



HAL
open science

Visiter Oradour-sur-Glane: la rumeur Oradour-sur-Vayres, levier ou obstacle pour les apprentissage?

Lucie Gomes

► To cite this version:

Lucie Gomes. Visiter Oradour-sur-Glane: la rumeur Oradour-sur-Vayres, levier ou obstacle pour les apprentissages?. *Didactica Historica*, 2023, 9, pp.30-42. 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01 . hal-04255493

HAL Id: hal-04255493

<https://unilim.hal.science/hal-04255493v1>

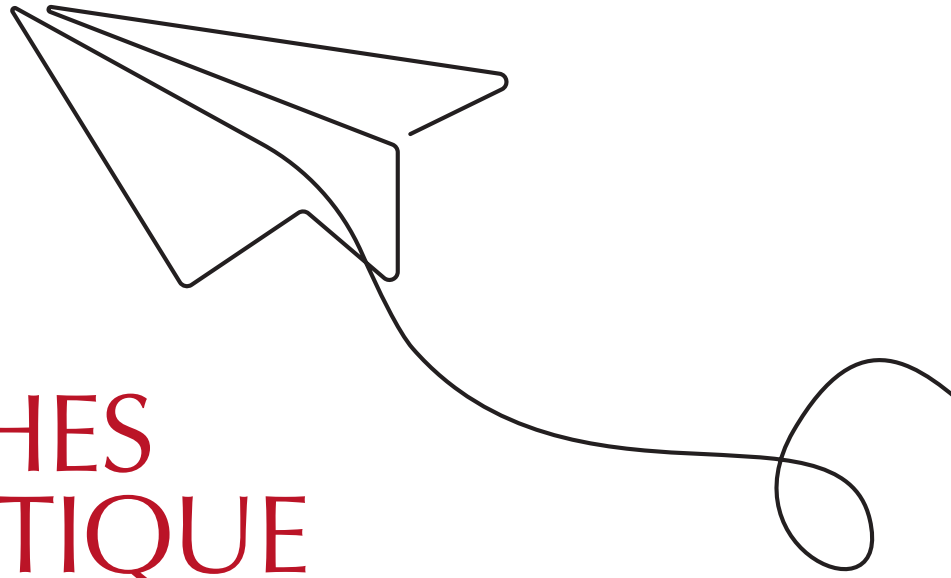
Submitted on 24 Oct 2023

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.

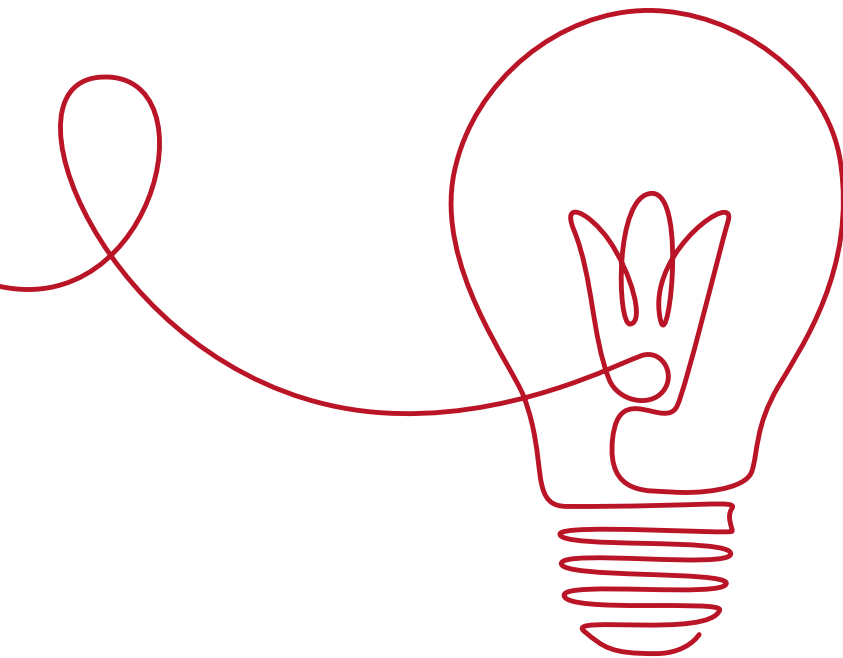


Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG



© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2023
10, rue du Tertre
2000 Neuchâtel
Suisse

www.aphil.com

Abonnement ou commande de numéros individuels : commande@aphil.ch

ISSN 2297-7465

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01

Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) – Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD), sous mandat de la CODHIS-SDGD.

<http://www.codhis-sdgd.ch/>

Pour les Éditions Alphil : Rachel Maeder

Comité de rédaction

Nadine Fink, HEP Vaud, directrice de rédaction

Prisca Lehmann, Gymnase d'Yverdon-les-Bains, co-directrice de rédaction; **Nicolas Barré**, HEP-BEJUNE; **Pierre-Philippe Bugnard**, Université de Fribourg; **Nathalie Masungi**, HEP Vaud; **Thomas Metzger**, PH St. Gallen; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon; **Nadine Ritzer**, PH Bern; **Béatrice Rogéré Pignolet**, HEP Vaud; **Amalia Terzidis**, HEP Valais; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau, responsable des articles germanophones.

Comité scientifique

Sylvain Doussot, INSPE Nantes Université; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn; **Sabrina Moisan**, Université de Sherbrooke; **Astrid Schwabe**, Europa-Universität Flensburg; **Maren Tribukait**, Leibniz-Institut für Bildungsmedien – Georg Eckert Institut, Braunschweig; **Karel Van Nieuwenhuysse**, KU Leuven.

Ces articles ont fait l'objet d'une évaluation par les pairs en double aveugle par le comité international de lecture. Publiés exclusivement en ligne, ils font également l'objet d'un article synthétique paru dans le numéro imprimé de la revue.

Die in diesem Heft veröffentlichten Beiträge berichten von geschichtsdidaktischen Forschungsarbeiten und wurden einem Double-blind-Peer-Review-Verfahren unterzogen.

Image couverture : © Olga Ubrailo.

Didactica Historica est soutenue par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) via l'affiliation de la Coordination nationale des didactiques de l'histoire (CODHIS/GDH – DGGD) à la Société suisse d'histoire (SSH).



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales
Accademia svizzera di scienze umane e sociali
Academia svizra da ciencias humanas e socialas
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences



Table des matières

Éditorial / Editorial	4
Sylvain Doussot, Élise Guenoux, Université de Nantes	
Construction de faits et développement de concepts en histoire scolaire : le rôle de l'argumentation des causes possibles d'un événement	5
Marc-André Éthier, Université de Montréal David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais	
Contexte théorique et méthodologique d'une enquête sur la mobilisation d'heuristiques historiennes par des élèves du secondaire	18
Lucie Gomes, Université de Limoges	
Visiter Oradour-sur-Glane : la rumeur Oradour-sur-Vayres, levier ou obstacle pour les apprentissages ?	30
Philipp Marti, Dominic Studer, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau	
Zur Themenbestimmung in einer globalisierten Lebenswelt: Empirische Erkundungen anhand von Gruppengesprächen mit Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen	43
Regula Argast, Nadine Ritzer, Anja Koszuta, Tobias Lüthi, Pädagogische Hochschule Bern	
Geschichte kompetenzorientiert unterrichten – Fallanalysen zum Planungs- und Unterrichtshandeln von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I	53

Éditorial / Editorial

À l'occasion de la parution de *DIDACTICA HISTORICA* n° 9/2023, nous publions pour la première fois le livret en ligne *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE – GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG*. Celui-ci réunit les contributions scientifiques à la recherche en didactique de l'histoire, qui étaient jusqu'alors publiées individuellement sur les sites des éditions Alphil et de la CODHIS-SDGD. Les articles proposés présentent des travaux de recherche actuellement menés dans notre champ scientifique consacré à l'analyse des relations entre l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire scolaire. Ils sont soumis à une procédure d'expertise selon les critères scientifiques usuels (peer-review). Chaque

article a également donné lieu à un texte synthétique destiné à faire connaître, à un large public, les principaux apports de la recherche et l'intérêt des savoirs didactiques produits pour l'enseignement de l'histoire. Comme par le passé, les articles courts sont publiés dans la revue imprimée. Le comité de rédaction et la maison d'édition ont opté pour la publication de ce livret en ligne afin d'accroître la visibilité et l'attractivité des contributions scientifiques à la recherche en didactique de l'histoire et de mettre en évidence la nature différente des articles scientifiques et des textes synthétiques. Nous vous en souhaitons bonne lecture.

