

ESPE des Pays de la Loire

Université de Nantes

Année 2013-2014

Mémoire professionnel :

**Construire un savoir et entrer dans la pratique
historienne en débattant en classe.**

Coordinateur du jury de soutenance :

DOUSSOT Sylvain

Nom de l'étudiant :

BLONDET Claire

Histoire-géographie

BLONDET Claire

MEEF 2 Histoire-géographie

Construire un savoir et entrer dans la pratique historique en débattant en classe.

Résumé :

L'objectif de ce travail de recherche produit en Master 2 est de s'interroger sur la pratique du débat scientifique en classe d'histoire pour construire des savoirs historiques. Cette pratique présente-t-elle un intérêt particulier dans la construction du savoir historique par les élèves ? Permet-t-elle de sortir de la boucle didactique à 5 temps mise en évidence par Nicole Tutiaux-Guillon ? Permet-t-elle de faire entrer les élèves dans une pratique d'historiens ?

Ce travail prend appui sur la pratique du débat par les historiens eux-mêmes pour ensuite rechercher de quelle manière cette pratique peut être transposée en classe d'histoire au collège ou au lycée. On retiendra l'importance du débat pour les historiens qui y confrontent leurs interprétations d'une même situation historique mais aussi leurs méthodes et leurs sources. La pratique de l'écrit tient une place importante voire centrale dans les débats entre historiens. Il y a là une opposition avec nos représentations habituelles du débat qui semble être avant tout un exercice oral. Le débat est un exercice déjà utilisé à l'école sous de multiples formes. Cependant le débat scientifique est absent des cours d'histoire même si des réflexions sont en cours pour l'y introduire. Le débat constitue un moyen pour explorer des situations historiques, et un outil pour amener les élèves à problématiser des savoirs historiques. On insistera particulièrement sur l'importance de la médiation par l'écrit qui constitue un passage essentiel lors de la mise en place de séance de débat en classe d'histoire.

Mots-clés : Didactique de l'histoire, épistémologie de l'histoire, débat scientifique, problématisation.

Nombres de pages : 53 pages

Nombres d'annexes : 2

Année université : 2013-2014

ESPE Pays de la Loire

Université de Nantes

Sommaire

Introduction. -----	5
1. Le débat, un élément fondamental dans la construction de l'histoire. -----	7
A. Le débat scientifique, un élément essentiel dans la mise en place d'un savoir scientifique.-----	7
Le débat scientifique, tentative de définition.-----	7
Le débat, une pratique essentielle pour la science.-----	8
Et en histoire, quelle(s) vision(s) les historiens ont-ils du débat ?-----	9
B. Une pratique en apparence absente du champ historique mais qui est au cœur de l'histoire.-----	11
Une communauté historienne dont l'organisation provoque les controverses et les débats.-----	12
Débattre en histoire, argumenter pour construire un savoir.-----	13
L'interprétation des faits historiques, une source de débats pour les historiens.-----	13
Où, quand, comment les historiens débattent-ils ?-----	14
2. Débattre à l'école, quelles modalités ? Quelles finalités ? -----	19
A. Débattre à l'école : plusieurs usages pour plusieurs buts.-----	19
Une pratique inscrite dans les programmes scolaires et le socle commun.-----	19
Essai de typologie des débats dans un contexte scolaire.-----	21
○ Le débat interprétatif en littérature :-----	21
○ Le débat dit "citoyen" ou "de vie de classe"-----	22
○ Le débat "philosophique" ou la discussion à visée philosophique (DVP)-----	23
○ Le débat scientifique.-----	23
B. Le débat scientifique en classe d'histoire, quelles possibilités ? Petits tours d'horizon des recherches déjà menées sur le sujet.-----	25
Le débat, une pratique absente des classes d'histoire.-----	25
Introduire le débat scientifique en classe d'histoire.-----	27
3. Manipuler le savoir historique grâce au débat : un exemple de séance. -----	31
A. Le contexte de la séance d'observation.-----	31
B. Le déroulement de la séance.-----	32
Construire la définition de la démocratie avec les élèves.-----	32
Le fonctionnement de l'éclésiastique.-----	33

Faire appréhender aux élèves l'écart entre la définition de la démocratie et la réalité des pratiques. -----	34
C. Analyse de la séance. -----	36
D. Conclusion de la séance. -----	41
Conclusion. -----	45
Bibliographie. -----	48
Annexes -----	50

Introduction.

Lorsque j'ai débuté mon travail de recherche en didactique de l'histoire, je me suis d'abord intéressée à un sujet historique pour lequel j'avais un intérêt personnel : la colonisation. J'ai d'abord commencé par me demander de quelle manière ce sujet était enseigné dans le secondaire. Nécessitait-il des moyens didactiques, pédagogiques particuliers ? Posait-il des problèmes particuliers par rapport à d'autres sujets historiques ? Très rapidement, au fil de mes lectures sur la question de l'enseignement de la colonisation, j'ai découvert le concept des Questions Socialement Vives. Ce concept n'est pas propre à la didactique de l'histoire, il est aussi par exemple utilisé en didactique des Sciences à propos du développement durable. C'est en lisant les actes d'un colloque¹ sur le sujet de l'enseignement des questions socialement vives en histoire-géographie que j'ai commencé à entrevoir l'utilisation possible en classe d'histoire du débat scientifique (dont nous repreciserons au cours de notre exposé la définition) pour construire avec les élèves un savoir historique. Ce texte m'a questionnée. En effet si tout au long de mes études d'histoire, mes professeurs m'avaient parlé des « débats historiographiques », selon ma propre expérience l'histoire que j'ai apprise au collège et au lycée était établie comme une vérité qui ne faisait pas l'objet de débats. Ce texte faisait donc pour moi écho à une interrogation intérieure formulée lors de ma découverte de l'histoire à l'université. « Pourquoi n'enseigne-t-on pas l'histoire au collège comme à l'université? ». Question que je formule aujourd'hui en des termes légèrement différents : « Pourquoi enseigne-t-on les savoirs historiques au collège et au lycée comme s'il s'agissait de vérités établies qui feraient l'objet d'un consensus alors que ces savoirs sont constamment remis en débat par les historiens ? ». J'aurais pu choisir de centrer mon mémoire sur le pourquoi, mais j'ai plutôt choisi de partir du principe (peut-être selon une intuition, sans doute plutôt selon les cours de didactique de l'histoire que je suivais alors à l'ESPE) que les élèves du secondaire pouvaient avoir des pratiques analogues ou similaires à celle des historiens. J'ai donc fait le choix de me centrer sur l'utilisation de la pratique elle-même du débat scientifique en classe d'histoire. En tant qu'élève, il m'est en effet arrivé de participer en classe d'éducation civique à des débats d'idées, qu'en tant qu'élèves nous avions peu ou pas préparés. Chacun arrivait avec ses idées, les exprimait, le débat se finissant souvent par une formule qui signifiait que chacun avait ses idées et qu'elles étaient tous respectables. Si

¹ Colloque organisé en 2008 par le SNES et le CVUH et dont les actes ont été publiés dans l'ouvrage suivant : L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie, [Texte imprimé] : actes du colloque / organisé par le SNES et le CVUH, Paris, 14-15 mars 2008 ; [ouvrage coordonné par Franck Thénard-Duvivier].

en classe d'éducation civique les débats d'idées étaient réguliers, en classe d'histoire, le débat sous quelques formes que ce soit était absent.

Comme nous le détaillerons de manière plus précise dans la première partie de notre travail, le débat scientifique participe pleinement à la mise en place des savoirs historiques. C'est une pratique essentielle pour les historiens, car elle permet notamment la confrontation entre les différentes interprétations d'une même situation historique.

Très rapidement, quelques questions ont émergé, j'ai essayé d'y répondre à travers travail de recherches. Ces questions constituent le prisme à travers lequel j'ai étudié les différents textes que j'ai pu lire sur le sujet mais aussi l'expérimentation que j'ai menée en classe.

Quel intérêt la pratique du débat scientifique en classe présente-t-elle dans la construction des savoirs historiques par les élèves ? Cette pratique permet-elle aux élèves d'entrer dans une pratique d'historiens ? Permet-elle à l'enseignant de sortir de la boucle didactique classique : question du professeur-réponse de l'élève-validation ou non de la réponse par le professeur (nous développerons plus tard la question de la boucle didactique classique) ?

Il me semblait essentiel de partir des pratiques des historiens. En effet l'une de mes hypothèses de travail est que le débat scientifique en classe permettrait aux élèves d'entrer dans des pratiques d'historiens. C'est pourquoi la première partie de mon travail porte sur la question du débat scientifique chez les historiens.

Le débat qu'il soit scientifique ou non est une pratique couramment utilisée en classe. Il m'a donc paru important de préciser cette question dans une deuxième partie, avant de détailler les réflexions déjà mises en place en didactique de l'histoire sur l'utilisation du débat scientifique en classe d'histoire.

C'est à partir de ce qui constitue mon cadre théorique que j'ai pu construire mais aussi analyser dans une troisième partie la séance de débat que j'ai pu expérimenter avec une classe de sixième en stage de pratique accompagnée.

1. Le débat, un élément fondamental dans la construction de l'histoire.

J'avais choisi de partir des pratiques historiennes du débat, ces pratiques me serviraient de références auxquelles plus tard je pourrai comparer les pratiques du débat en classe d'histoire. Pour étudier la manière dont les historiens pratiquent le débat, j'ai choisi de me pencher sur la façon dont les historiens ont écrit et écrivent sur le débat scientifique dans leur discipline. J'aurais pu interroger des historiens sur leurs pratiques du débat scientifique mais il m'a semblé plus intéressant d'aller consulter des ouvrages d'historiographie et d'épistémologie qui développent une réflexion sur l'histoire et la manière dont elle se fait. Je ne voulais pas rester dans la pratique d'un ou deux historiens, mais je souhaitais au contraire essayer de percevoir la réflexion développée par les historiens autour du débat et de sa/ses pratique-s. J'ai donc été consulter tous les ouvrages d'historiographie et d'épistémologie que j'ai pu trouver² après avoir tenté d'établir une définition du débat scientifique.

A. Le débat scientifique, un élément essentiel dans la mise en place d'un savoir scientifique.

Le débat scientifique, tentative de définition.

Il me semble intéressant de commencer par définir l'objet de ma recherche : qu'est-ce qu'un débat scientifique ? Le mot débat est très utilisé aujourd'hui, on parle de débat télévisuelles, de débats d'idées, de débats d'opinions etc...

Selon le dictionnaire du Petit Larousse de 2008, un débat est « l'examen d'un problème entraînant une discussion animée, parfois dirigée, entre personnes d'avis différents ». Le terme n'est pas réservé aux domaines scientifiques, on peut donc se demander : quelles sont les spécificités d'un débat scientifique ?

Dominique Raynaud dans son ouvrage sur la sociologie des controverses scientifiques définit de manière intéressante le débat scientifique : « Les controverses scientifiques, que l'on peut définir provisoirement comme des débats organisés se donnant pour but des valeurs de connaissance »³. Il affine ensuite quelques pages plus loin sa définition : "Une controverse

² On trouvera dans l'annexe 1 tous les ouvrages que j'ai utilisé mais aussi tous ceux que j'ai pu consulter. En effet, je considère que dans mon étude, l'absence de renseignements dans un ouvrage historiographique sur le débat scientifique en histoire est aussi un enseignement intéressant.

³ RAYNAUD, Dominique, *La sociologie des controverses scientifiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003, p.1.

scientifique se caractérise par la division persistante et publique de plusieurs membres d'une communauté scientifique, coalisés ou non, qui soutiennent des arguments contradictoires dans l'interprétation d'un phénomène donné"⁴.

Le premier enseignement que nous pouvons tirer du propos de Dominique Raynaud est que les débats scientifiques ont un nom spécifique : controverse, ce qui souligne l'opposition. En effet l'étymologie du mot vient du latin *controversus* qui signifie tourné vers l'autre côté. De même que le mot débat, le mot controverse est largement utilisé dans le langage courant. Nous lui rajouterons donc l'adjectif « scientifique » pour signifier que le contexte pour lequel nous l'utilisons est particulier et fait référence à la définition de Dominique Raynaud.

Si l'on suit Dominique Raynaud, pour qu'un débat soit scientifique, il faut qu'il ait lieu au sein d'une communauté scientifique, qu'il porte sur l'interprétation d'un phénomène et qu'il ait pour but la production d'un savoir.

De nombreux exemples célèbres ponctuent l'histoire des sciences et témoignent de la participation du débat scientifique à la mise en place de savoirs scientifiques. Kuhn [1983] affirme que la science est un construit qui subit des bouleversements, ce qu'il appelle des « révolutions scientifiques ». Ces « révolutions scientifiques » ne sont pas des remodelages constants de paradigmes, mais une rupture nette générée par les prises de positions toujours critiquables des acteurs scientifiques. A la fin de cette « révolution scientifique », un nouveau paradigme remplace l'ancien.

Le débat, une pratique essentielle pour la science.

Pour développer mon propos, je reprendrai ici les propos de Dominique Pestre [2006]⁵.

Le débat scientifique fait partie de la vie quotidienne des scientifiques. Mais au-delà des pratiques quotidiennes, le débat renvoie à des questions épistémologiques sur la manière dont la science se construit. Dominique Pestre souligne l'intérêt profond de l'étude des débats scientifiques car cette étude permet de « ne pas séparer essentiellement les contenus et logiques de savoirs des contextes et cadres »⁶.

Il étudie ensuite les controverses en se limitant au domaine des savoirs factuels produits au cours de travaux expérimentaux, tout en soulignant qu'il pense que les conclusions qu'ils tirent ne soit pas fondamentalement différentes pour les « pratiques théoriques » :

⁴ Ibid. p.8

⁵ PESTRE, Dominique, *Introduction aux sciences studies*, Paris, la découverte, l'Harmattan, 2006.

⁶ PESTRE, Dominique, *Introduction aux sciences studies*, Paris, la découverte, l'Harmattan, 2006, p.22.

- Sa première conclusion est de mettre en avant le fait que les scientifiques produisent des résultats qui laissent toujours une place au débat, car une « grande liberté de lecture » est finalement laissée à l'observateur.

- Dans une deuxième conclusion, Dominique Pestre expose le fait que les scientifiques constituent un groupe, la science est une « activité collective ». Mais surtout qu'une bonne partie du travail du chercheur « consiste à faire sens de ce que les autres disent et racontent ». Les scientifiques interprètent les faits mais aussi les propos des autres scientifiques ce qui conduit à des résultats parfois opposés, des « disensus » que les scientifiques cherchent constamment à faire disparaître pour arriver à un consensus.

