



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



Mémoire présenté par

Rémy PAWELZYK

Soutenu le

26 juin 2019, à Châteauroux

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Histoire

**L'apport d'un temps de débat dans la compréhension de
l'histoire en cycle 3**

Comment développer une pensée complexe en histoire.

Dirigé par

M. Jean Louis LAUBRY

Devant une commission d'examen composée de

Mme Sylvie L'HEUDÉ, maître de conférence en Sciences de l'éducation, Université d'Orléans,
ESPE Centre Val de Loire, Centre de Châteauroux.

M. Jean Louis LAUBRY, professeur agrégé d'histoire-géographie, Université d'Orléans,
ESPE Centre Val de Loire, Centre de Châteauroux.

Année universitaire 2018-2019



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours

Master MEEF

2018-2019

Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : PAWELZYK

Prénom : Rémy

Date : 14 juin 2019

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » :

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Jean Louis Laubry, pour le suivi et l'aide qu'il m'a apporté tout au long de l'année.

Je remercie également les enseignantes de l'école Paul Langevin pour leur accueil sans quoi je n'aurais jamais pu réaliser ce travail.

Enfin, je tiens à remercier particulièrement Madame Karine Limbert pour son soutien et le temps qu'elle m'a consacré.

Sommaire

Introduction.....	1
Partie I : Cadre Théorique.....	4-22
I°) L'histoire et son enseignement : une discipline plus complexe qu'il n'y paraît.....	4
II°) Pourquoi et comment développer une pensée complexe chez les élèves ?.....	7
III°) Élément de réflexion autour de la place du débat en Histoire.....	9
A°) Le débat.....	9
B°) L'apport du débat en histoire chez les élèves.....	11
C°) Quel type de débats possible dans l'enseignement de l'histoire ?.....	13
D°) Les modalités à prendre en compte lors de la mise en place d'un temps de débat.....	15
1- L'organisation de la classe.....	15
2- Les rôles du professeurs.....	17
IV°) Le choix de Louis IX : l'enseignement par « les grands hommes. ».....	19
V°) Problématisation.....	21
Partie II : Méthodologie.....	23-30
I°) Population.....	23
II°) Mise en place de la méthodologie.....	24
A°) L'évaluation du degré d'acquisition d'une pensée complexe.....	24
B°) La séquence d'enseignement dans les deux classes.....	26
C°) Mise en place du temps de débat dans la classe test.....	28
Partie III : Résultats.....	31-42
I°) Résultats de l'évaluation initiale dans les deux classes.....	31
1.1 Résultats des élèves à la question 4 de l'évaluation initiale.....	32
1.2 Résultats des élèves à la question 5 de l'évaluation initiale.....	33
II°) Résultats des différents débats menés dans la classe test.....	34
2.1 Résultats de la participation observée au cours des trois séances.....	34
2.2 Résultat de la fréquence d'intervention pendant les trois débats.....	35
2.3 Résultats des questions finales effectuées dans la classe témoin.....	36

IV°) Résultat de l'évaluation sommative.....	38
4.1 Résultat de la question n°2 de l'évaluation sommative.....	39
4.2 Résultat de la question n°4 de l'évaluation sommative.....	40
4.3 Résultat de la question 5 de l'évaluation sommative.....	41
Partie IV : Discussion.....	43-51
I°) Analyse des résultats suite aux différentes séances menées dans les deux classes.....	43
1 – Évaluation initiale.....	43
2 – Interactions entre les élèves.....	44
3 – Développement d'une pensée complexe.....	46
II°) Remédiation possible à mettre en place pour améliorer la séquence.....	48
III°) Les limites du travail effectué.....	49
Conclusion.....	52-53
Bibliographie.....	54-55
Annexe.....	56-65

Introduction:

*« Il a été un grand soldat, c'est une réalité. La vie politique comme l'humaine nature sont parfois plus complexes que ce qu'on voudrait croire ».*¹

Cette phrase prononcée par Emmanuel Macron en Novembre 2018 à l'occasion de la commémoration du centenaire de l'armistice, montre à quel point l'Histoire peut être considérée comme une réalité complexe.

Cette citation du Président de la République créa une certaine « polémique » autour du personnage du Maréchal Pétain. Ce dernier, considéré comme un héros pendant la Grande Guerre a été condamné à l'indignité nationale en 1945 à la suite du rôle majeur qu'il a joué durant le régime de Vichy.

Les propos tenus par M. Macron ne font que rappeler un fait historique. Effectivement, le Maréchal Pétain fut un personnage important de la Première Guerre Mondiale. Il est notamment considéré comme le vainqueur de la bataille de Verdun ainsi que l'un des artisans du redressement du moral des troupes françaises après les mutineries de 1917. Par conséquent, évoquer le Maréchal Pétain au sujet de la Grande Guerre paraît inéluctable.

Cet exemple montre que l'Histoire renvoie à un discours complexe, pouvant associer un même élément à des interprétations différentes. Ce personnage de l'Histoire de France incarne à la fois la victoire de 1918 mais également la honte du régime de Vichy. Le simple fait de continuer de l'appeler « Maréchal » montre cette complexité, puisque ce titre lui a été retiré en raison des accusations de dégradation nationale qui pesaient sur lui lors de son procès à la sortie de la guerre.

De fait, pour comprendre l'Histoire, il semble primordial de ne pas adopter une vision manichéenne des faits passés. Il faut dépasser une représentation qui consisterait à affirmer que « Pétain est un héros » ou bien « Pétain est un traître » pour reprendre l'exemple évoqué. L'Histoire est une science où l'apport d'éléments nouveaux par le biais de recherches scientifiques, permet de parfaire ou de renouveler notre compréhension des faits passés.

1 «Macron justifie de célébrer Pétain, “grand soldat” malgré “des choix funestes”». In : *FranceSoir* [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2018. Disponible sur : < <http://www.francesoir.fr/actualites-france/macron-justifie-de-celebrer-petain-grand-soldat-malgre-des-choix-funestes> >

« Faire de l'histoire » c'est donc non seulement mémoriser des faits, mais c'est également comprendre des structures complexes à partir d'un examen critique des traces du passé.

Philippe Claus, inspecteur général de l'Éducation Nationale constate en 2011 lors du séminaire sur « *Acquis des élèves et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique* »², que l'oral est toujours sollicité en classe d'histoire, mais finalement très peu reconnu et travaillé en tant que tel.

L'enseignement en école primaire est essentiellement normé par l'écrit, et l'histoire s'inscrit dans ce processus. Néanmoins, l'oral est de plus en plus présent, et il est devenu l'une des priorités des programmes scolaires de 2016, considéré comme une dimension nécessaire de la réussite des élèves. Du cycle 2 au cycle 4, l'utilisation de l'oral est définie dans le premier domaine du Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture (SCCCC), à savoir « Les langages pour penser et communiquer ». Par conséquent, l'oral est travaillé dans toutes les disciplines scolaires, y compris en histoire où l'on « *s'attache à travailler la lecture, la compréhension et la production de différentes formes d'expression et de représentation en lien avec les apprentissages des langages scientifiques* »³.

Le débat est l'un des exercices oraux qui permet de concilier l'oral et le conflit socio-cognitif. Si l'on se réfère aux programmes scolaires de 2018, le débat n'a de place qu'en Éducation Civique et Morale pour « *permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique* »⁴.

Il peut sembler intéressant de ne pas limiter le débat au simple temps de l'Éducation Morale et Civique mais de l'adapter aux disciplines telles que l'histoire, la géographie, ou encore le français.

2 « Séminaire « Acquis des élèves et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique » - Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées à l'école primaire ? Constat et évolution en cours - Éduscol ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.].

Disponible sur : < <http://eduscol.education.fr/cid46065/comment-l-histoire-et-la-geographie-sont-elles-enseignees-a-l-ecole-primaire%C2%A0-constat-et-evolution-en-cours.html> >

3 https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf page95.

4 *ensel170_annexe_985734.pdf* [En ligne].

Disponible sur : < http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf >

Ainsi je me suis alors interrogé sur la pertinence de recourir à un temps de débat en classe, dans l'enseignement de l'histoire, afin de permettre aux élèves d'avoir une compréhension plus complexe des faits étudiés.

Pour répondre à cette problématique, une réflexion sur le caractère complexe de l'histoire en tant que science et discipline scolaire est nécessaire.

Ensuite, découlera de cette partie un questionnement sur les raisons et les moyens de développer cette vision complexe chez les élèves.

Parmi les différents outils à disposition, le dispositif du débat ne permet-il pas d'acquérir cette pensée complexe ?

Un second temps devra énoncer des éléments méthodologiques pour répondre à la problématique ainsi qu'aux hypothèses formulées.

Cette approche didactique consiste à mettre en place la pratique du débat en classe à travers l'expérimentation d'une séquence sur Louis IX dans deux classes de CM1.

Il conviendra ensuite de discuter les résultats obtenus lors des séquences menées.

Partie I: Cadre théorique.

I°) L'histoire et son enseignement: une discipline plus complexe qu'il n'y paraît.

Selon Marc Bloch (1886-1944), historien français et fondateur de l'École des Annales, on peut considérer l'histoire comme « *une science qui permet de comprendre le présent par le passé* »⁵.

L'histoire est un enseignement pratiqué depuis le début de la sédentarisation des hommes à travers le récit. A l'origine sous forme orale, elle devient progressivement mise par écrit grâce à la découverte de l'écriture. C'est une science en perpétuel renouvellement déterminée par une évolution intrinsèque du questionnement, en relation avec l'utilisation de nouvelles méthodes. Les réponses apportent de nouvelles connaissances et suscitent de nouvelles interrogations. Par conséquent, si l'histoire en tant que science est complexe, en est-il de même pour son enseignement ?

Dans l'ouvrage Enseigner l'histoire à l'école, Benoit Falaize constate que l'histoire fait partie des disciplines scolaires difficiles à enseigner. Selon lui, deux facteurs interviennent :

« *D'abord parce que l'on considère qu'il faut avoir soi-même une culture suffisante pour le faire, ensuite parce que, face à l'immensité du champ de la connaissance historique, que retenir pour des enfants qui, au fond, n'ont pas plus de onze ans ?* »⁶.

Finalement, les enseignants eux-mêmes reconnaissent que l'histoire est une discipline difficile à enseigner tant le champ de connaissances est dense.

Néanmoins, tous reconnaissent le bien fondé de l'histoire, discipline obligatoire définie dans les programmes.

L'histoire scolaire française est une discipline qui fait polémique autour de la manière dont elle doit être enseignée.

Dans l'ouvrage d'Alain Dalongeville Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3, l'auteur constate que deux paradigmes s'affrontent quant à l'enseignement réalisé en école primaire :

5 BLOCH M. « Apologie pour l'histoire ou métier d'historien » p25.

6 FALAIZE B. « Enseigner l'histoire à l'école » page 5.

- ceux qui sont partisans d'une histoire événementielle, où l'on retrouverait l'apprentissage pur et dur des dates historiques.
- ceux qui sont partisans d'une histoire thématique.

Le débat dure depuis plusieurs décennies entre ces deux tendances avec des injonctions ministérielles qui ont pu infléchir les démarches dans un sens ou dans l'autre. Celui-ci peut être brutal puisque: « *l'enseignement de l'histoire, particulièrement à l'école primaire, était considéré comme un échec. Le critère d'évaluation de cet échec était, et reste encore, que « les élèves ne connaissent pas leurs dates »*⁷. Cette idée est développée par les enseignants qui ont des visions «classiques», dite traditionnelles de l'histoire, basées sur l'acquisition de connaissances ponctuelles.

Par conséquent, il est difficile de ne pas considérer l'histoire comme une discipline difficile à mettre en place dans les classes.

En effectuant une étude comparative des programmes d'histoire au cycle 3 entre 2008 et 2018, on constate que les objectifs ont changé.

Dans les programmes de 2008 l'enseignement de l'histoire est ponctué par des repères précis comme « *Jules César et Vercingétorix* » ; « *-52 avant notre ère : Alésia* » ; « *496: Baptême de Clovis* »⁸.

Dans les programmes de 2018, l'importance accordée à l'apprentissage de repères précis est moindre. L'accent est plutôt mis sur la mise en place de « *repères historiques communs, élaborés progressivement et enrichis tout au long des cycles 3 et 4, qui permettent de comprendre que le monde d'aujourd'hui et la société contemporaine sont les héritiers de longs processus, de ruptures, de choix effectués par les femmes et les hommes du passé* »⁹.

7 DALONGEVILLE A. « Enseigner l'histoire à l'école, cycle 3 » p8.

8 « Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : <
https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm >

9 *Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf* [En ligne]. Disponible sur : <
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf > page 76

Par exemple, César et Vercingétorix disparaissent des programmes pour être remplacés par un titre globalisant la période : « *Celtes, Gaulois, Grecs et Romains : quels héritages des mondes anciens ?* »¹⁰.

La complexité de la discipline se retrouve à travers l'étude de Napoléon Bonaparte, qui relève du thème 3 de CM1, « *Le temps de la Révolution et de l'Empire* ».

Dans ce chapitre, le défi consiste à faire comprendre aux élèves deux phénomènes qui sont contradictoires :

- Le premier serait que Napoléon était partisan de la Révolution Française et favorable à la proclamation de la République. Effectivement, son action politique consiste à conserver, voire à développer certains acquis de la Révolution comme le Code civil ou Code Napoléon. Ce dernier regroupe les lois qui déterminent le statut des citoyens. En réalité, les grandes lignes du code avaient déjà été rédigées à travers des projets entre 1793 et 1796, mais ne furent pas approuvées par les assemblées révolutionnaires. Donc c'est à ce personnage de l'histoire de France auquel on attribue l'élaboration et la mise en place du Code civil encore présent de nos jours.

- Cependant, Napoléon Bonaparte par son coup d'état du 18 Brumaire (9 Novembre 1799) met fin à la République dont il était partisan quelques années auparavant, en mettant en place un régime autoritaire, le Consulat, puis l'Empire, en 1804, lorsqu'il se fait sacrer empereur des français.

Par conséquent, l'étude de ce personnage de l'histoire de France est un bon exemple pour comprendre que l'enseignement de l'histoire en classe porte sur des situations en apparence contradictoires, qui peuvent entraver la compréhension des élèves. Un questionnement peut alors se créer : Pourquoi finalement Napoléon Bonaparte a mis en place un régime autoritaire alors qu'il était initialement défenseur de la République ? Est-il un défenseur de la Révolution française (organisation de la société) ou bien un fossoyeur de cette même Révolution (fin des libertés) ?

Autant de questions contradictoires augmentent le risque d'incompréhension et de blocages chez les élèves, pouvant néanmoins être résolus grâce à l'acquisition d'une

10 *Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf* [En ligne]. Disponible sur : < http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf > page 77

pensée complexe. Celle-ci leur permettrait de développer leur esprit critique pendant l'étude d'un thème d'histoire, puis à un niveau plus élevé, dans leur vie sociale.

Cette idée est reprise dans la conclusion de l'ouvrage d'Alain Dalongeville:

« *L'enseignement de l'histoire doit être une formation à une pensée complexe qui tourne le dos aux simplismes dogmatiques et excluants* »¹¹.

Dès lors, il convient de s'interroger sur le développement de cette pensée complexe chez les élèves de primaire.

II°) Pourquoi et comment développer une pensée complexe chez les élèves ?

Le terme de complexité selon Edgar Morin, sociologue et philosophe français, exprime l'incapacité de l'Homme de définir simplement un phénomène quelconque. Ce terme vient du latin « *complexus* » qui signifie « *ce qui est tissé ensemble* ». Pendant longtemps, la science permettait de dissiper ce voile complexe pour rendre les choses simples. Mais elles « *produisent plus d'aveuglement que d'élucidation* »¹² pour reprendre les propos de Morin.

En effet, distinguer les différents éléments ainsi que ce qui les relie, tout en prenant en compte les interactions possibles entre eux, montre qu'il est presque impossible d'aboutir à une vision simple pour rendre compte d'un phénomène.

Par conséquent, la complexité serait un moyen d'associer le simple et le complexe permettant d'éviter cette « *intelligence aveugle* » définie par Morin.

En Histoire, pour reprendre l'exemple évoqué précédemment sur Napoléon Bonaparte, il est possible de considérer ce dernier avec une double interprétation.

D'un côté, Napoléon Bonaparte a développé les principes révolutionnaires comme le Code civil, et conservé l'organisation (sociale, juridique, administrative...) de la France définie au début de la Révolution française, organisation qu'il tend à exporter dans les territoires qu'il conquiert et contrôle.

A l'inverse, il a pris le pouvoir par la force à travers le coup d'état du 18 Brumaire puis s'est sacré empereur des Français.

11 DALONGEVILLE A. «Enseigner l'histoire à l'école au cycle 3» p121.

12 MORIN E. «Introduction à la pensée complexe» page 9.

Ses campagnes militaires ont été coûteuses et marquées par des défaites en Russie et à Waterloo.

Le caractère complexe de l'histoire devrait être pris en considération dans le développement de la réflexion des élèves, qui doit prendre en compte une multitude d'éléments, en interactions ou non.