Le comité de rédaction et les éditions Alphil

Mit der Nummer 9 der *DIDACTICA HISTORICA* erscheint 2023 erstmals die Online-Publikation *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE - GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG*. In ihr werden die Beiträge zur geschichtsdidaktischen Forschung, die bislang auf den Websites des Verlags Alphil und der CODHIS-SDGD einzeln publiziert worden sind, neu als Heft gestaltet veröffentlicht. Die vorgeschlagenen Artikel stellen aktuelle Forschungsarbeiten aus dem geschichtsdidaktischen Wissenschaftsbereich vor, der sich mit der Analyse der Beziehungen zwischen dem Lehren und Lernen von Geschichte in der Schule befasst. Jeder Beitrag ist einem double blind-peer review unterzogen worden.

Zu jedem dieser Artikel erscheint in der gedruckten Ausgabe der Zeitschrift ein synthetisierender Beitrag für eine breites Publikum, in welchem die wesentlichen Ergebnisse der Forschung und die Bedeutung des erarbeiteten didaktischen Wissens für den Geschichtsunterricht vermitteln soll. Die Redaktion und der Verlag haben sich für diese Form der Veröffentlichung entschieden, um die Sichtbarkeit und Attraktivität der Publikation von geschichtsdidaktischer Forschung in der *DIDACTICA HISTORICA* zu erhöhen und den unterschiedlichen Charakter der wissenschaftlichen Artikel und der synthetisierenden Texte zu unterstreichen. Wir wünschen gute Lektüre

Redaktionkomitee und Alphil Verlag

Visiter Oradour-sur-Glane : la rumeur Oradour-sur-Vayres, levier ou obstacle pour les apprentissages ?

Abstract

Every year, thousands of students and their teachers visit the martyred village of Oradour-sur-Glane in Haute-Vienne, in the center of France. This article raises the question of the levers and obstacles for learning from the observation of three visits, bringing out the importance of a rumor on the reasons for this massacre at the end of the Second World War. First seen as an obstacle preventing us from understanding the event, the rumor is studied differently to imagine how to use it as levers for problematized historical learnings articulating history and memory.

Keywords

Oradour-sur-Glane, History, Memory, Rumor, Visit

Le 10 juin 1944, à Oradour-sur-Glane (OSG) dans le Limousin, 643 personnes périssent fusillées et brûlées dans plusieurs endroits du village : essentiellement dans les granges pour les hommes et dans l'église pour les femmes et les enfants. C'est la division SS Das Reich, connue pour ses actions violentes à l'est de l'Europe, qui se charge d'encercler les habitants en début d'après-midi, de les rassembler sur le champ de foire, de séparer les hommes des femmes et des enfants et de répartir la population dans les différents lieux de supplice. Le massacre a été organisé la veille, ordre étant donné de frapper fort par une action très violente afin de dissuader les habitants du Limousin d'apporter leur soutien à la résistance. Le bourg choisi n'est pas connu pour abriter des résistants, ce qui a peut-être compté dans le choix du village, les SS sachant qu'il sera plus facile d'être face à une population non armée. Quelques habitants décident de fuir ou de se cacher à l'arrivée des Allemands : ils sont nommés les rescapés. Cinq hommes et une femme survivent au massacre : ils sont nommés les survivants. De Gaulle décide dès 1945 de conserver le village à l'état de ruines, comme symbole national de la barbarie nazie. Dans les années 1990, un Centre de la mémoire est inauguré, étape préalable de contextualisation avant la visite du village. Aujourd'hui, le village accueille de nombreux visiteurs dont beaucoup de scolaires.

Mais le savoir historique que nous venons de décrire, issu principalement des travaux de l'historienne Sarah Farmer¹ est contredit par une rumeur, née dès le lendemain du massacre et persistante encore aujourd'hui pour les habitants vivants à proximité : OSG n'était pas la véritable cible des Allemands lors du massacre, c'était le village d'Oradour-sur-Vayres (OSV) qui était visé, la division SS aurait mal lu la carte à l'époque.

GOMES Lucie, « Visiter Oradour-sur-Glane : la rumeur Oradour-sur-Vayres, levier ou obstacle pour les apprentissages ? », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 30-42.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01.31

¹ FARMER Sarah, *Oradour 10 juin 1944*, Paris, Tempus Perrin, 2007, 320 p.

L'explication est logique et cohérente puisque ce village au nom similaire était un haut lieu de résistance avec un maquis très actif en juin 1944. Nous avons décidé de mettre au travail cette rumeur, du point de vue de la didactique de l'histoire. Une rumeur est-elle un obstacle aux apprentissages, ou permet-elle au contraire de construire du savoir historique ?

Le statut de la rumeur en histoire

Faire de l'histoire, c'est établir des faits

La rumeur ne semble pas avoir sa place en histoire. Faire de l'histoire, depuis Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos², c'est établir des faits. Antoine Prost³ rappelle que cet établissement des faits passe notamment par la critique interne et la critique externe des documents :

« La critique externe porte sur les caractères matériels du document : son papier, son encre, son écriture, les sceaux qui l'accompagnent ; la critique interne sur la cohérence du texte, par exemple sur la compatibilité entre la date qu'il porte et les faits dont il parle. » (p. 59)

Ainsi, faire de l'histoire, c'est entre autres mener une critique qui doit permettre d'écarter ce qui est inexact : un faux document, un témoin qui n'en serait pas un... Plus loin dans son ouvrage, Antoine Prost explicite ce travail historien :

« Toutes les méthodes critiques visent à répondre à des questions simples. D'où vient le document ? Qui en est l'auteur ? Comment a-t-il été transmis et conservé ? L'auteur est-il sincère ? A-t-il des raisons conscientes ou non de déformer son témoignage ? Dit-il vrai ? Sa position lui permettait-elle de disposer de bonnes informations ? Impliquait-elle des biais ? Ces deux séries de questions sont distinctes : la critique de sincérité porte sur les intentions, avouées ou non, du témoin, la critique d'exactitude sur sa situation objective. La première est attentive aux mensonges, la seconde aux erreurs. » (p. 62)

² LANGLOIS Charles-Victor, SEIGNOBOS Charles, *Introduction aux études historiques*, Paris, Éditions Kimé (Première édition, Paris, Hachette, 1898), 1992.

³ PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, 330 p. ; RICŒUR Paul, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, 736 p.

Le travail de l'historien aboutit, non pas à une vérité, mais à la mise en questionnement des informations dont il dispose. La critique de sincérité écarterait les mensonges, la critique d'exactitude se débarrasserait des erreurs. Aux premiers abords, on se dit que le travail historien sur OSG permet d'écarter la possibilité que la rumeur d'OSV soit considérée comme crédible. Dans l'ouvrage de Sarah Farmer, celle-ci ne retient par ailleurs pas son attention, sans doute justement parce que rien ne peut la corroborer. La rumeur d'Oradour-sur-Vayres reste un impensé historique, en l'état actuel de l'historiographie.

