



**HAL**  
open science

# Apprendre les temps anciens par le débat en histoire au cycle 3

Lisa Chouet

► **To cite this version:**

Lisa Chouet. Apprendre les temps anciens par le débat en histoire au cycle 3. Education. 2021.  
dumas-03267730

**HAL Id: dumas-03267730**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03267730>**

Submitted on 22 Jun 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



2020  
-  
2021

Master MEEF

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

Mention premier degré

**Mémoire**

Apprendre les temps anciens par le débat  
en histoire au cycle 3

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par  
CHOUET Lisa  
Le 06 mai 2021

En présence de la commission de soutenance composée de :

Lucie GOMES directrice de mémoire  
Olivier VILLERET, membre de la commission

---

## TABLE DES MATIÈRES

---

<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>1</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>4</b>
<b>CADRE THEORIQUE.....</b>	<b>5</b>
<b>I. CREER UNE COMMUNAUTE HISTORIENNE SCOLAIRE EN RAPPROCHANT LES PRATIQUES SCOLAIRES DES PRATIQUES HISTORIENNES.....</b>	<b>5</b>
1. LES RECHERCHES D’HISTORIENS QUI ONT ENRICHIS MA REFLEXION.....	5
2. ...MAIS AUSSI CES CHERCHEURS DIVERS QUI M’ONT ECLAIREE DANS MES ANALYSES.....	6
<b>II. L’IMPORTANCE DE LA PROBLEMATISATION .....</b>	<b>7</b>
<b>III. LES OBSTACLES AU DEBAT.....</b>	<b>9</b>
1. CES OBSTACLES PRESENTS DANS L’ENSEIGNEMENT EN GENERAL .....	9
2. LES OBSTACLES SPECIFIQUES A L’ENSEIGNEMENT DE L’HISTOIRE.....	10
<b>MISE EN PLACE DU RECUEIL DE DONNEES .....</b>	<b>15</b>
<b>I. CONTEXTUALISATION DE LA PRISE DE DONNEES – SEANCE SUR LA PREHISTOIRE.....</b>	<b>15</b>
1. PRESENTATION DE L’ÉCOLE ET DE MA CLASSE .....	15
2. LA SEANCE ENREGISTREE .....	16
<b>II. CONTEXTUALISATION DE LA PRISE DE DONNEES – SEANCE SUR LES GAULOIS.....</b>	<b>17</b>
1. PRESENTATION DE L’ÉCOLE ET DE LA CLASSE.....	17
2. LA SEANCE D’HISTOIRE ENREGISTREE .....	18
<b>ANALYSE ET CONFRONTATION DES PRISES DE DONNEES AUX LECTURES.....</b>	<b>20</b>
<b>I. QUELLES SONT LES SPECIFICITES D’UN DEBAT EN HISTOIRE AU CYCLE 3 ?.....</b>	<b>20</b>
1. LA PROBLEMATISATION FAVORISERAIT LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS ? .....	20
2. LA DIMENSION LANGAGIERE DU DEBAT EN HISTOIRE PERMET-ELLE UNE AMELIORATION DE L’EXPRESSION ORALE DES ELEVES ?.....	25
<b>II. LE DEBAT FAVORISE-T-IL UNE « COMMUNAUTE HISTORIENNE SCOLAIRE » ?.....</b>	<b>27</b>
1. SORTIR DE LA BOUCLE DIDACTIQUE A CINQ TEMPS DE NICOLE TUTIAUX-GUILLON.....	27
2. LA PLACE DU CONFLIT SOCIO-COGNITIF .....	29
<b>III. LES OBSTACLES AU DEBAT.....</b>	<b>31</b>
1. DEBATTRE PERMET-IL DE DECONSTRUIRE ET RECONSTRUIRE LES REPRESENTATIONS DES ELEVES ? .....	31
2. DONNER LA PRIMAUTE AU DECHIFFREMENT DE LA TRACE PERMET DE PASSER D’UN SAVOIR THEORIQUE A UN SAVOIR PRATIQUE ? .....	35
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>40</b>

<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>41</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>1</b>
<b>ANNEXE 1 : SEANCE ENREGISTREE SUR LE DEBAT DE L'INTELLIGENCE DES HOMMES PREHISTORIQUE .....</b>	<b>1</b>
<b>ANNEXE 2 : SEANCE ENREGISTREE SUR LES GAULOIS VUS PAR CESAR.....</b>	<b>8</b>
<b>ANNEXE 3 : TEXTE DE JULES CESAR ETUDIE EN CLASSE.....</b>	<b>19</b>
<b>ANNEXE 4 : FICHE SEANCE DU DEBAT ENREGISTRE SUR LES GAULOIS VUS PAR CESAR.....</b>	<b>20</b>
<b>4<sup>EME</sup> DE COUVERTURE .....</b>	<b>21</b>

## REMERCIEMENTS

---

La réalisation de ce travail de recherche, dans un contexte de crise sanitaire et de cours en distanciel, fut possible grâce au soutien de nombreuses personnes à qui je souhaiterais témoigner toute ma gratitude :

Dans un premier temps, je remercie ma directrice de mémoire, Madame Gomes, notamment pour sa disponibilité remarquable dans un contexte de cours en distanciel mais aussi pour ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion et pour sa compréhension et son soutien durant cette année spéciale.

Je remercie également les professeurs de l'université de Nantes et d'Angers, qui m'ont fourni les outils nécessaires à la réussite de mes études universitaires, ainsi que mes différents maîtres de stage pour leur accueil et leur confiance en moi lors de la prise en main de leur classe.

Je tiens particulièrement à remercier Guillaume HEITZ, ami de l'INSPE désormais PES dans l'académie de Poitiers, qui m'a généreusement invité à tester ma séance dans sa classe de CM1-CM2, et qui l'a finalement réalisée à ma place à la suite du confinement. De plus, il fut aussi un soutien psychologique important durant ces deux années de master.

Enfin, je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes amis et collègues, notamment mes camarades du tutorat -mis en place par l'académie- qui m'ont apporté leur soutien moral tout au long de mes démarches ; soutien qui fut primordial durant cette année compliquée en termes de relations sociales.

## INTRODUCTION

---

En choisissant l'histoire comme séminaire de recherche, j'avais comme projet d'étudier l'impact des dessins animés sur les représentations des élèves. Or, j'ai découvert que le sujet de M1 dépendait avant tout de nos enregistrements lors de nos stages. J'ai ainsi enregistré une séance, première de la séquence sur la préhistoire au cycle 3, avec comme support principal un débat. C'est donc naturellement que j'ai commencé quelques lectures à ce sujet, conseillée par Mme Gomes. J'ai tout de suite réussi à me projeter et à prendre plaisir à lier ces lectures à mon enregistrement. Le sujet « Le débat pour apprendre au cycle 3 » m'a donc paru comme une évidence et je ne regrette en aucun cas ce changement quant à mon projet initial, car il me sera bénéfique pour ma pratique professionnelle et qu'il a suscité ma curiosité durant ses 2 années de recherches. J'ai donc poursuivi mon master 2 avec ce même thème, en proposant un nouveau débat. Celui-ci, dépendant de la programmation de l'enseignant, s'est focalisé sur les Gaulois. Mon sujet s'est donc spécialisé sur « le débat pour apprendre les temps anciens au cycle 3 ».

Ainsi, mes lectures se sont en premier lieu portées sur les spécificités d'un débat en histoire avec Nicole Allieu-Mary et Nicole Tutiaux Guillon. J'ai ainsi pu en faire ressortir plusieurs questions de recherches, notamment de savoir s'il était possible de faire du débat un mode d'apprentissage au cycle 3. De plus, débattre permet-il de faire entrer les élèves dans une situation de recherche ? C'est grâce à ce début d'analyse que j'ai pu par la suite comprendre l'importance de la problématisation et ainsi orienter mes lectures vers Doussot et Fabre notamment. Enfin, toutes ces lectures m'ont permis de comprendre et relever les obstacles de mes séances et d'en faire des hypothèses, notamment sur l'impact des représentations et surtout des supports utilisés. J'ai donc renforcé mes connaissances à ce sujet en partie avec Bachelard, Gomes, et une nouvelle fois Doussot accompagné de Fink. Mon travail de recherche sur « Apprendre les temps anciens par le débat en histoire au cycle 3 » s'est donc fait très progressivement, de lecture en lecture, en reprenant plus ou moins cette expression présente dans les finalités des programmes sur la littérature : « *Toute œuvre - ici les auteurs -en évoque une autre* ».