Et en histoire, quelle(s) vision(s) les historiens ont-ils du débat ?

L'une de mes premières constatations est qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de grands ouvrages de référence dont le sujet porte spécifiquement sur le débat scientifique en histoire.

Christophe Charle dans l'introduction de l'*Homo Historicus* classe les ouvrages de réflexion sur l'histoire et les historiens en deux grandes catégories :

- Des ouvrages de réflexion « théorique et globale sur le métier d'historien, sur les présupposés de la discipline »⁷.
- Des ouvrages sur des « débats plus spécifiques de méthodes qui divisent les historiens ou relatent l'évolution de leurs orientations, au fil des « tournants » historiographiques »⁸.

Nous pouvons d'abord remarquer une première indication intéressante lorsque Christophe Charle fait référence aux « débats plus spécifiques de méthodes »⁹. Les historiens ne débattant pas seulement sur les situations historiques, ils débattent aussi sur les méthodes qu'ils utilisent pour faire de l'histoire.

Aucun ouvrage au sein de ces deux types de catégories mises en avant par Christophe Charle ne consacre un chapitre, ou une partie au débat en histoire que cela soit pour décrire la forme

⁷CHARLE, Christophe, *Homo Historicus: réflexions sur l'histoire, les historiens et les sciences sociales*, Paris, Armand Colin, 2013 p.15.

⁸ Ibid

⁹ Ibid.

et/ou le fond des débats en histoire. Mais le débat et sa pratique ne sont pas pour autant absents du discours des historiens, on peut en trouver des traces.

Quelques exemples :

- Dans l'ouvrage *A quoi sert l'histoire* [2010], Emmanuel Laurentin dans l'introduction parle des « débats du jour »¹⁰ qui ont lieu au sein de son émission la fabrique de l'histoire.
- Philippe Poirier dans l'introduction de son ouvrage d'introduction à l'historiographie évoque les débats qui ont lieu au sein de l'histoire en parlant « d'approches rivales et concurrentes »¹¹ avant dans sa bibliographie de dédier une partie aux « débats en cours »¹².
- Jean-Claude Ruano-Barbalan dans l'introduction de l'ouvrage qu'il coordonne sur l'histoire aujourd'hui parle aussi des « débats en cours »¹³ mais pour mieux souligner qu'ils sont inaccessibles aux non spécialistes.
- Gérard Noiriel dans son ouvrage sur l'histoire contemporaine intitule un de ses chapitres : « sur quelques débats potentiels en histoire économique, sociale et culturelle »¹⁴.
- Quant à Christophe Granger dans l'ouverture de l'ouvrage *A quoi pensent les historiens* publié en 2013 (dont le but est de faire le point sur la pratique des historiens au XXIe siècle), il explique que « elle [l'histoire] est pleine des débats sociaux, savants et politiques, vivaces en la matière cette dernière décennie... »¹⁵.
- Plusieurs articles du Tome 1 de l'ouvrage *Historiographie, concepts et débats* dirigés par Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, et Nicolas Offenstadt font aussi référence au débat. Dans l'article Colloques, p. 86-92, Nicolas Offenstadt souligne le rôle du colloque comme lieu de sociabilité mais aussi lieu de débats et de discussions entre historiens. L'article sur les revues historiques souligne le rôle central des revues pour l'histoire qui deviennent des « théâtres renouvelés d'un état de la discipline »¹⁶.

¹⁰ Sous la dir. de LAURENTIN Emmanuel, *A quoi sert l'histoire aujourd'hui ?*, Paris, Bayard, 2010, p. 7.

¹¹ POIRIER, Philippe, *Introduction à l'historiographie*, Paris, Belin, 2009, p.3

¹² Ibid. p. 190.

¹³ Coordonné par RUANO-BORBALAN, *l'histoire d'aujourd'hui*, Auxerre, Sciences Humaines Editions, 1999, p.4

¹⁴ NOIRIEL, Gérard, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine*, Paris, Hachette, 199

¹⁵ Sous la dir. de GRANGER, Christophe, *A quoi pensent les historiens ? : Faire de l'histoire au XXIe siècle*, Paris, Ed. Autrement, 2013, p. 13.

¹⁶ Sous la direction de DELACROIX, Christian, DOSSE, François, Garcia, Patrick OFFENSTADT, Nicolas, *Historiographies, tome 1 et 2: concepts et débats*, Paris, Gallimard, 2010, se référer à l'article portant sur les revues historiques.

Alors que certains des ouvrages que j'ai consultés font directement référence au métier de l'historien, ils n'évoquent presque jamais les colloques, les tables rondes, tout au plus parlent-ils des revues historiques.

Il me semble que cette absence n'est pas directement liée au sujet : « le débat », mais plutôt aux spécificités de l'historiographie et de l'épistémologie de l'histoire. De nombreux ouvrages d'historiographie se contentent de raconter l'histoire de l'histoire sans entrer dans les questions épistémologiques qui traversent la discipline, ce que soulignent d'ailleurs Antoine Prost [2010] « la réflexion épistémologique semble porter atteinte à l'égalité des « maîtres » de la corporation. S'en dispenser s'est éviter à la fois de perdre son temps et de s'offrir aux critiques des pairs »¹⁷. Pendant longtemps, les historiens ont laissé aux philosophes de l'histoire la tâche de réfléchir sur l'histoire. Yannick Le Marec et Anne Vézier soulignent aussi que « la notion de débat historiographiques existe bien dans la littérature historique mais [qu'] elle est circonscrite à la mise en évidence des arguments des protagonistes et de l'avancée des connaissances sur les questions débattues »¹⁸. Finalement, on pourrait presque dire que je cherchais au mauvais endroit pour trouver des traces des débats tenus entre historiens. Les historiens font beaucoup plus références aux débats lorsqu'ils écrivent sur un sujet particulier et qu'ils font le point sur la manière dont il a déjà été étudié. Certains articles sont même consacrés à ces mises aux points historiographiques.

Le débat scientifique n'est cependant pas absent du discours de réflexion que développent les historiens sur leur propre discipline mais, il n'est évoqué que de manière discrète. Il faut le chercher entre les lignes pour retrouver une trace. Pourtant dès que l'on passe outre cette absence de façade, on s'aperçoit au contraire que le débat scientifique est constamment évoqué par les historiens et qu'il fait partie des pratiques quotidiennes des historiens.

B. Une pratique en apparence absente du champ historique et pourtant au cœur de l'histoire.

Les travaux de Dominique Raynaud, et de Dominique Pestre nous expliquent donc que la controverse scientifique, le débat est une pratique essentielle tant sur la forme, que sur le fond pour la science et sa construction. Parce qu'il est dans une communauté, parce qu'il interprète

¹⁷ PROST, Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, éditions du Seuil, 2010, p. 9

¹⁸ LE MAREC, Yannick, VEZIER, Anne, « Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? un débat d'histoire dans la classe », In *Le cartable de Cléo*, n°6, 2006

des faits mais aussi le travail des autres scientifiques, le scientifique débat. Cela semble s'opposer au fait que le débat est d'apparence absent du discours des historiens.

Une communauté historienne dont l'organisation provoque les controverses et les débats.

Comme nous l'avons déjà expliqué, l'absence du débat dans le discours des historiens est une absence de façade. Alors que Jean Tulard et Guy Thullier mettent même en avant la solitude de l'historien « en tête à tête avec ses matériaux, ses archives, ses fiches »¹⁹, Antoine Prost met lui en avant le fait que les historiens font partie d'une communauté scientifique organisée²⁰. Je m'appuierai pour étayer mon propos sur ceux d'Antoine Prost [2010]. Au début de son chapitre, il décrit l'organisation de ce groupe dans lequel on entre par cooptation, qui se regroupe autour de normes communes malgré ce qu'il appelle des « clivages internes »²¹. On peut voir dans ces clivages internes les débats autour des points de méthodologie dont Christophe Charle nous parle et auxquels j'ai fait référence au début de mon étude. Le titre d'historien est dévolu par la communauté historienne, le doctorat tenant lieu dans la grande majorité des cas d'examen d'entrée. Pour être reconnu comme historien, la reconnaissance par les autres historiens est une nécessité. La solitude évoquée par Jean Tulard et Guy Thullier n'est donc pas permanente. En effet, pour se faire reconnaître par les autres historiens et entrer dans la communauté historienne, il faut partager ses travaux, entrer en communication avec les autres historiens qui vont juger du travail des autres historiens à partir des critères et des normes reconnus par cette communauté. Même une fois entré dans la communauté, l'historien voit son travail sans cesse scruté par les autres historiens.

Cependant comme le souligne Antoine Prost [1996], cette communauté historienne rassemblée autour de valeurs et de normes communes est aussi une communauté éclatée en trois grands pôles : L'université, l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), et un dernier pôle autour de l'Ecole Française de Rome pour l'Antiquité et le Moyen-âge, avec l'Institut d'Etudes Politiques (IEP) de Paris. Ces trois pôles ont leurs propres réseaux, leurs moyens de communications, ils forment des petites sous-communautés à l'intérieur de la communauté historienne. Les communications et circulations entre ces trois pôles sont révélatrices d'enjeux purement pratiques mais aussi épistémologiques à l'échelle de la

¹⁹ THULLIER, Guy, TULARD, Jean, *Le Métier d'historien*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993, p.40

²⁰ On fait ici référence au chapitre 2 intitulé la « profession historienne » p33 à53 de son ouvrage, *12 leçons pour l'histoire*, par en 1996.

²¹ Ibid p.33

discipline. De manière purement pratiques, Antoine Prost [2010] détaille l'enjeu de l'accès aux médias et aux publics : donner aux historiens et à leurs travaux une plus grande visibilité mais aussi poser la question de la validation scientifique du travail par les autres historiens. En effet la validation d'un travail historique par les historiens est un processus lent tandis que la validation par le grand public d'un ouvrage est souvent immédiate, les critiques peuvent se multiplier dans les journaux, sur internet, voire à la télévision à la sortie d'un livre qu'un éditeur cherche à promouvoir. Deux logiques peuvent entrer en conflit, la logique de l'éditeur qui veut vendre le livre qu'il publie et la logique de la communauté historique qui veut examiner les assertions présentées dans le livre, la méthode utilisée. Alain Prost souligne bien la difficulté pour la critique historique qui arrive souvent après le battage médiatique : « Comment dire du mal ...d'un livre dont tant de plumes reconnues ont déjà dit tant de bien »²². Au-delà des enjeux de sociabilités et de pouvoir, chaque pôle défend son positionnement historiographique, épistémologique, ses méthodes historiques. De par son organisation en pôles concurrents, la communauté historique est un lieu de controverses scientifiques. Mais au-delà de ces trois pôles, la cooptation, et la régulation par les pairs sont aussi producteurs de discussions et de controverses.

Débattre en histoire, argumenter pour construire un savoir.

Nous venons de voir que l'organisation même de la communauté des historiens porte ceux-ci aux discussions, et aux controverses. Mais au-delà de l'organisation c'est aussi la science historique et la manière dont les historiens font de l'histoire qui sont porteuses de débats scientifiques.

Nous avons vu à quel point le débat scientifique est un élément essentiel et constitutif des sciences en général, nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement à l'histoire et à sa construction.

L'interprétation des faits historiques, une source de débats pour les historiens.

L'école méthodique conduite par Langlois et Seignebos établit une dichotomie entre l'établissement des faits puis leurs interprétations. Pour eux, faire de l'histoire c'est d'abord établir des faits puis les interpréter. Cette dichotomie établie à la fin du XIXe siècle, est encore présente aujourd'hui. Alors que les faits sont censés être « l'élément dur qui résiste à la contradiction »²³ et relever d'une vérité objective (ce qui d'ailleurs demanderait à être

²² PROST, Antoine, *12 leçons sur l'histoire*, Paris, éditions du seuil, 2010, p.50.

²³ PROST, Antoine, *12 leçons sur l'histoire*, Paris, éditions du seuil, 1996.

discuté). Si nous conservons cette hypothèse qui mériterait, je le redis, d'être discuté, les faits sont interprétés par les historiens. On retrouve ce dont nous avons parlé page 9, comme les autres chercheurs, les historiens interprètent des faits. Pour un même fait de multiples interprétations peuvent être proposées. Mais au-delà de l'interprétation des faits, les débats portent aussi et parfois en parallèle de l'interprétation des faits sur les méthodes et les sources utilisées.

L'historiographie est pleine d'exemples de ces débats où chaque camp déroule ses arguments et critique ceux du camp d'en face. On peut citer en vrac, la révolution française, l'an mil, le débat au sein de l'histoire du nazisme entre les fonctionnalistes et les intentionnalistes etc...

Dans l'article sur la mise en place en classe d'histoire d'un débat sur la Grande Guerre, Le Marec et Véziez [2006]²⁴ soulignent aussi le fait que le débat est une « pratique essentielle »²⁵ pour la communauté historique notamment parce qu'elle permet à la science historique d'avancer : ces débats « ont pu susciter des avancées scientifiques et des clarifications épistémologiques ».²⁶ Les conclusions émises par Dominique Pestre sur la manière dont les débats scientifiques participent à la mise en place d'un savoir scientifique, peuvent être appliquées à l'histoire. Il nous faut maintenant expliquer, le lieu, et les conditions des débats historiques.

Où, quand, comment les historiens débattent-ils ?

Les débats scientifiques en histoire peuvent « déborder » de la communauté historique. Mais dans ce travail, je ne parlerai pas des débordements hors de la communauté historique. Cette séparation est sans doute artificielle, puisque ce que j'appelle les débordements dans la sphère publique ont aussi des conséquences sur ce qui se passe dans la communauté historique. Cependant, puisque mon étude porte sur la manière dont la classe peut fonctionner de manière analogue à la communauté historique en débat, je ne m'occuperai pas des modalités du débat scientifiques dans l'espace public.

Il existe des lieux et des moments importants au sein desquels les historiens peuvent mener leurs débats :

²⁴ LE MAREC, VEZIER, « Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe », In *Le cartable de Clio*, n°6, 2006.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid.

- **Les colloques.** Nous nous appuyons ici sur le propos de Nicolas Offenstadt qui dans un article sur les colloques dans l'ouvrage d'historiographie²⁷ qu'il codirige décrit cette pratique qui n'est pas spécifique aux historiens. Les colloques en histoire commencent à se multiplier à la fin du XIXe siècle. Il existait avant cette époque des moments au cours desquels il était possible de suivre des conférences, et d'échanger des informations historiques. Il s'agissait alors souvent de réunions de sociétés savantes dont certaines étaient publiques. A la fin du XIXe siècle, les congrès et les colloques jouent un rôle important pour l'histoire scientifique, dans l'entre-deux guerres, les amateurs tendant à disparaître des colloques qui se professionnalisent. Petit à petit, les colloques vont se spécialiser, et s'internationaliser.