Un angle mort : les raisons de la rumeur

Angle mort de la recherche historique sur OSG, OSV pourrait être un problème historique intéressant, comme cela l'a été pour d'autres périodes. L'historien Marc Bloch⁴ a travaillé sur les fausses nouvelles de guerre durant la Première Guerre mondiale, avec des points communs notables avec OSG. Il s'interroge sur les raisons de la diffusion des rumeurs. Il ne renie pas le travail de déconstruction de la rumeur elle-même, qui fait partie du travail de l'historien depuis les fondateurs Langlois et Seignobos. Mais il transforme le problème historique en se questionnant sur la diffusion de rumeurs, notamment concernant une confusion entre les villes de Braisne et de Brême, sur fond de récit d'espionnage :

« On croit aisément ce que l'on a besoin de croire. Une légende qui a inspiré des actions retentissantes et surtout des actions cruelles est bien près d'être indestructible. » (p. 32)

« Une fausse nouvelle naît toujours de représentations collectives qui préexistent à sa naissance ; elle n'est fortuite qu'en apparence, ou, plus précisément, tout ce qu'il y a de fortuit en elle c'est l'incident initial, absolument quelconque, qui déclenche le travail des imaginations ; mais cette mise en branle n'a lieu que parce que les imaginations sont déjà préparées et fermentent sourdement. Un événement, une mauvaise perception par exemple qui n'irait pas dans le sens

⁴ BLOCH Marc, *Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre*, 4^e édition, Paris, Éditions Allia, 2019, 47 p.

où penchent déjà les esprits de tous, pourrait tout au plus former l'origine d'une erreur individuelle, mais non pas d'une fausse nouvelle populaire et largement répandue. [...] la fausse nouvelle est le miroir où la "conscience collective" contemple ses propres traits.» (p. 35)

Marc Bloch soulève que l'intérêt de rediriger le questionnement vers le terreau culturel permet à la rumeur de prospérer. Le problème historique est alors transformé puisqu'on ne s'intéresse plus seulement à l'événement, mais au lien entre celui-ci et sa construction mémorielle. Dans le cadre d'OSG, la rumeur naît dès le lendemain du massacre. Jean-Jacques Fouché, le premier directeur du Centre de la mémoire revient, dans son ouvrage, sur cette rumeur :

« Une seconde rumeur est construite autour de la confusion de deux localités, dont le nom débute par "Oradour". [...] Cette rumeur est née à Saint-Junien dès le 10 juin au soir et sera reprise par le colonel Rousselier, qui commandait les Forces françaises du département en octobre 1944, devant un enquêteur américain. La permanence de cette rumeur se veut une preuve de l'innocence de la population d'OSG alors que celle de l'autre Oradour aurait pu être qualifiée de "coupable" d'un soutien au maquis. Ces rumeurs sont intégrées dans le récit de certains témoins. Par nature invérifiables, elles sont des assemblages d'éléments parfois vérifiables isolément, mais elles ne résistent pas à l'enquête historique. Cependant, la conviction de ceux qui les propagent contribue à entretenir une atmosphère d'énigme autour du massacre.»⁵

Ainsi, c'est bien dès les heures qui suivent le massacre que la rumeur commence à se diffuser. Celle-ci n'aura jamais d'ampleur nationale et reste connue seulement au niveau local. Elle est rassurante puisqu'elle fournit une explication logique et cohérente à l'inexplicable : il est normal que les SS aient voulu détruire un village et ses habitants, connus pour des faits de résistance, alors qu'il est anormal d'avoir massacré des habitants non impliqués dans les maquis. L'explication, bien que structurée, met

⁵ FOUCHÉ Jean-Jacques, *Oradour*, Paris, Liana Levi, 2013, pp. 18-19.

mal à l'aise : cela signifierait que des populations mériteraient ce sort et d'autres non. Aucun élément tangible ne vient la corroborer, l'erreur de lecture de carte étant déjà utilisée pour d'autres conflits pour dévaloriser les capacités de l'ennemi⁶.

La rumeur trouvait dans la société locale tous les éléments pour pouvoir prospérer, comme la présence importante de la résistance en Limousin avec des maquis célèbres comme celui de Georges Guingouin. À cela s'ajoutent les conditions de l'Occupation : les Allemands ne sont pas présents à OSG, même après l'occupation de la zone sud en 1942, alimentant le sentiment de ne pas vivre les atrocités de la guerre. Les répressions contre les civils existent bien à plusieurs kilomètres de là, mais elles sont le fait de réactions face à des actes de la résistance comme le massacre de Tulle, la veille de celui d'OSG. Le fait de dévaloriser les compétences de l'ennemi en termes de lecture de carte est déjà présent dans la rumeur étudiée par Marc Bloch : c'est habituel de dévaloriser les capacités de l'ennemi. Nous considérons ainsi que travailler sur la rumeur OSV est intéressant en histoire, quand on souhaite croiser l'étude du passé et la construction mémorielle. Pourquoi a-t-elle eu autant de succès par le passé ? Pourquoi aujourd'hui encore, celle-ci continue-t-elle de prospérer en Limousin alors même qu'aucun ouvrage sérieux n'y fait référence ?

Méthodologie de l'observation des visites scolaires

L'Année 1 d'une recherche menée sur trois ans.

Nous avons décidé de nous intéresser à OSG pour les liens pouvant exister entre histoire et mémoire⁷.

⁶ BLOCH Marc, *Réflexions d'un historien...*, 47 p.

⁷ Dans nos recherches, nous nous sommes intéressée à l'enseignement des Guerres de Vendée. Nous avons mené une expérimentation en lycée où les élèves ont dû travailler la construction mémorielle de cette période, alors même qu'ils étaient très influencés par une version falsifiée de l'histoire venue des sites touristiques de leur département (la Vendée). GOMES Lucie, « La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée », *Éducation et Didactique* 13-3, 2019, pp. 109-126.

D'autres didacticiens⁸ se sont intéressés à ces liens et cela nous semble très riche pour articuler l'enseignement de l'histoire et les demandes sociétales de compréhension du monde actuel, d'autant plus qu'un massacre d'une telle ampleur mène au déplacement de très nombreux visiteurs, qu'ils soient scolaires ou non.

Les visites scolaires ont lieu au printemps 2022 pour une recherche pensée sur trois ans :

– L'Année 1 est une phase d'observation. Nous n'intervenons pas dans les dispositifs des enseignants. Cela nous permet d'étudier comment ces temps de visites se déroulent, voire comment celles-ci sont préparées et exploitées en classe. Nous filmons les échanges et nous utilisons des dictaphones pour les travaux de groupes. Le présent article rend compte de l'analyse des occurrences de la rumeur lors de cette Année 1.

– L'Année 2 est une phase d'expérimentation. Avec les résultats de l'Année 1, nous concevons avec les enseignants des séquences forcées⁹ dans le Cadre de l'Apprentissage par Problématisation¹⁰ (CAP) afin de comprendre le processus de problématisation possible par les élèves.

– L'Année 3 est une autre phase d'expérimentation, tenant compte des résultats de l'Année 2 pour améliorer le processus de problématisation des élèves en fonction des obstacles rencontrés.