---

## CADRE THÉORIQUE

---

### I. Créer une communauté historienne scolaire en rapprochant les pratiques scolaires des pratiques historiennes

#### 1. Les recherches d'historiens qui ont enrichi ma réflexion...

Les recherches de Nicole Allieu-Mary, agrégée d'histoire et docteure en sciences de l'éducation et de Nicole Tutiaux-Guillon, enseignante spécialisée dans la didactique de l'histoire-géographie, furent essentielles pour mes analyses. Elles démontrent que pour la majorité des élèves, ce qui est enseigné en histoire est la vérité historique et l'enseignant est légitimé, il serait le seul à détenir le sens. Les élèves confondent donc l'histoire et le passé, la réalité et les représentations, en écartant toute démarche critique. Nicole Tutiaux-Guillon parle même de boucle didactique à cinq temps : question/réponse/évaluation/formalisation/compléments. L'enseignant contrôle de fait l'argumentation en disant le « vrai » et l'élève n'intervient que peu dans cet apprentissage. Néanmoins, elles affirment qu'aujourd'hui un nouveau modèle scolaire se crée avec des classes considérées comme des espaces d'élaboration collective des savoirs. L'enseignant ne serait plus le détenteur de la vérité mais « le passeur d'une posture de questionnement sur le monde ». L'apprentissage se fait donc par la confrontation.

Puis, Doussot, Le Marec et Vézier, tout trois chercheurs en histoire, affirment quant à eux que le débat permet de créer cette communauté car il est un outil d'exploration des possibilités et des impossibilités dans l'interprétation, l'explication et la justification de faits historiques. Les pratiques langagières sont donc au cœur du débat, car les élèves, qui adhèrent ou non à un avis, se devront de justifier leur argument par des données nouvelles ou par la reformulation. De plus, le débat permet de faire prendre conscience aux élèves qu'un argument n'est jamais légitime et qu'il doit être confronté à cette « communauté historienne scolaire », comme le font les scientifiques, d'où l'importance de savoir justifier son avis.

## 2. ...mais aussi ces chercheurs divers qui m'ont éclairée dans mes analyses

Dominique Bucheton, chercheuse non pas en histoire mais en sciences du langage, notamment sur l'écriture, a aussi enrichi ma réflexion par son article sur les bonnes raisons pour débattre à l'école. Dans un premier temps, le débat permet une mise en activité intellectuelle car l'apprenant se construit comme un élève et donne donc du sens à ses recherches et à l'école : c'est un lieu où l'on pense et parle. Débattre permet la socialisation cognitive car ils collaborent et coconstruisent ensemble. Dans un second temps, le débat permet de défiger la représentation du savoir, jugée trop « scolaire » selon elle. En effet, cette méthode nécessite le questionnement, le doute, et permet aussi de faire réémerger des connaissances mais dans un contexte différent.

Enfin, Michel Tozzi, didacticien de la philosophie, est aussi présent dans plusieurs articles. Il se focalise sur le débat en affirmant que celui-ci est un fondement démocratique et est civilisateur car il nécessite une éthique de la communication. En effet, durant le débat, chaque élève a pris la parole au moins une fois pour exprimer son avis. Il parle de « démocratie scolaire », c'est-à-dire que, quel que soit l'âge ou le statut chacun a le droit à la parole. Selon lui, le débat est une véritable méthode d'enseignement. Il reprend les recherches de didacticiens qui ont prouvé l'importance des conflits d'idées entre pairs : le conflit socio-cognitif, qui facilite le rapport constructif au savoir. Il met également en avant le fait que le débat ne concerne pas que l'élocution car il mobilise aussi des compétences cognitives (capacité d'écoute, etc.), affectives et sociales (nécessité de garanties au respect de la personne, etc.). En outre, débattre est un objectif d'apprentissage car cela permet de développer davantage la culture de recherche que le résultat final. La classe deviendrait une « communauté de recherche » à condition qu'un effort soit fait au niveau de la problématisation. La question doit poser un réel problème, avec un enjeu pour les élèves.

Ainsi, ces différents auteurs vont contribuer à répondre à mon questionnement sur le débat pour faire entrer les élèves en situation de recherche, puisqu'ils mettent



en avant le rôle de celui-ci dans le conflit socio-cognitif et son impact sur les apprentissages des élèves. Ils coconstruisent donc leurs hypothèses et prennent conscience de l'importance d'une communauté. Le débat est un bon mode d'apprentissage puisque leurs recherches démontrent que ce type de support permet de se rapprocher des pratiques historiennes, c'est-à-dire de délaisser les pratiques trop « scolaires », où les élèves sont passifs, au profit d'une posture de chercheur où les élèves s'interrogent et émettent des hypothèses entre eux, notamment grâce à la problématisation.

## II. L'importance de la problématisation

Nous l'avons vu précédemment, Doussot a fait de nombreuses recherches en didactique de l'histoire. Il s'est notamment consacré à la problématisation, et ses réflexions furent donc indispensables à mon analyse. En effet, il affirme qu'il est nécessaire de considérer la classe comme une « communauté historique scolaire » (Bernié, 2002). Pour ce faire, celle-ci se doit d'être un espace d'échange et de confrontation qui engendre des questionnements, et donc par la suite des recherches de la part des élèves. L'objectif n'est pas de demander aux élèves de prélever des informations dans des documents pour les recopier, mais bien d'analyser la source de ces documents, les replacer dans leur contexte spatio-temporel afin d'émettre des hypothèses sur pourquoi telle chose s'est passée ainsi. Les documents ne doivent pas être des illustrations du cours. Il faut aménager les contraintes de la forme scolaire et travailler de la même manière que les historiens, en problématisant des données, confrontées à des nécessités, et créant ainsi un espace de contraintes, comme le prônent donc Doussot, Le Marec et Vézier.

Concernant cette problématisation, mes différentes lectures de Doussot mais aussi de M.Fabre, spécialiste en sciences de l'éducation, ont énormément éclairé mes analyses. En effet, ce terme, assez abstrait, me posait quelques difficultés de compréhension et d'interprétation. Pour Fabre, problématiser peut se définir en 4 temps. Dans un premier temps, il faut examiner la question, c'est-à-dire déplacer les problèmes et les reconstruire d'une autre manière. Puis, il faut joindre données et

conditions du problème, dans un cadre précis. Ensuite, il donne également une place importante au dialogue entre pairs « *dialoguer = problématiser* », qu'il nomme « *l'union des intelligences* ». Enfin, problématiser revient selon lui à « *inventer et donner à penser* ».

J'ai désormais conscience de l'importance de sa place pour réaliser un débat constructif. En effet, au travers de leurs ouvrages, ces auteurs démontrent qu'une véritable enquête historique donne lieu à l'exploration et à la délimitation du champ des explications possibles. Le travail et les recherches des élèves seront ainsi bien plus enrichissants, car elles ne reposeront pas uniquement sur des évocations mais bien sur la « *reconstruction de chemins possibles* » pour affirmer ou non si quelque chose s'est bien passé comme cela. Le rôle de la problématisation est d'affronter l'obstacle qu'est le sens commun. Doussot prend comme exemple la révolution de 1789. Les élèves prennent appui sur les données transmises par l'enseignant pour appuyer leur point de vue qui est directement inspiré des « *modèles de comportement de l'expérience sociale* ». C'est-à-dire que pour les élèves, la misère ajoutée à l'injustice = la révolte. Puis ils utilisent la trace pour valider cette idée sans chercher à la confronter. Les élèves inscrivent ce sens commun, ce modèle explicatif, dans un contexte en sélectionnant dans les documents les informations qui ne les contredisent pas. La problématisation va donc être là pour les faire dépasser ce point de vue, par la recherche de données, afin de créer des oppositions qui vont les amener à reconstruire le problème initial. Cette manière de penser des élèves se nomme selon Doussot le « *registre des idées explicatives* », qui va donc être confronté au « *registre empirique* » : les données. Ainsi, comme le dit l'auteur, la tâche pour l'historien, ici les élèves, « *consiste, sur ce plan, à remettre en discussion les modalités habituelles de jugement des manières d'explorer et cartographier les explications possibles* ».