Pour construire cette pensée complexe, Morin préconise d'utiliser le principe dialogique.

Ce principe « *nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes* »¹³. La dialogique se situe dans une logique de contrôle.

Il est nécessaire de différencier la thèse de l'antithèse pour mettre en évidence une contradiction.

Puis, il convient de formuler une synthèse permettant d'arriver à une vision qui est un dépassement, en incorporant des éléments de la thèse et de l'antithèse.

L'objectif de la dialogie est de pouvoir penser deux contraires sans les mélanger pour arriver à une pensée «supérieure», qui accepte la contradiction.

Cette acceptation est au cœur de la complexité et donc va de paire avec le développement de la pensée complexe. Mais ce mode de raisonnement est-il possible ou accessible à des enfants d'une dizaine d'années ?

Il est donc essentiel de s'interroger sur la capacité qu'ont les élèves du début de cycle 3 de développer une pensée complexe.

Jean Piaget, psychologue suisse, distingue quatre stades de développement chez l'enfant, dont le stade opératoire concret qui va de sept à douze ans et le stade opératoire formel de douze à seize ans.

Pendant le stade opératoire concret, la pensée de l'enfant se modifie. Elle passe d'une forme intuitive simple à une forme logique. Ce type de pensée se caractérise par une décentration progressive de la pensée de l'enfant. Au quotidien, on retrouve chez les élèves cette logique caractérisée par la vision manichéenne, c'est-à-dire une attitude trop hâtive à émettre un jugement. Par conséquent, cette logique se reflète dans les enseignements tels que l'histoire.

13 MORIN E. «Introduction à la pensée complexe» page 99.

En effet, si une question ouverte est posée aux élèves : « *que pensez-vous du roi Louis IX* » les réponses données seront « *Louis IX était un bon roi* » ou « *Louis IX était un mauvais roi* ».

Les réponses seront différentes chez l'élève à cause d'une absence de nuances apportée au jugement, se retrouvant dans son argumentation. Or, l'objectif est d'arriver à développer une pensée complexe chez les élèves, une pensée qui va au-delà de cette vision manichéenne, consécutive à un travail d'analyse d'éléments complexes.

Néanmoins, le développement d'une pensée complexe arrive normalement lors du dernier stade opératoire développé par Piaget, le stade des opérations formelles.

Ce stade émerge généralement vers l'âge de onze ans et permet aux élèves de traiter une information difficile avec plus de facilité dans des disciplines complexes telle que l'histoire .

Les élèves de cycle 3, et plus précisément de CM1, ne sont pas capables d'avoir ce type de raisonnement individuellement car trop « immatures » intellectuellement.

Par conséquent, il faut penser des modalités d'enseignement qui permettraient d'acquérir une vision complexe.

Le débat constitue-t-il une modalité d'enseignement justifiant l'acquisition de cette vision complexe?

III°) Éléments de réflexion autour de la place du débat en Histoire.

A°) Le débat.

Le débat est un terme qui peut prendre plusieurs sens. Selon la définition donnée par le CNRTL, par débat nous entendons une : « *discussion généralement animée entre interlocuteurs exposant souvent des idées opposées sur un sujet donné* »¹⁴. Le débat peut donc être considéré comme un échange d'idées portant sur des aspects contradictoires d'un phénomène (historique), dans le cadre d'une réflexion collective, où des points de vue différents s'expriment à la recherche d'une « explication » sur l'incompréhension qui en découle.

¹⁴ « DÉBAT : Définition de DÉBAT ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < <https://cnrtl.fr/definition/d%C3%A9bat> >

Au sein de l'Éducation Nationale, le débat n'est pas une modalité d'enseignement nouvelle.

En effet, il émerge dans les programmes officiels à partir de 1972 : « ... *le maître suscite des dialogues entre les élèves. L'entraînement oral utilise également les situations de délibérations ...* »¹⁵.

Le débat devient un élément formalisé à partir de 2002 où une demi-heure doit être consacrée, en EMC, à la pratique du débat en classe : « *À l'école élémentaire, une demi-heure par semaine a été inscrite à l'emploi du temps pour commencer à formaliser les moments de débats qui portent sur la vie collective* »¹⁶.

Il existe certains « débats » qui ne répondent pas aux attentes fixées par les programmes. En effet, l'un des objectifs du débat, est de développer la réflexion des élèves. Or certains débats, comme évoque Michel Tozzi dans L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire vise à « *convaincre au sens de vaincre* »¹⁷. L'auteur prend comme exemple les débats médiatiques. A travers les plateaux de télévisions, les invités sont choisis pour défendre une opinion personnelle. Le but est de créer un spectacle grâce à un affrontement de position pour maintenir l'attention et l'intérêt du spectateur.

L'idée que le débat médiatique n'est pas un exemple à prendre en classe est reprise dans l'ouvrage Apprendre à débattre, vie collective et éducation civique au cycle 3.

Or l'objectif du débat en classe n'est pas que l'élève campe sur ses positions, mais plutôt de proposer une argumentation en faveur de chaque partie afin de modifier le point de vue initial de chaque élève et de parvenir à un point de vue individuel plus nuancé et précis.

Une relation peut s'établir au niveau analogique entre le potentiel fonctionnement du débat et le raisonnement dialogique évoqué par Edgar Morin. A travers l'exemple du thème « *Le temps des rois* », une séance doit être utilisée pour aborder la société du Moyen Age.

15 « Instructions Officielles du 4 décembre 1972 (1) ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/942-instructions-officielles-du-4-decembre-1972-1e-partie.html> >

16 *hs1.pdf* [En ligne]. Disponible sur : < <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf> >

17 TOZZI M. « L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire » p.21.

Une période de débat peut être prévue au sein de la séance pour demander aux élèves ce qu'ils pensent de l'organisation sociale à cette époque.

Il est possible d'avoir des réponses différentes qui permettraient à terme de développer une vision plus nuancée de cette société. La société peut apparaître au premier abord comme cohérente car elle est divisée en trois catégories complémentaires, celle de la noblesse protégeant la société, celle du clergé priant pour le salut des âmes et celle de la paysannerie, nourrissant la société.

Cependant, des idées montrant que cette société est injuste, peuvent voir le jour à partir du constat de la relation de domination.

Mais il ne faut pas oublier que les dominants, au prix du sang, ont le devoir de protéger les dominés pour garantir leur sécurité.

C'est à travers ces temps de débats que pourrait naître, avec l'appui du professeur, cette vision plus complexe de l'histoire.

Le débat n'est pas un moment où l'on peut s'exprimer sur tout et rien. Il a une réelle dimension scolaire puisqu'il permet de travailler une multitude de compétences définies en histoire par le SCCCC. Par l'intermédiaire du débat, l'élève travaillera le « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués », ainsi que le « Coopérer et mutualiser ».

B°) L'apport possible d'un débat en histoire chez les élèves.

L'oral est présent dans l'enseignement de l'histoire sous la forme d'interactions entre les élèves et le professeur, à travers un questionnement sur des documents étudiés.

L'un des objectifs de l'école primaire est l'acquisition du langage et de la langue française. Comme le précise les programmes de 2016, le cycle 3 doit être une période permettant de travailler les multiples aspects de la langue française que ce soit dans des activités spécifiques, ou encore dans des activités transversales par l'intermédiaire de l'oral. De fait, avoir une pratique de débat en classe dans une matière comme l'histoire, participe à la consolidation des objectifs de fin de cycle concernant la maîtrise de la langue.

Le temps de débat doit obliger à mettre en mot la pensée, et solliciter les

compétences langagières chez les élèves.

L'ouvrage de Michel Tozzi : L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire, permet d'éclaircir les apports d'un temps de débat sur la maîtrise de la langue orale : le débat permet de travailler des compétences linguistiques et pragmatiques.

Sur le long terme, les élèves développent une diversification des formes linguistiques, notamment dans l'élaboration des discours.

Les participants font des interventions de plus en plus longues et ont recours à des formulations de phrases de plus en plus complexes. Les interactions orales ainsi que l'écoute mutuelle entre les élèves doivent permettre à ces derniers d'acquérir une vision plus complexe de l'histoire grâce à l'automatisation des activités de débats menées en classe.

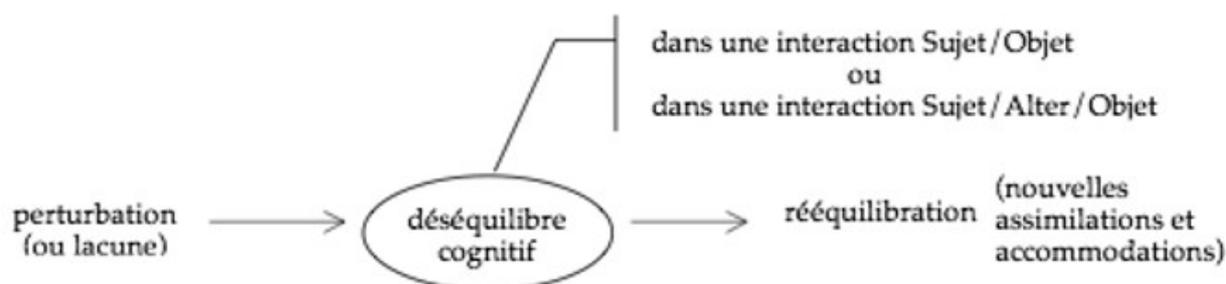
Le débat permet donc la construction du savoir dans un cadre social. Si l'on reprend les propos de Vygotsky : « *La vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel* »¹⁸.

En effet, la construction des connaissances lors de débats peut se faire avec des interactions entre les pairs et des échanges avec l'enseignant. Ces interactions permettent de générer des déséquilibres chez les élèves.

Le premier arrive lorsque les élèves sont confrontés aux différents points de vue de leurs camarades.

De fait, l'élève doit prendre conscience que sa pensée n'est pas forcément identique à celle d'un camarade.

Cette réflexion provoque un deuxième déséquilibre. L'élève en question reconsidère ses représentations et celles des autres pour reconstruire un savoir nouveau pour lui.



18 <https://lyonelkaufmann.ch/histoire/wp-content/uploads/2008/09/3ModelesEnseignement.pdf>

Par conséquent, pratiquer le débat en classe permet à la fois de travailler les compétences langagières, de socialiser les élèves tout en permettant, par les interactions, de construire leur savoir en groupe.

Ces caractéristiques s'avèrent être potentiellement intéressantes pour le développement d'une pensée complexe.

C°) Quels types de débats dans l'enseignement de l'histoire ?

Il existe plusieurs types de débats praticables en classe :

Le débat réglé	Pratique démocratique dont le but est de rechercher un consensus, un compromis.
Le dilemme moral	Situation-problème où un individu est placé face à un choix inévitable qui met en conflit deux valeurs ou plus exactement son système de valeurs.
La méthode de clarification des valeurs	Confronter des points de vue à partir de situations-problèmes.
La discussion à visée philosophique	Réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action.
Le questionnement mutuel	Creuser en commun une question donnée en proposant des réponses sous forme d'hypothèses, en les développant ou en les modifiant grâce à des interrogations pertinentes.
La narration	Exercice collectif, qui consiste à répondre en commun à une question donnée en citant des exemples spécifiques.

Tableau représentant les différentes formes de débats praticables en classe.¹⁹

Dans le cadre de l'histoire en tant que discipline, il convient de s'interroger plus particulièrement sur deux types de débats qui doivent permettre de développer une vision complexe grâce aux conflits socio-cognitifs créés entre les élèves.

le débat réglé :

Selon Eduscol, « *Un débat réglé ou argumenté est un moyen pour tout individu*

¹⁹ 7_debats_les_différentes_formes_de_debats.pdf [En ligne]. Disponible sur : < https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/7_debats_les_différentes_formes_de_debats.pdf >

*d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles »*²⁰. Le débat réglé est donc une confrontation de point de vue entre différents élèves sur une question proposée par l'enseignant. L'objectif est d'arriver à convaincre ses homologues par l'intermédiaire d'arguments.

*« Il s'agit donc d'un échange dont chaque parti peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant »*²¹. L'objectif final est d'arriver à apporter une réponse commune à la question initiale.

Lors de ce genre de débat il est possible de mettre par écrit en amont les argumentaires recherchés sur le problème posé. Pendant le débat, il est important de respecter et d'accepter la pluralité des points de vue. Un bilan collectif permettra de clôturer le débat pour arriver à mettre tous les points de vue en accord.

Le débat réglé permet le développement de l'écoute, la prise de parole, la structuration de la pensée et l'éveil de la curiosité.

Néanmoins, le débat réglé présente certains risques car des leaders peuvent monopoliser la parole face à des « petits parleurs » qui restent en retrait. L'enseignant doit prendre en considération cet écueil et doit faire intervenir ces petits parleurs pour connaître leurs opinions sur la question posée.

La discussion à visée philosophique :

Ce type de débat appartient à la catégorie des débats réglés. *« L'objectif est de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action »*²². Il s'organise en trois temps.

Le premier temps fait appel à l'exploration des idées. Il doit permettre aux élèves de se questionner sur leurs représentations, d'en interroger leurs valeurs et de les confronter à celles des autres élèves. Par ce travail, les élèves, dans un second temps, construisent progressivement les points de leurs discours à travers la confrontation et l'argumentation. Enfin, le dernier temps est dédié à la structuration

20 *ress_emc_debat_464011.pdf* [En ligne]. Disponible sur : <
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf >

21 *ress_emc_debat_464011.pdf* [En ligne]. Disponible sur : <
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf >

22 *ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf* [En ligne]. Disponible sur : <
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf >

des idées ou encore à la conceptualisation. Ce temps permet de passer d'un cas particulier à un cas général. Finalement, la discussion à visée philosophique n'a pas pour but d'exprimer son opinion mais plutôt de construire un mode de pensée dit universel. Si on prend l'exemple : « Est-ce que je ferais le bien si j'avais le pouvoir de devenir invisible ? », l'objectif ici n'est pas de savoir si tel élève ferait le bien et tel élève ferait le mal. C'est à travers les argumentations pour ou contre, que les élèves vont pouvoir construire leur pensée à travers les argumentations de leurs pairs, comme le préconise le socioconstructivisme.

Le choix du débat réglé semble être le plus pertinent, car il appelle à une confrontation d'arguments entre les élèves tout en respectant les règles mises en place. Grâce à cette confrontation, les élèves adoptent un regard nouveau sur la question posée. Donc le débat réglé devrait plus facilement aboutir au développement d'une pensée complexe contrairement à la discussion à visée philosophique qui n'a pas pour objectif de confronter les points de vue des élèves.

De fait, quelles sont les modalités permettant d'inclure un temps de débat ?

D°) Les modalités à prendre en compte lors de la mise en place d'un temps de débat.

1- L'organisation de la classe.

D'un point de vue spatial, l'aménagement de la classe est essentiel pour le bon déroulement de l'activité.

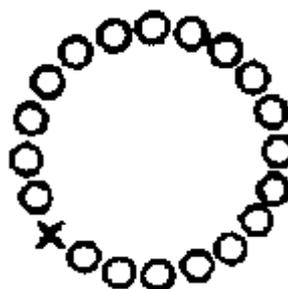
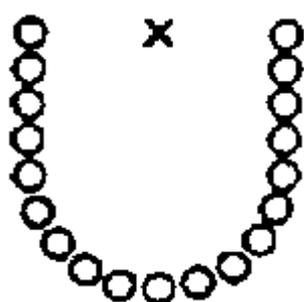
Il faut partir du postulat qu'une organisation dite « classique », c'est-à-dire en rangée, ne simplifie pas, voire entrave les interactions entre les élèves.

En effet, cette disposition semble plus propice au déroulement d'un cours magistral où les interactions se font entre les élèves et le professeur. De fait, il convient de mettre en place un autre plan de classe permettant non pas une interaction élèves/professeur, mais une interaction élèves/élèves.

Suivant le type de débat mis en place, il existe plusieurs organisations de classe.

Dans le cas du débat réglé et de la discussion à visée philosophique, les élèves sont disposés de telle sorte que la communication soit facilitée. Par exemple, il est important que tous les élèves se voient.

Il est possible d'organiser la classe en U ou en cercle.



○ = Localisation des élèves
X = Localisation de l'enseignant

L'organisation de la classe peut également prendre en considération un élément important : le tableau. En effet, ce dernier permet à l'enseignant d'écrire les éléments importants qui sont ressortis lors des interventions et permet si besoin, de repartir sur l'une des idées évoquées pour faire progresser le débat.

D'un point de vue pratique, le temps de débat peut être effectué de différentes façons. Il peut être pratiqué dans une séance spécialement dédiée à cet effet, cela suppose que le débat dure une quarantaine de minutes. Il peut également être défini comme un temps partiel, réalisé en début, milieu ou en fin de séance. Si tel est le cas, le débat ne devrait pas dépasser une quinzaine de minutes. Ce temps de débat n'est alors qu'un temps de la séance articulé avec plusieurs phases.

Différents rôles peuvent être donnés aux élèves. Le modérateur a pour objectif d'introduire et de conclure la séance. Le président de séance est en charge de répartir équitablement la parole en privilégiant ceux qui ne se sont pas exprimés. Un secrétaire est en charge de rédiger une synthèse, une reformulation de ce qui a été dit. Pour finir, les participants interviennent pour tenter de répondre au sujet proposé.