Au début de l'Année 1, nous n'avions pas identifié précisément ce qui pourrait « faire problème » pour les élèves. Le CAP est notre grille de lecture : un problème didactiquement intéressant en histoire

est un aspect qui résiste aux idées explicatives des élèves et qui nécessitera la mise en tension des données du problème avec ces premières idées explicatives pour construire le savoir historique. C'est pourquoi les élèves ont dû, avant la visite, répondre à un questionnaire afin que nous sachions s'ils ont déjà visité le lieu, comment ils racontent l'événement et s'ils en connaissent les causes. Nous souhaitons vérifier notre hypothèse de la forte proximité des élèves avec le village d'OSG et si nous pouvions déjà identifier des éléments pouvant poser problème. Nous reviendrons sur ces questionnaires.

Les dispositifs des enseignants

Pour cette recherche, nous observons trois classes de troisième¹¹ (C1, C2 et C3) issues de trois collèges différents à proximité du site historique. En effet, la Seconde Guerre mondiale est au programme de ce niveau d'enseignement, ce qui fait que c'est souvent en troisième que les élèves viennent visiter OSG.

Les trois enseignants (P1, P2 et P3) nous ont été conseillés par le Centre de la mémoire pour leur expertise sur le sujet et leurs visites récurrentes. Il était important à la fois que les élèves viennent de collèges proches du site (pour renforcer le lien entre histoire et mémoire) et que les enseignants soient des experts de la question (pour être des référents sur le sujet). Ils sont accompagnés dans l'exposition permanente par trois guides différents (G1, G2 et G3).

Pour que le lecteur n'ayant jamais été à OSG se rende compte du déroulé possible des visites scolaires à OSG, voici un exemple d'un synopsis d'une des classes.

Les dispositifs présentent des ressemblances : les trois classes suivent le même parcours dans l'exposition permanente avec les guides (contexte de la guerre, massacre d'Oradour, citations au sol, mur des visages). Bien que certains guides choisissent d'insister davantage sur certains aspects plutôt que sur d'autres, la trame du récit qu'ils produisent est la même. Les ateliers réalisés sont différents dans leurs thématiques comme dans leurs enjeux

⁸ FINK Nadine, *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, 2014, 266 p. ; MOISAN Sabrina, LETOURNEAU Jocelyn, « 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, pp. 325-356.

TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie* 165, 2008, pp. 31-42.

⁹ Les séquences forcées sont co-construites en amont par l'enseignant et le chercheur. Les séances sont modifiées en fonction des obstacles rencontrés par les élèves en ajustant le dispositif pensé *a priori* afin qu'ils aillent plus loin dans la problématisation possible. ORANGE Christian, « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant », *Recherches en éducation* HS2, 2010, pp. 73-85.

¹⁰ Le CAP sera décrit plus loin dans l'article.

¹¹ Secondaire I avec des élèves âgés de 13-14 ans.

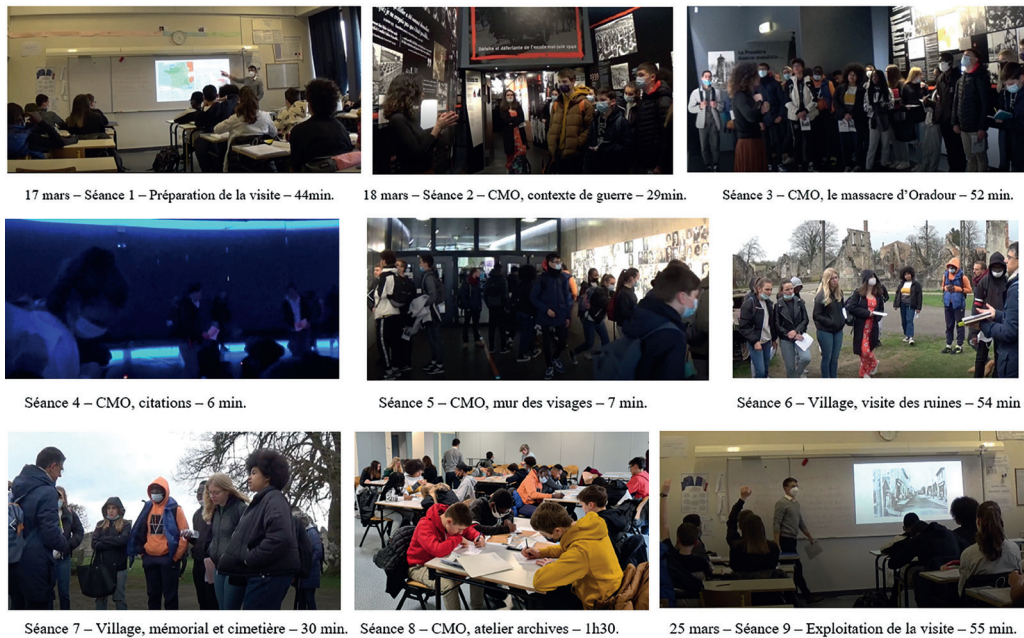


Figure 1. Synopsis photo C1, P1, G1.

C1, P1, G1	C2, P2, G2	C3, P3, G3
S1 : La visite est préparée en classe avec un dossier documentaire sur Oradour avant le massacre et sur la division <u>Das Reich</u> .	S1 : À l'extérieur du CMO, P2 travaille avec les élèves sur l'architecture du site et le message que cela renvoie aux visiteurs.	S1 : La visite est préparée en classe par le visionnage d'un documentaire et une discussion ouverte sur la compréhension des élèves.
S2 : Dans le CMO, le/la guide développe le contexte de la Seconde Guerre mondiale avec la montée du nazisme et l'occupation du pays.	S2 : Dans le CMO, le/la guide explique la vie avant le massacre, le massacre, les procès et la reconstruction / préservation.	S2 : Dans le CMO, le/la guide explique la vie avant le massacre, le massacre, les procès et la reconstruction / préservation.
S3 : Dans le CMO, le/la guide explique la vie avant le massacre, le massacre, les procès et la reconstruction / préservation.	S3 : Dans le CMO, le/la guide explique la vie avant le massacre, le massacre, les procès et la reconstruction / préservation.	S3 : Dans le CMO, le/la guide explique la vie avant le massacre, le massacre, les procès et la reconstruction / préservation.
S4 : Dans le CMO, les élèves sont dans une salle dans la pénombre et ils doivent lire des citations éclairées au sol sur des messages de paix.	S4 : Dans le CMO, les élèves sont dans une salle dans la pénombre et ils doivent lire des citations éclairées au sol sur des messages de paix.	S4 : Dans le CMO, les élèves sont dans une salle dans la pénombre et ils doivent lire des citations éclairées au sol sur des messages de paix.
S5 : Dans le CMO, les élèves regardent le mur des visages, des carreaux de porcelaines avec les visages des victimes imprimées dessus.	S5 : Dans le CMO, les élèves regardent le mur des visages, des carreaux de porcelaines avec les visages des victimes imprimées dessus.	S5 : Dans le CMO, les élèves regardent le mur des visages, des carreaux de porcelaines avec les visages des victimes imprimées dessus.
S6 : Dans le village, l'enseignant/e fait la visite des ruines. Il/elle s'arrête dans plusieurs lieux, il/elle fournit des explications aux élèves et lit des témoignages.	S6 : Dans le village, l'enseignant/e fait la visite des ruines. Il/elle s'arrête dans plusieurs lieux, il/elle fournit des explications aux élèves et lit des témoignages.	S6 : Dans le village, l'enseignant/e fait la visite des ruines. Il/elle s'arrête dans plusieurs lieux, il/elle fournit des explications aux élèves et lit des témoignages.
S7 : Dans le village, P1 fait découvrir le mémorial et le cimetière aux élèves avec la lecture de témoignages.	S7 : Dans le CMO, les élèves regardent à nouveau le mur des visages.	S7 : Dans le village, P3 fait découvrir le mémorial et le cimetière aux élèves avec la lecture de témoignages.
S8 : Dans le CMO, les élèves font un atelier pédagogique sur la famille Pinède, des juifs réfugiés dont les parents sont tués dans le massacre.	S8 : Dans le CMO, les élèves font un atelier pédagogique sur des citations philosophiques avec des messages de paix.	S8 : Sur un temps de pause, les élèves remplissent un livret exploitant les séances précédentes. Ils le remplissent en groupe.
S9 : En classe, P1 corrige avec les élèves le livret qu'ils avaient à remplir et en profite pour revenir sur plusieurs aspects.	S6 : Dans le village, P2 termine la visite des ruines avec la visite de l'église qui n'avait pas pu être faite dans un premier temps.	S9 : Dans le CMO, les élèves font un atelier pédagogique sur Marguerite Simon, jeune fille tuée pendant le massacre.