Ce sont des moments où les communications individuelles sous la forme de conférences, les tables rondes, et les rapports d'ensemble permettent aux historiens de faire le point sur ce qui se dit sur un sujet. Les travaux exposés sont commentés, discutés, leur méthodologie est disséquée. Pour faire un lien avec le travail de Dominique Pestre, les colloques sont des lieux où les historiens se rassemblent pour établir un consensus autour des points abordés. Les colloques sont des lieux de discussion, de controverses scientifiques où les historiens débattent afin d'établir un savoir. De manière pratique, les colloques constituent des lieux de débats très formalisés. La communauté historique est un groupe social qui fonctionne avec ses hiérarchies, ses règles, le colloque est aussi un moment où s'exposent ces hiérarchies entre les historiens « célèbres », les jeunes chercheurs qui présentent pour la première fois leurs travaux. Antoine Prost souligne d'ailleurs les dérives auxquels sont exposés ces colloques²⁸, pour lui ils sont devenus trop nombreux, et leurs buts ne sont plus seulement scientifiques. Il pose aussi la question de l'intérêt des débats soulevés lors de ces colloques dont certains n'apportent plus rien au savoir « le colloque donne lieu, assurément à des discussions; il en est même d'intéressantes; beaucoup pourtant sont ennuyeuses et n'apportent guère »²⁹. Même au cours d'un colloque, toute discussion autour d'un point du sujet abordé n'est pas forcément intéressante. On peut se questionner sur qu'est-ce qu'un débat intéressant en histoire ? Le débat scientifique est censé participer à la construction du savoir ? Mais existe-il des débats scientifiques stériles ? Et dans ce cas peuvent-ils être encore considérés comme des débats scientifiques ? Les historiens qui y participent peuvent très bien de toute bonne foi penser que

²⁷ Dir. par Delacroix C., Dosse F., Garci P., Offenstadt N. *Historiographies, Concepts et Débats*, tome 1 et 2, [Paris], Gallimard, 2010. P. 86-92.

²⁸ PROST, Antoine, *12 leçons pour l'histoire*, Paris, éditions du seuil, 1996, p. 51-52.

²⁹ Ibid.

ces débats sont capitaux pour leur sujet. Antoine Prost nous fournit une des réponses, en expliquant que certains historiens viennent à ces colloques et y débattent pour « exister » aux yeux de la communauté. Ces travers sont connus des historiens puisque Jacques Le Goff publie en 1993 une lettre qui parle des ravages de la « colloquité »³⁰ des historiens. Le nombre trop important de colloques empêcherait les historiens de faire leur travail correctement. Ce qui pose d'ailleurs une nouvelle question : si les historiens n'ont plus le temps de faire de la recherche, d'écrire des articles, des ouvrages sur quoi peuvent-ils discuter lors de ces colloques qui sont censé être des lieux de discussions et de débats sur les découvertes des historiens. A ces colloques, on peut rajouter les réunions publiques ou non des associations spécialisées dans un domaine. Les dérives dont souffrent les colloques à l'heure actuelle peuvent aussi nous servir d'avertissement sur la mise en place de débats en classe d'histoire. Débattre oui, mais ne pas débattre pour parler en classe et faire participer les élèves. Si on veut mener un débat scientifique, il faut que des savoirs soient véritablement en jeux, et ce sera des savoirs dont il faudra discuter.

- **Les soutenances de thèses**, les séminaires de recherche sont aussi des lieux et des moments de débats. La soutenance de thèse est un moment particulier pendant lequel le doctorant présente son travail de recherche devant un jury. Le doctorant doit présenter son travail mais aussi les méthodes qu'il a utilisées, au jury de questionner ce travail, d'émettre ou non des réserves sur la méthodologie et/ou les résultats. Mais là encore Antoine Prost met en avant de manière un peu pessimiste les dérives auxquelles les soutenances de thèses donnent lieu³¹. Pour lui, ces soutenances ne sont plus qu'une sorte de « formalité » de cooptation où il est de bon ton de ne pas formuler trop de critiques, et de ne pas soulever les points problématiques de la thèse. Cela est aussi dû au fait qu'avant la soutenance, la thèse est lue par deux rapporteurs qui émettent un rapport, le président de l'université décide après lu ces rapports et sur la proposition du directeur de thèse d'autoriser ou non la soutenance. La soutenance de thèse n'est donc plus réellement le moment de la critique et de la validation de la thèse en elle-même.

- **Les revues**, (ici nous parlerons des revues en tant que contenant, nous nous intéresserons aux articles de revues au point suivant) Olivier Lévy-Dumoulin débute son

³⁰ Jacques LE GOFF, « Une maladie scientifique : la colloquité » dans *AIAC News. Bollettino informativo dell'Associazione Internazionale di Archeologia Classica* (n° 2, Settembre 1994) et *Sciences de l'Homme et de la Société. Lettre du département SHS du CNRS*, 32, décembre 1993

³¹ PROST, Antoine, *12 leçons pour l'histoire*, Paris, éditions du seuil, 1996.

article sur les revues historiques dans l'ouvrage d'historiographie [2010]³² en affirmant que « les revues historiques jouent un rôle central pour l'histoire savante »³³. Ces revues historiques sont « un reflet et un creuset »³⁴ pour l'histoire. Les revues sont un reflet de l'histoire d'abord parce que même si c'est avec un léger décalage elles se font l'écho par les articles qu'elles publient, les comptes-rendus d'ouvrage, les numéros thématique, des débats scientifiques qu'ils soient épistémologiques, historiographiques ou méthodologiques. La création de la revue des *Annales*, mais aussi *Clio, Histoire, femmes et sociétés*, ou la revue *Vingtième siècle* montrent que les revues accompagnent aussi l'évolution de l'histoire, ici respectivement l'école des annales, l'introduction de l'histoire des femmes et la mise en place de l'histoire du temps présent.

- **Les ouvrages et les articles**, sont aussi des lieux de débats, ou plutôt ils peuvent participer à un débat. (Les articles peuvent être publiés dans des revues mais aussi dans des actes de colloques, des ouvrages qui réunissent plusieurs articles). Tel article ou ouvrage sera une réponse à un débat en cours. L'historien écrit pour d'autres historiens mais il écrit aussi grâce à d'autres historiens à qui il emprunte des idées, des exemples, ou qu'il contredit. L'utilisation des notes de bas de page témoigne de ces renvois permanents à d'autres voix. Yannick Le Marec, et Anne Vézier affirme le « caractère polyphonique du discours historien »³⁵ présentant l'exemple de Carlos Ginzburg qui dans l'introduction du *Fromage et les vers* détaille le débat historiographique qui entoure la notion de « culture populaire » et qui tout au long de son texte discute, débat avec ce que d'autres ont écrit avant lui pour écarter ou valider ses hypothèses.

Finalement on peut réfuter l'affirmation de Jean Tulard et Guy Thullier qui mettaient en avant la solitude de l'histoire. Si l'historien peut-être seul physiquement, il n'est intellectuellement jamais seul. Lorsqu'il fait ses recherches, lorsqu'il écrit, il fait sans cesse référence aux autres, il n'écrit pas pour lui mais pour la communauté historienne voir le grand public. Il est en discussion permanente pour construire un savoir, il reprend des idées, des exemples aux autres historiens, les compare avec les siennes. C'est un aller-retour permanent entre son travail personnel et le travail des autres.

³² Dir. par Delacroix C., Dosse F., Garci P., Offenstadt N. *Historiographies, Concepts et Débats*, tome 1 et 2, [Paris], Gallimard, 2010. P.586-595.

³³ Ibid.

³⁴ Ibid.

³⁵ LE MAREC, VEZIER, « Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? un débat d'histoire dans la classe », In *Le cartable de Clio*, n°6, 2006

Nous pouvons dès à présent tirer une autre conclusion, l'écrit tient une place essentielle au sein des pratiques de débat des historiens. Les colloques, les soutenances de thèse sont toujours précédés par l'écriture d'un texte, de notes plus ou moins développées. Seules les questions de l'assistance et les réponses de l'orateur passent directement par l'oral sans médiation de l'écrit. Cependant dans certains cas, l'assistance peut avoir préparé ses questions avant ou après l'exposé, et l'orateur peut lui s'être préparé aux questions auxquels il s'attend. Dans le cas des ouvrages, des articles, des revues, le débat se tient à l'écrit ce qui induit une temporalité particulière. Les réponses ne peuvent être immédiates du fait du temps nécessaire à la parution d'un ouvrage mais aussi des revues. Nous avons là aussi deux informations importantes, le débat scientifique en histoire passe presque toujours par la médiation de l'écrit et sa temporalité n'est pas l'immédiateté, il se déploie sur une temporalité différée. Il me semble que cette importance de la médiation par l'écrit est presque opposée à une des représentations dominantes du débat à l'école où le débat est vu avant tout comme un exercice oral. De manière générale, les débats à l'école sont parfois préparés en amont par les élèves mais cette préparation n'implique pas forcément une mise par écrit. De même, la temporalité du débat à l'école est l'immédiateté, la préparation du débat lorsqu'il y en a une n'est pas vue comme faisant partie véritablement du débat.

2. Débattre à l'école, quelles modalités ? Quelles finalités ?

Après avoir posé une définition pour le terme « débat scientifique », et montré comment il participe à la construction du savoir scientifique, nous avons pu observer selon quelles modalités la communauté historique utilise le débat. Dans un second temps, nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement à l'usage du débat en classe. En effet, l'école s'est déjà emparée de cette pratique, mais sous des modalités multiples et à des fins différentes.

Débattre à l'école : plusieurs usages pour plusieurs buts.

Les élèves débattent en classe d'abord parce qu'il s'agit d'une pratique rendue obligatoire par les programmes.

Une pratique inscrite dans les programmes scolaires et le socle commun.

On peut tout d'abord commencer par souligner le fait que la pratique du débat est obligatoire dans les programmes scolaires du primaire et dans certains programmes scolaires du secondaire. On ne s'intéressera ici qu'aux passages des programmes et du socle commun où le terme débat est utilisé. Nous avons parfaitement conscience que d'autres items peuvent être reliés à la pratique du débat, mais dans leur cas, le débat ne représente qu'une pratique parmi d'autres qui peut être utilisée pour développer ces items.

C'est d'abord le socle commun qui oblige à cette pratique du débat en classe. Le premier pilier du socle : « la maîtrise de la langue française »³⁶, précise que les élèves doivent être capables de « prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ». L'école doit donc mettre en place un apprentissage de cette compétence du débat. Nous rappelons que la maîtrise de ce premier pilier ne concerne pas uniquement la discipline scolaire Français/Lettres. Cette maîtrise de la langue française se construit dans toutes les matières scolaires et elles sont donc toutes concernées par l'apprentissage du débat.

En histoire-géographie-Education-civique (collège)/ECJS (lycée) : l'introduction aux programmes du collège stipule qu'en éducation civique les élèves doivent être « initiés [...] à

³⁶ Le Socle commun des connaissances et des compétences, décret du 11 juillet 2006, p.6.

l'argumentation écrite et orale pour préparer au débat »³⁷. Le but de cette initiation est de préparer les élèves à devenir de futurs citoyens autonomes. Quant aux programmes du lycée, ils expliquent qu'en classe d'ECJS, « le débat argumenté est à privilégier »³⁸. Ce débat doit être préparé pour être pédagogiquement efficace. Il doit aussi être mis en parallèle avec les principes démocratiques mais aussi le « principe du contradictoire dans la justice »³⁹. Le but est là aussi de préparer les élèves à leur future vie de citoyen-ne informé-e participant à la vie démocratique de leur pays.

Si la pratique du débat est rendue obligatoire en classe, il ne s'agit pas ici du débat scientifique. En effet, le débat obligatoire en éducation-civique et en ECJS a pour but de préparer les élèves à la citoyenneté. Il ne s'agit pas de construire des savoirs scientifiques, et d'émettre des hypothèses sur un savoir.

Au-delà de cette obligation, le débat peut être une forme d'activité choisie par des enseignants pour développer des compétences, des capacités et/ou des savoirs.

Par exemple le débat peut être utilisé en classe de langues étrangères, le deuxième pilier du socle commun « la pratique d'une langue vivante étrangère » précise en effet que les élèves doivent être capables « d'exprimer simplement une idée, une opinion »⁴⁰, mais aussi de « comprendre un bref propos oral ». Deuxième et dernier exemple, le pilier 3 « Principaux éléments de mathématique et la culture scientifique et technologique » explique que par la pratique des sciences expérimentales l'élève doit apprendre à développer une « démarche scientifique »⁴¹, c'est-à-dire « savoir observer, questionner, formuler des hypothèses, et les valider, argumenter ». On pourrait ainsi imaginer qu'une activité de débat en science amènerait les élèves à développer leur pratique de l'argumentation. Nous avons vu dans la première partie dans notre travail que le débat est une pratique essentielle pour l'activité scientifique, notamment pour la construction de savoirs. On peut donc se demander pourquoi cette pratique fondamentale pour la démarche scientifique est évacuée des pratiques scolaires dont le but est de développer des compétences scientifiques ? On retrouve pourtant des

³⁷ Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique : introduction, Bulletin officiel spécial n°6, du 28 Août 2008, p. 3-4.

³⁸ Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe de première, arrêté du 8 avril 2011.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Le Socle commun des connaissances et des compétences, décret du 11 juillet 2006, p.9.

⁴¹ Le Socle commun des connaissances et des compétences, décret du 11 juillet 2006, p.14.

éléments du processus du débat dans ce que le socle commun des connaissances et des compétences appelle la « démarche scientifique », par exemple la formulation d'hypothèse, l'argumentation...

Nous allons maintenant voir dans un second temps, sous quelles modalités et pour quelles finalités des activités de débat peuvent être mises en place en classe avec les élèves.

Essai de typologie des débats dans un contexte scolaire.