Le sujet peut être délimité par l'enseignant à l'occasion d'une problématique en lien avec la séance ou la séquence qu'il propose. Le sujet peut aussi être défini par les élèves eux-mêmes à la suite d'un questionnement qui provoque des désaccords.

Enfin, la trace écrite peut être construite de plusieurs manières. Il est envisageable de la créer à partir d'une dictée à l'adulte où les élèves remettent en forme les grandes idées apparues lors du débat.

La trace écrite peut également être élaborée à partir de la synthèse du secrétaire. Par conséquent, pour mener un débat, plusieurs dispositifs sont à prendre en considération. Le développement d'une pensée complexe passe par une organisation spatiale de la classe veillant à ce que les élèves se voient et s'entendent, provoquant des interactions. Il est donc nécessaire de définir la durée du débat et de distribuer des rôles aux élèves favorisant leur motivation. Le professeur a également un rôle à jouer permettant au débat de se dérouler dans les meilleures conditions possibles.

2- La position de l'enseignant.

Le professeur doit remplir plusieurs fonctions dans la mise en place d'un débat. Il doit verbaliser et mettre en place des conditions de travail favorables pour les élèves pour développer une vision complexe. Cette dernière arrive aux alentours de 12 ans, c'est-à-dire au collège. Mais elle peut être développée chez les élèves de CM avec l'étayage du professeur.

Selon Oscar Brenifier dans Enseigner le débat, « *Il est un principe premier de la discussion en classe : l'enseignant opère en creux, et non en plein* »²³. Par cette expression, l'auteur explique que le rôle premier d'un professeur n'est pas de travailler pour les élèves, mais au contraire de les faire travailler par eux-mêmes.

Par conséquent, lors de la mise en place d'un temps de débat, le professeur devient en quelque sorte un arbitre qui veille aux respects des règles qui ont été définies au préalable avec les élèves, et les rappelle avant chaque débat.

Il est important que les élèves respectent certaines règles de la classe qui s'appliquent dans la vie courante comme ne pas couper la parole à un élève qui est en train d'exposer son idée, ou encore ne pas critiquer les propos émis par un élève sans raison valable. Si un élève ne respecte pas les règles édictées, l'enseignant ou le président de séance ont le droit de sanctionner l'élève en question. La sanction peut évoluer selon l'infraction commise, pouvant aller d'un simple rappel à l'ordre à une exclusion totale du débat.

23 BRENEFIER O. « Enseigner le débat » page 35.

Le degré d'intervention de l'enseignant varie selon la posture prise. Il peut se placer en temps qu'arbitre, donc intervenir sur la forme (veille au respect des règles et au déroulement du débat) et sur le fond (le maintien de l'orientation). Il peut également se placer en tant qu'animateur, garant de la qualité des échanges.

L'enseignant n'intervient que lorsqu'il juge que cela est nécessaire. Dans le cas contraire, il laisse les élèves travailler, développer des idées plutôt que d'être dans la rectification des contenus proposés par les élèves. Cette liberté permet la création de conflits socio-cognitifs entre les élèves lorsqu'ils exposent et argumentent leur point de vue.

Le tableau peut être un outil pour l'enseignant ou l'élève, si celui-ci est nommé secrétaire, pour souligner les arguments et problématiques pertinentes. Il est possible d'utiliser le tableau comme point d'appui, ce qui permet de repartir des arguments évoqués par les élèves lorsque le débat dérive, de formaliser une progression ou encore de préparer la trace écrite.

Dans ce cas, son rôle est d'orienter la réflexion générale de la classe. L'enseignant est également responsable de la qualité des échanges.

En effet, lorsque les élèves sont sollicités, il peut les inviter à mieux argumenter, mieux formuler leurs propos dans le but d'aller le plus loin possible dans leur réflexion.

Dans cette optique, il peut éventuellement reprendre un argument proposé par le groupe et proposer un contre-argument, tout en restant neutre, permettant aux élèves de réfléchir sur un point qu'ils n'avaient pas anticipé.

Il est important de noter que l'enseignant peut choisir de ne pas intervenir dans le débat, ce qui ne signifie pas qu'il est en adéquation avec les propos évoqués lors des échanges.²⁴

Enfin, l'enseignant pourra déterminer les contenus qui doivent être discutés par les élèves, en rapport avec le sujet évoqué. Cette prise d'initiative suppose que les élèves ne proposent pas de sujet. Ils ne perdent pas de temps à chercher une question et rentrent directement dans le débat.

Il peut donner le sujet à l'avance pour que les élèves réfléchissent en amont, il peut

24 CHIROUTER E «Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire» page 28

également fournir des documents complémentaires au sujet abordé pour donner des éléments de réflexion aux élèves.

Par conséquent, dans la mise en place d'un temps de débat, le professeur peut endosser plusieurs rôles permettant au débat de se dérouler dans les meilleures conditions pour les élèves, en gardant à l'esprit qu'il veut que se développe chez ses élèves une vision plus complexe.

IV°) Le choix de l'enseignement par «les grands hommes» (Louis IX)

Le débat peut intervenir dans divers chapitres en histoire à travers des thèmes économiques et sociaux « L'âge industriel en France », ou politique « Le temps des rois », « Le temps de la Révolution ».

Lorsque l'on aborde en classe de CM1 le thème 2 « Le temps des rois », ce sous-chapitre est traité par l'intermédiaire de quatre souverains : Louis IX, François Ier, Henri IV et Louis XIV.

Les fiches Eduscol permettent de comprendre pourquoi ces « grands hommes » sont abordés : « *Le programme incite à se centrer d'une part sur le rôle de ces rois dans la construction du royaume de France, et à ouvrir d'autre part sur des problématiques plus générales* »²⁵, comme la place de la religion sous Louis IX.

De fait, le thème 2 donne les « *premiers repères de l'histoire de France autour de la question de la monarchie. Il s'agit d'entrer dans l'histoire de France en présentant sa période monarchique au Moyen Age et à l'époque moderne* »²⁶.

Par conséquent, le programme a pour objectif de centrer les apprentissages sur le rôle qu'ont eu les rois dans la construction de l'État royal en France.

Ces personnages historiques ainsi que leurs actions sont importants, car ils permettent d'être des points de repère pour l'élève afin de construire, de bâtir sa propre construction du temps.

25 *RA16_C3_HIGE_CM1_Th2_temps_des_rois_619869.pdf* [En ligne]. Disponible sur : < https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/86/9/RA16_C3_HIGE_CM1_Th2_temps_des_rois_619869.pdf > page 1

26 *RA16_C3_HIGE_CM1_Th2_temps_des_rois_619869.pdf* [En ligne]. Disponible sur : < https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/86/9/RA16_C3_HIGE_CM1_Th2_temps_des_rois_619869.pdf > page 1

De plus, le personnage historique permet le développement de l'esprit critique chez les élèves. L'objectif est d'étudier un personnage de l'histoire et d'essayer de retrouver la véracité des actions qu'il a effectué tout au long de son règne. En effet, en prenant pour exemple Louis IX, ce dernier était considéré comme un modèle pour les rois de son temps.

Néanmoins, lorsque l'on adopte un point de vue contemporain, on constate que Louis IX a certes grandement participé à l'élaboration du pouvoir royal en France par la mise en place de certaines réformes, mais qu'il a également pris des décisions qui peuvent, avec notre vision contemporaine, « entacher » son règne (comme son intolérance vis-à-vis des juifs ou encore l'appel à la croisade pour combattre les musulmans).

L'objectif de l'étude de ce personnage est d'arriver à lever, avec les élèves, les contradictions qui font de lui un « roi chrétien »²⁷ comme il est indiqué dans l'intitulé du programme d'histoire de CM1.

Ces contradictions apparentes permettent à travers un temps de débat, de développer une pensée complexe chez les élèves.

Par conséquent, il semble important de mettre l'élève en position d'historien en se questionnant sur l'objectivité des sources qu'il étudie.

Cependant, toutes les périodes étudiées ne sont pas propices à un enseignement par le personnage historique comme le thème 3 de CM2 : « *L'âge industriel en France* ».

Lors d'une étude d'un personnage historique, il est possible d'apporter des connaissances aux élèves d'ordre culturel, pour comprendre l'action du personnage. A travers l'étude du sous thème « *Louis IX, le « roi chrétien » au XIIIe siècle* », il semble important de mettre en relation les décisions qu'il a pris tout au long de son règne, avec sa profonde dévotion envers Dieu et l'Église Catholique. Ainsi, l'élève comprend, d'un point de vue général, que le christianisme prend une place importante dans la société occidentale à cette époque, et, d'un point de vue plus précis, il comprend certaines actions appliquées par Louis IX comme la construction symbolique de la Sainte-Chapelle, son regard intolérant envers les juifs ou encore sa

27 *RA16_C3_HIGE_CM1_Th2_temps_des_rois_619869.pdf* [En ligne]. Disponible sur : < https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/86/9/RA16_C3_HIGE_CM1_Th2_temps_des_rois_619869.pdf > page 2.

volonté de partir en croisade contre les musulmans. Le personnage historique permet également d'étudier des problématiques plus générales afin d'apporter des connaissances culturelles aux élèves comme la place de la religion dans la société médiévale.

De fait, l'enseignement de l'histoire par « les grands hommes » est un outil auquel peut se rattacher l'élève, lui permettant de construire sa temporalité. D'un point de vue « psychologique », l'étude de ces personnages historiques, d'une manière générale, génère souvent une opinion, voire un jugement car l'élève se met à la place de ces derniers. Donc l'étude d'un personnage historique permet de développer sa pensée complexe.

V°) Problématisation.

L'histoire est considérée par les enseignants comme une discipline difficile à enseigner (Benoît Falaize).

Elle doit permettre aux élèves, à travers les activités mises en place par l'enseignant, de dépasser leur pensée manichéenne, pour arriver progressivement à l'acquisition d'une pensée dite complexe (Edgar Morin).

Cette pensée complexe amène les élèves à avoir une vision plus nuancée des faits étudiés. Ils développent leur capacité de raisonnement et prennent en considération de multiples facteurs pouvant être à la fois contradictoires mais également associés. Cette pensée complexe n'est pas spontanée chez les élèves de cycle 3 et donc l'enseignant doit organiser son émergence, puisque ces derniers ont atteint le stade opératoire concret et non formel qui s'acquiert à partir de l'âge de 12 ans (Jean Piaget).

Néanmoins, elle peut être proposée par l'enseignant à travers un temps de débat. Le débat est un temps de parole collectif propice aux conflits socio-cognitifs favorisant l'émergence de la vision complexe (Michel Tozzi).

C'est par la confrontation, l'échange des différents points de vue que les élèves vont pouvoir se détacher d'une vision manichéenne pour aller progressivement vers une vision complexe.

Ainsi, la mise en place d'un temps de débat en histoire doit favoriser l'émergence de cette pensée complexe.

Par conséquent, il convient de s'interroger sur la mise en place d'un temps de débat en classe, qui pourrait permettre à des élèves de 8 - 9 ans d'acquérir une vision complexe de l'Histoire.

- La première hypothèse serait que les élèves à cet âge, n'aient pas encore développé cette vision complexe de l'Histoire. Pour vérifier cette hypothèse, une évaluation initiale permettra de sonder les élèves.
- La seconde hypothèse serait que pendant le temps de débat en classe, des échanges contradictoires se créent entre les élèves, éléments qu'on ne retrouverait pas ou très peu dans la classe témoin lorsqu'une question finale est posée en conclusion de séance pour construire la trace écrite.
- La troisième hypothèse serait que grâce à la mise en place d'un temps de débat en classe, les élèves auraient acquis une vision plus complexe de l'histoire. Pour ce faire, une étude comparative entre deux classes de CM1 sera réalisée.

Partie II : METHODOLOGIE.

1°) Population.

Pour répondre aux différentes hypothèses formulées précédemment, j'ai choisi de mener une séquence en histoire concernant le deuxième temps du programme de CM1 «Le temps des rois», et plus précisément sur le point: «Louis IX, le «roi chrétien» au XIIIe siècle».

La séquence d'histoire sera conduite dans deux classes distinctes, dont l'une aurait un temps de débat programmé à chaque séance, permettant de valider ou non les hypothèses formulées précédemment.

Dans le but de mettre en pratique mes séances, l'école Paul Langevin de Déols a accepté de m'accueillir.

J'ai choisi d'expérimenter dans la même école pour essayer de limiter les trop grandes différences sociales entre la classe test et la classe témoin. De plus, les enseignants de cette école élaborent et mènent exactement les mêmes séquences dans les classes. Par conséquent, les enseignants fournissent les mêmes connaissances aux élèves que ce soit au niveau des activités ou des leçons.

Le public présent dans cette école est plutôt diversifié. En effet, c'est une école de centre-ville où se mélangent des élèves issus de tous les milieux, de toutes les catégories professionnelles.

Les séances sont réalisées dans des classes de CM1. La classe A composée de 20 élèves sera ma classe témoin, la classe B quant à elle, composée de 21 élèves sera ma classe test. Les élèves des deux classes ont des niveaux hétérogènes. Dans ces dernières, 2 élèves dans la classe test, 4 élèves dans la classe témoin soient 6 élèves sont en difficulté et 3 élèves dans la classe test, 5 élèves dans la classe témoin sont considérés en grande difficulté. Nous constatons qu'il n'y a aucun élève en avance.

La séquence fut réalisée après les vacances d'Avril, entre le 23 Avril et le 2 Mai.

II°) Mise en place de la méthodologie.

L'objectif de cette étude est d'identifier si un temps de débat permet aux élèves d'acquérir une vision plus complexe de l'histoire. Par conséquent, la méthode ne sera appliquée que dans la classe B.

A terme, la comparaison des résultats obtenus entre la classe B et A permettra de prouver, ou non, si le temps de débat comme il a été pensé et mené permet de développer cette vision complexe.

De fait, la méthodologie est divisée en deux parties distinctes. La première correspond au traitement de la même séquence intitulée Louis IX le «roi chrétien» dans les deux classes de CM1. La deuxième partie quant à elle, abordera plus précisément la mise en place du temps de débat dans la classe B.

A°) L'évaluation du degré d'acquisition d'une pensée complexe.

Avant même le début de la séquence, un travail est effectué au préalable pour sonder le niveau des élèves. C'est une évaluation sommative et initiale (cf annexe 1 page 56) qui s'appliquent pour les deux classes sur le chapitre précédant: Charlemagne et les Carolingiens. Cette évaluation contient deux types de questions :

- Des questions fermées pour que les élèves amènent des réponses courtes et précises en lien avec les connaissances apportées dans la leçon comme : « Cite trois rois de la dynastie carolingienne » ou encore « Quelle est la capitale du royaume de Charlemagne ? ».
- Des questions ouvertes pour que les élèves apportent des réponses plus fournies nécessitant une réflexion : « Peut – on considérer Charlemagne comme un grand roi ? » ; « Que peut – on penser du partage de Verdun ? ».

Ces deux types de questions sont posées pour vérifier à quel niveau se situe la réflexion des élèves. Pour évaluer la réflexion de chacun, j'ai donc établi quatre niveaux de maîtrise en fonction de la réponse apportée. Cette grille permet de déterminer où se situe l'élève dans l'acquisition de la compétence.

Le premier niveau regroupe les élèves qui ne donnent aucune réponse, proposent des réponses hors sujet ou apportent une réponse par oui/non sans justification. Le second niveau concerne les élèves qui fournissent une réponse avec une justification. Le troisième niveau correspond aux élèves qui proposent des réponses argumentées c'est-à-dire une réponse incorporant un argument pour et un argument contre. Enfin, le quatrième niveau concerne les élèves capables d'amener l'ensemble des arguments pour et l'ensemble des arguments contre pour élaborer une réponse finale.

La durée de l'exercice qui fut réalisé dans les deux classes ne dépasse pas quinze minutes. Par conséquent, tous les élèves partent, a priori, avec les mêmes connaissances puisque la même séquence a été réalisée dans les deux classes. Seules l'interprétation et l'argumentation vont différer d'un élève à l'autre car c'est un travail individuel.

Les résultats de l'évaluation initiale ont pour but de montrer que les élèves des classes A et B n'ont pas encore, ou sont aux prémises du développement d'une vision complexe. La plupart des élèves doivent donc se situer entre le non acquis et le partiellement acquis.

A partir des résultats obtenus et dans le respect des temps impartis pour chaque thème d'histoire, la séquence sur Louis IX s'étend sur trois séances.

A la fin de la séquence, une évaluation sommative orale individuelle, (cf annexe 2 page 57) de 5 à 10 minutes sera effectuée dans les deux classes, pour vérifier la progression des élèves par rapport aux résultats obtenus lors de l'évaluation initiale. Basée sur le même principe, cette évaluation comporte des questions ouvertes et fermées portant sur la séquence dédiée à Louis IX. Les questions ont pour objectif de vérifier d'une part l'acquisition des connaissances des élèves ainsi que le développement d'une pensée complexe. Ainsi l'évaluation doit permettre de vérifier l'acquisition des connaissances et les questions 2-4-5, plus particulièrement sert à juger le développement d'une pensée complexe. Enfin, le même système sera utilisé pour analyser la progression des élèves.