Figure 2. Tableau synopsis synthétique (S : séance, saumon : en classe, vert : au Centre de la mémoire ou CMO, bleu : dans le village).

d'apprentissage: une famille juive réfugiée à Oradour dont les parents périssent dans le massacre, une jeune fille mise à l'abri à Oradour et victime du massacre, un atelier de réflexion philosophique sur la paix. Ce synopsis a pour objectif de contextualiser les échanges qui seront analysés, mais il ne permet pas de rentrer dans les différences d'approches des enseignants et des guides, qui sont parfois notables (place des émotions, rôle de la parole de l'élève, travail à réaliser). Nous nous focaliserons par la suite sur les moments où la rumeur d'OSV est abordée, puisque celle-ci nous est apparue avoir un potentiel problématique dès l'analyse des questionnaires remplis par les élèves.

Le problème de la rumeur, identifiée dans les questionnaires

Ce sont dans les questionnaires préalablement remplis par les élèves que cette explication a commencé à se présenter dans nos données. Ceux-ci

doivent raconter et expliquer les causes du massacre. Notre objectif n'est pas de faire une étude quantitative, mais de pointer le fait que cette rumeur existe pour certains élèves (jusqu'à un tiers des élèves). Voici quelques occurrences de la référence à la rumeur :

Nous comprenons avec ces exemples que la rumeur est considérée comme telle par certains élèves (en saumon), qui mettent au conditionnel leur proposition d'explication. Pour d'autres élèves (en vert), l'explication n'est pas questionnée et elle est proposée comme une certitude.

C'est avec l'émergence de la question de la rumeur dans les questionnaires, que nous avons commencé à imaginer le potentiel problématique de celle-ci pour les apprentissages. Il nous fallait ensuite regarder finement comment celle-ci était abordée avec les classes. C'est pourquoi nous ne proposons pas d'analyse globale des trois visites scolaires, mais des focus sur les moments qui peuvent nous intéresser par rapport à notre question de recherche.

« Les Allemands **se seraient apparemment** trompés de village en pensant attaquer OSV. »

« Les nazis **se seraient trompés** de village. Ils ont confondu OSG avec OSV. »

« Je crois qu'ils se sont trompés et qu'ils ne voulaient pas toucher OSG, **mais je n'en sais pas plus.** »

« Ils ont attaqué le village d'Oradour, **car ils se sont trompés** de village, ils devaient attaquer un autre. »

« Les nazis recherchaient des résistants et **se sont trompés** d'Oradour. Le vrai Oradour avec des résistants était OSV. »

« Les nazis au départ voulaient brûler le village d'OSV, mais **ils se sont trompés** et ont brûlé OSG. »

Figure 3. Exemples de réponses au questionnaire.

Les résultats : la rumeur, obstacle ou levier d'apprentissage ?

Le concept d'obstacle en didactique

En problématisation, le terme « obstacle » est repris des écrits de Gaston Bachelard¹² sur l'obstacle épistémologique. Michel Fabre et Christian Orange précisent le rôle de ces obstacles dans les apprentissages problématisés :

« Faire des sciences, c'est donc abandonner une connaissance d'opinion, une connaissance mal questionnée, assertorique, c'est-à-dire réduite à un simple constat, pour une connaissance qui, une fois problématisée, sera fondée en raison, deviendra apodictique. C'est le cas lors de la rupture fondamentale que met en avant Bachelard entre connaissance commune et savoir scientifique ; mais cela peut être étendu à toute rupture, même entre deux théories scientifiques, car sans vigilance, l'apodictique retombe vite dans l'assertorique. À ces ruptures s'opposent des obstacles du type "expérience première" ou "connaissance générale" (Bachelard G., 1938). C'est ainsi un espace de nécessités et de possibles (la représentation du problème, ou espace problème) qu'il faut tenter de faire construire aux élèves, sans se limiter à ce tour de passe-passe qui consisterait simplement à leur faire changer d'opinion. Les ruptures et le franchissement des obstacles correspondants sont donc avant tout liés, non à la résolution du problème, à la découverte d'une solution, mais à la construction par les élèves du problème ou d'une problématique dans un cadre théorique défini. »¹³

La question semble mal posée lorsque nous nous demandons si la rumeur est un obstacle ou un levier d'apprentissage puisque, par définition, il n'existe pas de savoirs problématisés sans le

franchissement d'obstacle. Tout obstacle aux apprentissages serait un levier potentiel. Mais nous analysons ici l'Année 1 de la recherche menée sur OSG, sans que soient proposés de dispositifs favorisant la problématisation des élèves. Nous observons des obstacles aux apprentissages, sans que ceux-ci soient dépassés par la construction d'un problème, mais ils sont traditionnellement déconstruits par l'enseignant qui explique pourquoi la rumeur est fausse. À l'inverse, nous pouvons voir la rumeur comme un levier d'apprentissage quand celle-ci est l'occasion d'aborder du savoir historique. Nous distinguons donc l'intérêt de l'obstacle lors d'une activité de problématisation et lors d'une activité plus traditionnelle. Nous reviendrons sur le fait qu'un obstacle est un levier lorsque les données sont mises en tension avec les idées explicatives des élèves, ce qui est un fondement de la problématisation.

Un obstacle : les modalités de déconstructions observées

Dans les transcriptions réalisées pour chaque classe, la rumeur est présente, soit de l'initiative de l'enseignant, soit de celle du guide ou des élèves. C'est pour eux l'occasion d'expliquer que la rumeur n'est pas fondée sur des faits et qu'elle ne peut pas être donnée pour vraie. Lors de l'analyse de ces occurrences, nous décidons de catégoriser les arguments utilisés pour la déconstruction de la rumeur. Les élèves sont ainsi quasi absents des extraits présentés. Nous souhaitons comprendre comment les enseignants ou les guides tentent de dépasser l'obstacle de la rumeur. Ce sera important pour la construction future de séquences forcées, puisque nous pourrons nous appuyer sur leur expertise pour mettre les élèves en situation de problématiser. Voici les codes couleurs utilisés pour les extraits de transcription à suivre :

¹² BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938.

¹³ FABRE Michel, ORANGE Christian, « Construction des problèmes et franchissements d'obstacles », *Aster* 24, 1997, pp. 37-57.

La localisation	L'absence de résistants	L'erreur de lecture de carte / organisation
Le village rue	Le village riche à piller	La concentration de population

Figure 4. Codage des transcriptions.