Elisabeth Bussienne et Michel Tozzi ont signé en 2008, un article intitulé « le débat scolaire : son sens éducatif, ses modalités » dans une revue de didactique de la philosophie⁴² qui résume parfaitement les différents usages possibles du débat en classe. Je me suis aussi aidée d'un dossier publié en 2002 par les cahiers pédagogiques sur le débat à l'école⁴³. Elisabeth Bussienne et Michel Tozzi dressent une typologie que je reprendrai ici. Pour eux, les débats en classe peuvent être classés en quatre grandes catégories :

- *Le débat interprétatif en littérature :*

C'est un débat qui se pratique en classe de Français et de Lettres. Les œuvres littéraires peuvent être comprises de différentes manières par les élèves. Dans une classe de 25 élèves, il peut y avoir 25 interprétations différentes d'un texte littéraire. Le but de ce type de débat est d'aider les élèves à prendre conscience qu'un texte littéraire peut-être interprété de multiples manières, qu'il n'existe pas une seule vraie réponse. Le professeur par des questions aide les élèves à faire émerger leurs interprétations personnelles du texte. Si l'élève formule sa propre interprétation, il doit cependant l'étayer par des arguments qu'ils soient personnels, viennent de son vécu ou du texte etc... L'objectif de ce genre de débat est d'aider l'élève à construire sa propre interprétation du texte et à comprendre pourquoi il pose cette interprétation sur ce texte, pour l'aider à dépasser ensuite cette interprétation. En histoire, nous travaillons aussi sur des textes, ces textes ont été écrits dans un contexte, et ils peuvent aussi être sujets à plusieurs interprétations. Ainsi alors que nous utilisons souvent (presque toujours ?) les textes en classe d'histoire comme des preuves, ne pourrait-il pas être intéressant de les passer au crible d'un débat interprétatif. Il ne s'agit pas seulement des textes, certains débats des

⁴² BUSSIENNE, Elisabeth, TOZZI, Michel, « Le débat scolaire : son sens éducatif et ses modalités », IN Diotime, N°38, juillet 2008. L'article peut être lu en ligne à l'adresse suivante : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38942>.

⁴³ « Débattre à l'école », In *Les cahiers pédagogiques*, n°401, février 2002, p8-56.

historiens comme nous l'avons vu dans la première partie de notre étude portent sur l'interprétation des faits. Ainsi il me semble intéressant d'essayer de questionner les élèves pour savoir pourquoi ils choisissent tels ou tels interprétations. Cela pourrait les mener à réfléchir sur la contextualisation profonde de l'acte d'histoire. Comme le souligne Antoine Prost, « l'historien ne sort pas de lui-même »⁴⁴, « et sur quoi l'historien se fonde-t-il pour accepter ou refuser les explications que lui proposent ses sources, sinon sur sa propre expérience du monde et de la vie en société, qui lui a appris que certaines choses arrivent, et que d'autres n'arrivent pas »⁴⁵

○ *Le débat dit "citoyen" ou "de vie de classe"*

Ce type de débat est surtout utilisé pendant les heures de vie de classe. Ces débats ont pour but d'aider au fonctionnement du groupe classe en tant que groupe humain en désamorçant des conflits par exemple. Il s'agit d'un outil pour prendre des décisions collectives. Parallèlement l'objectif éducatif est de préparer les élèves à la vie citoyenne. Même si le professeur conserve une place particulière du fait de son statut, les élèves sont placés à égalité, chacun a droit à son temps de parole et peut exprimer ses idées. Elisabeth Bussienne et Michel Tozzi souligne l'importance du rôle du professeur qui doit mettre en place ce type de débat. Le professeur doit mettre en place un cadre « ritualisé »⁴⁶ qui structure les discussions pour permettre par exemple aux élèves de dépasser « l'expression du vécu » pour arriver à l'utilisation d'arguments et la recherche de solutions.

Les débats dont parlent les programmes d'éducation-civique et l'ECJS rentrent dans ce cadre. Ils n'ont pas pour but la construction d'un savoir mais la préparation à la vie citoyenne. A la différence du débat en heure de vie de classe, on ne débattera pas du groupe classe mais plutôt de la société dans laquelle on vit. Comme pour le débat en vie de classe, pour « être pédagogiquement efficace », ce type de débat doit être préparé, les élèves doivent s'informer. Là encore, il faut dépasser « l'expression du vécu » et les « opinions personnelles » non fondées par des arguments basés sur des faits.

⁴⁴ PROST, Antoine, *12 leçons sur l'histoire*, Paris, éditions du seuil, 2010, p.166.

⁴⁵ PROST, Antoine, *12 leçons sur l'histoire*, Paris, éditions du seuil, 2010.

⁴⁶ Toutes les citations de ce paragraphe sont extraites de l'article d'Elisabeth Bussienne et Michel Tozzi cité plus haut.

○ *Le débat "philosophique" ou la discussion à visée philosophique (DVP)*

C'est un type de débat est surtout développé à l'école primaire et maternelle. Au centre de ce type de débat, une question existentielle ou « à forte teneur anthropologique » posée par les élèves eux-mêmes ou l'enseignant. Pour exemple : « Quand on est mort, on peut continuer de rêver ? »⁴⁷ « Quel est le nombre le plus grand ? », « On ne comprend pas les Anglais pourquoi on dit qu'ils sont humains ? ». Depuis l'invention de ce type de débat, de nombreuses modalités ont été proposées aux enseignants. L'enseignement doit aider les élèves par des questions, des reformulations à développer leur pensée pour entrer dans un raisonnement philosophique c'est-à-dire qui cherche à questionner, argumenter, conceptualiser.

○ *Le débat scientifique.*

C'est le débat pour lequel j'ai essayé de poser une définition, et pour lequel j'ai montré l'apport à la mise en place du savoir. Ma problématique porte sur la possibilité de faire construire par les élèves du savoir historique par le débat. Or nous l'avons vu dans la première partie, la spécificité du débat scientifique est qu'il a pour but la production d'un savoir, contrairement aux trois autres types de débat même si on peut souligner que le débat dit philosophique peut viser à la mise en place d'un savoir mais spécifiquement philosophique. Dans le cadre de notre problématique, j'ai donc délaissé les trois autres types de débat pour me centrer sur le débat scientifique ;

C'est le type de débat que je souhaitai mettre en place en classe d'histoire, c'est pour cette raison que je m'appesantirai plus longuement sur ce point. Elisabeth Bussienne et Michel Tozzi soulignent le fait que malgré les points communs, « le débat ne joue pas tout à fait le même rôle dans toutes les matières scientifiques »⁴⁸, puisque la part accordée à la « confrontation [...] sera différente [selon la discipline] ». Le but du débat sera donc au terme du débat de faire arriver les élèves à un consensus autour d'un savoir déjà mis en place par la communauté scientifique de référence. Pour eux, le débat scientifique s'appuie sur la pratique de la communauté scientifique de référence. Mais la pratique scolaire ne peut être identique à la pratique des scientifiques puisque les conditions ne sont pas les mêmes. Pour donner quelques exemples :

⁴⁷ Ces questions sont extraites d'un des articles qui compose le dossier réalisé par les cahiers pédagogiques en 2002 (cf référence page précédente), l'article rédigé par Michel Tozzi s'intitule « la discussion philosophique à l'école primaire », p28.

⁴⁸ Toutes les citations de ce paragraphe sont extraites de l'article d'Elisabeth Bussienne et Michel Tozzi cité plus haut.

- Le chercheur a choisi son domaine et son sujet de recherche, il participe au débat volontairement. L'élève lui est obligé d'étudier telle ou telle discipline, il ne choisit pas le sujet et il est obligé de participer au débat, c'est une activité scolaire que le professeur lui impose.

- La classe est sous l'autorité du professeur qui mène l'activité débat, son but est que les élèves construisent un savoir qu'il a auparavant défini. Le professeur représente le Savoir pour les élèves, il reste une référence qui dit le vrai et le faux. A l'inverse les chercheurs semblent avoir un fonctionnement plus horizontal, (même si la mise en place de hiérarchies au sein des communautés scientifiques peut nous questionner sur ce point).

- Les historiens sont formés à des méthodes de critique historique, ils peuvent donc critiquer plus facilement sur des points méthodologiques, ce que les élèves peuvent avoir plus de mal à faire.

- Les historiens ont le choix de leurs sources, ils peuvent même les construire, les élèves eux ne peuvent pas les choisir, les sources sont données par l'enseignant qui les sélectionne parce qu'il pense que ces documents vont aider les élèves à trouver les bons arguments, où à dépasser leurs premières représentations.

Il y a là une question qui m'interpelle beaucoup, jusqu'à quel point la classe en débat peut-elle fonctionner de manière similaire à la communauté historique en débat ?

Le débat en classe peut donc être pratiqué sous des multiples modalités, et pour des objectifs très différents. Il est important de prendre en compte les multiples réalités qui se cachent derrière un seul mot : débat. Nous devons prendre en compte la multiplicité des pratiques, car les élèves y sont confrontés et cela nous impose de construire un cadre suffisamment cohérent et structurant pour que les élèves comprennent que ce l'on attend d'eux dans un débat scientifique est différent d'un « débat de vie de classe » par exemple. Maintenant que nous avons bien posé les différents types de débat à l'école, nous pouvons nous intéresser aux travaux qui se sont intéressés au débat scientifique en classe d'histoire et à ce qu'ils apportent à l'apprentissage de la discipline. Je fais sciemment le choix de me centrer sur l'apport des débats à la discipline qui m'intéresse : l'histoire, et de délaisser l'apport dans les autres disciplines. Outre le fait que certains de ces apports sont analogues, parler d'autres disciplines ici ferait déborder mon propos.

C. Le débat scientifique en classe d'histoire, quelles possibilités ? Petits tours d'horizon des recherches déjà menées sur le sujet.

Le débat, une pratique absente des classes d'histoire.

En 2002, dans un article des Cahiers Pédagogiques, Nicole Allieu-Mary et Nicole Tutiaux-Guillon affirment que « l'histoire enseignée marginalise, voir exclut le débat »⁴⁹, et que « [Les] pratiques [des enseignants] ne mettent guère le savoir [historique] en débat »⁵⁰, alors même que le débat scientifique joue un rôle fondamental au sein de la communauté scientifique de référence. En 2008, dans la Revue Française de pédagogie⁵¹, Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary soulignent cette exclusion du débat de la classe d'histoire, décrivant la boucle didactique à cinq temps qui structure presque la majorité des cours d'histoire :

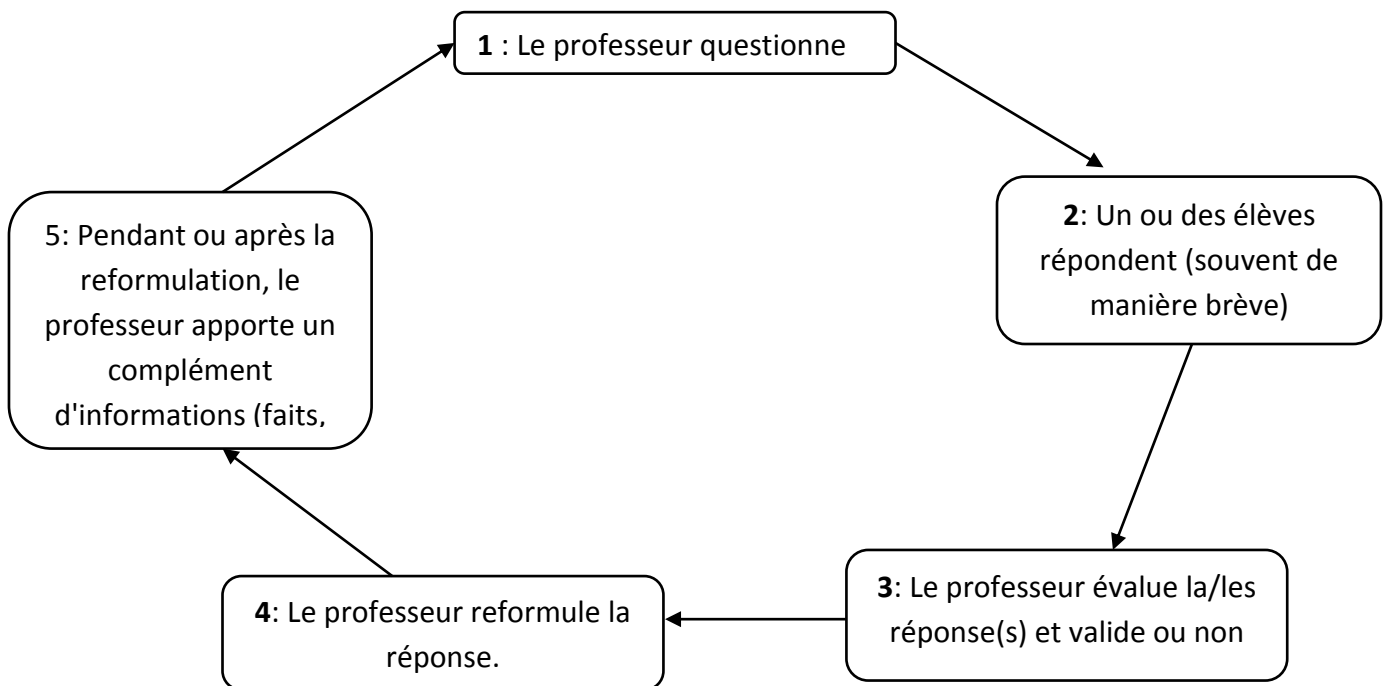


Schéma : L'organisation de la boucle didactique à 5 temps en classe d'histoire mise en évidence par Nicole Tutiaux-Guillon

⁴⁹ ALLIEU-MARY, Nicole, TUTIAUX-GUILLON, Nicole, « La vérité historique en débat ? », in *Les cahiers pédagogiques*, février 2002, n°401, p. 35-36.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ LAUTIER, Nicole, ALLIEU-MARY, Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 162, janvier-mars 2008.

Dans cette boucle didactique chacun tient son rôle : le professeur pose les questions qui sont censées « faire avancer le cours ». C'est-à-dire que les réponses que ces questions doivent susciter de la part des élèves vont permettre au professeur de poser ensuite un savoir en reformulant les réponses. Le professeur dirige les élèves là où il veut les mener, « il contrôle de fait l'argumentation didactique »⁵². Quant à l'élève, son travail d'élève est de trouver LA bonne réponse, celle qui sera validée par le professeur, réponse qu'il doit souvent trouver dans un document. Le professeur peut ou non lui demander d'argumenter sa réponse. Dans la majorité des cas, la réponse de l'élève est reformulée par le professeur qui peut apporter un complément d'information, le plus souvent il s'agit d'apporter un vocabulaire plus précis. Comme le souligne Nicole Allieux-Mary et Nicole Lautier « l'élève, le plus souvent privé de réelle prise en charge énonciative, est invité à « l'adhésion » d'un « texte » à apprendre »⁵³. Elles mettent néanmoins en avant plus loin dans leur texte, les innovations qui ont ouvert aux élèves « un espace de débat sur des objets disciplinaires »⁵⁴ ce qui leur permet « d'argument[er] en histoire-géographie »⁵⁵. Cette boucle didactique à 5 temps continue de fonctionner en classe d'histoire, elle fait partie intégrante de la culture disciplinaire que les élèves finissent par intégrer. Ainsi en 2005-2006, pour 81,7% des collégiens, l'histoire c'est « écouter le professeur », « raconter, décrire, expliquer »⁵⁶. Le professeur tient encore le rôle central, c'est lui qu'il faut écouter car il détient le savoir qu'il va transmettre aux élèves. De plus symboliquement, cette expression « écouter le professeur » place les élèves dans une position passive, ils ne participent pas à la construction du savoir, ils écoutent et reçoivent le savoir qui tombe de la bouche du professeur.