De plus, ces questions seront progressives ce qui permettra à ces derniers de prendre confiance en eux puisqu'ils ne sont pas habitués à avoir ce genre «d'entretien».

J'attends une réflexion plus poussée chez les élèves de la classe test par rapport à la classe témoin.

B°) La séquence d'enseignement dans les deux classes.

Le thème « *Le temps des rois* » peut s'insérer au cours de la période 3 en classe de CM1. Pour traiter ce dernier, j'ai choisi de développer une séquence sur Louis IX: le « *roi chrétien* ». L'étude de ce roi de France permet de comprendre le rôle joué par Louis IX dans le renforcement de l'autorité royale.

La première séance a pour objectif de faire comprendre aux élèves l'organisation de la société à l'époque de Louis IX. En effet, il s'agit de confronter les élèves aux différentes catégories de populations, à savoir la noblesse, le clergé et la paysannerie. De plus, la séance doit faire comprendre aux élèves que chaque catégorie fournit un travail spécifique.

La deuxième séance présente aux élèves les différents procédés utilisés par Louis IX pour gouverner et renforcer le pouvoir royal en France.

L'agrandissement du domaine royal au détriment des grands seigneurs, la prise en charge de la justice en ne prenant pas compte de l'avis des seigneurs, ainsi que la mise en place de lois applicables dans tout le royaume, sont autant de procédés qui doivent permettre aux élèves de comprendre comment Louis IX renforce le pouvoir royal.

La troisième séance montre aux élèves que Louis IX est un roi très chrétien à travers sa piété et qu'il est également intolérant envers les autres religions comme les religions juive et musulmane.

Chaque séance est organisée en plusieurs phases. Les deux premières sont communes aux deux classes tandis que la dernière diffère d'une classe à l'autre.

La phase introductive permet de faire un rappel des éléments vus pendant la séance précédente, et de projeter une image au TBI en lien avec la séance du jour.

Cette image étudiée permet d'émettre des hypothèses sur l'étude que les élèves vont devoir réaliser.

Ensuite, les élèves travaillent individuellement ou en binôme sur le sujet proposé par l'enseignant. Chaque sujet est étudié à travers des documents donnant lieu à une phase de recherche avec un questionnement prévu comme il est demandé dans les programmes.

Une première distinction se fait entre la classe A (témoin) et la classe B (classe test). Dans la classe témoin, le travail est effectué en binôme pour favoriser les interactions entre les élèves.

Dans la classe test, le travail est réalisé individuellement pour que les élèves forgent leur propre opinion. Celles-ci doivent servir pour alimenter le débat pratiqué en fin de séance.

De plus, afin de pouvoir dégager un temps suffisant pour exercer le débat, les élèves de la classe B auront une durée de travail réduite. Une correction orale doit permettre d'écarter les fausses représentations des élèves. En effet, si un élève s'est construit une fausse représentation des éléments travaillés pendant l'étude de documents, il risque d'apporter des arguments faux voire hors sujet, ce qui entraverait le bon déroulement du débat.

D'où la nécessité de faire un balayage à l'oral des représentations erronées. Le troisième temps diffère selon les classes.

Concernant la classe témoin, suite à la correction orale, l'enseignant propose aux élèves une dictée à l'adulte afin de réaliser la trace écrite puis la relit une deuxième fois pour écarter d'éventuelle(s) difficulté(s) de vocabulaire ou de compréhension. Une question finale posée en fin de séance, d'environ cinq minutes, sera proposée aux élèves pour vérifier la compréhension des faits étudiés. Cette question a également pour but de montrer qu'il n'existe pas ou très peu d'interaction entre les élèves en comparaison avec la classe test (hypothèse n°2)

La trace écrite prend différentes formes. Pour la première séance, un triangle doit définir la société des trois ordres. La seconde séance prend la forme d'une carte mentale représentant les moyens mis en œuvre par Louis IX pour renforcer le pouvoir royal. Enfin, la troisième séance est une trace écrite rédigée classique.

A propos de la classe test, un temps de débat est incorporé entre l'étude de documents et l'élaboration de la trace écrite. Les échanges générés ainsi que la prise de notes réalisée par quelques élèves doivent être utilisés pour construire la trace

écrite. Par conséquent, cette dernière a pour fonction d'une part, de faire acquérir des connaissances aux élèves et d'autre part, de leur faire garder une trace de la pensée complexe développée.

Il est nécessaire de préciser qu'un dictaphone sera utilisé dans les deux classes pour enregistrer l'intégralité des trois débats dans la classe test et les trois questions de fin de séance dans la classe témoin. En effet, l'enregistrement audio me permettra, dans un premier temps, de focaliser mon attention sur la progression et la bonne gestion du débat et de la question de fin de séance, et dans un second temps, de retravailler des points que je n'aurais pas perçus lors de ces différents temps.

L'enregistrement audio sera un outil indispensable pour l'étude et l'analyse des résultats, aussi bien de manière quantitative que qualitative.

C°) La mise en place du temps du débat dans la classe test.

Il convient d'expliquer tous les éléments qui doivent être pris en compte dans la mise en place du temps de débat en classe.

Précisons d'entrée que plusieurs choix s'offraient à moi comme par exemple le moment d'intervention. Il était possible de pratiquer les séances dans n'importe quel créneau de la journée (matin ou après-midi). En prenant en compte que cette période de débat est un moment de concentration et de réflexion « intense » pour les élèves, j'ai choisi après avoir échangé avec l'enseignant de mener les séances en début d'après-midi, après la pause méridienne, pour plusieurs raisons.

D'une part, cela me permet de modifier la disposition de la classe et de la remettre en place pendant la récréation. C'est également le moment de la journée où les élèves sont les plus actifs.

Il était possible de mener mes séances de deux manières différentes. Je pouvais utiliser une séance finale exclusivement réservée au débat, c'est-à-dire une séance de 45 minutes où différentes questions en rapport avec les séances précédemment menées seraient abordées. Je pouvais également utiliser un temps limité, d'environ quinze minutes en fin de séance permettant de débattre sur une question globale en rapport avec l'analyse de documents réalisée par les élèves.

J'ai finalement opté pour la deuxième solution car elle me permet de constater s'il existe une évolution ou non au niveau de la réflexion des élèves d'une séance à l'autre, et de ne pas dépasser le temps accordé au sous-thème sur Louis IX qui est de trois séances.

Le temps de débat dégagé est relativement court, il est donc primordial de rester centré sur le sujet et sur les objectifs de l'activité, car il est facile d'en dévier. L'enseignant devra donc être attentif à ne pas laisser les participants partir dans des digressions, donc il a un rôle d'arbitre et d'animateur.

Si l'une d'elles apparaît, l'enseignant devra rappeler le sujet abordé ou éventuellement noter cette digression et la reposer ultérieurement.

La réussite d'un débat dépend également de la gestion du temps. Il est donc important de garder un œil sur l'heure.

En effet, la gestion du temps consacré au débat doit servir à prévenir les élèves de l'évolution des délais: « Il reste 5 minutes pour conclure » ; « encore 2-3 remarques puis nous passons à la conclusion », « Le temps est écoulé, le président de séance peut annoncer la fin du débat ».

Il est possible de charger un élève d'être «le maître du temps». Dans cette expérience, je préfère l'endosser moi-même afin que l'élève en question puisse apporter des arguments supplémentaires pour le débat. Le risque possible serait que l'élève en charge de ce rôle ne se préoccupe que du temps qui passe pour respecter son devoir, et ne prête pas une attention suffisante au déroulement de l'activité, ce qui, à terme, entraverait l'acquisition d'une pensée complexe.

Le temps de débat maintenant défini et expliqué, il est nécessaire de s'intéresser à l'organisation spatiale de la classe. Dans la classe A, l'organisation de la classe restera telle qu'elle est, c'est-à-dire dans une disposition de type classique, les tables sont orientées vers le tableau en rangées. Dans la classe B, la classe sera organisée en «U» ce qui permettra aux élèves d'interagir plus facilement entre eux.

D'un point de vue pratique, l'enseignant met en place avec les élèves les règles à respecter pendant le temps de débat. Dans le cas présent, les élèves doivent:

- Lever le doigt pour pouvoir prétendre à prendre la parole.
- Prendre la parole uniquement lorsqu'elle est donnée.

- Écouter sans interrompre le camarade qui est en train de parler.
- Prendre en compte les propos qui ont été développés par les camarades auparavant.
- Ne pas se moquer.
- Ne pas discuter pendant qu'un camarade parle.
- Apporter de nouveaux arguments lorsqu'on obtient la parole.

L'irrespect de ces règles peut aller d'un simple avertissement à une exclusion partielle voire totale du temps de débat.

Notons que dans cette classe, les élèves sont habitués à effectuer des débats à travers l'Éducation Morale et Civique. De ce fait, les règles qui viennent d'être énumérées ont été mises en place par l'enseignante titulaire. J'ai choisi de conserver ces règles car les élèves y sont accoutumés.

Étant habitués à pratiquer des débats, il sera possible de distribuer plusieurs rôles aux élèves:

- Les participants sont les élèves qui débattent et se voient attribuer successivement la parole.
- Un élève aura le rôle de président de séance. Il a pour objectif d'ouvrir le débat. Pour ce faire, il allume une bougie puis commence la séance en rappelant les règles qui le régissent. Il doit distribuer la parole entre les participants à l'aide du bâton de parole. Ce dernier voyage entre les participants et fait office de garantie pour l'élève afin qu'il puisse prendre la parole sans être interrompu par un camarade. Le président doit privilégier les élèves qui ne sont pas encore intervenus dans le débat pour favoriser le maximum d'échanges possibles.

Enfin, le président de séance annonce la fin du débat et éteint la bougie pour le clore définitivement.

- Les deux secrétaires prennent des notes au fur-et-à-mesure de ce qui a été dit pendant le débat. Ces notes seront réutilisées lors de la conception de la leçon après le débat.

Dans un souci de gain de temps, le sujet du débat sera défini par l'enseignant et non par les élèves. Ces derniers auront deux minutes pour mettre au cahier de brouillon leurs idées qui pourront être utilisées lors du débat.

Partie III : Résultats.

I°) Résultats de l'évaluation initiale dans les deux classes.

L'évaluation initiale effectuée dans les deux classes avant le début de la séquence permet de faire un état des lieux sur les acquis des élèves.

La séquence sur Charlemagne et les Carolingiens étant terminée, les élèves avaient acquis des connaissances leur permettant de comprendre et de répondre aux différentes questions proposées.

A travers cette évaluation initiale et sommative, chaque question permet de vérifier l'acquisition de connaissances des élèves. Les deux dernières questions ont plus précisément pour objectif de situer le développement de la pensée complexe chez les élèves:

- Question n°4 : « Peut-on considérer Charlemagne comme un grand roi ? »
- Question n°5 : « Que peut-on penser du partage de Verdun ? »

Ces questions sont ouvertes pour favoriser la réflexion des élèves. La grille d'évaluation, comprenant les quatre niveaux de maîtrise, doit définir si la compétence travaillée est : non acquise, partiellement acquise, acquise ou dépassée.

La compétence est considérée comme non acquise lorsque l'élève n'a pas répondu à la question, lorsque la réponse est considérée comme hors sujet ou lorsque la réponse n'a pas de justification.

La compétence est estimée comme partiellement acquise lorsqu'une simple justification est apportée à la réponse.

La compétence est jugée acquise lorsque l'élève arrive à utiliser un argument pour et un argument contre (s'il en existe) en répondant à la question.

La compétence est considérée comme dépassée lorsque l'élève utilise l'ensemble des arguments pour et contre pour élaborer une réponse finale.

Les données recueillies peuvent être modélisées et étudiées par l'intermédiaire des diagrammes suivants:

1.1 Résultats des élèves à la question 4 de l'évaluation initiale.

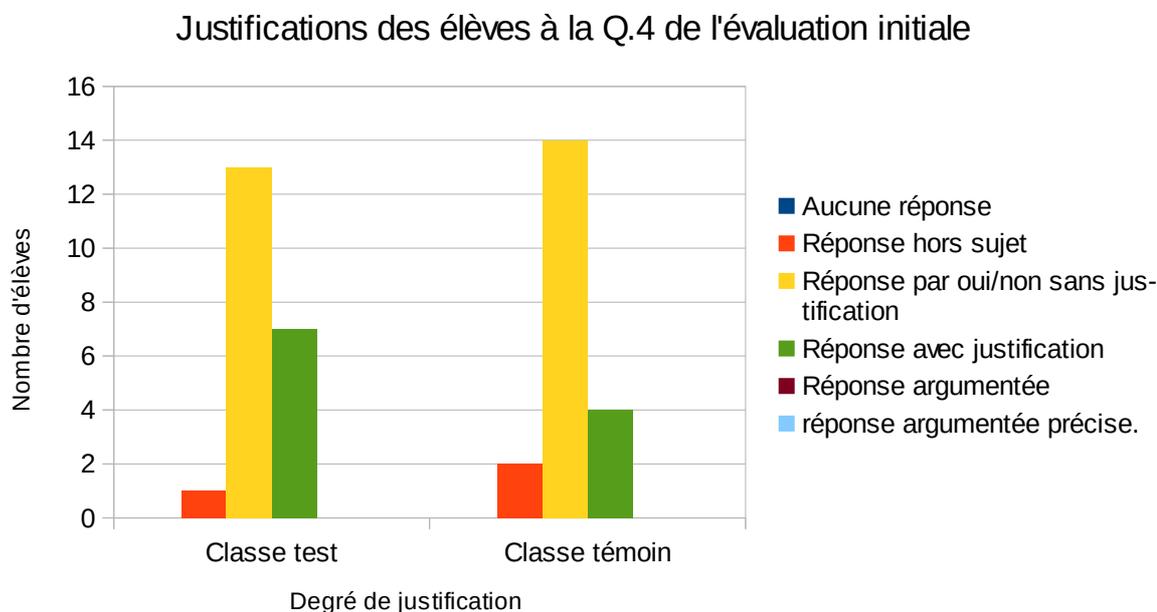


Figure 1. Degré de justification des élèves des deux classes en fonction de la question n°4 posée lors de l'évaluation initiale (cf annexe 3 page 58).

Tout d'abord, ce premier histogramme permet de constater que tous les élèves ont au moins apporté une réponse à la question.

Seulement 1 élève dans la classe test et 2 élèves dans la classe témoin, soit 3 élèves sur 41 ont donné une réponse hors sujet.

Les réponses par oui/non sans justification sont les plus répandues dans les deux classes. En effet, 13 élèves dans la classe test et 14 dans la classe témoin ont eu recours à ce type de réponse, soit 27 élèves sur 41.

Enfin, seulement 7 élèves dans la classe test et 4 élèves dans la classe témoin, soit 11 élèves sur 41 ont apporté une réponse avec une justification.

Aucun élève, que ce soit dans la classe test ou bien dans la classe témoin, n'a proposé une réponse argumentée ou une réponse argumentée précise.

Cette donnée sera à prendre en considération lors de l'analyse des résultats finaux.

1.2 Résultats des élèves à la question 5 de l'évaluation initiale.

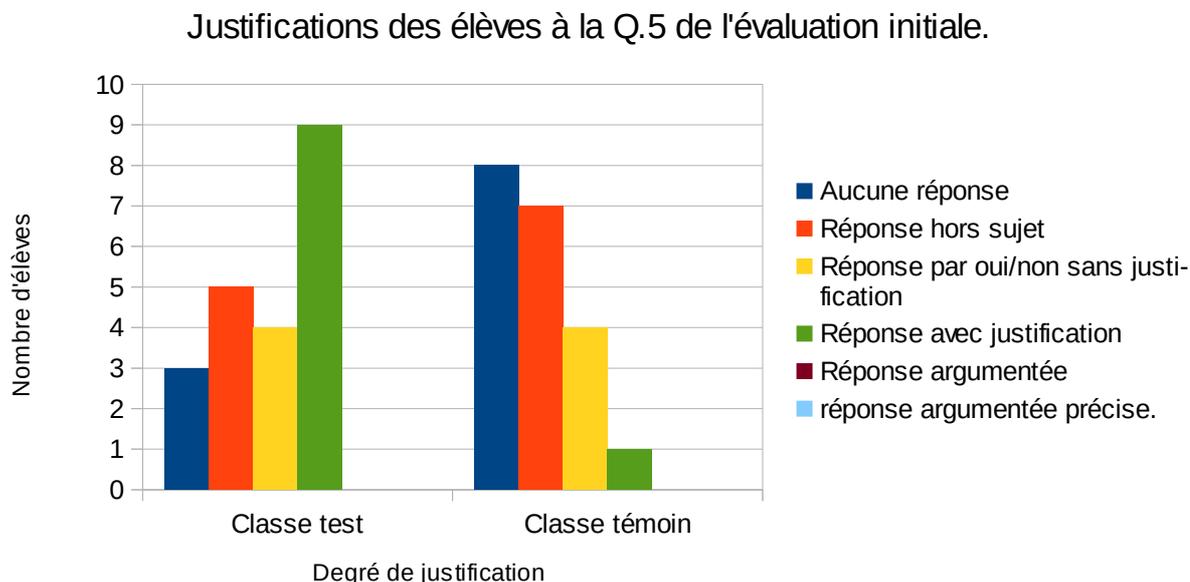


Figure 2. Degré de justification des élèves des deux classes en fonction de la question n°5 posée lors de l'évaluation initiale (cf annexe 4 page 58).