– La rumeur dans les transcriptions avec C1 :

Extrait 1 : Lors de la séance 6, celle de la visite dans le village en ruine, P1 décide de s'arrêter dans la rue principale pour évoquer la rumeur :

Extrait 2 : Lors de la séance 9, celle de la reprise en classe, P1 décide de questionner les élèves sur les raisons du choix d'OSG. Se faisant, il reprend la comparaison avec la rumeur pour la déconstruire :

– La rumeur dans les transcriptions avec C2 :

Extrait 3 : Lors de la séance 6, celle de la visite du village en ruine, P2 explique les raisons du choix d'OSG et il décide d'en profiter pour expliquer que la rumeur qui circule est fausse.

– La rumeur dans les transcriptions avec C3 :

Extrait 4 : Lors de la séance 1, celle de la préparation en classe, P3 répond à une élève qui l'interpelle sur la rumeur. Cela lui permet de déconstruire celle-ci.

Extrait 5 : Lors de la séance 3, celle de la visite du CMO avec G3, celui-ci décide d'expliquer pourquoi OSV n'est qu'une rumeur.

La déconstruction de la rumeur mobilise plusieurs types d'arguments, que je regroupe à partir des transcriptions dans le tableau suivant :

L'exposé de ces arguments n'amène pas de contradictions ensuite de la part des élèves qui semblent accepter les démonstrations. On ne peut pas parler de franchissement d'obstacle d'apprentissage puisque la déconstruction de la rumeur est de l'initiative de l'enseignant ou du guide, sans que

15	P1	(...) vous aviez dit quand on a préparé la séance, c'est peut-être OSV qui est visé ? (...) Sur la carte, vous avez bien vu qu'OSG, quand je regardais les zones de maquis, les zones de maquis elles étaient en violet. Et OSG il était au milieu d'une zone blanche : pas de maquis, pas de résistants, alors qu'OSV, est une zone où il y avait des résistants. (...) Le temps du massacre n'aurait pas été le même. Mais ça, les Allemands l'avaient compris. Ça fait partie des arguments qui prouvent qu'OSV n'était pas visé, c'était bien OSG. Généralement, on dit aussi OSV était visé, et en fait ils ont mal lu la carte... ça c'est totalement faux, les Allemands ils savent aussi bien lire une carte que les Français. (...) Le troisième argument, c'est que quand on regarde la carte. Pour aller de Montauban, Tulle, Limoges, puis la Normandie, une fois qu'on est à Limoges, on se déplace à OSG, on revient à Limoges, on remonte. Alors qu'OSV est beaucoup... euh un peu plus au sud, une quarantaine de minutes de Limoges. (...) Donc on en est sûr aujourd'hui. OSV n'était pas visé. C'était bien OSG.
----	----	---

Figure 5. Extrait 1.

3	P1	(...) Vous deviez m'évoquer les deux raisons qui expliquent que la <u>Das Reich</u> ait choisi Oradour plutôt qu'un autre village ? (...)
4	Noémie	Parce que c'est un village riche et calme.
5	P1	Alors, riche et calme, c'est vrai que du coup par le fait qu'il y ait beaucoup de commerce, les SS pouvaient se dire que... (...) La richesse, ça veut dire qu'ils peuvent, en allant faire cette action chercher des ressources, mais aussi Auriane ?
6	Auriane	Il n'y a pas de résistants.
7	P1	Il n'y a pas de résistants. Donc première raison, on va mettre... "riche", ça me gêne un peu, on va dire prospère. Ensuite, il n'y a pas de résistance... Il n'y a pas de résistants ici. À OSV, je vous rappelle, il y en a. Ensuite, Pierre ?
8	Pierre	C'est plus proche de Limoges.
9	P1	C'est plus proche de Limoges. C'est-à-dire qu'il n'y a pas un gros détour à faire. OSV c'est beaucoup plus loin, environ 40 minutes pour y aller. Ethan ?
10	Ethan	Le village est facile à encercler.

Figure 6. Extrait 2.

75	P2	(...) Et alors les Allemands, pourquoi ils ont choisi Oradour ? C'est très prosaïque, enfin, ça paraît d'une grande banalité. C'est parce que le matin, le régiment il était à Saint-Junien. Le soir, le régiment il allait à Nieul et Oradour, et bien c'est entre Saint-Junien et Nieul. Voilà comment ils ont choisi Oradour. (...) Donc si on vient au pourquoi, pourquoi Oradour a-t-il été choisi euh... on peut dire qu'il a été choisi un peu par hasard. Et là, c'est dur. C'est dur pour les survivants et les familles des victimes, l'explication du hasard, elle est insatisfaisante. (Inaudible) Et il y a une autre explication qui a circulé.
76	Nathan	OSV.
77	P2	Oui, une explication comme quoi les Allemands s'étaient trompés d'Oradour, qu'ils voulaient aller à OSV, qui était un haut lieu de résistance. Et puis finalement comme ils se sont trompés et bien ils ont pris OSG. Bon, c'est quand même faire un petit peu injure aux Allemands comme s'ils ne savaient pas lire des cartes. On peut dire que cette hypothèse-là, on peut l'éliminer parce que, les militaires allemands savaient lire des cartes, hein c'est pas un problème. Et euh, l'objectif des militaires allemands, c'était pas de se frotter aux résistants hein, pas spécialement hein. C'était plutôt, comme je vous l'ai lu dans l'exemple, de faire justement un exemple. Et pour faire un exemple, ils ne veulent pas spécialement de combat avec les résistants. Ce qu'ils veulent, c'est marqué les esprits.

Figure 7. Extrait 3.

50	Léna	Pendant un moment, il y a des personnes qui m'ont dit que les Allemands se sont trompés de ville ou de village, est-ce que c'est vrai ou c'est pas vrai ?
51	P3	(...) Effectivement, c'est ce qu'on entend beaucoup dans la région, c'est que on s'est trompé d'Oradour, c'est que c'était OSV, parce qu'il y a un deuxième Oradour effectivement en Haute-Vienne. Alors, pourquoi on s'est pas trompé, pourquoi ils ne se sont pas trompés en fait d'Oradour ? (...)
57	P3	Alors, ils ont été aidés effectivement, par la police politique du régime de Vichy, qui s'appelle comment s'il vous plaît ? (Brouhaha de plusieurs réponses) La milice, ok, donc c'est la milice effectivement. Alors si on prend, je vous avais montré une carte pour qu'on situe Oradour. Alors, c'est quelque chose qui est très ancré dans la mémoire locale, cette confusion entre les deux Oradour. Alors, je vous montre cette carte pour que vous vous rendiez compte. (...) Alors, première raison pour laquelle ça ne peut pas être OSV ou ne pouvait pas être OSV, c'est que les troupes devaient se retrouver normalement, ils avaient le soir un cantonnement à Nieul. Ils devaient se retrouver le soir en fait à Nieul pour ensuite rejoindre Limoges. Donc ils sont partis de Saint-Junien, il y a une partie de la troupe qui a pris cette route-là et une autre partie de la troupe qui a pris cette route-là. D'accord ? Oradour premièrement se trouve sur la route qu'ils devaient prendre, donc il n'y avait pas de détour à faire, ça c'est la première chose. Deuxième chose, c'est que c'était un village qui correspondait en tout point à ce dont ils avaient besoin. Les Waffen SS qui ont été à Oradour, c'est une troupe qui a été aguerrie dans son mode d'exécution, notamment sur le front de l'est. Il y a déjà eu des exactions, on vous l'a montré dans le documentaire qui se sont conduit à l'est, donc ils ont procédé exactement de la même façon, le but étant de rassembler la population, de la fusiller et de brûler ensuite le village. Pour faire ça, il faut que la forme du village soit relativement facile à encercler. L'avantage d'Oradour, c'est que c'est ce qu'on appelle un village rue. (...) Donc ça c'est la deuxième raison, c'est-à-dire que la configuration du village était intéressante pour eux parce que facilement encerclable, parce que l'objectif pour eux est de terroriser la population. Autre point intéressant pour eux, c'est que c'était un bourg qui était très riche. (...) C'est-à-dire que les nazis, les SS pouvaient également piller et donc avant de tout brûler, ils ont pris le ravitaillement dont ils avaient besoin. (...) Quatrième raison, c'est qu'on est en dehors d'une zone de maquis, le but étant de terroriser la population, de marquer en fait les esprits donc ils se sont attaqués à un village qui était en dehors d'une zone de résistance alors qu'OSV, on est en plein dans une zone de maquis. (...) Il a fallu qu'ils se facilitent un peu la tâche. Mais effectivement, dès le lendemain du massacre, la population locale allait chercher à expliquer comment expliquer l'inexplicable ? (...) Donc voilà, on a cherché à l'expliquer de cette façon-là, on s'est dit : mais c'est qu'ils se sont trompés d'Oradour. Ils voulaient s'attaquer à une zone de résistance et ils se sont trompés tout simplement, ils connaissent pas la région, ils se sont trompés d'Oradour. Non, ils ne se sont pas trompés, d'autant que, alors déjà il y a des témoignages (...). Il y a des documents qui ont été retrouvés comme quoi le massacre a été préparé, il y a des plans qui ont été retrouvés, que ça a été préparé en amont et ils ont effectivement été guidés par la milice française, qui était sur place et qui connaissait bien et qui leur ont indiqué que tel village pouvait être intéressant, etcétera.