Le savoir n'est pas sujet à discussion en classe d'histoire, il n'y a pas de débat scientifique dans la grande majorité des classe d'histoire au collège/lycée. Il est très important de tenir compte de ce constat pour ma recherche, en effet, cela signifie que les élèves n'ont pas

⁵² LAUTIER, Nicole, ALLIEU-MARY, Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 162, janvier-mars 2008, p.112.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid. p.113.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Ibid p.116. Il s'agit d'une étude réalisée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, (DEPP) sur l'image de la discipline et les pratiques d'enseignements en histoire-géographie et éducation civique au collège. L'étude remonte aujourd'hui à presque 9 ans, cependant la DEPP n'a pas encore réalisé d'études similaires récemment.

l'habitude de ce genre d'exercice en classe d'histoire. J'ai pu observer que les élèves de sixième avec qui j'ai testé ma séance fonctionnaient habituellement sur le système de la boucle didactique à 5 temps. Il me faut donc tenir compte de leur habitus scolaire, des résistances que pourrait provoquer l'introduction d'une nouveauté qui vient changer la règle du jeu. En introduisant un débat scientifique je les oblige à changer de posture d'élève ce qui peut perturber certains élèves qui perdent une partie de leurs repères scolaires. L'objectif n'est en effet pas seulement d'introduire cette pratique mais aussi de chercher à comprendre ce qu'elle apporterait à la classe d'histoire pour la mise en place savoirs. Pour le dire plus pratiquement, il ne s'agit pas d'introduire du débat pour que les élèves participent mais parce que j'émetts l'hypothèse que la participation des élèves à un débat scientifique pourrait les amener à construire des savoirs historiques d'une manière différente.

Face à ces pratiques enseignantes qui marginalisent le débat en classe d'histoire des travaux de recherche en didactique de l'histoire ont été menés afin d'introduire le débat scientifique en classe. Nous allons maintenant nous y intéresser.

Introduire le débat scientifique en classe d'histoire.

Je me suis penchée plus particulièrement sur les travaux menés par l'équipe de didactique de l'histoire du CREN de l'université de Nantes qui analysent notamment les rapports entre « problématisation » et « pratiques langagières ». On trouvera dans la bibliographie les articles qui m'ont permis de mener cette réflexion sur le débat. Je délaisserai intentionnellement ici le versant de leurs réflexions consacré aux pratiques langagières puisque ce n'est pas le sujet principal de mon travail. Il est cependant possible que j'y fasse référence lorsqu'un point particulier me semblera intéressant.

Dans un article de 2006⁵⁷, Yannick Le Marec et Anne Vézier mettent en avant le fait que « l'introduction de débats d'histoire dans la classe est d'abord une nécessité pour permettre aux élèves de mettre en œuvre une autre conception du savoir. »⁵⁸. Le but du débat scientifique en classe d'histoire est donc de permettre aux élèves de sortir de la conception habituelle du savoir qu'ils ont. Alors qu'ils se représentent le savoir historique comme un savoir bien établi et donné par le professeur, ici on leur donne à voir un savoir mouvant, en discussion, où plusieurs interprétations d'un même fait peuvent coexister. On peut ainsi

⁵⁷ LE MAREC, Yannick, VEZIER, Anne, « Comment les soldats de la Grande-Guerre ont-ils tenus ? Un débat d'histoire dans la classe. In *Le cartable de Clio*, n°6, 2006.

⁵⁸ Ibid p. 3

amener les élèves à appréhender ce qu'Antoine Prost appelle les « configurations historiographiques »⁵⁹, les interprétations d'une même situation historique qui sont stabilisées peuvent coexister. Il me semble qu'il peut surgir ici une première difficulté : que certains élèves développent une position relativiste. On peut très facilement imaginer que devant ce changement de conception du savoir, (d'un savoir établi et stabilisé par le professeur, on passe à un savoir discuté entre pairs où le professeur ne détient plus LA réponse), certains élèves finissent par penser que toutes les interprétations se valent. Or comme le souligne Antoine Prost dans un colloque, le propre de l'histoire est de combattre le relativisme : « en montrant qu'il est une vérité à chercher, une vérité qui repose sur des faits, même si elle est réfutable, l'histoire combat le relativisme ».⁶⁰ Le professeur doit donc trouver cet équilibre entre discussion du savoir entre les élèves et la mise en avant du fait que les différentes interprétations d'une même situation historique reposent sur des arguments construits grâce à une méthode.

Pour Christian Orange qui s'intéresse lui à la didactique des Sciences les débats scientifiques n'ont pas pour objectif la recherche d'un consensus mais plutôt **l'exploration** des idées discutées par les élèves par le biais de l'argumentation : « le fait que ces débats n'ont pas pour but de mettre les élèves d'accord, mais celui de leur faire explorer, par des argumentations pour ou contre les idées discutées, ce qui semble possible et ce que ne l'est pas dans les explications de l'on tente de construire »⁶¹. Ce qu'il appelle la « problématisation » qui passe par « l'exploration et la délimitation des champs des possibles »⁶². Il s'agit ici d'un changement de paradigme, la réponse, la solution devient presque accessoire, ce qui compte c'est la démarche, c'est l'exploration des idées, des hypothèses par l'argumentation. Christian Orange réfléchit lui pour la didactique des sciences, mais Yannick Le Marec et Anne Vézier reprennent sa réflexion en se questionnant sur les modalités « de l'exploration des possibles

⁵⁹ Notion forgée par Antoine Prost et qu'il a notamment utilisée dans un ouvrage écrit en collaboration avec Jay Winter sur l'historiographie de la Grande Guerre et paru en 2004 aux éditions du seuil.

⁶⁰ Antoine Prost a tenu ces propos au cours d'une table ronde autour de la question L'enseignement de l'histoire et de la géographie pour tous : quelles finalités, quels enjeux ? lors du colloque, Apprendre l'histoire et la géographie à l'école, en 2002. Les actes de ce colloque sont consultables en ligne à cette adresse : <http://eduscol.education.fr/cid45983/l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie-pour-tous%C2%A0-queelles-finalites-quels-enjeux%C2%A0.html>

⁶¹ Propos tirés d'une interview publié sur le site : café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/09/13092012Article634831158197378670.aspx>

⁶² LE MAREC, Yannick, VEZIER, ANNE, « Comment les soldates de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe, in *Le cartable de clio*, n°6, 2006, p. 3.

dans la perspective de comprendre un événement »⁶³. Il me semble alors que je touche à l'un des points essentiels de ma recherche. En classe d'histoire, mener un débat scientifique ne consiste pas simplement à échanger des arguments différents. L'objectif est d'explorer le champ des possibles d'une situation historique. C'est Antoine Prost qui souligne d'ailleurs dans un chapitre des 12 leçons sur l'histoire, l'importance de l'imagination dans la recherche historique : « il n'y a pas d'autre moyen, pour identifier les causalités, que de se transporter en imagination dans le passé et de se demander, si par hypothèse, le déroulement des événements auraient été le même au cas où tel ou tel facteur considéré isolément aurait été différent »⁶⁴. Mais cela suppose de laisser une plus grande liberté aux élèves. Il ne s'agit pas non plus comme le suggère un autre article de Sylvain Doussot, Yannick Le Marec et Anne Vézier, de « seulement [...] imaginer, dans leurs têtes, de nouveaux scénarios, mais de les produire à partir des spécificités de l'enquête historique qui suppose « la rencontre d'une certaine forme d'altérité, celle des hommes du passé, qu'on ne posera jamais comme irréductible, mais qui sera toujours à interroger » (Sensevy & Rivenc, 2003, p. 80) »⁶⁵. C'est-à-dire que le débat ne doit pas fonctionner seulement sur l'imagination des élèves, il est nécessaire de leur fournir des informations pour qu'ils puissent argumenter. Cependant, il nous faut penser que le professeur en fournissant des informations, et des documents oriente aussi la réflexion des élèves.

Pour cela Yannick Le Marec et Anne Vézier pose comme condition sine qua non à cette exploration le « refus de la compréhension immédiate » et la « mise à distance » déjà affirmée par Carlo Ginzburg lorsqu'il étudie Menocchio⁶⁶.

La mise en place d'un débat scientifique en classe d'histoire suppose aussi toujours selon Yannick le Marec et Anne Vézier de penser aux élèves non plus comme des personnes passives auditrices mais comme de véritables auteurs de leurs productions. Cela suppose de « penser d'abord la capacité des élèves à produire et donc écrire de l'histoire. »⁶⁷, ce qui nécessite de travailler à la fois sur les représentations des élèves qui ont du mal à se positionner en tant qu'auteur et à affirmer une opinion personnelle que des représentations du

⁶³ Ibid.

⁶⁴ PROST, Antoine, *12 leçons sur l'histoire*, Paris, éditions du seuil, 2010, p. 178.

⁶⁵ Yannick Le Marec, Sylvain Doussot et Anne Vézier, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | 2009, 7-27.

⁶⁶ LE MAREC, Yannick, VEZIER, ANNE, « Comment les soldates de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe, in *Le cartable de clio*, n°6, 2006.

⁶⁷ Ibid.

professeur qui doit accepter que les productions des élèves soient différentes de ce qu'il avait prévu. L'expérience de débat menée sur la Grande Guerre par Le Marec et Vézier nous permet de bien observer ces difficultés. Les élèves ont du mal à débattre de manière tranchée, « Ils restent prudents dans leurs prises de positions »⁶⁸, ils argumentent mais recherchent plutôt à établir un consensus alors qu'ils sont confrontés à la diversité des interprétations. Les élèves ont produit un texte en accord avec « la forme scolaire exigée »⁶⁹. Face à ce consensus du groupe, les écrits personnels demandés à la suite du travail montrent que les élèves sont aussi capables de se placer en tant qu'auteur, même si ils utilisent les arguments mis en place par le groupe, leurs approches sont différentes et montrent un engagement personnel. Cette analyse me conduit à réfléchir sur les modalités de la mise en place du débat que j'ai pu expérimenter. Il y a sans doute nécessité de laisser un temps de travail personnel aux élèves après le travail réalisé en groupe classe pour leur permettre de dépasser l'accord mis en place autour des savoirs.

⁶⁸ LE MAREC, Yannick, VEZIER, ANNE, « Comment les soldates de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe, in *Le cartable de clio*, n°6, 2006.

⁶⁹ Ibid

3. Manipuler le savoir historique grâce au débat : un exemple de séance.

Au terme de cette recherche sur l'introduction du débat scientifique en classe d'histoire, ma représentation du débat a été profondément chamboulée. Je ne me représente plus un débat scientifique comme un échange d'arguments et d'idées, mais plutôt comme un moyen pour explorer une situation historique. Alors qu'auparavant, je pensais que le débat en classe d'histoire portait surtout sur les différentes interprétations mises en place par les historiens, il m'apparaît désormais qu'il faut au contraire laisser les élèves construire leurs propres interprétations pour qu'ils les confrontent aux données. Afin de recueillir des données sur la mise en place d'un débat en classe d'histoire-géographie au collège et de les analyser, j'ai construit et testé une séance dont le but était de permettre aux élèves d'émettre des hypothèses et de débattre. Lorsque j'ai construit ma séance mes recherches étaient très récentes et je pense aujourd'hui avec du recul que mes représentations n'étaient suffisamment modifiées pour que ma séance reflète entièrement les avancées de mes recherches.

A. Le contexte de la séance d'observation.

J'ai dû concevoir et mettre en œuvre cette séance au cours du deuxième stage de mon année de M2, il s'agit donc d'une intervention ponctuelle qui n'a pas été soutenue par un travail de fond sur l'année. D'autre part, j'ai dû m'adapter à la programmation du professeur qui m'accueillait en stage et je n'ai donc pas pu choisir la partie du programme sur laquelle construire ma séance. De part cette contrainte, cette séance particulière devait avoir au lieu au cours de la séquence sur la cité des Athéniens en sixième. Selon le programme, au cours de cette séquence, en tant que professeure je devais faire appréhender aux élèves de sixième ce qui fait l'unité de la cité d'Athènes : les différents statuts des habitants de la cité, en particulier le statut de citoyen avec ses droits et ses devoirs. Toujours selon le programme, je devais obligatoirement étudier la fête des Panathénées, choisir un exemple pour étudier l'engagement militaire du citoyen et un débat à l'ecclésiastie. Mon projet de débat dans le cadre de mon travail de recherche a donc dû s'inscrire dans ce cadre précis.

J'ai choisi de construire un débat sur la question de la démocratie. Le but était d'explorer avec les élèves les conditions de la participation d'un citoyen à la vie démocratique de sa cité et à la prise de décision politique. Il s'agit de continuer à construire avec les élèves le concept de pouvoir dont ils ont déjà appréhendé une des facettes lors de la séquence sur l'Égypte et les pharaons.

Selon Alain Dalongeville, pour les élèves le concept de démocratie reste très abstrait, pour eux il s'agit très souvent du « peuple au pouvoir » mais là encore leurs conceptions de ces deux termes n'est pas toujours très stable. Toujours selon Alain Dalongeville, les élèves ont une conception du terme vague, ils ne distinguent pas les trois champs de pouvoir (législatif, exécutif, judiciaire), et en règle générale pour eux le pouvoir est « une caricature de l'absolutisme »⁷⁰. Alors que lors de la séance sur les pharaons, le pouvoir monarchique de celui-ci épouse parfaitement leur représentation du pouvoir, « celui qui a le pouvoir c'est celui qui décide », la mise en place de la démocratie à Athènes questionne ces représentations. Ils vivent dans une démocratie mais cela ne les empêche d'avoir du mal à appréhender le concept même de démocratie, et la séparation entre le pouvoir judiciaire, législatif et exécutif. Ils ont du mal à appréhender que gouverner ne signifie pas toujours faire les lois ou rendre la justice.