Ce second histogramme, dans la continuité du premier, permet d'observer que les résultats de la question n°5 sont plus disparates par rapport à ceux obtenus pour la question n°4.

L'un des premiers constats que l'on peut faire est que les élèves n'ont pas tous apporté une réponse à la question. En ce sens, 3 élèves dans la classe test et 8 élèves dans la classe témoin, soit 11 élèves sur 41 n'ont donné aucune réponse.

On observe également une augmentation des réponses hors sujet.

Preuve en est, 5 élèves de la classe test et 8 élèves de la classe témoin, soit 13 élèves sur 41 ont donné une réponse hors sujet.

Les réponses par oui/non sans justification sont assez semblables entre la classe test et la classe témoin à savoir 4 élèves de part et d'autre.

Enfin, une différence se crée au niveau des réponses avec justification.

Le diagramme permet de constater que plus d'élèves de la classe test, 9 pour être précis, ont donné une réponse avec justification contre 1 seul dans la classe témoin.

A travers ces deux diagrammes, on peut conclure d'une manière générale que les

résultats de l'évaluation initiale sont meilleurs dans la classe test que dans la classe témoin. Donc il faudra tenir compte de ces résultats lors de l'évaluation finale.

II°) L'observation des échanges dans les classes dans une perspective de la construction d'une pensée complexe.

L'expérimentation étant réalisée dans la classe test, cette partie ne va développer que les éléments étudiés lors des différents débats menés en classe. Ainsi, la figure 3 a pour objectif de représenter l'évolution de la participation des élèves pendant les débats tandis que la figure 4, doit mesurer la fréquence d'intervention de ces derniers.

2.1 Résultats de la participation observée au cours des trois séances.

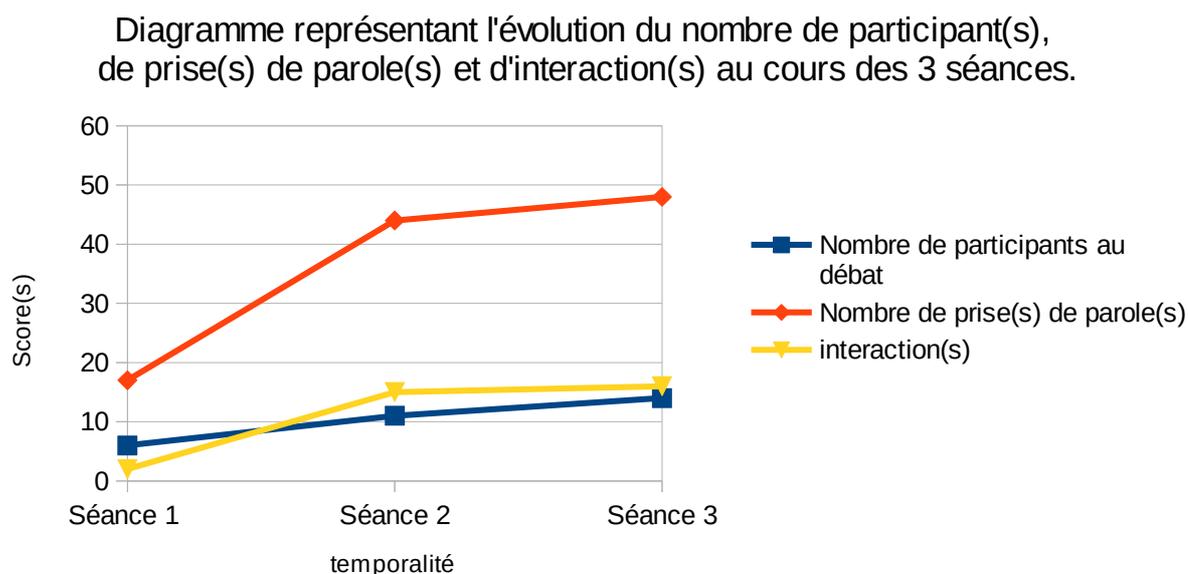


Figure 3 : Nombre total de participant(s), de participation(s) et d'interaction(s) au cours des trois séances (cf annexe 5 page 58).

A travers ce diagramme, plusieurs éléments peuvent être constatés.

En premier lieu on constate que le nombre de participants pendant le débat est en constante évolution. On passe de 6 élèves sur 21 lors de la première session à 11 élèves sur 21 lors du second débat, pour arriver à 14 élèves sur 21 lors du dernier

débat.

En second lieu, on peut également constater qu'il y a une forte augmentation au niveau des participations lors des débats.

Entre le premier et le deuxième débat, on passe de 17 prises de parole pendant le premier débat à 44 prises de parole pendant le second. Donc il y a eu une évolution significative.

Cette dernière est restée plutôt modérée entre la séance 2 et la séance 3 passant de 44 prises de paroles à 48.

Enfin, le nombre d'interactions, qui peut être associé au nombre d'échanges pouvant être contradictoires, suit la même évolution que le nombre de participations. En effet, on passe d'une faible interaction pendant la séance 1 s'élevant seulement à 2 interactions, à 15 interactions pendant le second débat. Cette évolution entre le deuxième débat et troisième débat est plus modérée passant de 15 à 16 interactions.

2.2 Résultat de la fréquence d'intervention pendant les trois débats.

Courbes évolutives des interventions lors des trois débats.

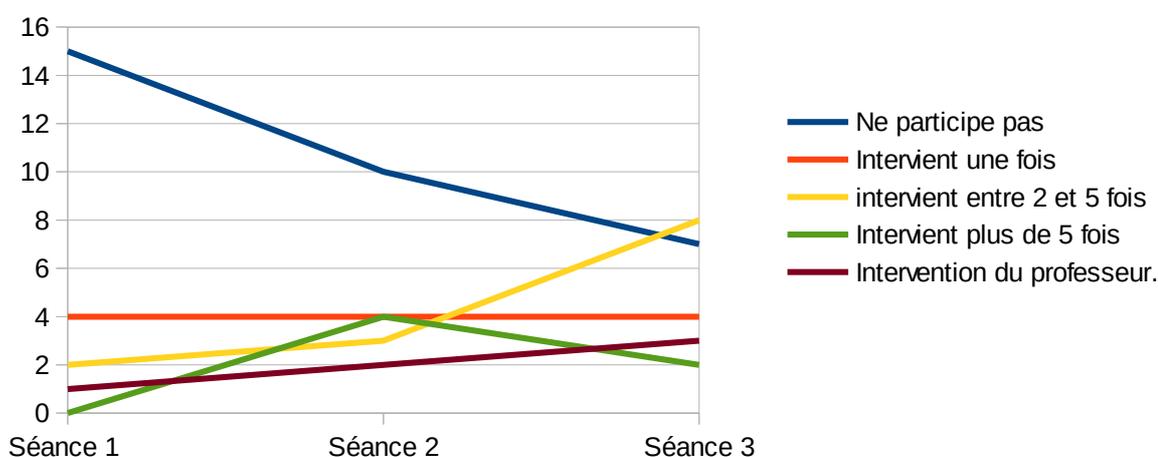


Figure 4 : Nombre total d'interventions des élèves et du professeur pendant les trois débats (cf annexe 6 page 58).

La figure présente les performances réalisées par les élèves de la classe test pendant les trois débats menés en classe.

On remarque qu'au cours des séances, le nombre d'élèves ne prenant pas part au débat diminue. Effectivement, lors de la première séance, 15 élèves sur 21 n'ont pas

participé. Ce chiffre diminue lors de la deuxième séance avec 10 élèves sur 21 qui ne participent pas, puis passe à 7 élèves sur 21 lors du dernier débat.

On relève également que le nombre d'interventions par élève augmente d'une manière générale.

En effet, lors de la première et deuxième séance, 2, puis 3 élèves interviennent entre 2 et 5 fois dans le débat, contre 8 élèves pour le troisième débat.

Le nombre d'élèves intervenant plus de 5 fois dans le débat est nul pour la séance 1 contre 4 élèves pour la séance 2. Néanmoins ce chiffre diminue et passe à 2 élèves qui interviennent plus de 5 fois dans le débat de la séance 5.

On observe également que la courbe représentant les élèves n'intervenant qu'une seule fois dans le débat est constante, c'est-à-dire qu'elle reste la même pour les trois débats. Celle-ci montre que 4 élèves sur 21 interviennent une seule fois. Enfin, la courbe représentant les interventions de l'enseignant augmente au cours des débats. On passe d'une intervention pour le premier débat à 3 interventions pour le troisième débat.

2.3 Résultats des questions finales effectuées dans la classe témoin.

Pour confronter les résultats entre la classe test et la classe témoin ainsi que pour répondre à la deuxième hypothèse, il est nécessaire de proposer à la classe témoin une question de fin de séance permettant de réutiliser toutes les connaissances acquises pendant chacune des séances, donnant lieu à une observation des échanges. Les résultats obtenus peuvent être interprétés à travers le diagramme suivant :

Evolution du nombre de participant(s)
de prise(s) de parole(s) et d'interaction(s) au cours des 3 séances.

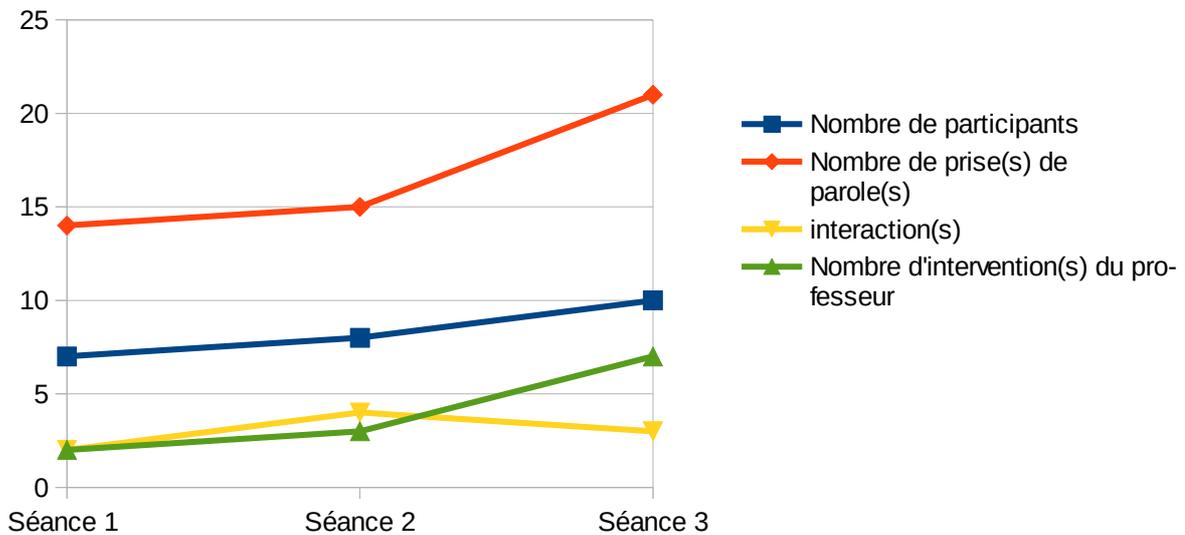


Figure 5 : Nombre total de participations et d'interactions entre les élèves aux cours des trois séances (cf annexe 7 page 59).

A travers ce diagramme plusieurs variables peuvent être observés.

On constate que le nombre de participants croît entre la première et la troisième séance. Néanmoins cette participation est limitée puisque l'on passe de 7 participants à 10 participants sur une classe de 20 élèves. Par conséquent, au moins 50 % des élèves ne participent pas à l'activité.

La participation est également en augmentation entre la première et la troisième séance. En effet, on constate que la première et la deuxième séance se concentrent autour de 15 prises de paroles (14 pour la première et 15 pour la seconde).

Puis il y a une augmentation entre la seconde et la troisième séance, en passant de 15 prises de parole à 21.

Le nombre d'interactions évolue entre la première et la deuxième séance, passant de 2 interactions pour la première séance, à 4 interactions pour la seconde. On observe une diminution du nombre d'interactions entre la seconde séance et la troisième passant de 4 à 3 interactions. Conformément à nos attentes, les interactions entre les élèves n'existent pas ou sont très peu présentes.

Enfin, le nombre d'interventions de l'enseignant varie entre les trois séances.

Ce dernier passe de 4 interventions lors de la première séance à 3 interventions lors de la seconde, donc il y a une faible diminution. Le nombre d'interventions augmente entre la deuxième séance et la troisième séance passant de 3 à 7 interventions.

Au terme de la séquence, l'évaluation sommative doit permettre de définir si les élèves ont développé une vision complexe de l'histoire.

IV°) Résultats de l'évaluation sommative.

Afin de déterminer si le débat permet d'acquérir une vision plus complexe de l'histoire, une évaluation sommative a été réalisée dans les deux classes. Cette dernière comporte cinq questions balayant l'ensemble des éléments abordés lors de la séquence.

Aucune distinction n'a été faite entre la classe test et la classe témoin.

Dans cette partie résultats, nous allons nous concentrer sur les questions 2, 4 et 5 car ce sont ces questions qui permettent de déterminer s'il y a eu une progression dans l'acquisition d'une vision complexe chez les élèves. Les questions sont les suivantes :

- Question n°2 : « Que peut-on penser de la société du Moyen Age ? »
- Question n°4 : « Que peut-on penser du gouvernement de Louis IX ? »
- Question n°5 : « Louis IX est-il un roi très chrétien ? »

Les résultats peuvent se présenter sous la forme d'histogrammes représentés ci-après, basés sur le même principe que l'évaluation initiale.

4.1 Résultats de la question n°2 de l'évaluation sommative.

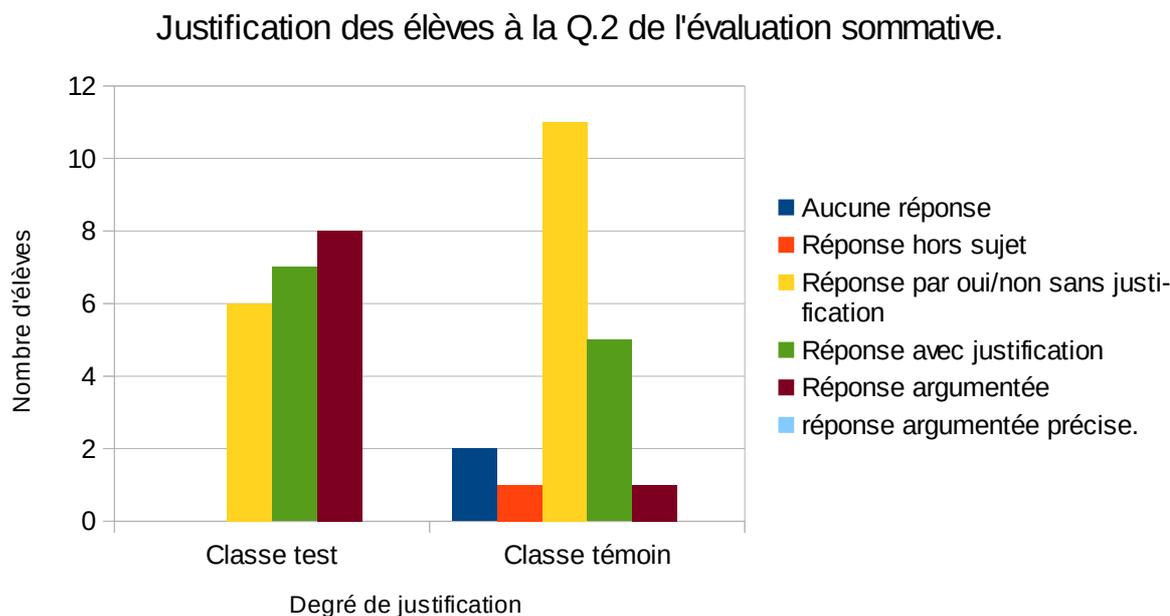


Figure 6 : Degré de justification des différentes classes à la question : « Que peut-on penser de la société du Moyen Age ? » (cf annexe 8 page 59).

L'histogramme permet d'observer les degrés de justification qu'ont apporté les élèves de la classe test et de la classe témoin.

Dans la classe test, les élèves ont toujours formulé une réponse, contrairement à la classe témoin où 2 élèves n'ont pas répondu à la question.

On constate la même chose concernant les réponses hors sujet.

Dans la classe test, aucun élève n'a formulé de réponse hors sujet. A l'inverse, dans la classe témoin, 1 élève a apporté une réponse hors sujet.

Si l'on observe la classe test, un classement peut être effectué selon le degré de justification des élèves. Conformément à nos attentes, les réponses argumentées sont les plus rependues, regroupant 8 élèves.

