lors de la présentation, l'attention et les questions de la classe constituent **une évaluation du travail**.

L'aide de l'enseignante est triple :

- en tant que pédagogue, elle organise le milieu coopératif pour permettre la formulation de ce projet très personnel, en toute sécurité.
- en tant que spécialiste de la discipline, elle apporte les informations nécessaires en histoire ou géographie et il aide à formuler les questions/problématiser.
- en tant que professeur de sciences humaines, elle guide l'élève dans l'élaboration du questionnaire et la conduite de l'entretien.

Cette technique engage les élèves **dans un travail authentique et dans un projet aux fortes implications affectives**. Il est entendu par la classe et son histoire personnelle « accède au statut de d'objet d'étude de la classe », faisant l'expérience de la dignité et de la fierté. L'enseignant, par la dévolution radicale, lui permet de construire les conditions de réalisation de son projet de travail, pendant l'heure de travail individualisé, à la maison... Enfin, **le travail fait par un élève est reconnu par le groupe** lors de la présentation, et passe au crible de la critique constructive pour être amélioré et transformé.

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/secteur-second-degre>