Figure 8. Extrait 4.

3	G3	<p>Donc pour eux, cette terreur, elle n'est pas assez établie ici dans cette région. D'ailleurs sur la carte, les zones en bleu, ce sont les territoires tenus par les résistants. Et ce qu'on voit très bien, c'est qu'OSG n'en fait pas partie. Donc devant cette résistance active ici, ils décident finalement d'un coup de force. Ce coup de force ce sera l'anéantissement total d'un village et de sa population et c'est ainsi qu'ils décident d'attaquer OSG. Alors, pourquoi choisir ce village-là ? Il y a plusieurs éléments qui l'expliquent. Déjà, on voit, il est situé entre les deux cantonnements, pas de détours à faire pour l'attaquer. Le matin ils sont à Saint-Junien, le soir ils vont se coucher à Nieul, en passant par OSG. Ce bourg d'OSG est en plus assez facile à attaquer. Ici vous n'avez qu'une rue principale et seulement quelques petites rues adjacentes. (...) Le 10 juin, on l'a vu aussi, il y a plusieurs éléments qui vont faire qu'à OSG il y aura beaucoup plus de personnes qu'à l'habitude. C'est un jour d'école, un jour de vaccination, on distribue le tabac et il y a beaucoup de commerces. Donc en attaquant ce village avec un groupe assez restreint, à peu près 300 hommes, les officiers savent qu'ils vont pouvoir commettre un massacre important dans la région. Et puis surtout le choix d'OSG, on le voit très bien sur la carte, c'est qu'ici il n'y a pas de résistants (...). Ici pas de résistants, personne n'est armés, c'est aussi pour ça que lors de l'attaque, aucun soldat n'a été blessé. Et ça, pour les officiers, c'était essentiel : ils ont besoin de tous leurs effectifs pour combattre ensuite efficacement en Normandie. Alors, un élément qu'il ne faut pas oublier non plus, c'est que parmi ces hommes qui attaquent OSG, vous avez beaucoup de jeunes. Donc les faire participer à ce massacre, c'est un baptême du feu, un moyen de les endurcir, de les intégrer à la troupe, avant d'aller en Normandie. Alors, il faut aussi savoir que malheureusement, après le massacre, très vite, des rumeurs ont été colportées de manière à discréditer les résistants en leur rejetant la faute du massacre. (...) L'idée la plus répandue, c'est qu'ils se seraient trompés d'Oradour, qu'ils auraient dû attaquer OSV, où les résistants étaient présents. Ça, c'est faux, ils partent de Saint-Junien, pourquoi aller au Sud, leur objectif c'est quand même d'aller en Normandie. Et puis traverser cette zone c'était très risqué. Ils auraient pu tomber dans des guets-apens et perdre des hommes et du matériel et on sait qu'à ce moment-là, les Waffen SS ne pouvaient pas se le permettre. Alors ce qui montre qu'OSG était bien visé, c'est qu'au moment de l'attaque, on voit qu'il a subi plusieurs étapes chronologiques, c'est qu'elle avait déjà été préparée. Et puis apparemment aussi, des officiers ont été vus avant le départ à Saint-Junien avec des cartes de la région, des cartes qu'ils savaient très bien lire. Donc c'est sûr et certain, ils ne pouvaient pas se tromper d'Oradour, c'est bien OSG qui était visé.</p>
---	----	--

Figure 9. Extrait 5.

les élèves ne construisent de problème. Dans leurs dispositifs, il s'agit d'une erreur à pointer et à remplacer par le fait historique. Mais la façon dont ils le font est intéressante dans le sens où elle est l'occasion de traiter des raisons du choix du village.

	P1	P2	P3	G3
La localisation	X	X	X	X
L'absence de résistants	X	X	X	X
Les compétences de lecture de carte / organisation	X	X	X	X
Le village rue	X		X	X
Le village riche à piller	X		X	
La concentration de population				X

Figure 10. Résultat du codage des transcriptions.

La rumeur comme levier d'apprentissage

La rumeur, qui nous semblait être un obstacle d'apprentissage pour les enseignants et les guides, se révèle finalement être un prétexte pour explorer un enjeu d'apprentissage: les raisons du massacre. Le «pourquoi» d'un événement est une question fondamentale en histoire¹⁴, la recherche des causes permettant de sortir d'une causalité linéaire. Si on reprend le tableau des arguments utilisés pour déconstruire la rumeur, on obtient par effet de miroir des raisons du massacre:

- La localisation : OSG est situé sur le chemin des troupes qui n'ont pas besoin de faire de détour pour commettre le massacre.
- L'absence de résistants : OSG est un village à la merci des soldats, avec une population non armée ne pouvant pas opposer de résistance.

¹⁴ PROST Antoine, *Douze leçons sur...*, 330 p.; RICŒUR Paul, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, 736 p.

- Le village-rue: la configuration du village avec une rue principale et de petites rues adjacentes facilite l'encerclement et le rassemblement de la population.
- Le village riche à piller: l'importante activité commerçante, artisanale et agricole du village permet aux soldats de se servir sur place de ce dont ils peuvent avoir besoin.
- La concentration de population: le jour choisi est un jour d'école, de vaccination, de début de week-end et de distribution de tabac ce qui a pour conséquence d'augmenter le nombre d'habitants présents dans le bourg.

Cette exploration des raisons du choix d'OSG présente un intérêt pour les apprentissages des élèves qui en apprennent davantage sur cet événement historique. D'un point de vue didactique, cela nous permettra de penser une séquence de problématisation en Année 2 avec les différentes données qui pourraient être utilisées pour franchir l'obstacle initial de la rumeur.