S'en suit les réponses avec justification qui concernent 7 élèves puis les réponses pas oui/non sans justification s'élevant au nombre de 6.

Ces résultats s'avèrent être différents en ce qui concerne la classe témoin.

On trouve en première position 11 élèves qui apportent une réponse par oui/non sans justification. S'en suit 5 élèves qui ont justifié leur réponse. Enfin, seulement 1

élève a proposé une réponse argumentée. Néanmoins aucun élève que ce soit dans la classe test ou dans la classe témoin n'a offert une réponse argumentée précise.

4.2 Résultats de la question n°4 de l'évaluation sommative.

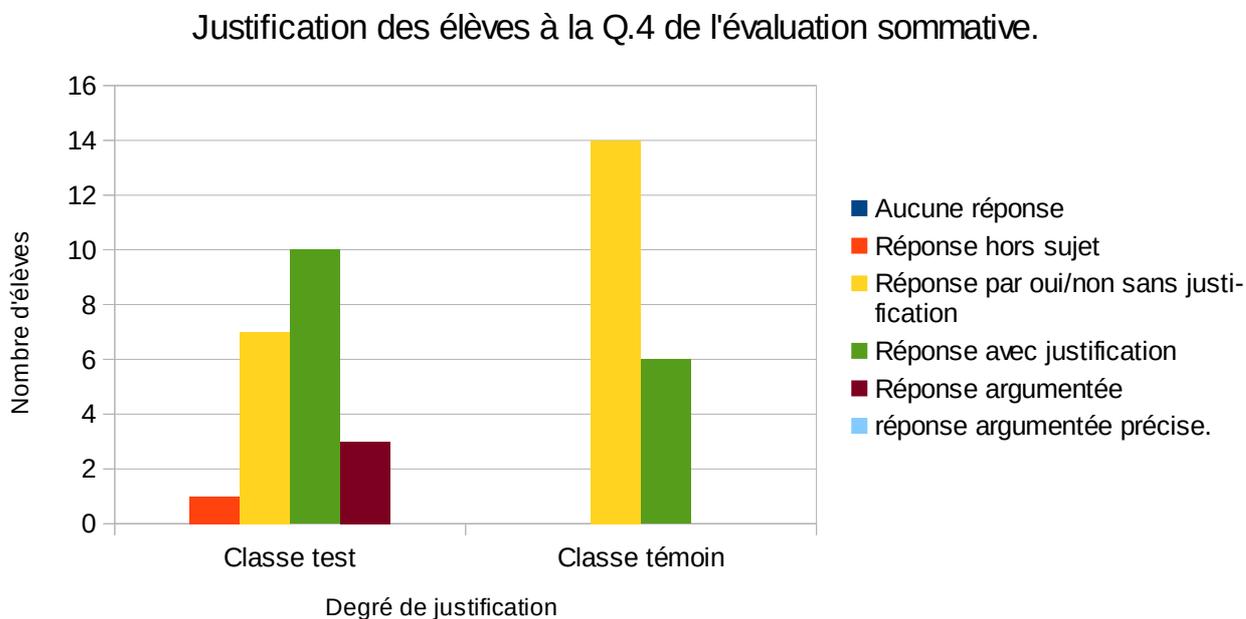


Figure 7: Degré de justification des différentes classes à la question : « Que peut-on penser du gouvernement de Louis IX ? » (cf annexe 9 page 59).

En observant les résultats obtenus pour la question 4 de l'évaluation sommative, une similitude peut être notée. Que ce soit dans la classe test ou dans la classe témoin, on constate que tous les élèves ont réussi à formuler une réponse.

Seul un élève dans la classe test a proposé une réponse hors sujet contre 0 dans la classe témoin.

Si l'on effectue la même description que pour le histogramme précédent, concernant la classe test et contrairement à nos attentes, ce ne sont pas les réponses argumentées qui dominent. En effet, on observe qu'il n'y a aucun élève qui propose une réponse argumentée précise et que seulement 3 élèves ont apporté une réponse argumentée. Les réponses par oui/ non sans justification sont encore présentes et caractérisent 7 élèves.

Enfin, ce sont les réponses avec justification qui dominent pour cette question avec

10 élèves.

La tendance semble s'inverser pour la classe témoin. En effet, conformément à mes attentes, on observe qu'il n'y a aucun élève qui a proposé une réponse argumentée ou une réponse argumentée précise.

Les données s'inversent entre la classe test et la classe témoin concernant les réponses par oui/non sans justification ainsi que les réponses avec justification.

En effet, dans la classe témoin, ce sont les réponses par oui/non sans justification qui dominent regroupant 14 élèves sur 20 possible soit plus de la moitié.

Enfin, on observe que 6 élèves ont proposé une réponse avec une justification.

4.3 Résultats de la question 5 de l'évaluation sommative.

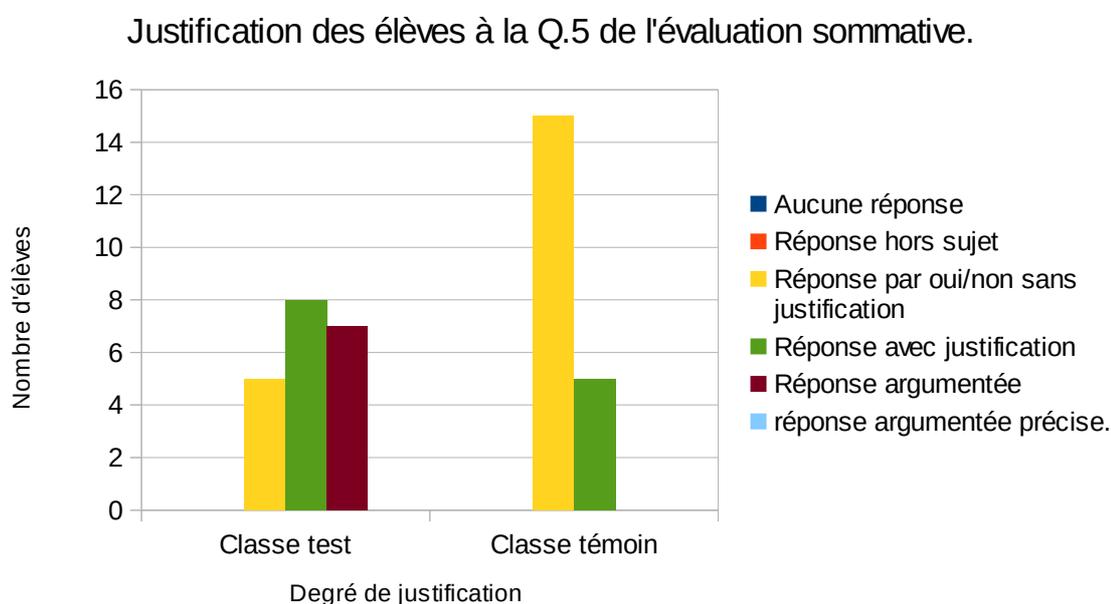


Figure 8: Degré de justification des différentes classes à la question: «Louis IX est il un roi chrétien ?» (cf annexe 10 page 59)

L'histogramme présenté ci-dessus permet d'observer les degrés de justification apportés par les élèves de la classe test et de la classe témoin pour la dernière question de l'évaluation sommative.

On constate qu'aucun élève que ce soit pour la classe test ou la classe témoin ne propose pas de réponse. La même description peut être effectuée concernant les

réponses hors sujet. En ce sens, on constate dans les deux classes, qu'aucun élève ne propose de réponses hors sujet.

Pour les degrés de justification, les résultats sont presque les mêmes entre la question 5 et la question 4, notamment dans la classe témoin. Force est de constater que dans cette dernière classe, 75% des élèves soit 15 sur 20, répondent par oui ou non sans justification, et seulement 25% des élèves soient 5 élèves sur 20 proposent une réponse avec justification.

Enfin, aucun élève n'offre une réponse argumentée ou une réponse argumentée précise.

En ce qui concerne la classe test, aucun n'élève ne propose de réponse ou de réponse hors sujet.

Le degré de justification montre que les réponses par oui/non sans justification sont les plus faibles, avec 5 élèves sur 21 possibles.

Ensuite, les réponses avec justification touchent 8 élèves tandis que les réponses argumentées représentent 7 élèves.

Finalement, au vu des résultats obtenus, il est possible d'observer que d'une manière générale, la classe test est en progression entre l'évaluation initiale et l'évaluation sommative. En effet, des réponses par oui/non sans justification sont toujours présentes mais elles ne représentent plus la majorité de la classe. Des réponses argumentées qui n'étaient pas présentes lors de la première évaluation sont observables lors de la seconde.

Ces évolutions ne sont pas identifiables dans la classe témoin. En effet, que ce soit lors de la première et deuxième évaluation, il y a une dominance des réponses par oui/non sans justification. Néanmoins, il semblerait qu'il y ait une évolution concernant le type de réponse donnée. La majorité des élèves ne propose plus « aucune réponse » ou de réponse « hors sujet » ce qui indique une progression.

Par conséquent, l'ensemble des résultats va permettre de revenir sur les différentes hypothèses formulées précédemment et d'envisager des remédiations à mettre en place en classe afin d'améliorer l'acquisition d'une pensée complexe en histoire.

Partie IV : Discussion

Cette partie se déroulera en 3 temps.

Le premier a pour objectif de revenir sur les résultats décrits précédemment et de les mettre en lien avec les hypothèses de départ.

Dans un second temps, des remédiations seront envisagées dans le but d'améliorer les performances des élèves.

Le troisième temps portera sur les limites de ce travail.

I°) Analyse des résultats suite aux différentes séances menées dans les deux classes.

1 – Évaluation initiale.

La présentation des résultats sur l'évaluation initiale permet d'observer que plus de 50 % (52.94 % pour être précis) des élèves apportent des réponses par oui/non sans justification pour la question « *Charlemagne est il un grand roi ?* ».

Le problème se situe donc dans la capacité qu'ont les élèves à apporter une justification sans qu'elle ne soit demandée.

En revanche, la deuxième question « *Que peut on penser du partage de Verdun ?* », a suscité un problème au niveau de compréhension. Le nombre d'élèves utilisant une réponse renvoyant à « *Aucune réponse* », « *Réponse hors sujet* » et « *Réponse par oui/non sans justification* » est de 32 sur 41 soit 78.05 %.

Je me suis alors demandé si la question posée telle quelle était présentée, permettait réellement aux élèves de pouvoir apporter une réponse correcte. Je suis arrivé à la conclusion qu'il aurait été préférable d'incorporer une carte montrant la division du royaume de Charlemagne entre ces trois descendants, la même carte que les élèves avaient utilisé en classe pour ne pas les piéger. Par conséquent, ces derniers doivent savoir lire une carte dans laquelle ils retrouvent les éléments évoqués en cours pour répondre à la question.

A partir de ces résultats, on peut conclure que les élèves que ce soit dans la classe test ou dans la classe témoin, n'ont pas encore développé de pensée complexe, validant la première hypothèse.

Ces résultats rejoignent les propos évoqués dans la partie théorique : les élèves de CM1 peuvent difficilement avoir développé une telle pensée. En reprenant les différents stades de développement établis par Piaget, les élèves de CM1 se situent dans le stade opératoire concret, donc ils ont une vision « individuelle ». Le débat induit une pratique collective qui peut justifier un objectif de développement d'une pensée complexe. Or, cette dernière ne s'acquiert qu'à partir du prochain stade, le stade des opérations formelles, aux alentours de 11 ans, donc plutôt en 6ème.

Par conséquent, les élèves des deux classes, conformément à mes attentes affichent une vision caractérisée par le stade opératoire concret à savoir une vision à dominante manichéenne.

2 – Interactions entre les élèves.

La mise en place d'un temps de débat dans la classe test lors des trois séances permet de constater qu'il y a des évolutions concernant l'attitude et la réflexion des élèves. En effet, le nombre de participants entre la première et la troisième séance augmente.

Je pense que la faible participation lors du premier débat s'explique par le fait que les élèves n'étaient pas habitués aux méthodes que j'ai mises en place (rappel des règles, distribution de la parole avec le bâton de parole, délimitation de la durée à travers la bougie).

Ces dernières étaient plus « formelles », en comparaison avec ce qu'ils avaient l'habitude de faire, donc la timidité mais aussi l'incompréhension de ce qui était attendu ont pu être des facteurs limitant la participation.

Néanmoins, l'adaptation à ces nouvelles méthodes a été rapide puisqu'on constate une augmentation aussi bien du nombre de participants que du nombre de prises de parole entre le premier et le deuxième débat.

Le nombre d'échanges contradictoires suit le même sens entre la première et la deuxième séance, passant seulement de deux échanges contradictoires pour la

première séance à quinze pour la seconde.

Exemples d'échanges contradictoires dans la classe test à la question « *Que peut-on penser de la société du Moyen-Âge ?* » :

- Participant 6: « C'est normal que Louis IX protège justement ses habitants parce que s'il ne les protège pas, jamais il ne pourra avoir plus à manger et il prend aussi l'argent des paysans. »
- Participant 4 : « Je ne suis pas d'accord avec P6. parce que s'il tue les paysans ils ne les protègent pas »
- Participant 9: « Je suis d'accord avec P6, parce que si les seigneurs tuent tout le monde, le roi n'aura plus de pièce. Il aura plus rien. »
- Participant 10: « Ba en fait, je suis aussi d'accord avec P.6 parce que si ils tuent tout le monde après il n'y aura pas assez à manger. »

Je pense que le fait d'automatiser cette activité permet d'améliorer les performances des élèves. Néanmoins, le nombre d'échanges contradictoires tend à stagner entre la seconde et la troisième séance.

Ce nombre d'interactions ne se retrouve pas ou très peu dans la classe témoin lorsqu'une question ouverte en fin de séance est posée.

Exemple de question ouverte de fin de séance dans la classe témoin « *Qu'est ce que la société du Moyen-Âge ?* » :

- Participant 1 : « Je crois que les chevaliers chassent aussi.»
- Participant 6 : « Oui mais les paysans peuvent aussi chasser sur les terres des seigneurs non ? »
- Participant 2 : « Ba oui la terre est à tout le monde. »
- Participant 1 : « On a oublié une catégorie ce sont le clergé.»

Par conséquent, l'hypothèse selon laquelle pendant le temps de débat en classe des échanges contradictoires se créent entre les élèves, éléments qu'on ne retrouverait pas ou très peu dans la classe témoin lorsqu'une question finale est posée en conclusion de séance, semble être validée.

On constate également dans les deux classes que l'intervention du professeur augmente, situation à laquelle je ne m'attendais pas.

Je constate une augmentation de mes prises de parole, dans un but qui semble bénéfique pour les élèves.

Exemple d'intervention du professeur :

- Professeur : « Vous avez dit que la société n'était pas juste. Mais vous faites comment si les paysans se font attaquer ? »

- Participant 4: « Les chevaliers qui sont avec eux, pour protéger la princesse et le roi. »

- Professeur : « Par contre H. a dit quelque chose d'intéressant. Louis IX agrandi le domaine royal au détriment des grands seigneurs. Si on se met à la place de Louis IX et des grands seigneurs, est ce qu'on va avoir la même vision des choses ? »

- Participant 2: « Louis IX il a agrandi son royaume alors que les grands seigneurs ils voulaient presque rien faire ».

- Participant 3: « Au début c'était les seigneurs qui avaient le plus de place alors que le roi n'en avait presque pas. Du coup les seigneurs vont pas être très content je pense ».

Les prises de paroles de l'enseignant ont pour objectif de guider les élèves :

« *l'enseignant opère en creux, et non en plein* » pour reprendre les propos d'Oscar Brenifier. L'enseignant doit donc rebondir sur certains propos, relancer le questionnement lorsque les élèves n'ont plus d'idées, ou encore recadrer le débat pour éviter que les élèves partent dans des digressions.

3 – Développement d'une pensée complexe.

Pour répondre à l'hypothèse « *la mise en place d'un temps de débat en classe permet aux élèves d'acquérir une vision plus complexe de l'histoire* », j'ai réalisé une évaluation sommative dans la classe test et dans la classe témoin.

J'ai souhaité faire cette évaluation pour montrer que grâce aux conflits socio-cognitifs apportés par le débat, les élèves avaient acquis, du moins commencé à développer une pensée complexe, contrairement aux élèves de la classe témoin.

A partir des résultats obtenus lors de l'évaluation sommative, je constate que dans la classe test, ce sont plus de 70 % des élèves (71,43 % pour être précis) pour la

question 2, 5 et 62% des élèves pour la question 4, qui ont apporté des réponses montrant le développement d'une pensée complexe.

Exemples de production d'élèves :

Enseignant : Qu'est ce qu'on peut penser de cette société ?

Elève : Que les paysans devraient avoir des jours de repos, des vacances au lieu de travailler toute l'année. Et que les nobles ils ont le contrôle de choses qu'ils devraient pas avoir. Du coup je trouve que cette société est à la fois juste et injuste car les forts défendent les faibles et ça c'est plutôt bien car si les paysans se font attaquer les nobles ils vont les défendre en donnant sa vie. Par contre elle est injuste car les paysans ils travaillent tout le temps alors que les moines ne font que prier. En plus, on a vu que c'est 80 % de la population les paysans et c'est eux les plus pauvres donc c'est dommage quand même.