Ainsi, un débat réellement constructif ne serait pas réalisable sans une problématisation poussée, qui va amener les élèves à chercher plus loin que dans leur modèle explicatif, en le confrontant à des données. Cela va leur permettre de reconstruire le problème et de cartographier ainsi le champ des explications possibles. Les élèves sont donc en posture de chercheur dans une communauté historique scolaire.

### III. Les obstacles au débat

#### 1. Ces obstacles présents dans l'enseignement en général

Tout d'abord, je me suis intéressée aux représentations sociales des élèves, et Moscovici, psychologue social et historien des sciences m'a donc aidé à les comprendre. Pour lui, elles sont « *une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été, de ce qu'elle projette et qui guide son comportement* ». Elles permettent donc de mieux comprendre les individus et les groupes en analysant la façon dont ils se représentent eux-mêmes, les autres et le monde. Pour Moscovici, elles se composent de trois dimensions : l'attitude (le positionnement : pour, contre), l'information (les connaissances, parfois clichées) et le champ de représentation (la dimension affective et cognitive).

Puis, il paraissait indispensable de s'intéresser aux recherches de Bachelard pour cette partie sur les obstacles. Selon lui, l'obstacle majeur aux apprentissages est « *dans l'acte de connaître* ». Il décrit ce concept en expliquant qu'une connaissance nouvelle va devoir affronter les connaissances déjà établies qu'a un élève. Il est donc nécessaire pour un enseignant de les prendre en compte, en l'occurrence de ne pas transmettre les savoirs mais bien de les modifier : « *Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé* ». L'esprit des élèves doit ainsi commencer par prendre du recul et être capable d'adopter une distance critique vis-à-vis de ce qu'il croit déjà savoir. Cette vision des choses est valable pour tous les enseignements, elle est d'ailleurs beaucoup travaillée via les « *situations-problèmes* » en mathématiques. Dans notre situation, la démarche est similaire mais il faut l'adapter à l'histoire, en leur faisant prendre conscience que leurs connaissances sont parfois erronées, en l'occurrence en passant par le questionnement et la problématisation : « *Toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique* ». Concernant l'étude des traces, qui font

partie des obstacles dans mes recueils de données, les élèves, toujours selon Bachelard, doivent surmonter la « *perception immédiate* ». Ils doivent réfléchir afin d'entamer un véritable processus d'interprétation, et donc provoquer une rupture dans leur mode habituel de pensée.

## 2. Les obstacles spécifiques à l'enseignement de l'histoire

Pour cet aspect, je me suis focalisée sur les documents utilisés lors de mes recueils de données, et j'ai pu enrichir mes analyses en les confrontant à mes lectures, notamment celle de trois spécialistes de l'enseignement de l'histoire : Patart, Stanus et Tamigniau. Ils traitent du passage des savoirs théoriques aux savoirs pratiques par l'utilisation de la trace. Dans leur ouvrage, ils dénoncent tout d'abord l'enseignement de l'histoire, qui a certes changé sur la forme, mais pas sur le fond. Cette discipline ne serait donc qu'un savoir théorique, avec comme forme majeure le discours, composé de 2 sous-formes :

- Passive : L'élève écoute le maître qui leur « *révèle* » l'histoire
- Active : L'enseignement se fait au travers de documents qui sont choisis pour faire « *dire la matière* ».

L'utilisation de document, qu'ils appellent aussi la trace, n'aurait donc pas changé l'aspect théorique du contenu. La priorité n'est toujours pas le questionnement et le déchiffrement de ces traces. Il y aurait une véritable confusion entre le savoir et la mémorisation, le bon élève serait celui qui connaît par cœur et non pas celui qui pose les bonnes questions. Néanmoins, la didactique nouvelle met en avant la place de la trace pour développer la méthodologie déductive (expérimentale).

Pour ces auteurs, l'histoire est d'abord un savoir empirique et ensuite théorique, comme le montre le schéma ci-dessous.

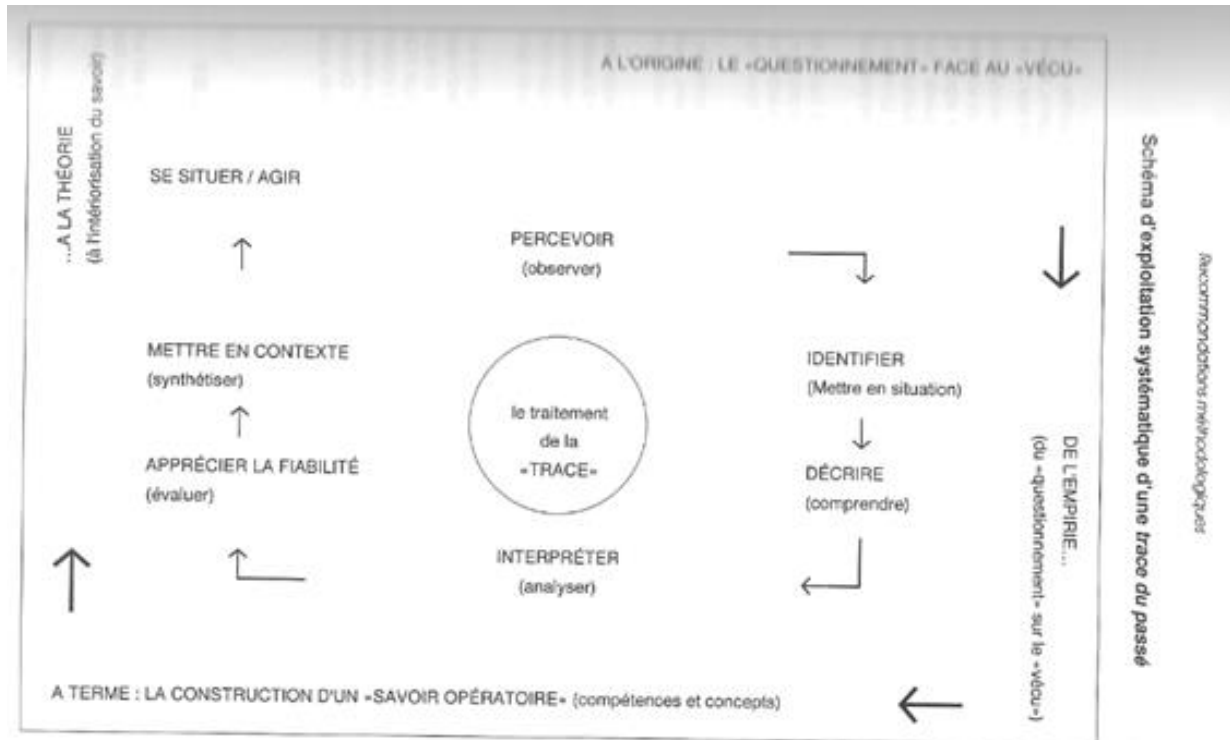


Schéma 1 : Issu du livre « Enseigner l'histoire aujourd'hui : l'Antiquité gallo-romaine et le haut moyen-âge » Guide didactique/ DeBoeck Wesmael / auteurs : Christian PATART, Bernard STANUS, Danielle TAMIGNIAU, 1994.