B. Le déroulement de la séance.

Cette séance arrivait après deux séances :

- Une première séance d'introduction au cours de laquelle on situait la cité d'Athènes dans l'espace et dans le temps au Ve siècle av J.C. avant d'aborder la question de la participation des citoyens à la bataille de Marathon.
- Une deuxième séance devait permettre aux élèves de différencier et de comprendre les différents statuts des habitants d'Athènes. Un des objectifs était de permettre aux élèves de bien différencier le statut de citoyen et le statut de non-citoyen.

Cette séance se découpait en trois parties :

- La mise en place de la définition de la démocratie.
- La présentation et le fonctionnement de l'ecclésiast.
- Le pointage des écarts entre le fonctionnement théorique de la démocratie et la réalité en gardant la focale sur l'ecclésiast. C'est au cours de cette dernière partie qu'il était prévu que les élèves aient un temps de débat.

Construire la définition de la démocratie avec les élèves.

Nous avons commencé la séance par la mise en place d'une définition relativement simple du terme. Grâce à l'étymologie du mot que je leur ai fournie, nous avons pu poser la définition

⁷⁰ Dalongeville, Alain, Huber, Michel, *Enseigner l'histoire autrement. Devenir les héros des événements du passé*, Lyon, chronique sociale, 2002.

suivante : « la démocratie, c'est le gouvernement de tous les citoyens ». Je pensais avant la séance que les élèves pourraient avoir du mal à comprendre le fait que dans démocratie, le « démos » ce n'est pas l'ensemble des habitants d'Athènes mais seulement les citoyens. Mais ils avaient apparemment bien compris que ce « démos » qui possédait le droit de participer à la vie politique n'était composé que par les citoyens et que les non-citoyens en étaient exclus. Ce fait a cependant questionné certains qui se rappelaient que les citoyens ne constituaient pas la majorité des habitants d'Athènes, c'est-à-dire que certains élèves ont rapidement compris que seulement une petite partie des habitants d'Athènes prenait les décisions politiques. Au contraire, le fait qu'il y ait une séparation entre les citoyens et les non-citoyens ne leur a pas posé de problème, peut-être parce que même aujourd'hui il existe une séparation entre les citoyens français et les non citoyens, par exemple les moins de 18 ans ou les étrangers.

Le fonctionnement de l'ecclesia.

Après avoir posé cette définition et rappelé le caractère limité du « démos », nous avons étudié un schéma des institutions athéniennes. L'objectif n'était pas que les élèves connaissent pas cœur ce schéma mais qu'ils situent l'ecclesia au centre du système politique athénien. C'est-à-dire qu'il arrive à assimiler que cette assemblée vote les lois, désigne (par le vote ou le tirage au sort) et contrôle les magistrats. Même si le cours reste centré sur l'ecclesia, il est intéressant que les élèves comprennent le fait que l'ecclesia n'est pas la seule institution athénienne, que la démocratie fonctionne grâce à différentes assemblées. Les élèves n'ont aucune connaissance du système politique athénien et ils ont souvent une vision très vague du système politique français actuel. Ils ont souvent du mal à comprendre le rôle de l'assemblée nationale, du sénat mais aussi du gouvernement. Ils ont cependant conscience qu'aujourd'hui les citoyens sont représentés par d'autres personnes et que donc ils ne participent pas directement à la prise de décision politique. On tient là une différence essentielle avec la démocratie athénienne qui est directe, on ne peut pas comparer l'ecclesia à l'assemblée nationale.

Un des autres intérêts du schéma est de commencer à aborder la division des pouvoirs au sein de la démocratie. En prenant l'exemple de l'Héliée, puisqu'il me semble qu'il est plus facile pour des élèves de sixièmes de différencier pouvoir législatif (celui qui fait les lois) et pouvoirs judiciaires (celui qui rend la justice). Les juges sont élus à l'ecclesia, mais ils rendent la justice au sein d'une autre assemblée.

Enfin ce schéma permettait de mettre en évidence ce dont l'ecclesia décidait : le vote des lois et des décrets, l'entrée en guerre ou au contraire la signature d'un traité de paix, le contrôle

des magistrats élus. L'étude d'un deuxième document a permis aux élèves de compléter la manière dont l'éclésià fonctionnait : lieu, fréquence et objets des réunions, mais aussi la manière dont les débats et le vote se déroulait. Une photo et un dessin de reconstitution de la Pnyx complétait ce tableau descriptif.

Faire appréhender aux élèves l'écart entre la définition de la démocratie et la réalité des pratiques.

A ce stade de la séance, je me suis heurtée à un problème de temps et j'ai choisi sciemment d'aller plus vite que prévu et de sauter des étapes pour parvenir plus vite au débat.

J'avais prévu de lire avec les élèves un extrait d'un texte de Thucydide qui aurait dû permettre aux élèves de pointer deux limites à la participation d'un citoyen à la démocratie :

Le désintérêt de certains citoyens et l'influence des orateurs.

A partir de là, j'aurais demandé aux élèves s'ils ne voyaient pas d'autres limites à la participation de tous les citoyens à la démocratie athénienne, en n'hésitant pas à leur fournir ces limites s'ils en avaient besoin. J'avais face à moi une classe qui participe beaucoup, et c'est pour cela que j'ai pensé qu'ils n'hésiteraient pas à faire des propositions. J'aurais ensuite écrit au tableau la définition de la démocratie avant de lister en face à face les limites pratiques que nous avions posé avant de leur poser la question suivante : « Comment un citoyen peut-il faire entendre sa voix ? De quels moyens dispose-t-il pour participer au gouvernement d'Athènes ? »

Cependant par manque de temps, j'ai choisi tout de suite après la lecture du texte de lancer le débat parmi les élèves. Cette séance était aussi la dernière séance que je pouvais réaliser au cours de ce stage, j'ai fait ce choix pour des raisons purement pratiques. Il ne s'agissait ni d'un choix dicté par ma posture de chercheur ou ni par ma posture de professeur.

Par manque de temps, la partie débat du cours s'est déroulée en cinq minutes au cours desquelles les élèves sont restés silencieux pendant au moins deux minutes, chose que la transcription à la page suivante ne rend pas. (Il s'agit seulement d'un extrait de ce que j'ai pu enregistrer).

19 : Professeur	Donc la démocratie c'est le peuple qui gouverne, on vient de voir que
-----------------	-----------------------------------------------------------------------

	tous les citoyens ne participent pas, que parfois ils peuvent se faire manipuler par de beaux discours. Alors est-ce que c'est vraiment la démocratie si tous les citoyens ne participent pas à la prise de décisions ?
20 : Elève	Non
21 : Professeur	Pourquoi ?
22 : Elève	Parce que tout le monde peut pas parler pendant une journée
23 : Professeur	Ensuite ?
24 : Professeur	Mais pourtant c'est différent des pharaons ? hein on l'a vu tout à l'heure ?
25 : Elève	Non
26 : Elève	Oui
27 : Professeur	Alors pourquoi ?
28 : Professeur	Quand vous parler vous essayer d'expliquer
29 : Elève	Parce que des personnes sont obligées de rester chez eux..fin.. pour travailler
30 : Professeur	Alors ?
31 : Elève	Est-ce qu'ils avaient des moyens de transport.
32 : Professeur	Oui, ça a pas trop de rapport avec ce qu'on faisait mais il avait des chevaux, des chars à bœufs.
33 : Elève	Ca mettait du temps à voter parce qu'y avait les femmes
34 : Professeur	Les femmes n'ont pas le droit de voter on l'a vu.
35 : Professeur	Bon on va arrêter là parce que ça va sonner.

C. Analyse de la séance.

Je ne reviendrai pas en détail sur la première et la deuxième partie du cours sauf lorsqu'elles permettent d'éclairer le déroulement de la dernière partie du cours. Une fois la séance réalisée, j'ai eu immédiatement une sensation d'échec. J'avais l'impression d'avoir échoué tant dans ma posture de professeur, l'activité n'a concrètement apporté aucun savoir aux élèves, que dans ma posture de chercheur, il me semblait qu'aucun savoir n'avait été mis en jeu. Cette analyse a été conduite presque deux mois après la tenue de la séance. Cette mise à distance m'a sans doute permis de me détacher du sentiment d'échec que cette séance m'avait laissé. En l'étudiant, j'ai aussi essayé de quitter ma posture de professeur en essayant d'appréhender cette séance comme si elle avait été mise en place par quelqu'un d'autre.

A ma question presque logiquement, un élève me répond par un simple non. Je dis logiquement parce qu'il me semble avec du recul que ma question était mal tournée. Elle n'invitait pas à l'argumentation, d'abord parce que je ne leur ai pas demandé explicitement avant plusieurs minutes, et ensuite parce qu'ils ont l'habitude des questions rhétoriques que peut poser un professeur, des questions où la réponse est déjà sous-entendue. Ma question n'était pas neutre comme aurait pu l'être je pense celle qui était prévue « Comment un citoyen peut-il faire entendre sa voix ? ». Il me semble que le comment invite à des explications, il empêche la simple réponse oui ou non. Puisque que, moi la professeure je sous-entends que ce n'est pas vraiment une démocratie alors il devient difficile voire impossible pour des élèves de sixième d'avancer des arguments contre ce que je sous-entends. Le professeur reste celui qui détient le savoir, il me semble aussi que nous touchons là à un autre problème. Un professeur d'histoire-géographie pose souvent beaucoup de questions au cours de son cours, cependant, on reste très souvent dans une boucle didactique classique et plutôt simple de : question du professeur, réponse de l'élève et validation de l'enseignant. Boucle didactique qui invite l'élève à trouver la bonne réponse, celle qui sera validée par le professeur. Boucle didactique où trouver la bonne réponse ressemble plus à un jeu de questions pour un champion où celui qui gagne est celui qui a la bonne réponse sans parfois que la réponse ne puisse être étayée par un argument.

Il est cependant intéressant de relever que lorsque je demande à l'élève pourquoi il me donne cette réponse, il m'explique que « tout le monde peut pas parler pendant une journée ». Dans ma tentative pour susciter la prise de parole, je tente de refaire le lien avec le pharaon, alors que la classe semblait avoir bien compris la différence entre le pouvoir monarchique du

pharaon et la démocratie athénienne, certains élèves hasardent un non, tandis que d'autres hasardent un oui.

Je décide alors de relancer les choses en posant la question « pourquoi ? ». Un élève décide alors de m'expliquer que « certaines personnes doivent rester chez [elles] pour travailler. ». Les deux dernières interventions d'élèves me semblent assez révélatrices de la perplexité dans laquelle les plonge ce que je leur demande. Tandis qu'un élève me pose une question qui ne semble pas avoir de rapports immédiats avec ce que je leur demande, un autre revient même sur un savoir qui me semblait acquis, la question du vote des femmes qui avait pourtant été répété plusieurs fois tout au long du cours. En relisant ma transcription, il me paraît avoir été dur avec la question de l'élève sur les transports. Il est possible que la question n'ait eu aucun rapport avec ce que je leur demandais mais il est aussi possible que cette question ait eu un lien.

Les deux seules explications avancées par les élèves « Parce que tout le monde peut pas parler pendant une journée » et « parce que des personnes sont obligées de rester chez eux...fin pour travailler » ne sont finalement que des redites de ce qui avait déjà été établi auparavant. Mais avec le recul il m'apparaît que j'aurais pu pousser les élèves à ce questionner pour dépasser le factuel, « les gens restent chez eux », en leur demandant par exemple d'imaginer ce qui pousse les gens à rester chez eux, et passer du factuel à l'interprétation. Par cette intervention, j'aurai pu aider les élèves à parvenir au fait que riches et pauvres n'ont pas les mêmes possibilités d'action politique au sein du système politique athénien.

Les élèves n'ont pas réussi à ce moment-là du cours à explorer les conditions possibles de la participation d'un citoyen à la vie démocratique. L'exercice de débat tel que je l'ai mis en œuvre les a tellement perdu que certains ont fini par remettre en question des savoirs que nous avions précédemment établis (ou qui semblaient solidement établis) en classe. Ils n'ont finalement pas réussi à lier le concept établi en début de cours et les problèmes pratiques que cela posaient. Si certains ont conscience des limites, ils n'ont pas réussi à le mettre en problème avec le concept. Finalement le décalage entre le concept et les pratiques ne les a pas questionnés.

En relisant la transcription de la séance, je me suis aperçue que le débat n'avait pas eu lieu au moment où je souhaitais le mettre en place mais avant. C'est juste après la lecture de l'extrait du texte de Thucydide qu'ils ont pu commencer à explorer les conditions possibles de la participation d'un citoyen à la vie démocratique.

1 : Professeur	<p>Ça veut dire qu'il sait convaincre les autres citoyens, alors vous pouvez aller voir le document 2 page 52, c'est une biographie de Périclès, parce que Périclès c'est un homme très important.</p> <p>Comment Périclès est devenu l'homme le plus important d'Athènes ? je vais vous laisser le temps de lire le texte.</p> <p>Alors comment Périclès est devenu l'homme le plus influent d'Athènes ?</p> <p>Oui</p>
2 : Elève	Euh, <i>commence à lire la biographie.</i>
3 : Professeur	Je ne demande pas qu'on me lise la biographie
4 : Elève	Euh ba il était « trente fois stratège » et c'était un « excellent orateur »
5 : Professeur	<p>Alors un orateur c'est quoi ? un orateur c'est quelqu'un qui sait faire des discours et Périclès il arrive par ses discours à convaincre les concitoyens. Ils ne suivent pas son avis parce qu'ils menacent mais parce qu'il fait des discours.</p> <p>Alors est-ce que ce n'est pas une limite à la démocratie ?</p> <p>Quelqu'un qui arrive à mettre les gens de son avis en faisant des discours ? à partir de là quand vous donner une réponse vous essayer de pas répondre par oui ou par non mais vous essayer de dire pourquoi vous penser ça.</p>
6 : Elève	Ba si
7 : Professeur	Alors pourquoi à ton avis
8 : Elève	Parce qu'il arrive à convaincre les gens rien qu'en leur parlant
9 : Elève	C'est parce que c'est pas de la dictature ?
10 : Professeur	Alors c'est pas de la dictature, parce que si les autres veulent ne pas être d'accord, ils peuvent, par contre il peut manipuler les gens non ?
11 : Elève	Mais y'avait pas 40 000, ça fait beaucoup sans micros ?