Enseignant: Louis IX est il un roi très chrétien ?

Elève : Je pense qu'on peut dire que c'est les deux. Il est très chrétien parce que il donne à manger à boire et des sous aux pauvres. En plus il est très pieux. Par contre ceux qui sont pas chrétien il veut pas les voir et il veut pas qu'ils viennent dans son royaume. En plus il part en croisade contre les musulmans donc il en tue et ça c'est pas très très chrétien.

A travers ces exemples, on retrouve la dialogie développée par Morin. Des arguments montrant que le société du Moyen-Âge est juste et que Louis IX est un roi très chrétien sont émis. D'autres exposant le contraire permettent à terme d'arriver à une conclusion finale conciliant les deux.

Contrairement à la classe test, la classe témoin n'obtient pas les mêmes résultats. Il n'y a qu'un seul élève sur les trois questions posées qui propose une réponse argumentée. Néanmoins, il y a entre 25% et 30% des élèves qui proposent une réponse avec justification. Cette évolution peut s'expliquer par le fait d'avoir invité les élèves à une justification permanente dans leurs éléments de réponse, condition à laquelle ils n'étaient peut être pas habitués auparavant.

Par conséquent, au vu des résultats obtenus, la mise en place d'un débat permet aux élèves de commencer à développer une pensée complexe.

Néanmoins, force est de constater que ce développement ne touche pas la totalité des élèves. Il convient donc de trouver des éléments de remédiations pour essayer d'améliorer la séquence.

II°) Remédiations possibles à mettre en place pour améliorer la séquence.

Il me semble important de prendre du recul sur le travail réalisé. En effet, si la séquence était à refaire, je pense que je modifierais certains éléments pour améliorer le développement d'une pensée complexe chez les élèves.

Tout d'abord, il aurait été possible d'intervenir plusieurs fois en amont dans la classe pour mettre en place les outils utilisés dans le débat. Ces interventions auraient eu pour objectif de familiariser les élèves au débat et à ses modalités pour éviter les difficultés d'incompréhension et de timidité rencontrées.

Pour ce faire, j'ai pensé travailler, toujours en amont, sur les dilemmes moraux. Ces derniers sont des situations-problèmes où les élèves sont placés face à un choix inévitable qui met en conflit des valeurs. De mon point de vue, je trouve que cet exercice est intéressant pour les élèves car il demande également de justifier et d'adopter un point de vue. Le dilemme de Heinz peut être un exemple intéressant car il met en corrélation le sauvetage de sa femme avec le vol qui est proscrit.

En transversalité à ce travail, je peux envisager de travailler en français les types de textes et définir ce qu'est un texte argumentatif. Puis les élèves peuvent s'exercer à l'argumentation lors d'un exercice oral ou de rédaction.

Ainsi, ces remédiations doivent permettre aux élèves d'avoir systématiquement recours à l'argumentation pour étayer leurs propos.

J'ai également observé que les petits parleurs s'effaçaient lors des débats.

J'ai réfléchi à deux moyens qui me semblent pertinents de mettre en place pour essayer de faire intervenir les petits parleurs pendant l'activité. Le premier serait de limiter le nombre d'intervention des élèves « leaders » et de faire intervenir tous les élèves au moins une fois. Cela permettrait aux petits parleurs de prendre confiance et de développer l'estime d'eux-mêmes.

Le deuxième procédé qui pourrait être mis en place serait de répartir les élèves en petits groupes après l'étude de documents pour élaborer des éléments de réponses.

Les petits parleurs pourront prendre plus d'assurance car ils devront converser en petits comités. Ces groupes peuvent croître au fur-et-à-mesure des séances permettant aux petits parleurs de s'exprimer devant de plus en plus d'élèves.

Pendant les débats, plusieurs élèves m'ont demandé s'ils pouvaient préparer la prochaine question à la maison. J'aurais pu proposer aux élèves de réfléchir chez eux aux différentes problématiques posées lors des débats. Ce système ne me convenait pas car les élèves auraient posé la question à leurs parents et ces derniers auraient apporté des arguments aux élèves. De fait, préparer la question chez soi aurait entravé, je pense, l'acquisition d'une pensée complexe. Néanmoins, il aurait été possible de séparer le temps de débat et l'étude de documents, pour laisser un certain temps aux élèves de digérer les informations reçues lors de l'étude de documents et de commencer à réfléchir sur la question.

En effet, après réflexion, si j'avais eu la possibilité d'effectuer ce travail dans une classe qui m'était attribué à l'année, je pense que j'aurais découpé le travail en deux temps.

Le premier temps serait consacré à l'étude de documents en début de journée. En fin de matinée, la question devant ouvrir le débat serait créée avec les élèves pour éveiller leur motivation et montrer qu'il y a une progression entre ce qu'ils ont déjà fait et ce qu'ils vont faire.

Le deuxième temps serait consacré au débat en début d'après-midi. Je me demande donc si laisser un temps entre les deux activités permettraient aux élèves d'avoir une argumentation et peut être une prise de recul suffisante.

L'expérimentation présente des limites qu'il est nécessaire d'aborder.

III°) Les limites du travail effectué.

Les résultats de l'expérimentation sont à prendre avec précaution. En effet, il existe une multitude de facteurs qui ont pu influencer les résultats à des niveaux différents et qui limitent la validation de l'expérimentation menée, à savoir le développement d'une pensée complexe chez des élèves de CM.

Tout d'abord, l'échantillon expérimenté ne regroupe qu'une classe de 21 élèves. Par conséquent, on ne peut pas considérer que ce dernier soit représentatif de la population étudiée. Donc, il faudrait proposer la séquence sur Louis IX ainsi que la mise en place d'un temps de débat dans plusieurs classes de CM.

Lorsqu'il a été question de faire les entretiens oraux, une certaine peur de l'erreur s'est installée chez certains élèves engendrant un blocage. Il m'arrivait pour aider les plus en difficultés de les rassurer, et parfois même de leur donner des indices permettant de répondre à la question pour les mettre en confiance.

Par conséquent, une aide pouvait être apportée à des élèves stressés tandis que des élèves pouvant être qualifiés « à l'aise » n'avaient aucune aide pour répondre aux questions. Donc l'aide apportée a pu avoir une influence sur les résultats obtenus lors de l'évaluation sommative.

Comme il a été écrit dans la première partie de ce travail, le temps de débat réglé présente certains risques comme les effets des leaders qui monopolisent la parole contrairement aux petits parleurs qui restent en retrait. Après analyse des résultats, on constate dans la classe test que certains élèves n'ont pas pris une seule fois la parole dans l'ensemble des 3 séances. Cela est problématique sachant que l'enseignant doit prendre en considération ce type d'élèves et essayer de les faire intervenir sur la question posée.

Toujours au niveau du débat, l'enseignant rencontre un certain nombre de difficultés. L'une d'entre elles est de pouvoir s'adapter aux différentes situations proposées par les élèves.

L'enseignant doit être capable de rediriger les élèves vers le sujet lorsque ces derniers s'égarer dans leur argumentation. Ainsi, les orientations données par le professeur ont pu provoquer de mauvaises réponses chez les élèves ne permettant pas de progresser convenablement dans le débat.

Le choix des questions proposées pour chaque débat peut être remis en cause. En effet, en examinant le nombre de prises de parole, il est évident que le deuxième sujet « Le gouvernement de Louis IX est-il juste ? » a été le mieux réussi.

Il convient donc de se demander si les activités d'études de documents proposées lors des différentes séances ont été relativement pertinentes, permettant aux élèves d'être dotés de connaissances suffisamment solides et digérées pour répondre à la

problématique du débat.

Enfin, j'ai constaté une forme de lassitude entre le deuxième et le troisième débat de la part des élèves. Si pendant le second, les élèves étaient attentifs et demandeurs, ils ont eu plus de peine à rentrer pleinement dans l'activité pendant le troisième débat, à travers des prises de parole qui étaient hors sujets, éléments que je n'avais pas encore rencontrés jusque-là. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce manque d'investissement. Après réflexion, j'ai trouvé que la question « Louis IX est-il un roi très chrétien » pouvait sembler difficile à comprendre pour les élèves. En effet, elle sous entend avoir des connaissances précises en terme de religion comme savoir ce qu'est un chrétien. J'ai posé cette question car elle est directement liée avec les programmes d'histoire et en relation avec l'étude de documents menée. Une question comme : « Louis IX est il un roi pieu » ? aurait peut être été plus facile à s'approprier pour les élèves puisqu'ils avaient cherché la définition dans le dictionnaire.

A travers l'étude de documents effectuée avant le débat, je me demande si les documents proposés étaient pertinents pour amener suffisamment de connaissances aux élèves pour répondre à la question posée.

Enfin, un effet de répétition peut également expliquer ce manque d'investissement. Je peux me demander s'il est pertinent de mettre en place un temps de débat pour chaque séance d'histoire. En effet, certaines séances sont plus propices que d'autres pour utiliser le débat. Une séance plus longue mais à une fréquence plus réduite peut permettre de susciter la motivation des élèves.

Il aurait peut être fallu utiliser d'autres modalités pour garder les élèves motivés et assidus.

Le travail réalisé comprend donc certaines « coquilles » qui entravent inexorablement les résultats ainsi que leurs analyses. On peut en conclure que ce travail exige une expérimentation beaucoup plus importante.

Conclusion

En guise de conclusion, je peux affirmer que ce travail autour du développement d'une vision nuancée en histoire à travers le débat, a été très instructif.

En effet, j'ai travaillé sur une problématique qui a très peu été abordée jusqu'à présent, d'où peut être son originalité, mais aussi la difficulté du traitement du sujet.

Cette question m'a demandé une réflexion personnelle intense, nourrie par les différents ouvrages didactiques et pédagogiques.

Pour répondre à la problématique de départ à savoir *la mise en place d'un temps de débat en classe de CM1 permet-elle aux élèves de développer une vision complexe de l'Histoire*, en prenant compte les résultats et les limites, on peut conclure que l'objectif était peut être trop ambitieux pour des élèves de cet âge.

Néanmoins, on constate que la plupart des élèves apportent désormais une justification à leur réponse ce qu'ils ne faisaient pas auparavant. Or, la justification est une première étape indispensable dans l'acquisition d'une pensée complexe.

Pendant le temps de débat, des échanges contradictoires se sont créés entre les élèves, contrairement à la classe témoin, seulement confrontée à une question finale posée en conclusion de séance.

Ces échanges contradictoires ont permis aux élèves de modifier leur représentation grâce aux conflits socio-cognitifs et d'aborder des argumentations plus constructives en lien avec la dialectique développée par Morin.

Avant même de débiter les séances, je savais qu'il serait difficile de concilier débat et acquisition d'une pensée complexe.

Un débat n'est pas une tâche facile. Il m'a fallu adopter une posture nouvelle, une posture de recul, dans laquelle je ne m'étais jamais retrouvé, ayant l'habitude d'avoir une posture frontale.

Le débat suppose une grande liberté d'expression pour les élèves. Par conséquent, la réussite des séances et par conséquent de l'expérimentation, dépendent des interactions et des réponses apportées par les élèves.

Dans la conception du débat, je me suis posé de nombreuses questions dans le but d'être préparé à guider les élèves, tout en restant le plus possible dans un rôle

d'observateur. L'enseignant doit donc être capable d'improviser, savoir faire qu'il n'est possible d'acquérir qu'avec de l'expérience sur le terrain, compétence que je n'ai pas pu développer cette année sachant que je n'ai pas de classe attitrée.

Outre le fait de développer une pensée complexe, associer la pratique du débat aux enseignements ne peut être que bénéfique pour les élèves pour plusieurs raisons.

Le débat permet d'apprendre aux élèves à s'écouter, à respecter le temps de parole de chacun et de prendre en compte les arguments développés auparavant. Par conséquent, le débat contribue à la socialisation des élèves et à la construction du futur citoyen.

La séquence a été réalisée dans un intervalle de deux semaines. Il a été possible d'observer une évolution au niveau du développement d'une pensée complexe à travers les différentes évaluations, mais dans une optique de transversalité, il est difficile d'observer une amélioration au niveau des compétences langagières.

Enfin, ce travail de construction d'une pensée complexe doit se faire sur du long terme et non sur du court terme comme je l'ai travaillé. Il est essentiel de développer cette réflexion chez les élèves dans une société où l'enfant est de plus en plus connecté au monde et de plus en plus tôt. Cette réflexion permet d'arriver, à terme, à l'acquisition d'une «pensée critique» (avec une prise de recul), ce à quoi contribue la capacité à développer une pensée complexe.

Ce travail peut donc également s'inscrire dans le parcours citoyen permettant la construction d'un jugement moral et civique.

Dans le prolongement de ce mémoire, il serait donc intéressant de réaliser une étude sur l'acquisition d'une pensée complexe dans un contexte plus large, ne touchant pas que l'histoire en tant que discipline. En recourant régulièrement à un temps de débat (sans qu'il soit systématique), sur une année scolaire avec un échantillon plus important permettant d'analyser les progrès des élèves tout au long de l'année.

Bibliographie.

BEE H. L., GOSSELIN F., GILEAU F. *Psychologie du développement: les âges de la vie*. Paris Bruxelles [Montréal] : De Boeck Université ERPI, 1997. ISBN : 978-2-7613-0953-0.

BLOCH M. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. 6e édition. Paris : A. Colin, 1967. (Cahiers des annales, 3)

BRENIFIER O. *Enseigner par le débat*. Rennes : CRDP de Bretagne, 2002. ISBN : 978-2-86634-365-1.

CHIROUTER E., TOZZI M. *Lire, réfléchir et débattre à l'école: la littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Paris : Hachette, 2007. (Pédagogie pratique à l'école). ISBN : 978-2-01-170941-7.

DALONGEVILLE A., VECCHI G. DE. *Enseigner l'histoire à l'école*. Nouvelle édition. Paris : Hachette éducation, 2006. (Profession enseignant). ISBN : 978-2-01-170899-1.

FALAIZE B. *Apprendre l'histoire à l'école: donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui*. Paris : Retz, 2015. ISBN : 978-2-7256-3361-9.

MORIN E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Édition du Seuil, 2005. 158 p.(Essais, 534)ISBN : 978-2-02-066837-8.

TOZZI M. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris Montpellier : Hachette Livre Centre régional de documentation pédagogique de Languedoc-Roussillon, 2001. (Ressources formation). ISBN : 978-2-86626-117-7.

Sitographie.

« Macron justifie de célébrer Pétain, "grand soldat" malgré "des choix funestes" ». In : *FranceSoir* [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2018. Disponible sur : < <http://www.francesoir.fr/actualites-france/macron-justifie-de-celebrer-petain-grand-soldat-malgre-des-choix-funestes> > (consulté le 5 novembre 2018)

« Séminaire « Acquis des élèves et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique » - Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées à l'école primaire ? Constat et évolution en cours - Éduscol ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < <http://eduscol.education.fr/cid46065/comment-l-histoire-et-la-geographie-sont-elles-enseignees-a-l-ecole-primaire%C2%A0-constat-et-evolution-en-cours.html> > (consulté le 28 janvier 2019i)

https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf (Consulté le 2 décembre 2018)

ense170_annexe_985734.pdf [En ligne]. Disponible sur : < http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ense170_annexe_985734.pdf > (consulté le 5 février 2019f)

« Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm > (consulté le

15 décembre 2018b)

Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf [En ligne]. Disponible sur : <
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf > (consulté le 21 janvier 2019d)

« DÉBAT : Définition de DÉBAT ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : <
<https://cnrtl.fr/definition/d%C3%A9bat> > (consulté le 17 décembre 2018c)

« Instructions Officielles du 4 décembre 1972 (1) ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : <
<https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/942-instructions-officielles-du-4-decembre-1972-1e-partie.html> > (consulté le 10 janvier 2019d)

<https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf> > (consulté le 10 janvier 2019a)

<https://lyonelkaufmann.ch/histoire/wp-content/uploads/2008/09/3ModelesEnseignement.pdf>
(consulté le 18 novembre 2018)

7_debats_les_differentes_formes_de_debats.pdf [En ligne]. Disponible sur : <
https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/7_debats_les_differentes_formes_de_debats.pdf >
(consulté le 15 novembre 2018c)

ress_emc_debat_464011.pdf [En ligne]. Disponible sur : <
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf >
(consulté le 15 novembre 2018h)

RA16_C3_HIGE_CM1_Th2_temps_des_rois_619869.pdf [En ligne]. Disponible sur : <
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/86/9/RA16_C3_HIGE_CM1_Th2_temps_des_rois_619869.pdf > (consulté le 21 janvier 2019e)

Annexes

Annexe 1 : Évaluation initiale.

Charlemagne et les Carolingiens.

Objectif	NA	PA	A	D
Amener l'élève à connaître des rois carolingiens. (1)				
Amener l'élèves à restituer des connaissances sur le règne de Charlemagne (1-2-3)				
Amener l'élève à développer une pensée complexe en histoire. (4-5)				



Question n°1 : Cite trois rois de la dynastie carolingienne

Question n°2 : Quelle est la capitale de l'empire de Charlemagne ?