Ainsi, il faut donner la priorité au déchiffrement de la trace, elle ne doit pas servir à « illustrer le passé ». Cette relation aux traces met donc l'accent sur l'acquisition de compétences plutôt que celle de collecter et mémoriser des informations. L'utilisation de documents est donc primordiale pour faire des élèves de véritables chercheurs, en privilégiant donc les données à la théorie :

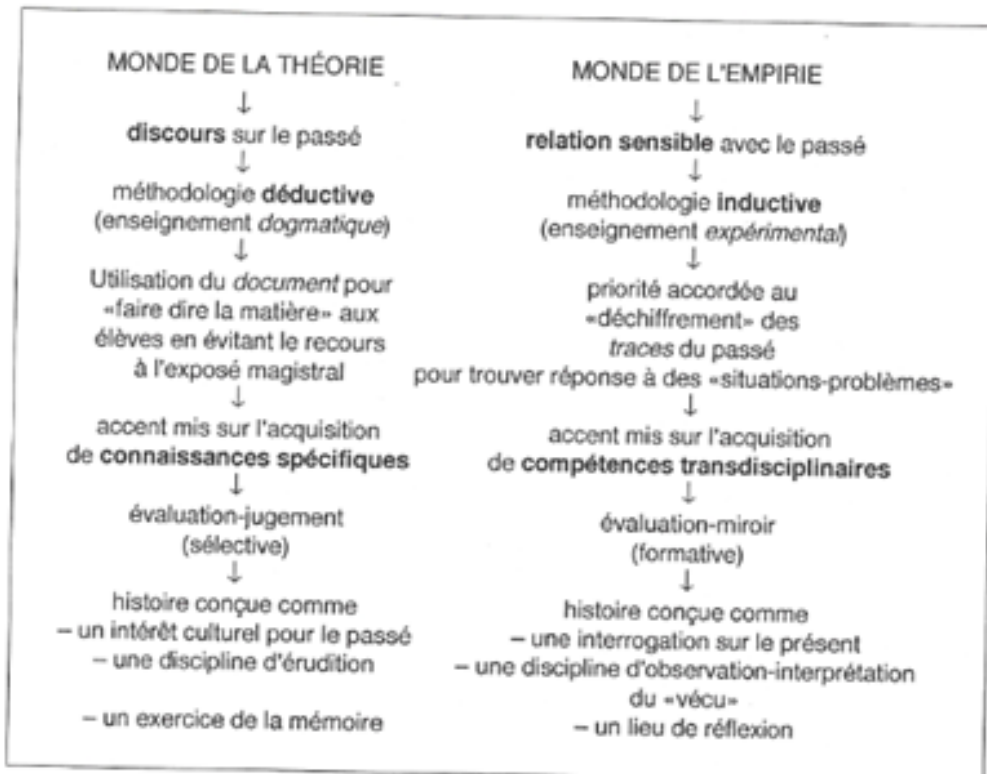


Schéma 2 : Issu du livre « Enseigner l'histoire aujourd'hui : l'Antiquité gallo-romaine et le haut moyen-âge » Guide didactique/ DeBoeck Wesmael / auteurs : Christian PATART, Bernard STANUS, Danielle TAMIGNIAU, 1994.

Puis, je souhaite évoquer une nouvelle fois Doussot, accompagné de Fink, qui ont travaillé sur le thème des témoignages et de leur source. En effet, une de mes séances se basait sur le témoignage de Jules César sur les Gaulois, et j'ai donc réalisé que les sources du document pouvaient fortement influencer le point de vue des élèves. Doussot et Fink parlent de « *processus de construction de problème historique à partir du travail d'interprétation de témoignages* ». La difficulté pour l'élève relève ici de critiquer à la fois l'interprétation du passé ainsi que la source qui rend cette celle-ci possible. Ces auteurs citent Ricoeur, qui affirme que le témoignage est la structure de transition pour faire passer les élèves de la mémoire à l'histoire. En effet, cette sorte de rivalité entre mémoire et histoire existe depuis des années dans la communauté historienne. Les élèves vont être amenés à différencier une expérience sociale d'une approche critique et scientifique du passé. Ils vont devoir relever et confronter ces données sur le passé avec les idées explicatives à propos de ce passé. Comme vu précédemment, il s'agit une nouvelle fois du processus de problématisation : on recherche les causes possibles de l'événement mais aussi la pertinence des idées explicatives rencontrées. Ces témoignages peuvent devenir des obstacles car, pour

citer Doussot et Fink : « *Cette exploration des possibles est cependant constituée d'hypothèses formulées à partir d'idées explicatives disponibles dans l'expérience de ces élèves. Mais, en l'absence de confrontation avec d'autres témoignages, ils ne peuvent ouvrir un espace de controverses* ».

Il y a plusieurs types de témoignages notamment dans l'interaction, comme du passé/présent ou passé/passé. Nous nous arrêtons sur ce dernier car notre problématique évoque les temps anciens, et nous verrons en quoi cette spécificité peut devenir un obstacle. Dans cette interaction, il n'existe pas de contexte commun entre le témoignage du passé et le présent de l'étude par les élèves. La compréhension de cette interaction passé/passé sera donc plus complexe, contrairement par exemple à un témoignage de 2020 d'une personne âgée sur ses conditions de vie en 1940. Comme l'affirme Boucheron « *il ne s'agit pas de choisir entre « histoire-source » et « histoire-problème* », car « *le problème à traiter, justement, c'est la source* ».

Enfin, pour compléter mes lectures sur la source comme obstacle, je me suis intéressée au travail de L.Gomes, docteur en didactique de l'histoire, sur l'objectivité du document en histoire. Son analyse repose sur le dépassement de cet obstacle pour être compétent. Elle se base sur des classes de second degré, mais c'est une approche qui peut également s'effectuer dès l'école élémentaire. Tout d'abord, comme elle le précise dans son analyse en citant Rey, il faut différencier la compétence de la procédure. Cette première se base sur la reconnaissance d'une situation qui nécessite de mobiliser des compétences, tandis que la procédure est une démarche ancrée dans les habitudes. Celle-ci ne permet pas toujours une critique pertinente d'un document. Par exemple, les élèves vont instinctivement lire l'auteur, la date du document (= procédure) mais vont-ils percevoir que ce document et son auteur ne sont pas objectifs et qu'il faut le critiquer(=compétence) ? L.Gomes différencie d'ailleurs ces éléments du document, en utilisant le terme « *d'échelles de lecture* ». L'auteur, la date, etc. correspondent donc à la lecture macro de celui-ci, c'est-à-dire ses données. Puis, la lecture micro se concentre sur le contenu du document. Il s'agit en quelque sorte du fond et de la forme. Et c'est là où la compétence sera mobilisée : vont-ils traiter l'étude de ce document en prenant en compte ces 2 aspects ? S'ils ne le font pas, ils reprendront donc les modèles explicatifs de l'auteur, sans les contextualiser : « *Articuler les échelles de lecture du document, c'est soumettre à la critique historienne*

*un témoignage du passé et permettre la construction de nouveaux modèles explicatifs, indépendants de ceux portés par l'auteur* ». Cette compétence se développera chez les élèves grâce à la reproduction de ce genre d'exercices, car ils sauront repérer les situations où la mobilisation de celle-ci semble nécessaire. Néanmoins, à la suite de ses expériences en classe, L.Gomes se questionna sur les élèves toujours non-compétents, malgré la répétition de l'exercice. La critique d'un discours serait plus facile car cela renvoie plus explicitement à une opinion qu'une peinture, qui fait penser à la représentation honnête d'une scène, d'un événement. Elle l'explique donc en se référant aux travaux de l'historien Prost, qui privilégie le terme très intéressant de « *la critique de la sincérité* » plutôt que l'objectivité. « *La critique de sincérité porte sur les intentions, avouées ou non* », c'est-à-dire le mensonge de la part de l'auteur.

P.Ricoeur s'est interrogé sur cet aspect de sincérité et de subjectivité de l'historien. Dans ses recherches, il révèle ainsi que l'histoire est inséparable de l'historien car elle consiste à interpréter les traces. Pour ce faire, pour se mettre à la place des Hommes d'autrefois, l'historien va devoir se rapporter au passé mais en utilisant inconsciemment son vécu, ce qu'il est aujourd'hui, dans le présent. Néanmoins, Ricoeur précise tout de même que cette subjectivité n'est pas un obstacle du passé mais plutôt « *sa condition motrice et positive* ». En effet, il est primordial qu'un historien soit captivé par la manière de vivre des Hommes durant les différentes époques qui font partie de notre histoire pour la comprendre et la transmettre.

Ces auteurs apportent donc à mon questionnement les limites qu'il peut y avoir dans le débat comme mode d'apprentissage. Dans cette situation, les représentations ont une place majeure et peuvent donc représenter un obstacle à l'apprentissage, tout comme les sources des documents, notamment lorsque ces derniers sont des témoignages issus du passé. En effet, la critique de la sincérité n'est pas toujours une compétence acquise en école élémentaire car les élèves n'articulent pas les échelles de lecture d'un document. Ils se reposent donc sur les idées explicatives des auteurs, sans les confronter. La réussite ou non de la problématisation en histoire repose donc en grande partie sur les obstacles que peuvent représenter les documents, et je conclurai ce cadre théorique en citant Gomes qui résume très bien cette situation : « *En problématisation, nous pouvons considérer que c'est le fait de raisonner dans un registre explicatif historien plutôt que de sens commun qui permet de savoir que tout document nécessite la mobilisation de la compétence d'articulation des échelles* ».