12 : Professeur	Alors effectivement, là on a une autre limite. La 1 ^{ère} limite, c'est que quelqu'un qui arrive à faire de beaux discours, il peut manipuler les autres citoyens et leur faire voter ce qu'il veut. La deuxième limite c'est que la Pnyx –je vais vous la montrer- ça peut pas contenir 40 000 citoyens, selon les historiens ça contient au mieux 6 000 citoyens
13 : Elève	Oh
14 : Professeur	Oui donc ça veut dire que c'est juste 6 000 citoyens qui prennent les décisions. Est-ce que vous ne voyez pas d'autres limites ?
15 : Elève	Tous les citoyens ne peuvent pas prendre de décisions, ils ne sont que 6 000 sur 40 000
16 : Professeur	Alors effectivement, déjà certains habitent loin. Quand vous habitez à l'autre bout de l'attique, regarder la carte, c'est 40 Km, à l'époque y'a pas de voiture donc un citoyen il met un peu moins d'une journée pour aller à la pnyx, et comme les séances, elles durent une journée, il doit arriver la veille, donc vous perdez une journée voir deux de travail.

Il ne s'agit pas d'un débat à proprement parler, c'est-à-dire qu'il ne s'est pas établi de confrontations entre différentes explications. Le dialogue s'est établi entre moi et un élève à chaque fois. Les élèves me répondaient à moi et ils n'établissaient pas de dialogues entre eux. Or le débat qu'il soit scientifique ou pas d'ailleurs repose sur une confrontation de points de vue, on voit ici que ce n'est pas le cas, les élèves soumettent à la validation leurs réponses. Mais certains élèves par leurs questions ou leurs réponses commencent à apercevoir des contradictions entre la définition posée comme un savoir établi et les pratiques réelles. Certains élèves, peut-être pas tous ont perçu ce décalage entre le concept de démocratie et sa pratique à Athènes.

L'intervention de l'élève qui mentionne la dictature (tour de parole numéro 9) me paraît assez intéressante, il me semble qu'il y avait dans sa réflexion si on l'avait poussé plus loin la possibilité d'une mise en tension. La dictature comme la monarchie correspond à la représentation du pouvoir que se font les élèves. Pour moi, cet élève a interprété le fait qu'un orateur pouvait convaincre la foule par ses discours non pas comme un fait négatif et une limite : l'orateur manipule mais plutôt comme un fait positif. L'orateur peut parler, il ne

contrôle pas la foule par la coercition et la force. On aurait pu aborder là une question intéressante sur la notion de pouvoir, sur les moyens pour quelqu'un d'établir le pouvoir. Dans ce cours on aurait pu pousser les élèves à appréhender le fait que quelqu'un peut prendre le pouvoir par la force mais aussi par la parole. Cela aurait peut-être permis aux élèves d'établir le fait que même dans une démocratie quelqu'un peut s'emparer du pouvoir sans utiliser la force.

Lors du cours, j'étais focalisée sur le temps et j'ai exclu le développement de toutes les interventions qui me paraissaient à moi inutiles. Avec le recul, il me semble que pour que les élèves puissent explorer les conditions d'une situation historique, ils ont besoin de tâtonner, d'explorer des pistes qui peuvent paraître fausses ou inutiles au professeur.

Cette intervention m'a aussi poussé à modifier ma propre représentation des représentations des élèves. Avant le cours, je pensais que cela les ferait réagir, cette idée d'un orateur qui manipule les foules. Pourtant cette idée n'a pas semblé les faire réagir, peut-être justement parce qu'ils n'avaient pas fait le lien entre la manipulation des foules et le pouvoir, où que cela ne faisait pas problème pour eux. La première limite à la démocratie athénienne que j'ai voulu mettre en place n'a pas été établie de manière satisfaisante pour qu'elle devienne un savoir établi sur lequel aurait pu s'appuyer le débat.

Tout de suite après que j'ai écarté la question de la dictature, un élève pose une question sur le fait que parler devant 40 000 citoyens sans micros cela devait être compliqué. L'élève sait qu'il n'y avait pas de micros dans l'antiquité. Par sa question, il commence à explorer les conditions dans lesquelles un débat pouvait se dérouler à l'ecclésiastion. Il me semble que sa question est double, d'un côté il demande si les 40 000 citoyens assistaient ensemble aux débats de l'ecclésiastion, de l'autre il cherche les moyens que les Athéniens auraient pu utiliser pour que l'orateur puisse se faire entendre de tous les citoyens. La mise en tension pourrait se faire à partir de la donnée initiale établie par l'élève, l'absence de micros et en même temps le nombre de participants potentiels, 40 000 personnes. La problématisation à laquelle les élèves auraient pu potentiellement arriver aurait pu tourner autour de la question de Qui a la possibilité de parler. Pour répondre à la question de cet élève que je trouve pertinente, je décide donc de leur montrer une photo de la Pnyx et un dessin qui reconstitue son aspect au Ve siècle av. J.C., avant de leur préciser que les historiens pensent qu'elle ne pouvait contenir que 6 000 citoyens sur les 40 000 qui forment l'ecclésiastion. Le chiffre les a surpris mais ils ne l'ont pas remis en cause. La deuxième limite à la démocratie athénienne qui réside dans le fait que c'est une minorité de citoyens qui prend les décisions a été correctement établie.

Pourtant je choisis de leur donner moi-même les raisons qui font que tous les citoyens ne peuvent pas participer aux débats à l'ecclésia. Alors qu'il aurait pu être intéressant de se baser sur ce savoir établi pour que les élèves puissent en explorer les raisons. On aurait ainsi pu pousser vers la « problématisation » mise en place par Christian Orange et dont nous avons déjà parlé précédemment. Les élèves auraient pu partir des faits établis, et chercher des interprétations dans le champ des possibles. Lors de l'analyse, j'ai pu établir plusieurs interventions qui portaient en elle la potentialité d'une mise en tension et d'une problématisation, par exemple lorsque l'élève au tour de parole 11 parle des micros, ou lorsqu'un autre au tour de parole 29 mentionne l'obligation de travailler.

Dans la deuxième partie du cours, les élèves ont bien compris que c'est l'ecclésia qui est à la base de la démocratie athénienne. Laisser les élèves faire des hypothèses sur le pourquoi seulement 6 000 citoyens au maximum sur 40 000 aurait pu être un moment intéressant de débat. Puisque que la venue du citoyen à l'ecclésia est la condition première pour sa participation à la démocratie, j'aurais pu faire travailler les élèves sur le pourquoi, les faire formuler des hypothèses qui auraient pu ensuite être travaillées en groupe. L'intérêt n'aurait pas été qu'ils trouvent toutes les raisons, mais qu'ils forment des hypothèses à partir de ce qu'ils savent, du savoir qui avait été établi lors de cette séance mais aussi des séances précédentes de l'Athènes du Ve siècle av. J.C, puis qu'ils les travaillent pour les vérifier.

D. Conclusion de la séance.

Comme je l'ai expliqué au début de mon analyse, au sortir de la séance, en tant que professeur mais aussi chercheur, j'étais extrêmement déçue. Si la première et la deuxième partie du cours ont été globalement intéressantes et que la classe a réussi à stabiliser des savoirs :

- Définition de la démocratie.
- Fonctionnement de l'ecclésia.

La troisième partie du cours n'a pas permis aux élèves d'appréhender le décalage qu'il existait entre la définition et les pratiques. Cependant, après l'avoir analysée dans une posture de chercheur, je me rends compte que cette séance recèle des informations intéressantes, que des savoirs ont été mis en jeu, et ce même de manière ténue, que des problématisations auraient pu se mettre en place. Il me semble maintenant intéressant de mettre par écrits des pistes qui auraient pu être suivies pour améliorer cette séance du point de vue de la problématisation.

Lors de cette séance, je n'ai pas réussi à donner suffisamment de souplesse au déroulement de la séance pour explorer d'autres pistes de débat que celles que j'avais prévues. Or pour pouvoir permettre aux élèves l'exploration des conditions possibles d'une situation historique, ils ont besoin de liberté, d'un espace de problématisation. Mon attitude lors de la séance m'apparaît lorsque je la relis comme trop dirigiste, je ne leur ai pas laissé le droit de manipuler les questions et les hypothèses à leur guise. Je voulais qu'ils abordent les savoirs que nous devons construire en cours d'une certaine manière sans leur laisser le temps de l'expérimentation, et du tâtonnement. Il existe plusieurs interprétations possibles pour une situation historique, il est donc nécessaire de laisser les élèves échanger entre eux sur ces interprétations. Le tâtonnement est une étape essentielle de la recherche historique, et de la recherche scientifique en général car justement il permet la formulation des hypothèses. Dans un premier temps, les élèves construisent des interprétations en fonctions de leurs propres représentations. Dans un second temps, une fois ces représentations posées et établies, ils peuvent commencer à les travailler, les mettre en relation avec des données établies pour voir qu'elles ne coïncident pas forcément avec les données. (Je formule aujourd'hui l'hypothèse que de les poser par écrit peut avoir un intérêt notamment parce que cela leur permet de garder une trace et de voir comment elles ont évolué). Dans un troisième temps, les élèves peuvent tenter de formuler de nouvelles explications.

L'intérêt aurait été de montrer aux élèves que le savoir historique se construit et qu'il ne préexiste pas. Si je devais refaire une séance du même type, je pense qu'il me faudrait réfléchir à nouveau à ma place en tant que professeur. Lors de ce type de séance, il faut guider les élèves pour éviter qu'il ne se disperse tout en leur laissant une plus grande liberté dans le cheminement intellectuel ce qui nécessite de savoir s'adapter mais aussi de savoir doser entre les savoirs à donner et ceux que les élèves peuvent construire par le biais du débat.

Une fois la séance finie et en relisant la manière dont elle s'était déroulée, je me suis rendue compte qu'il manquait un temps important pour la construction des savoirs. La production des savoirs historiques passe largement par l'écrit, toutes ou presque toutes les communications orales entre historiens dans les colloques, les tables rondes, les cours sont préalablement préparés par un ou des écrits, des brouillons relus, corrigés, modifiés. L'oral n'arrive finalement qu'à la fin d'un processus du débat dans lequel l'écrit tient une place principale. Dans certains cas, les historiens peuvent ne débattre que par écrit, par exemple par le biais d'articles, de comptes rendus ou même d'ouvrages. Or au cours de ma séance, je n'ai laissé

aux élèves aucun temps de travail écrit. Tout le travail a été effectué à l'oral, et j'y vois trois principaux défauts :

- L'un des objectifs de l'utilisation du débat en classe c'est de faire entrer les élèves dans une pratique historienne. Je ne pense pas que cela soit possible si on ne transpose au sein de la classe qu'une partie du processus. Il y a comme un paradoxe à vouloir utiliser une pratique d'historiens en classe mais en lui ôtant une composante essentielle. Je pense qu'en concevant cette séance, je n'avais pas encore vraiment pris conscience de l'importance de l'écrit dans les pratiques historiques en général. Je l'avais lu mais mes représentations ne s'étaient pas vraiment modifiées, le débat restait pour moi une pratique orale.

- Les élèves n'ont pas eu de temps de réflexion personnelle, je leur ai tout de suite demandé la réponse à une question complexe pour eux, qui leur demandait de se souvenir de ce qui avait été fait en début de séance. De plus, la classe dans laquelle j'ai pu tester cette séance travaille en suivant le principe des îlots bonifiés. Physiquement, on peut faire travailler la classe en groupe de 3 ou 4 élèves sans que cela ne nécessite de changements de place ou de mobiliers. Intellectuellement, les élèves ont l'habitude de travailler en groupe. L'environnement du groupe classe que j'avais me paraît donc propice au travail de groupe. Il aurait sans doute été pertinent de leur donner un temps de travail en groupe pour qu'ils puissent construire des hypothèses pour répondre à la question. Lors d'autres séances, j'ai pu remarquer qu'ils échangeaient plus facilement leurs idées au sein de l'îlot qu'au sein du groupe classe entier. Lorsqu'un élève parle devant le groupe classe, il soumet sa question, ou son idée à la validation du professeur. On en revient à la question de l'habitude à la boucle didactique classique. Il est peut-être possible en travaillant sur une année entière de sortir de cet automatisme pour les élèves mais aussi pour le professeur de la validation ou de la non validation par le professeur dès qu'un élève parle dans la classe. Mais pour cette séance particulière, il s'agissait d'une intervention ponctuelle et avec le recul, je m'aperçois que je n'ai pas fait assez attention à cet aspect que ma parole pouvait prendre pour les élèves. Au sein de l'îlot, les élèves ne soumettent pas leur parole à la validation du professeur, il est donc possible qu'ils se sentent plus libres d'exprimer leurs idées. Pour manipuler le savoir, ils avaient besoin d'un espace de liberté qui ne soit pas soumis à la validation du professeur. Validation ou non validation qui oriente ensuite leur cheminement intellectuel. L'intérêt de la séance n'était pas qu'il trouve la bonne réponse, mais qu'ils manipulent les hypothèses quitte à découvrir eux-mêmes qu'elles les menaient à une impasse. En se rendant compte eux même que l'explication habituelle ne fonctionne pas, ils auraient pu être obligé de la dépasser et de

chercher une autre explication. Pour établir un savoir, on n'est pas obligé de partir d'une hypothèse que le professeur sait vraie. Au contraire même, si les élèves formulent une hypothèse à partir de leurs représentations, travailler sur l'hypothèse et la contredire par un exemple qui va à rebours de leurs représentations leur permet de modifier celle-ci sans doute beaucoup plus efficacement que la parole du professeur.

- Le passage par l'écrit permet de garder une trace du cheminement intellectuel dans l'élaboration du savoir. Les élèves n'auront gardé aucune trace écrite du travail qu'ils auront fait lors de la troisième partie de la séance. Initier les élèves aux pratiques d'historiens, c'est aussi leur montrer physiquement que le savoir s'établit au cours d'un travail par étapes. Le passage par l'écrit permet de marquer ces différentes étapes.

Conclusion.

Le débat scientifique est nous l'avons vu une pratique essentielle au sein de la communauté historique. On ne reviendra pas ici sur les apports du débat à la science en général mais on en rappellera seulement certains en les reliant plus spécifiquement à la discipline historique. Les historiens débattent en permanence pour confronter leurs interprétations d'une même situation historique. Le disensus est constructeur car il oblige chaque historien à expliquer son interprétation, à détailler son argumentaire et décrire sa méthode. Le débat historique ne conduit pas au relativisme, et ce même si plusieurs interprétations peuvent cohabiter, car au cours du débat, les historiens passent au crible de la critique historique les différentes interprétations. Seules demeurent les interprétations soutenues et prouvées par des faits, et des sources. (Ce qui peut nous amener à nous questionner sur l'administration de la preuve, qu'est ce qui fait preuve pour les historiens aujourd'hui ? Mais aussi sur la méthode de la critique historique).