Question n°3 : A travers quels procédés Charlemagne utilisent-ils pour reconstruire et gérer son empire ?

Question n°4 : Peut on considérer Charlemagne comme un Grand roi ?

Question n°5 : Que peut on penser du partage de Verdun ?

Annexe 2 : Évaluation sommative.

Louis IX le roi « très chrétien » au XIIIe siècle.

Objectif	NA	PA	A	D
Amener l'élève à comprendre l'organisation de la société médiévale. (1)				
Amener l'élèves à restituer des connaissances sur le règne de Louis IX (3 – 4)				
Amener l'élève à développer une pensée complexe en histoire. (2 – 4 – 5)				



Question n°1 : Quelles sont les trois catégories de la société du Moyen-Age et explique ce qu'elles font.

Question n°2 : Que peut on penser de cette société ?

Question n°3 : A quel âge Louis IX devient-il roi ? Où est-il sacré ?

Question n°4 : Que peut on penser du gouvernement de Louis IX ?

Question n°5: Louis IX est il un roi « très chrétien » ?

Annexe 3 : Tableau correspondant aux résultats de l'évaluation initiale pour la question n°4.

Tableau 3 question 4	Aucune réponse	Réponse hors sujet	Réponse par oui/non sans justification	Réponse avec justification	Réponse argumentée	réponse argumentée précise.	Total
Classe test	0	1	13	7	0	0	21
Classe témoin	0	2	14	4	0	0	20
Total	0	3	27	11	0	0	41

Annexe 4 : Tableau correspondant aux résultats de l'évaluation initiale pour la question n°5.

Tableau 4 question 5	Aucune réponse	Réponse hors sujet	Réponse par oui/non sans justification	Réponse avec justification	Réponse argumentée	réponse argumentée précise.	Total
Classe test	3	5	4	9	0	0	21
Classe témoin	8	7	4	1	0	0	20
Total	11	12	8	10	0	0	41

Annexe 5 : Tableau correspondant aux résultats de l'évolution de la participation observée au cours des trois séances de la classe test.

	Nombre de participants au débat	Nombre de prise(s) de parole(s)	interaction(s)
Séance 1	6	17	2
Séance 2	11	44	15
Séance 3	14	48	16

Annexe 6 : Tableau correspondant aux résultats de la fréquence d'intervention pendant les trois débats.

	Ne participe pas	Intervient une fois	intervient entre 2 et 5 fois	Intervient plus de 5 fois	Intervention du professeur.
Séance 1	15	4	2	0	1
Séance 2	10	4	3	4	2
Séance 3	7	4	8	2	3

Annexe 7 : Tableau correspondant aux résultats de la fréquent d'intervention dans la classe témoin.

	Nombre de participants	Nombre de prise(s) de parole(s)	interaction(s)	Nombre d'intervention(s) du professeur
Séance 1	7	14	2	2
Séance 2	8	15	4	3
Séance 3	10	21	3	7

Annexe 8 : Tableau correspondant aux résultats de la question n°2 de l'évaluation sommative.

Tableau 4 question 2	Aucune réponse	Réponse hors sujet	Réponse par oui/non sans justification	Réponse avec justification	Réponse argumentée	réponse argumentée précise	Total
Classe test	0	0	6	7	8	0	21
Classe témoin	2	1	11	5	1	0	20
Total	2	1	17	12	9	0	41

Annexe 9 : Tableau correspondant aux résultats de la question n°4 de l'évaluation sommative.

Tableau 5 question 4	Aucune réponse	Réponse hors sujet	Réponse par oui/non sans justification	Réponse avec justification	Réponse argumentée	réponse argumentée précise.	Total
Classe test	0	1	7	10	3	0	21
Classe témoin	0	0	14	6	0	0	20
Total	0	1	21	16	3	0	41

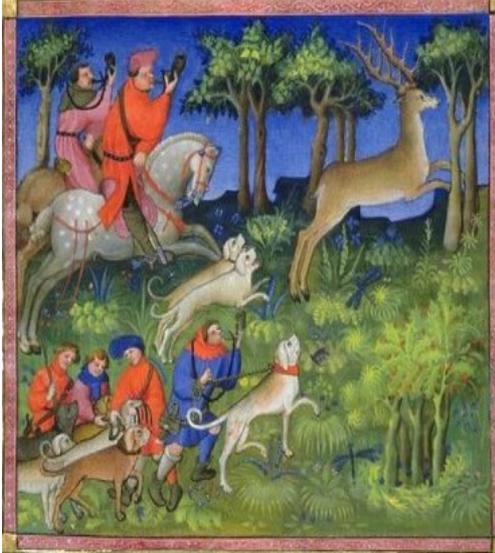
Annexe 10 : Tableau correspondant aux résultats de la question n°5 de l'évaluation sommative.

Tableau 6 question 5	Aucune réponse	Réponse hors sujet	Réponse par oui/non sans justification	Réponse avec justification	Réponse argumentée	réponse argumentée précise.	Total
Classe test	0	0	5	8	7	0	21
Classe témoin	0	0	15	5	0	0	20
Total	0	0	20	16	7	0	41

Annexe 11 : Étude de documents, séance n°2 : « La société du Moyen-Âge».

Préambule: La société du Moyen Âge est divisée en trois catégories: La noblesse, le clergé, la paysannerie.

1°) La Noblesse :



Question n°1 : Décris cette image. Quelle activité pratiquent ces hommes ?

Réponse : _____

Bataille de
Bouvines XIIIe
siècle.



Question n°2 : Quelle scène est représentée ?

Réponse : _____

Question n°3 : Qui sont les personnages représentés ? A quoi les reconnaît-on?

Réponse : _____

Question n°4 : Selon toi, qui peut faire la guerre ?

□ Les paysans

□ Les moines

□ Les seigneurs

II°) Le Clergé :

Texte 1 : L'organisation du clergé

L'Eglise est représentée par le clergé. Celui-ci se divise en deux parties :

- les curés des paroisses et les évêques ont la charge des chrétiens des villes et des villages. Ils dirigent le culte et distribuent les sacrements.
- les moines et les abbés vivent dans des monastères ou des abbayes en suivant des règles de vie précises. Ils partagent leur temps entre prière, travail et enseignement.

L'Eglise possède des terres. Elle reçoit des dons et perçoit des impôts, la dîme. Cela permet aux évêques et aux abbés de vivre parfois richement.

Question n°1 : Retrouve dans le texte les différents membres du clergé.

Réponse : _____

Question n°2 : Décris les différentes missions des membres du clergé.

Réponse : _____

Question n°3 : Cherche dans le dictionnaire :

Paroisse : _____

Sacrement : _____

Monastère : _____

III°) La paysannerie:



Calendrier des travaux agricoles des douze mois de l'année, de Pietro Crescenzi, XVème siècle.

Question n°1 : Quel type de document est représenté ?

Réponse : _____

Question n°2 : Cite deux exemples de travaux réalisés par les paysans ?

Réponse : _____

Question n°3 : Trouve l'intrus et explique ton choix.

Réponse : _____

Question n°4 : A travers cette image que peut-on dire de la vie d'un paysan ?

Réponse :

Annexe 12 : Débat réalisé dans la classe test à la question « Le gouvernement de Louis IX est-il juste ? »

Président de séance : « Le débat va bientôt commencer. Je vais rappeler les règles à respecter. Il faut lever le doigt pour prendre la parole. Prendre la parole uniquement lorsqu'elle est donnée grâce au bâton de parole. Écouter sans interrompre le camarade qui parle. Ne pas se moquer. Ne pas discuter lorsqu'un camarade parle. Apporter de nouveau argument. Le débat peut commencer. Est-ce que le gouvernement de Louis IX est juste ? »

Participant 1: « Non, il n'est pas juste parce que les rois et ses seigneurs ils sont pas contents à cause du roi. »

Participant 2: « Si elle est juste car le roi ne tue pas les personnes qui ont fait des crimes, mais il les punit. »

Participant 3 : « Le roi aurait dû laisser les seigneurs faire la justice puisqu'il ne peut pas aller partout dans le royaume. »

Participant 4 : Moi je suis d'accord avec K. car le roi aura plus de boulot.

Participant 5: « Non c'est vrai c'est dommage, non c'est vraiment dommage. Louis IX a agrandi son royaume. Bien. Il l'a très bien agrandi. Louis IX fait des lois. Louis IX met en place sa propre monnaie. »

Participant 6: « Pourquoi il agrandi sa monnaie ? Je suis d'accord que les seigneurs que c'est bien qu'il ait arrêté que les seigneurs justement décident parce que si Louis IX n'avait pas décidé que les seigneurs ne décideraient plus de punir les gens, et bien sinon, les seigneurs auraient continué de prendre les gens. »

Participant 4 : « Je suis pas d'accord avec J. parce qu'il aura plus de boulot car il dirige déjà son royaume. Déjà son royaume il est grand. »

Participant 7: « Pourquoi les paysans ils utilisent la monnaie du roi ? Ca se fait pas. »

Participant 2: « Ils utilisent la monnaie du roi pour avoir plus de pouvoir »

Participant 5 : « Louis IX rend la justice, Louis IX met en place sa propre monnaie. Louis IX agrandi le royaume de France. »

Participant 3: « Ils prennent la monnaie du roi parce que c'est le roi qui le veut. »

Participant 4: « Il punit que les gens qui peut être ils ont rien fait. »

Participant 6: « Je ne suis pas d'accord avec J. Le roi, va un peu faire comme les seigneurs sauf qu'il aura sauvé plus de vie. »

Participant 4: « Ba oui mais il pend les gens ».

Participant 5: « Louis IX agrandi le domaine royal au détriment des grands seigneurs. Il rend la justice, met en place sa propre monnaie. Les seigneurs ne font plus la loi. Louis IX fait des

lois. »

Participant 6 : « H. a répété plus de trois fois que Louis IX avait instauré sa propre monnaie. On a compris. Faut pas répéter dix mille fois non plus. »

Participant 5 : « Désolé ».

Professeur : « Par contre H. a dit quelque chose d'intéressant. Louis IX agrandit le domaine royal au détriment des grands seigneurs. Si on se met à la place de Louis IX et des grands seigneurs, est ce qu'on va avoir la même vision des choses ? »

Participant 2: « Louis IX il a agrandi son royaume alors que les grands seigneurs ils voulaient presque rien faire. »

Participant 3: « Au début c'était les seigneurs qui avaient le plus de place alors que le roi n'en avait presque pas. Du coup les seigneurs vont pas être très contents je pense. »

Participant 4: « Non, parce que les seigneurs ne vont plus gagner de l'argent. Peut-être qu'ils gagnaient de l'argent pour punir les gens.»

Participant 8: « Je pense pas qu'ils seront très contents les seigneurs. »

Participant 7 : « Ils ne sont pas contents car le roi a pris le pouvoir alors qu'avant c'était les seigneurs. »

Maître du temps : « Encore cinq minutes ».

Participant 3 : « Justement les paysans n'avaient pas le droit de chasser sur le territoire des seigneurs donc le seigneur a fait ce qu'il fallait. »

Participant 5: « K. a raison, c'est vrai les seigneurs avaient plus de territoires que le roi. »

Participant 2: « Ba non ils n'ont pas fait ce qu'ils devaient faire, ils devaient juste les punir pas les tuer. »

Participant 7: « Ba si ils devraient les tuer pour qu'ils comprennent ce qu'ils ont fait ».

Participant 4: « Euh, je suis d'accord avec K. parce qu'ils vont se nourrir. »

Participant 6: « C'est normal que Louis IX protège justement ses habitants parce que s'il ne les protège pas, jamais il ne pourra avoir plus à manger et il prend aussi l'argent des paysans. »

Participant 7: « Il les tue pour avoir plus à manger sinon il n'aura plus rien. »

Participant 4 : « Je ne suis pas d'accord avec J. parce que s'il tue les paysans ils ne les protègent pas »

Participant 9: « Je suis d'accord avec J., parce que si les seigneurs tuent tout le monde, le roi n'aura plus de pièces. Il aura plus rien. »

Participant 10: « Ba en fait je suis aussi d'accord avec J. parce que si il tue tout le monde

après il n'y aura pas assez à manger. »

Professeur : « Donc par conséquent, est ce qu'il est juste le gouvernement de Louis IX ? »

Participant 1 : « Non il n'est pas juste parce que après il aura plus de monnaie, de nourriture, il ne pourra plus vivre après s'il ne se nourrit pas. »

Participant 7 : « Si il est juste car s'il ne les tue pas les paysans vont continuer de faire des bêtises donc il aura plus à mangé. »

Participant 2 : « Oui mais il les punit donc ils vont comprendre leurs bêtises donc ils vont plus en faire. »

Participant 5 : « Oui T. c'est vrai mais c'est pas juste quand même pourquoi Louis IX veut se battre avec les seigneurs ? »

Participant 11 : « parce qu'il se bat c'est parce qu'il veut récupérer plus de terres des seigneurs dans le but d'agrandir le domaine royal. Donc son gouvernement est juste. »

Participant 4 : « Ba non parce que le village il va rétrécir du coup parce qu'il y aura plus de villageois. »

Participant 5 : « Oui mais c'est vrai mais s'ils se battent beaucoup de temps il y aura pleins de morts. C'est ca le truc dommage. »

Participant 7 : « Mais il y a aucun rapport. Parce qu'on ne parle pas de ca avec Louis IX. Je sais pas comment expliquer. »

Participant 2 : « Ils se battent pour rendre la justice parce que sinon la justice serait fausse. »

Maître de séance : « Merci pour vos arguments. Le débat est terminé. »

Annexe 13 : Question de fin de séance réalisée dans la classe témoin «qu'est ce que la société du Moyen Age ?» (23 – 04 – 19 matin)

Participant 1 : « Dans la société du Moyen Age il y a les rois, les princesses les reines. »

Participant 2 : « Il y a les paysans et eux ils travaillent toute l'année. En plus ils sont pauvres parce qu'ils ont pas beaucoup d'argent. »

Participant 3 : « Il y a les chevaliers qui combattent sur les champs de batailles. »

Participant 4 : « Les rois ils prennent des décisions pour son royaume. En plus ils peuvent chasser. »

Enseignant : « Est ce qu'il n'y a que les rois qui chassent ? »

Participant 1 : « Je crois que les chevaliers chassent aussi. »

Participant 6 : « Oui mais les paysans peuvent aussi chasser sur les terres des seigneurs non ? »

Participant 2 : « Ba oui la terre est à tout le monde. »

Participant 1 : « On a oublié une catégorie ce sont le clergé.»

Enseignant : « Alors qu'est ce qu'il fait le clergé ? »

Participant 5 : « Il prie Dieu. »

Participant 3 : « Il y a plusieurs clergés. Les moines, les abbés, les curés et les évêques. Les moines et les abbés vivent dans des monastères et les curés et évêques sont dans les églises. »

Participant 1 : « En plus la population est pas très bien ordonnée comme on a vu dans la leçon. »

Enseignant : « Oui très bien qu'est ce qu'on a dit dans la leçon ? »

Participant 7 : « On a vu que la population des paysans regroupent 80 % de la population et le clergé et la noblesse regroupent 20 % de la population. »

Enseignant : « D'accord donc qu'est ce qu'on peut en conclure ? »

Participant 5 : « On peut dire que la société du Moyen Age est inégalement répartie. »

Résumé français

L'Histoire est une science en perpétuel renouvellement. L'apport de nouveaux éléments remettent sans cesse en cause des faits qui étaient considérés comme admis. Par conséquent, l'Histoire est par nature complexe. Cette complexité se retrouve dans son enseignement tant il existe des contradictions qui entravent la compréhension des élèves. Le développement d'une pensée complexe doit permettre de pallier à cette difficulté. Les élèves doivent accepter la réunion de contradictions pour arriver à une vision dépassée. Grâce aux interactions provoquées pendant le débat, des déséquilibres se créent chez les élèves pour construire leur savoir. À terme, les élèves doivent développer une pensée complexe pour avoir une meilleure compréhension de l'histoire. Ce travail travaille autour du dispositif du débat pour favoriser le développement d'une pensée complexe à l'école élémentaire, plus particulièrement avec des élèves de CM1.

Mots clés

Histoire, pensée complexe, contradictions, compréhension, débat, interactions

Abstract

History is a science in perpetual renewal. The provision of new elements constantly challenges facts that were considered to be accepted. Therefore, history is by nature complex. This complexity is reflected in its teaching as there are contradictions that hinder student's understanding. The development of complex thinking must help to overcome this difficulty. Students must accept the combination of contradictions to achieve an outdated vision. A period of debate should allow students to develop this complex thought. Thanks to the interactions generated during the debate, imbalances are created in the students, allowing them to rebuild their knowledge. Ultimately, students must develop complex thinking to have a better understanding of history. This work offers the opportunity to consider mechanism that can promote this development in elementary school, more particularly with fifth-grade students.

Keyword

History, complex thinking, contradictions, understanding, debate, interactions