---

## MISE EN PLACE DU RECUEIL DE DONNÉES

---

### I. Contextualisation de la prise de données – Séance sur la préhistoire

#### 1. Présentation de l'école et de ma classe

##### a) Présentation de l'école

Durant ma formation à l'INSPE, j'ai effectué en master 1 un stage de 3 semaines dans une école rurale, non loin de la première couronne d'Angers. J'étais d'abord en observation durant la semaine du 7 au 11 octobre. J'ai ensuite pris en main la classe durant les semaines du 18 au 29 novembre. L'école comprend 5 classes au total. Au sein de l'école, 1 Atsem, 1 AVS ainsi qu'une étudiante en service civique sont présentes. Une classe non occupée est utilisée comme bibliothèque, et permet aux enseignants de diviser la classe en groupe.

##### b) Ma classe de double cycle

Mon stage s'est déroulé dans une classe à double cycle : CE2-CM1 avec ma MAT qui est enseignante dans cette école depuis 15 ans et directrice depuis 1 an. Il y a 25 élèves, 12 CE2 et 13 CM1. Ceux-ci sont répartis sur 6 îlots, appelés « *équipe de vie* ». Ces derniers sont établis selon le niveau de comportement des élèves, par niveau hétérogène ainsi que par affinités, le but étant de favoriser le tutorat entre les 2 cycles. Je fus assez surprise car j'ai trouvé cette classe très calme et très travailleuse. Les élèves sont très volontaires et très autonomes. Le niveau est néanmoins assez hétérogène, avec de très bons élèves, surtout en CM1 et 2-3 élèves en grandes difficultés en CE2. Ayant 2 cycles différents, ma MAT procède par « *ceintures de couleurs* » pour évaluer le niveau des élèves. Celles-ci sont utilisées pour les matières majeures telles que le français et les maths. Pour les autres, comme les sciences ou l'histoire, elle préfère travailler en classe entière, afin de garder une cohésion, un « *esprit* » de classe regroupée. Concernant le programme, elle le dit elle-

même, elle doit « *faire des choix* ». Ayant généralement ces élèves sur 2 années consécutives, elle alterne les sujets d'une année sur l'autre.

## 2. La séance enregistrée

### a) Les cours d'histoire en CE2-CM1

Le cours d'histoire, placé le vendredi après-midi, n'est pas enseigné par ma MAT, qui est déchargée ce jour-ci. Elle a tout de même fait, en amont, le choix d'enseigner l'histoire à travers l'art. Cette discipline étant donc réalisée par une enseignante remplaçante, j'ai remarqué que les élèves étaient un peu perturbés, notamment car les manières de faire sont différentes. Ils perdent leurs repères, notamment car l'enseignante demande beaucoup plus de participation orale spontanée, eux qui ont l'habitude de toujours lever la main afin d'être interrogés.

Lors de mon enregistrement, ces derniers étaient davantage perturbés car c'est moi-même qui ai fait la séance. Néanmoins, leurs habitudes étaient toujours présentes et le calme fut majoritairement présent lors de mes interventions. Pour enregistrer, j'ai décidé de placer mon téléphone portable devant la classe, au niveau du tableau, afin d'entendre au mieux tous les élèves, car cette séance était en grande partie en classe entière et à l'oral.

### b) La séance enregistrée sur la préhistoire

J'ai donc démarré la séquence sur le thème « *Et avant la France ?* » avec une séance d'introduction sur la préhistoire. Cette séquence est basée sur 6 séances comprenant l'évaluation et a été préparée par l'enseignante. J'ai donc uniquement repris son travail sans le modifier. L'objectif de ma séance était de faire émerger les représentations des élèves sur les hommes préhistoriques. J'ai introduit cette séance sous forme d'un débat autour de la question : « *D'après vous, les hommes préhistoriques étaient-ils aussi intelligents que nous ?* » Je notais ensuite toutes les remarques au tableau, en séparant les divergences. Ce débat a duré environ 20min. Puis, je leur ai demandé de dessiner un cheval en une quinzaine de minutes. Cette partie ne fera pas partie de ma retranscription car elle n'est pas pertinente. Leurs réalisations étaient ensuite affichées au tableau, en leur demandant leurs avis. Puis,

nous les avons comparés avec le dessin du cheval chinois de la grotte de Lascaux tout en leur reposant la question du débat. Le but n'était pas forcément de les renvoyer à leurs propres dessins en les dévalorisant mais plutôt à leurs premières idées sur l'intelligence des hommes préhistoriques. La retranscription que je présente concerne la première partie du débat, avant les dessins, puis le débat à la suite de l'aperçu du cheval de la grotte de Lascaux, afin de voir l'évolution de leurs représentations.

## II. Contextualisation de la prise de données – Séance sur les Gaulois

### 1. Présentation de l'école et de la classe

#### a) Présentation de l'école de Lavoux

La deuxième année de master à l'INSPE nous offre l'opportunité de réaliser un stage filé. Je réalisais le mien tous les lundis à l'école élémentaire E.Girard du Lion d'Angers avec des CM2. Néanmoins, notre MAT ne fait pas histoire le lundi, et étant directeur, c'était sa remplaçante du jeudi et vendredi qui réalisait cette matière. Je me suis donc rapprochée de Guillaume, ami de l'INSPE devenu PES à Poitiers et qui a des CM1 et CM2. Il m'a ainsi invitée à venir dans sa classe effectuer ma séance. Malheureusement, avec ce contexte de crise sanitaire dans lequel nous vivons depuis plusieurs mois, un confinement a de nouveau été mis en place. Avec l'accord de ma responsable de mémoire, Guillaume a donc réalisé lui-même la séance que j'avais conçue au sein de sa classe.

Ma prise de données a donc eu lieu dans l'école primaire de Lavoux (86800), qui fait partie de la circonscription de Poitiers Est. C'est une petite école située en zone rurale, avec seulement 63 élèves répartis en 3 classes de 21 élèves. La plupart des établissements scolaires de l'académie de Poitiers sont de petites tailles, dispersés et isolés sur le territoire.

On retrouve ainsi 1 classe de CE2/CM1, 1 classe de CM1/CM2 (celle de Guillaume) et enfin 1 classe de CM2 de Mme ANDREO (direction). L'école appartient à un regroupement pédagogique intercommunal (RPI). Les autres niveaux de classe se situent sur les communes de Liniers et de la Chapelle-Moulière (de la PS au CE2).

b) La classe de CM1 – CM2

Guillaume est PES dans la classe de CM1/CM2 depuis le début du mois de septembre.

Les journées sont les suivantes :

Lundi	9h à 12h	13h30 à 16h00 (+APC 16h30)
Mardi	9h à 12h	13h30 à 15h00
Mercredi	9h à 12h	/
Jeudi	9h à 12h	13h30 à 16h00 (+APC 16h30)
Vendredi	9h à 12h	13h30 à 16h00

Un accueil est fait en classe dès 8h50. Ce temps proposé de 8h50 à 9h00 permet aux élèves d'entrer dans leur posture d'élève. Ils profitent de ce temps pour corriger leurs 2 cahiers du jour et commencent à écrire et analyser la « *phrase du jour* » (rituel de français).

Dans cette classe de 21 élèves, on observe 15 CM1 et 6 CM2. Les CM1 sont sur une moitié de la classe et les CM2 sur l'autre. Un élève a sauté une classe (L) et 2 élèves de CM1 rencontrent des difficultés d'apprentissage et de concentration (T et J).

Le niveau général de la classe est plutôt « *moyen +* », le confinement étant le premier responsable de cette situation selon Guillaume. La plupart des élèves ne sont pas encore autonomes (besoin de présence, de répéter une consigne claire écrite sur une feuille ou au tableau). En revanche les élèves sont très impliqués dans leurs apprentissages, ils sont curieux et ouverts aux nouveautés !