Après avoir rappelé les différentes formes possibles prises par le débat à l'école, nous nous sommes penchés plus spécifiquement sur la pratique du débat en classe d'histoire. La première question que je me suis posée lorsque j'ai entamé ce travail tournait autour de la possibilité d'un débat scientifique en classe d'histoire. Si j'avais lu des articles qui témoignaient de cette possibilité, j'avais cependant peur de ne pas pouvoir construire un débat pour la séquence que j'avais à réaliser avec les élèves. Je pense désormais que cette peur était sans doute injustifiée. D'abord parce que même si certaines situations historiques font l'objet d'un consensus relatif, on peut aussi travailler sur interprétations qui se sont succédées au cours du temps. Les représentations que les élèves ont en tête peuvent d'ailleurs refléter une partie des interprétations. D'autre part, comme nous l'avons mis en évidence, le débat scientifique en classe d'histoire constitue un moyen d'exploration des possibles et des impossibles d'une situation historique. Il ne s'agit pas seulement d'un échange d'arguments et d'idées, je pense aujourd'hui qu'il doit être possible de construire une séance de débat avec toutes les situations historiques.

Cela me permet de répondre à une autre de mes questions de départ, le débat scientifique à un intérêt en classe d'histoire, c'est un moyen d'explorer une situation historique mais aussi un moyen d'amener les élèves à problématiser, parce qu'il permet aux élèves de mettre en tensions les données et les nécessités mises en avant par les élèves. La pratique du débat en classe d'histoire présente aussi comme intérêt de permettre aux élèves de manipuler eux-

mêmes le savoir historique, on rejoint ici la problématisation, les élèves confrontent leurs explications qui viennent de leurs représentations aux données. S'ils vont essayer dans un premier temps de faire coïncider leurs explications aux données, le travail de l'enseignant consiste à leur faire dépasser leurs premières explications.

Il me semble pouvoir répondre par l'affirmative à une autre question que je m'étais posée au début de ma recherche, la pratique du débat permet à l'enseignant de sortir de la boucle didactique à 5 temps décrites par Nicole Lautier. En effet comme nous l'avons mis en avant notamment dans la dernière partie de notre travail, au sein du débat l'enseignant doit laisser une plus grande autonomie aux élèves, tout en les recadrant ou en leur fournissant informations et documents si nécessaire. A la lumière de mes recherches mais aussi de mon expérimentation, l'enseignant doit arriver à doser sa présence pour ne pas parasiter la réflexion des élèves tout en les accompagnant. Il doit accepter que les élèves abordent la situation historique par une interprétation différente de celle qu'il avait prévu. J'émet cependant l'hypothèse qu'au fil du temps, l'enseignant peut appréhender plus finement les représentations des élèves et construire sa séance de débat en les prenant en compte pour proposer des documents qui permettront aux élèves de dépasser leurs premières explications.

J'émet le regret de ne pas avoir vraiment répondu à ma troisième question, le débat permet-il aux élèves d'entrer dans une pratique d'historiens ? Il me semble que j'apporte à cette question une réponse plutôt superficielle. Dans un sens oui, puisqu'il s'agit de faire discuter les élèves pour établir un savoir au sein de la classe comme les historiens discutent pour établir un point du savoir historique. Cependant, je ne pense pas que cela suffise pour dire que les élèves entrent ainsi dans une pratique historique du savoir. Il existe de nombreuses différences entre la classe et la communauté historique : les premiers débattent parce qu'ils sont obligés, les seconds le font par choix, les deuxièmes sont souvent des spécialistes des points d'histoire sur lesquels ils débattent, les premiers ont peu ou parfois pas de connaissances (même si ils ont des représentations sur lesquelles on peut travailler), les deuxièmes sont formés à la pratique de la critique historique, ils n'abordent donc pas un document avec le même œil que celui d'un élève pour qui le document constitue souvent plus une preuve qu'une trace d'histoire. Je ne pense pas néanmoins que toutes ces différences qui existent entre ces deux communautés nous empêchent pas de faire entrer les élèves dans une pratique de l'histoire analogue à celle des historiens, et ce même s'il restera toujours un écart entre les deux communautés.

Il me tient à présent à cœur de souligner l'importance du passage par l'écrit dans la mise en œuvre d'un débat scientifique. Au départ de ma recherche le débat qu'il soit historique ou pas

constituait une pratique orale, et si très rapidement, dans mes recherches, je me suis aperçue de l'importance de l'écrit pour les historiens, je crois que ce n'est que réellement lors de l'analyse de mon expérimentation que j'ai pris conscience de son importance. Je pourrais même dire que cette prise de conscience a dépassé le simple cadre de mon mémoire et m'a amenée à réfléchir sur la place de l'écrit dans ma pratique enseignante.

Bibliographie.

Ouvrage portant sur l'épistémologie des sciences.

- PESTRE, Dominique, *introduction aux sciences studies*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- RAYNAUD, Dominique, *La sociologie des controverses scientifiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003
- Sous la dir de DE FORNEL, Michel, PASSERON, Jean-Claude, *L'argumentation preuve et persuasion*, Paris, éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, 2002

Ouvrages d'historiographie et d'épistémologie de l'histoire.

- Sous la direction de BEDARIDA, François, *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*, Paris, éditions de la maison des sciences de l'Homme, 1995.
- BIZIERE, Jean-Maurice, VAYSSIERE, Pierre, *Histoire et historiens : Antiquité, Moyen-Âge, France moderne et contemporaine*, Paris, Hachette supérieur, 2005.
- BOURDE, Guy, HERVE, martin, *Les écoles historiques*, Nouvelle édition, Paris, éd. du seuil, 1997.
- CAIRE-JABINET, Marie-Paule, *introduction à l'historiographie*, Paris, Armand Colin, 2004.
- Sous la direction de de CAUCHY Pascal, SIRINELLI, Jean-François, GAUVARD, Claude, *Les historiens français à l'œuvre : 1995-2010*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010.
- Collectif, *L'histoire en France*, Paris, La Découverte, 1990.
- Sous la direction de DELACROIX, Christian, DOSSE, François, Garcia, Patrick OFFENSTADT, Nicolas, *Historiographies, tome 1 et 2: concepts et débats*, Paris, Gallimard, 2010.
- Sous la direction de GRANGER, Christophe, *A quoi pensent les historiens ? : faire de l'histoire au XXIe siècle*, Paris, Ed. Autrement, 2013.
- Sous la direction de LAURENTIN Emmanuel, *A quoi sert l'histoire aujourd'hui ?*, Paris, Bayard, 2010
- Sous la direction de LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre, *Faire de l'histoire : nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974.
- Sous la direction de LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre, *Faire de l'histoire : nouveaux objets* Paris, Gallimard, 1974.

- Sous la direction de LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre, *Faire de l'histoire : nouvelles approches*, Paris, Gallimard, 1974.
- KOSELLECK, Reinhart, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1997.
- NOIRIEL, Gérard, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine*, Paris, Hachette, 1998.
- NOUSCHI, André, *Initiation aux Sciences Historiques*, Paris, Armand Colin, 2005.
- OFFENSTADT, Nicolas, *L'historiographie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011.
- POIRRIER, Philippe, *Introduction à l'historiographie*, Paris, Belin, 2009.
- POMIAN, Krystof, *Sur l'histoire*, Paris, Gallimard, 1999.
- PROST, Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, éditions du Seuil, 2010.
- Coordonné par RUANO- BORBALAN, *l'histoire d'aujourd'hui*, Auxerre, Sciences Humaines Editions, 1999.
- THUILLIER, Guy, TULARD, Jean, *La Méthode en Histoire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.
- THUILLIER, Guy, TULARD, Jean, *Le Métier d'historien*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.
- VEYNE, Paul, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, éditions du seuil, 1971.

Ouvrages de didactique de l'histoire.

Ouvrage portant sur le débat en classe d'histoire.

Annexes

Annexe n°1 : liste des ouvrages historiographiques dans lesquels j'ai cherché la réflexion développée par les historiens autour du débat.

- Sous la dir. Bédarida, François, *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*, Paris, éditions de la maison des sciences de l'Homme, 1995.
- BIZIERE, Jean-Maurice, VAYSSIERE, Pierre, *Histoire et historiens : Antiquité, Moyen-Âge, France moderne et contemporaine*, Paris, Hachette supérieur, 2005.
- BOURDE, Guy, HERVE, martin, *Les écoles historiques*, Nouvelle édition, Paris, éd. du seuil, 1997.
- CAIRE-JABINET, Marie-Paule, *introduction à l'historiographie*, Paris, Armand Colin, 2004.
- Sous la dir. de CAUCHY Pascal, SIRINELLI, Jean-François, GAUVARD, Claude, *Les historiens français à l'œuvre : 1995-2010*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010.
- Collectif, *L'histoire en France*, Paris, La Découverte, 1990.
- Sous la dir. de GRANGER, Christophe, *A quoi pensent les historiens ? : faire de l'histoire au XXIe siècle*, Paris, Ed. Autrement, 2013.
- Sous la dir. de LAURENTIN Emmanuel, *A quoi sert l'histoire aujourd'hui ?*, Paris, Bayard, 2010
- Sous la dir. de LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre, *Faire de l'histoire : nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974.
- Sous la dir. de LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre, *Faire de l'histoire : nouveaux objets* Paris, Gallimard, 1974.
- Sous la dir. de LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre, *Faire de l'histoire : nouvelles approches*, Paris, Gallimard, 1974.
- KOSELLECK, Reinhart, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1997.
- NOIRIEL, Gérard, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine*, Paris, Hachette, 1998.
- NOUSCHI, André, *Initiation aux Sciences Historiques*, Paris, Armand Colin, 2005.
- OFFENSTADT, Nicolas, *L'historiographie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011.
- POIRRIER, Philippe, *Introduction à l'historiographie*, Paris, Belin, 2009.
- POMIAN, Krystof, *Sur l'histoire*, Paris, Gallimard, 1999.
- PROST, Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, éditions du Seuil, 2010.
- Coordonné par RUANO- BORBALAN, *l'histoire d'aujourd'hui*, Auxerre, Sciences Humaines Editions, 1999.
- THUILLIER, Guy, TULARD, Jean, *La Méthode en Histoire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.
- THUILLIER, Guy, TULARD, Jean, *Le Métier d'historien*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.
- VEYNE, Paul, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, éditions du seuil, 1971.

Annexes n° 2: Transcription de la séance expérimentée en classe de sixième autour du débat.

1 : Professeur	<p>Ça veut dire qu'il sait convaincre les autres citoyens, alors vous pouvez aller voir le document 2 page 52, c'est une biographie de Périclès, parce que Périclès c'est un homme très important.</p> <p>Comment Périclès est devenu l'homme le plus important d'Athènes ? je vais vous laisser le temps de lire le texte.</p> <p>Alors comment Périclès est devenu l'homme le plus influent d'Athènes ?</p> <p>Oui</p>
2 : Elève	Euh, <i>commence à lire la biographie.</i>
3 : Professeur	Je ne demande pas qu'on me lise la biographie
4 : Elève	Euh ba il était « trente fois stratège » et c'était un « excellent orateur »
5 : Professeur	<p>Alors un orateur c'est quoi ? un orateur c'est quelqu'un qui sait faire des discours et Périclès il arrive par ses discours à convaincre les concitoyens. Ils ne suivent pas son avis parce qu'ils menacent mais parce qu'il fait des discours.</p> <p>Alors est-ce que ce n'est pas une limite à la démocratie ?</p> <p>Quelqu'un qui arrive à mettre les gens de son avis en faisant des discours ? à partir de là quand vous donner une réponse vous essayer de pas répondre par oui ou par non mais vous essayer de dire pourquoi vous penser ça.</p>
6 : Elève	Ba si
7 : Professeur	Alors pourquoi à ton avis
8 : Elève	Parce qu'il arrive à convaincre les gens rien qu'en leur parlant
9 : Elève	C'est parce que c'est pas de la dictature ?
10 : Professeur	Alors c'est pas de la dictature, parce que si les autres veulent ne pas être d'accord, ils peuvent, par contre il peut manipuler les gens non ?

11 : Elève	Mais y'avait pas 40 000, ça fait beaucoup sans micros ?
12 : Professeur	Alors effectivement, là on a une autre limite. La 1 ^{ère} limite, c'est que quelqu'un qui arrive à faire de beaux discours, il peut manipuler les autres citoyens et leur faire voter ce qu'il veut. La deuxième limite c'est que la Pnyx –je vais vous la montrer- ça peut pas contenir 40 000 citoyens, selon les historiens ça contient au mieux 6 000 citoyens
13 : Elève	Oh
14 : Professeur	Oui donc ça veut dire que c'est juste 6 000 citoyens qui prennent les décisions. Est-ce que vous ne voyez pas d'autres limites ?
15 : Elève	Tous les citoyens ne peuvent pas prendre de décisions, ils ne sont que 6 000 sur 40 000
16 : Professeur	Alors effectivement, déjà certains habitent loin. Quand vous habitez à l'autre bout de l'attique, regarder la carte, c'est 40 Km, à l'époque y'a pas de voiture donc un citoyen il met un peu moins d'une journée pour aller à la pnyx, et comme les séances, elles durent une journée, il doit arriver la veille, donc vous perdez une journée voire deux de travail.
17 : élève	Ils faisaient quoi comme travail ?
18 : Professeur	On l'a vu avant, ils étaient agriculteurs, commerçants, artisans
19 : Professeur	Donc la démocratie c'est le peuple qui gouverne, on vient de voir que tous les citoyens ne participent pas, que parfois ils peuvent se faire manipuler par de beaux discours. Alors est-ce que c'est vraiment la démocratie si tous les citoyens ne participent pas à la prise de décisions ?
20 : Elève	Non
21 : Professeur	Pourquoi ?
22 : Elève	Parce que tout le monde peut pas parler pendant une journée
23 : Professeur	Ensuite ?
24 : Professeur	Mais pourtant c'est différent des pharaons ? hein on l'a vu tout à l'heure ?
25 : Elève	Non
26 : Elève	Oui

27 : Professeur	Alors pourquoi ?
28 : Professeur	Quand vous parler vous essayer d'expliquer
29 : Elève	Parce que des personnes sont obligées de rester chez eux..fin.. pour travailler
30 : Professeur	Alors ?
31 : Elève	Est-ce qu'ils avaient des moyens de transport.
32 : Professeur	Oui, ça a pas trop de rapport avec ce qu'on faisait mais il avait des chevaux, des chars à bœufs.
33 : Elève	Ca mettait du temps à voter parce qu'il avait les femmes
34 : Professeur	Les femmes n'ont pas le droit de voter on l'a vu.
35 : Professeur	Bon on va arrêter là parce que ça va sonner.