Discussion : l'obstacle de la rumeur, un levier d'apprentissage pour problématiser

L'analyse des occurrences de la rumeur dans les échanges de l'Année 1 nous permet de réfléchir à l'utilité de celle-ci pour les apprentissages. Les rumeurs accompagnent souvent les faits historiques et l'actualité est aussi pleine de ces « fake news ». Cela participe de ce que Nadine Fink appelle « la complexité du monde » :

« Tandis que les élèves sont au contact de multiples "vérités" qui circulent dans l'espace public et médiatique, les enseignants effectuent des choix par rapport aux savoirs qu'ils transmettent et à la manière dont ils le font. [...] L'école est alors un espace fermé sur lui-même. Mais l'école peut aussi s'ouvrir aux enjeux de société en se pensant comme un lieu de réflexion, où les enseignants et les élèves s'interrogent ensemble sur la manière de restituer de la complexité. »¹⁵

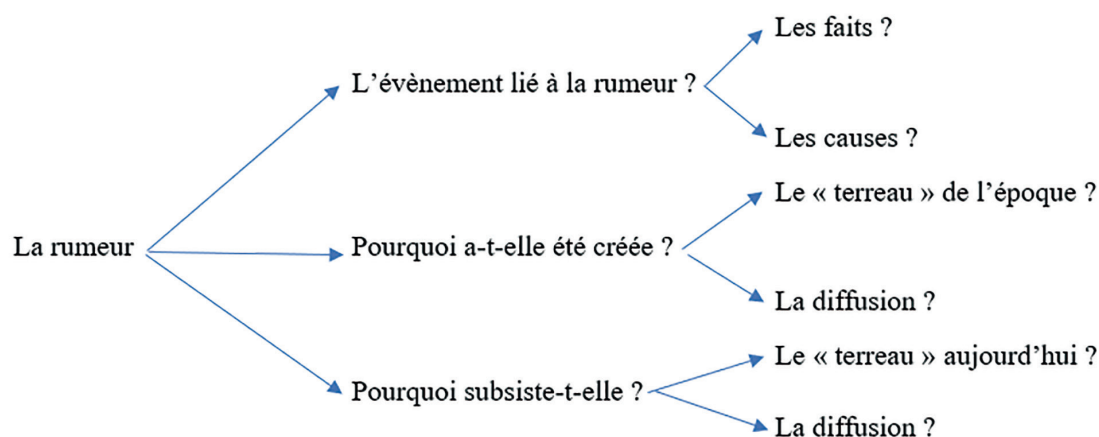
¹⁵ FINK Nadine, *Paroles de témoins...*, 266 p.

Pour restituer cette complexité, nous faisons l'hypothèse que le problème historique peut être focalisé sur la mémoire de l'événement en interrogeant la rumeur elle-même. Michel Fabre et Christian Orange¹⁶, ainsi que les différents chercheurs travaillant avec le Cadre d'Apprentissage par Problématisation, argumentent que le savoir en classe se situe dans la construction d'un problème référé scientifiquement. La construction du problème par les élèves se fait par la mise en tension des données du problème et de leurs idées explicatives sur celui-ci. De cette mise en tension, de nouvelles explications se construisent qui sont considérées comme le savoir construit. Ce n'est pas l'enseignant qui « pose » le problème, mais bien les élèves qui doivent le construire, accompagné par un dispositif pensé pour le permettre. En didactique de l'histoire, plusieurs chercheurs¹⁷ ont montré tout l'intérêt des problématisations historiques pour les élèves en permettant à ceux-ci de réfléchir à la façon des historiens (sans pour autant vouloir en faire de petits historiens). Les problèmes sont en amont pensés par les chercheurs en lien avec l'historiographie de la question étudiée.

Le problème historique de la rumeur peut apparaître comme un obstacle aux apprentissages. Puisque décrivant un fait faux, elle empêche de comprendre le massacre dont l'enjeu est justement de ne pas attaquer un lieu de résistance comme OSV.

¹⁶ FABRE Michel, *Qu'est-ce que problématiser?*, Paris, Vrin, 2017, 128 p.; LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain, VÉZIER Anne, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire », *Éducation & Didactique* 3-3, 2009, pp. 7-27; ORANGE Christian, *Enseigner les sciences: Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Bruxelles, De Boeck, 2012, 144 p.

¹⁷ LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain, VÉZIER Anne, « Savoirs, problèmes... », pp. 7-27; DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR, 2011, 312 p.; DOUSSOT Sylvain, *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2018, 378 p.; DOUSSOT Sylvain, FINK Nadine, « Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages », *Recherches en Didactiques: Les Cahiers Théodile, Presses universitaires du Septentrion* 27, 2019, pp. 89-103; DOUSSOT Sylvain, VÉZIER Anne, « Des savoirs comme pratiques de problématisation: une approche sociocognitive en didactique de l'histoire », *Éducation & Didactique* 8-3, 2014, pp. 111-140; GOMES Lucie, « L'objectivité du document en classe d'histoire: un obstacle à dépasser pour être compétent », *Recherches en Éducation* 37, 2019, pp. 100-111; GOMES Lucie, « La problématisation historique... », pp. 109-126; GOMES Lucie, *Enseignement de l'histoire et esprit critique: quelles possibilités?*, Rennes, PUR, à paraître.



Schématization des questionnements possibles pour une enquête historique sur la rumeur d'Oradour-sur-Vayres.

Figure 11. Schéma des questionnements potentiels pour l'Année 2.

C'est ensuite en utilisant le CAP que nous avons commencé à considérer cette rumeur comme un levier d'apprentissage, d'abord de façon évidente parce que les enseignants s'en servent pour exposer les raisons du massacre puis en proposant une autre possibilité, celle de l'enquête historique problématisée questionnant l'existence même de cette rumeur. C'est ce processus qui nous mènera à expérimenter, en collaboration avec les enseignants, des séquences forcées¹⁸ consistant en l'exploration du problème de l'existence même de cette rumeur d'OSV. Avec ce type d'ingénierie de recherche, l'analyse du savoir en construction des élèves d'une séance à l'autre permet de modifier le

dispositif initial pour les inciter à explorer le problème davantage, en pointant par exemple des éléments contradictoires qui ressortiraient de leurs échanges. L'enquête menée par les élèves devra permettre la production de savoirs historiques problématisés, sortant ainsi de la seule déconstruction de la rumeur. Cela documentera ce qu'il est possible de faire faire aux élèves dans le cadre de cette rumeur d'OSV, mais aussi, on peut le supposer, pour l'étude d'autres rumeurs qui constituent des obstacles d'apprentissage. La figure 11 est une schématisation des questionnements potentiels lors de l'expérimentation de l'Année 2.

¹⁸ ORANGE Christian, « Situations forcées... », pp. 73-85.

L'autrice

Lucie Gomes est maîtresse de conférences en didactique de l'histoire à l'Université de Limoges, dans l'unité de recherche FrED. Elle s'intéresse aux rapports entre histoire et mémoire dans les apprentissages dans l'objectif de favoriser le développement de compétences critiques historiennes, en utilisant le Cadre d'Apprentissage par Problématisation. Elle participe à la formation des futurs professeurs du premier et du second degré.

<https://cv.archives-ouvertes.fr/lucie-gomes>

lucie.gomes@unilim.fr

<https://orcid.org/0000-0002-9556-5631>

Résumé

Chaque année, des milliers d'élèves visitent avec leurs enseignants le village martyr d'Oradour-sur-Glane en Haute-Vienne, dans le centre de la France. Cet article pose la question des leviers et des obstacles pour les apprentissages à partir de l'observation de trois visites, faisant émerger l'importance d'une rumeur sur les raisons de ce massacre à la fin de la Seconde Guerre mondiale. D'abord vue comme un obstacle empêchant de comprendre l'événement, la rumeur est étudiée autrement pour imaginer comment s'en servir de leviers pour des apprentissages historiques problématisés articulant histoire et mémoire.

Mots-clés

Oradour-sur-Glane, Histoire, Mémoire, Rumeur, Visite

ISSN 2297-7465

ISBN 978-2-88930-560-5



9 782889 305605