**2. La séance d'histoire enregistrée**

a) Les cours d'histoire en CM1 – CM2

Concernant le niveau en histoire, nous observons deux ou trois élèves (garçons) moteurs dans cette matière (2 CM1 et 1 CM2 – P, A et Th). Le niveau général des élèves de cette matière est plutôt bon à l'oral. Les débats se font généralement de manière cordiale et sont de plus en plus constructifs. En revanche, le niveau écrit est plus faible.

b) La séance enregistrée sur les Gaulois

Pour filmer ma séance, Guillaume a utilisé son téléphone portable posé sur un trépied. Le téléphone est positionné au fond de la classe directement en face du tableau. Ainsi l'intégralité des élèves et le professeur sont visibles et audibles.

Concernant la séance, elle rentre dans la séquence intitulée : « *Quels héritages pour la Gaule ?* » Celle-ci était établie à la base sur 5 séances (avec l'évaluation). Nous avons fait le choix (Guillaume et moi-même) d'introduire cette séquence par ma séance, ce qui fait donc désormais 6 séances au total. Ce choix s'explique par le souhait de faire ressortir les représentations des élèves sur ce sujet avant de le traiter plus profondément. Cette séance, enregistrée le lundi 30 novembre 2020, dure 24 minutes. J'avais pour ma part envisagé environ 40 min sur ma fiche de préparation de séance. Tout d'abord, l'enseignant a distribué le texte de Jules César : « *La société gauloise* », apparue dans La guerre des Gaules en 52 av. J.-C. Dans celui-ci, César fait une description des Gaulois. Les élèves doivent d'abord le lire individuellement. Puis, le débat collectif est lancé par la question « *Selon vous, comment étaient les Gaulois avant l'invasion Romaine ?* ». L'enseignant note toutes les idées au tableau afin d'en faire un listing et de garder une trace. L'objectif est alors de laisser les élèves réfléchir et débattre entre eux, l'enseignant lui distribue la parole. Ensuite, un guidage est effectué, notamment par ces questions : « *Qui a écrit ce texte ?* » « *Pourquoi il aurait écrit ce genre de chose, pour qui ?* ». Le débat peut donc reprendre et sera logiquement différent. Le but de cette séance est d'interroger les élèves sur les sources des documents. En effet, on trouve peu de textes positifs sur les Gaulois car ce sont les Romains qui ont gagné et les vainqueurs sont les seuls dont on se souvient. Ce sont les vainqueurs qui les décrivent et le document n'est donc pas neutre, d'où l'importance de contextualiser. Selon le compte-rendu de Guillaume, les élèves étaient assez réactifs, il a lui-même parfois dérivé car le débat était intéressant et cela l'a aidé pour sa séance du lendemain sur la suite du thème.

---

## ANALYSE ET CONFRONTATION DES PRISES DE DONNÉES AUX LECTURES

---

À la suite de ma retranscription et de mes premières lectures, j'ai pu formuler des hypothèses majeures, qui correspondent à chaque partie ci-dessous. Mon analyse permettra donc de les valider, les ajuster ou au contraire de les contredire.

### I. Quelles sont les spécificités d'un débat en histoire au cycle 3 ?

#### 1. La problématisation favoriserait la construction des savoirs ?

J'émet dans cette partie l'hypothèse que l'une des spécificités majeures d'un débat en histoire est que les élèves problématisent en repérant des contraintes et en construisant des nécessités. Tout d'abord, il faut expliquer la différence entre les savoirs de sens commun et les savoirs scientifiques. Les savoirs scientifiques, comme le souligne Doussot, « *rendent raison de la pertinence de l'explication proposée par rapport aux autres explications possibles* », tandis que le sens commun se limite à la cohérence, non remise en question, d'une explication convaincante. C'est donc par le biais de la problématisation que les élèves pencheront vers les savoirs scientifiques. Doussot, Le Marec et Vézier l'affirme : « *le débat est idéal car il permet d'explorer les possibilités ainsi que les impossibilités, le tout par l'interprétation et l'explication de faits historiques. C'est ce qui fait de la classe une « communauté historique scolaire* » ».

Cette retranscription met en débat l'intelligence, supérieure ou non, des Hommes préhistoriques par rapport aux Hommes du 21<sup>ème</sup> siècle. Nous identifions donc dans un premier temps les savoirs et représentations des élèves sur ce sujet. Ces éléments seront les données qui serviront de base au débat. Puis, des éléments de nécessités feront leur apparition, notamment l'aspect de survie ou encore la communication limitée par l'absence de lettres à cette époque, que nous allons analyser plus profondément.

16	Enseignante	Des armes, ok, et elles servaient à quoi les armes ?
----	-------------	--

17	R	À chasser des mammouths.
18	R	Ils chassaient pour avoir des habits je crois.
19	E	Ils ont dessiné sur les murs aussi.
20	H	Bah ils fabriquent des cabanes pour dormir.
21	V	Ils chassaient pour pouvoir se nourrir.

33	H	Ba enfaite ils savaient lire...
34	Enseignante	Ah oui tu penses ? Si les lettres n'existaient pas... Qu'est-ce qu'ils pouvaient lire sans lettres, c'est compliqué.
35	M	Ils lisent en regardant les dessins.

L'effort à faire pour passer d'un savoir de sens commun à un savoir scientifique est de dépasser un modèle, une idée, par la recherche de données. Dans cette situation, les élèves généralisent le fait que tout le monde sait lire, même les hommes préhistoriques. Ils utilisent donc ce qu'appelle Doussot le « *registre des idées explicatives* ». L'enseignante cherche donc à confronter celui-ci avec le « *registre empirique* », c'est-à-dire des données, en leur révélant que les lettres n'existaient pas encore. Concernant l'aspect de la communication, c'est donc à ce moment-là de la séance qu'apparaît une mise en tension qui va pousser les élèves à reconstruire le problème :

- ➔ Tout d'abord, l'énonciation par un élève d'une réponse, ce qui correspond finalement à son rôle scolaire de base. Il exprime son idée explicative.
- ➔ Puis, la reprise de cette réponse qui n'est pas rejetée par l'enseignante. Au contraire elle donne plus d'éléments aux élèves pour contextualiser. Ainsi, elle cherche à emmener les élèves, par le biais de leur réponse initiale, vers un nouvel aspect, une nouvelle question : comment les hommes préhistoriques communiquaient-ils ?

Le débat, par la réaction de l'enseignante, fut donc focalisé le temps d'un instant sur un problème plus précis que la question générale de base, mais les conclusions que vont en tirer les élèves leur permettront de questionner leur représentation et d'enrichir leur argumentation. Agnès Musquer reprend d'ailleurs Dewey, pour qui le

processus de problématisation « *constitue donc de la part de l'élève, un ensemble d'opérations visant à repérer, catégoriser des données et à identifier les conditions (position et construction du problème) de manière à générer un certain nombre d'hypothèses de solutions à tester au regard de ces données et conditions (résolution du problème)* ». Bien sûr, le processus n'est pas linéaire : position, construction et résolution sont complémentaires certes mais à différents moments du débat, ici pour la communication des hommes préhistoriques mais pour bien d'autres aspects également plus tard dans le débat. C'est le système de problématisation qui va les faire réellement chercher, et ce qui est le plus intéressant n'est pas tant le résultat qu'ils vont partager pour répondre à la question initiale, mais bien les moyens mis en place pour faire cette recherche, leur remise en question et leur changement de statut, en devenant de véritables historiens. L'espace des contraintes s'est donc enrichi car les élèves, guidés par l'enseignante, réalisent qu'il n'y avait pas l'écriture à l'époque. Ils posent donc une limite à cette donnée et y trouvent une explication, le tout étayé par le professeur des écoles qui complète les données manquantes, afin de contextualiser leurs idées explicatives initiales. Avec tous ces éléments, il devient finalement possible de schématiser l'espace des contraintes des élèves pour comprendre leur problématisation.

Données	Invention du feu/ des armes, des outils/Création de cabanes  Pas d'électricité, de technologies, etc.	Pas de lettres, pas d'écriture  Dessinent sur les grottes
Nécessité	<b>Survivre</b>	<b>Communiquer</b>
Registre des explications	Ils arrivaient à survivre avec moins de moyens que nous	Ils ont créé une manière de communiquer par des dessins

Nous observons que les élèves ont réagi rapidement sur le fait qu'ils communiquaient par des dessins, avant même d'avoir montré la photo de la grotte de Lascaux, qu'on nommera « *trace* ». Néanmoins, cette réaction n'est pas toujours



présente, et cette trace peut ne pas toujours les mener vers les bonnes recherches : nous l'observons dans la séance sur les Gaulois.

Cette séance est très intéressante à analyser puisqu'on y observe deux débats différents. Le premier sur le fond, le second sur la forme. Celui sur le fond concerne la question de base : « *Selon vous, comment étaient les Gaulois avant l'invasion romaine ?* » Le problème majeur qui empêche ici la problématisation est que les élèves ne dépassent pas le sens commun, c'est-à-dire qu'ils utilisent la trace, dans cette séance le témoignage de Jules César, pour appuyer leur argumentation. Celle-ci est donc fondée uniquement sur des représentations, des stéréotypes et des modèles de comportement de l'expérience sociale, sans chercher à confronter cette idée. Dans leurs idées explicatives, on retrouve ainsi plusieurs références à Astérix sur leur manière de vivre (le village, les maisons), mais aussi comme quoi les Gaulois sont plutôt non-civilisés, voir un peu stupides car ils ne s'étaient pas préparés à la guerre contre Rome, et inférieurs aux chevaliers. L'enseignant essaie donc de mener leur réflexion vers la forme, c'est-à-dire la source, et c'est à ce moment-ci qu'un nouveau débat va débiter. C'est ce qu'on observe dans la transcription ci-dessous lorsque les Gaulois sont comparés aux chevaliers, l'élève dit bien « *c'est écrit dans le texte en plus* », comme si celui-ci voulait absolument dire la vérité et ne pouvait que valider ses propos. L'enseignant évoque alors l'auteur :

103	A	Mais euh les chevaliers aussi ils étaient... ils étaient considérés comme nobles et riches.
104	Enseignant	Comme nobles et riches... (écrit au tableau)
105	A	C'est écrit dans le texte en plus.

134	Enseignant	Ils font respecter la loi. Et maintenant quand je vous ai dit regardez bien l'auteur, qui est l'auteur de ce texte ? En levant le doigt. C'est quoi l'auteur d'un texte déjà ? Quelqu'un peut me définir ce qu'est un auteur ?
-----	------------	--

C'est alors qu'intervient l'enseignant, qui guide les élèves sur la trace, et plus précisément sur sa source. Il impose donc le registre « empirique ».

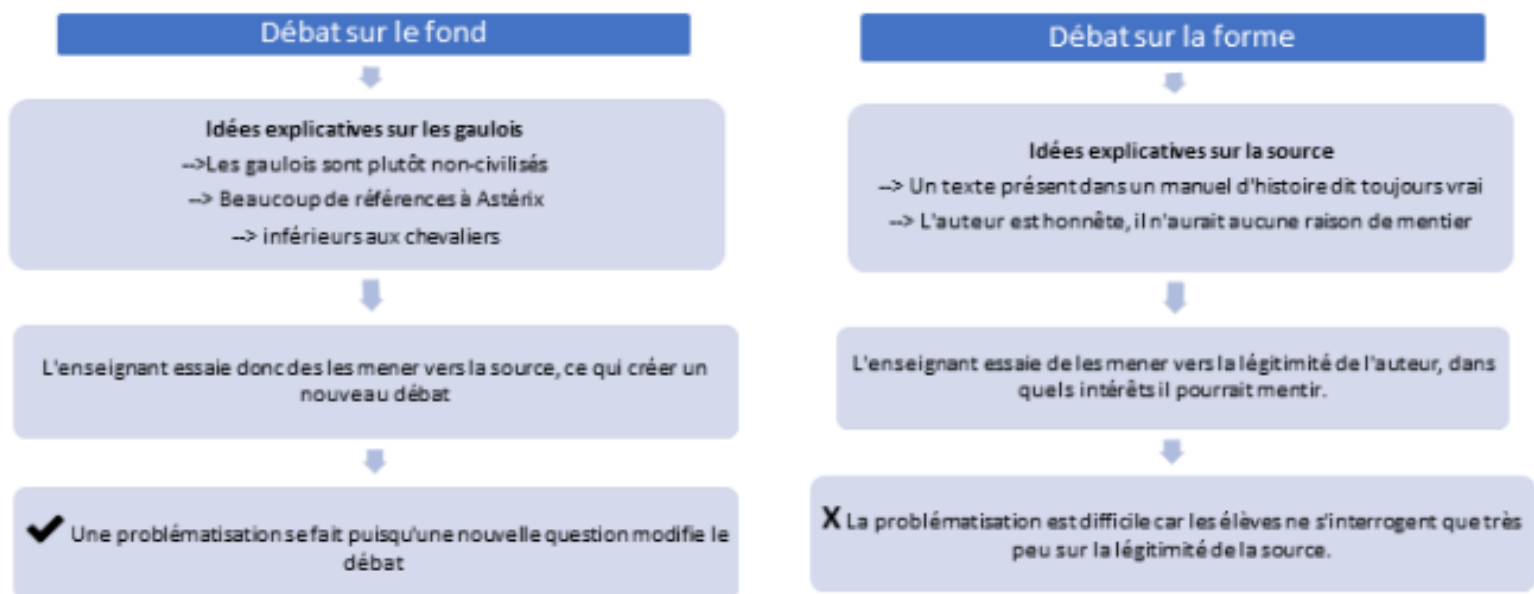
140	Enseignant	Et donc qu'est-ce qu'on peut en déduire si c'est Jules César qui écrit sur les Gaulois ? Est-ce que Jules César aimait les Gaulois ?
-----	------------	--

168	B	Euh... je pense qu'il dit la vérité...
-----	---	--

175	Enseignant	Donc L tu penses qu'il dit toute la vérité ?
-----	------------	--

176	L	Bah oui il va pas dire des bêtises s'il mange une pomme il va pas dire qu'il mange une banane.
-----	---	--

Nous observons dans les échanges ci-dessus que la description « *objective* » des Gaulois par Jules César va de soi pour la classe, malgré les interventions répétées de l'enseignant pour indiquer aux élèves que ces arguments ne sont peut-être pas légitimes. Les idées explicatives des élèves sont dans ce nouveau débat que les auteurs sont honnêtes et qu'un texte présent dans un manuel d'histoire dit toujours vrai. En effet, quand Astérix est apparu dans la séance, les élèves étaient d'accord pour dire que tout n'était pas vrai car c'est un dessin animé. Néanmoins, quand il s'agit d'un témoignage ils ne cherchent pas à le questionner. Les élèves sélectionnent donc dans la trace les données qui ne les contredisent pas, sans dépasser le sens commun pour les savoirs scientifiques, malgré l'étayage de l'enseignant. Ce dernier ne parviendra pas à les convaincre massivement de l'importance de la source en 1 seule séance et devra répéter cette démarche à plusieurs reprises au cours de l'année, afin d'automatiser cet effort de questionnement et de développer leur esprit critique. Le schéma ci-dessous résume, pour cette séance sur les Gaulois, des idées explicatives des élèves et l'étayage de l'enseignant pour les emmener vers d'autres pistes et ainsi problématiser le problème.



Ainsi, cette hypothèse se montre correcte, mais sous certaines conditions. En effet, le débat permet aux élèves de problématiser, et nous observons donc non pas une série d'arguments non liés, mais bien une réelle construction des savoirs dans un contexte de données et de nécessités, à travers la discussion du possible et de l'impossible. Comme l'affirme Doussot, Le Marec et Vézier : « *Ces savoirs ne constituent pas seulement des solutions à un problème historique, ils mettent en avant des raisons* ». Néanmoins, certaines données, selon leur type ou leur source, peuvent poser un problème et devenir des obstacles, ce qui fut le cas pour le débat sur les Gaulois. Cet obstacle sera donc analysé plus profondément dans la suite de ce travail de recherche.

## 2. La dimension langagière du débat en histoire permet-elle une amélioration de l'expression orale des élèves ?

Le désaccord est l'élément le plus important pour développer le langage, d'où le rôle du débat. En effet, débattre permet d'aller plus loin que le vrai/faux car il nécessite la reformulation, la reconstruction et la justification d'arguments. Par exemple, si un élève n'est pas d'accord avec un autre, ce dernier écoutera cette critique et tentera d'argumenter davantage, par le biais de données différentes ou d'une reformulation plus concrète. Dans l'exemple ci-dessous, ce n'est pas le même élève qui reformule mais bien d'autres camarades, en accord avec les arguments du

premier, qui prennent position par rapport à l'argument initial et qui argumentent donc en envisageant d'autres données du problème :

75	E	Ba moi je dis qu'ils sont moins intelligents que nous bah parce que bah nous on a inventé tout ce qui est électrique, on a inventé les magasins, les supermarchés...
76	S	Ba moi je dis qu'ils sont plus intelligents que nous parce que nous maintenant on se sert beaucoup de la technologie, eux ils savaient faire plein de choses sans la technologie donc heu bah...
77	C	Bah je suis d'accord avec S, ils sont vraiment intelligents.
78	V	Peut-être qu'il y avait pas d'école à l'époque mais ils apprenaient déjà beaucoup de choses, quand ils devenaient adultes ils devaient savoir chasser, survivre...
79	V	Je pense qu'ils sont plus intelligents que nous, ils ont pas inventé la pollution au moins.

La dimension langagière permet donc d'améliorer l'élocution des élèves mais aussi et surtout d'adopter une posture plus scientifique. La modalisation, c'est-à-dire exprimer plus ou moins son adhésion au contenu de l'énoncé, a donc un rôle majeur dans les pratiques langagières. Doussot, Le Marec et Vézier privilégient cette pratique car elle permet selon eux de faire prendre conscience aux élèves qu'un savoir n'est pas toujours légitime et qu'il est nécessaire qu'il soit « *continuellement négocié au sein de la communauté scientifique* », ici la communauté historique scolaire.

Le rôle de l'enseignante dans ce débat est primordial. En outre, en notant au fur et à mesure les propositions au tableau, elle oblige les élèves à sélectionner une information, et ainsi à croiser son avis avec celui des autres. Cette pratique de listage sélectionne la première formulation et fait travailler les élèves sur sa reformulation afin de rendre plus compréhensible leur argument. De plus, les mots au tableau étant sortis de leur contexte, chaque élève pourra s'en inspirer pour argumenter à son tour, toujours confronté aux constats des autres. De perpétuelles nouvelles reformulations auront donc lieu durant ce débat grâce à cette pratique.

## II. Le débat favorise-t-il une « communauté historique scolaire » ?

### 1. Sortir de la boucle didactique à cinq temps de Nicole Tutiaux-Guillon

Dans la retranscription des Hommes préhistoriques, les arguments de la prise de parole numéro 13 à 18 sont intéressants :

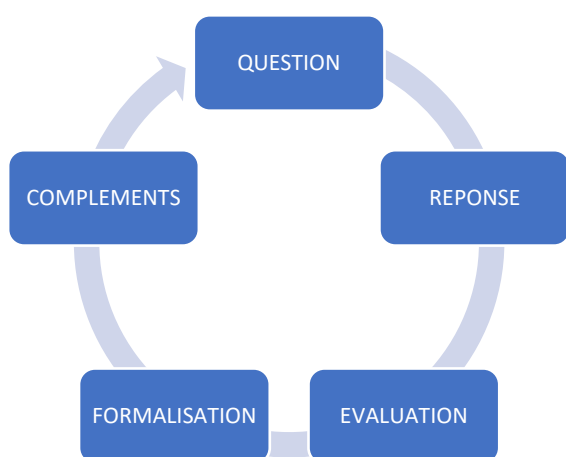
13	C	Ils ont fabriqué des outils
14	Enseignante	Alors regarde on l'a déjà mis.
15	R	Des armes !
16	Enseignante	Des armes, ok, et elles servaient à quoi les armes ?
17	R	A chasser des mammouths.
18	R	Ils chassaient pour avoir des habits je crois.

Nous observons qu'un élève évoque d'abord la création d'outils. Un second rebondit sur cet argument pour affirmer que ces outils servent aussi à la chasse. Un dernier repart de cette idée de chasse dans le but de démontrer que celle-ci leur servait à créer des vêtements. Les élèves adaptent et réorganisent donc leur pensée selon les arguments précédents. On observe d'ailleurs le même schéma pour la deuxième séance enregistrée : C évoque l'esclavagisme sans trouver le terme, L réagit donc en trouvant le mot recherché, puis L explique par la suite les conditions de travail :

85	C	Mais aussi les gens du peuple ils... on leur demande pas leur avis.
86	Enseignant	Donc qu'est-ce que ça veut dire si on leur demande pas leurs avis ?
87	C	Bah ça veut dire que s'ils ont une question bah ils vont pas forcément les écouter.
88	L	Ça s'appelle des esclaves ! Par exemple c'est le roi, enfin l'empereur il dit un truc et ils ont pas le droit de négocier !
89	Enseignant	C'est bien oui c'est à peu près ça. Donc je peux marquer "ils n'ont rien à dire ?".

90	L	Bah oui et c'est ceux qu'enfaite qui travaillent dans les champs, qui sont obligés de travailler...pour le roi.
----	---	---

Comme l'affirme Nicole Allieu-Mary, l'apprentissage se fait donc par la confrontation d'idées. Ce n'est plus l'enseignant qui détient le savoir dans cette situation, mais bien les élèves entre eux. Le débat permet donc de briser la boucle didactique de Nicole Tutiaux-Guillon dans laquelle les élèves étaient très passifs, comme le montre le schéma ci-dessous :



L'enseignant questionne tout d'abord un élève, qui répond de manière souvent très brève. Ensuite, le professeur évalue cette réponse (validation ou refus). Puis, celui-ci reformule cette dernière avec une terminologie plus précise, et apporte enfin des éléments factuels destinés à nourrir les connaissances des élèves. Ceux-ci sont donc très passifs dans cette boucle. Or, dans

les extraits étudiés ci-dessus, des interactions sociales sont observées entre élèves et non plus seulement entre l'enseignante et les élèves. La classe est devenue un espace d'échanges et de confrontations où se construisent des questionnements et des hypothèses. Les élèves agissent donc comme des historiens, méthode d'ailleurs plébiscitée par Doussot qui consiste à délaissier la forme plus « *scolaire* » que l'on observe souvent lors d'analyses de documents, durant laquelle les élèves doivent simplement copier les réponses sans réel questionnement. Ils deviennent maintenant des chercheurs grâce au débat.

Le débat permet donc de sortir de cette boucle pour créer de la confrontation, nous le constatons dans les prises de paroles numéro 75, 76 et 77 :

75	E	Ba moi je dis qu'ils sont moins intelligents que nous bah parce que bah nous on a inventé tout ce qui est électrique, on a inventé les magasins, les supermarchés...
----	---	--

76	S	Ba moi je dis qu'ils sont plus intelligents que nous parce que nous maintenant on se sert beaucoup de la technologie, eux ils savaient faire plein de choses sans la technologie donc heu bah...
77	C	Bah je suis d'accord avec S, ils sont vraiment intelligents.

## 2. La place du conflit socio-cognitif

Cet extrait ci-dessus nous permet de faire le lien direct avec l'importance qu'a le débat dans la mise en valeur du conflit sociocognitif. Des élèves échangent leurs points de vue, et ce partage amène à faire évoluer leur représentation de départ, ou dans un premier temps



Schéma 3 : Source : blog de Philippe Cluzard, MCF Université de La Réunion - Composante ESPE

de la questionner. C'est le cas du 3<sup>ème</sup> élève qui se révèle d'accord avec les arguments du second élève. Cet échange a donc produit une évolution de ses connaissances. Michel Tozzi prône ces conflits qui « *facilitent le rapport constructif au savoir* ». Dominique Bucheton est du même avis puisque selon elle, débattre est essentiel car cela permet la socialisation cognitive. On peut d'ailleurs le voir dans cet extrait, les élèves collaborent et coconstruisent leur pensée ensemble. Le conflit sociocognitif a donc plusieurs rôles comme le montre ce schéma ci-dessus. Tout d'abord, ses impacts sociaux : il engendre la confrontation avec d'autres élèves et donc le respect des points de vue divergents. Il a également un rôle cognitif en confrontant des idées opposées aux représentations de départ, ce qui permet ainsi de se remettre en question et de faire évoluer ses connaissances.

Comme le montre ce second schéma, la rencontre avec une situation-problème, ici les points de vue différents des autres élèves, déséquilibre leurs représentations initiales dans le but de créer un nouvel équilibre, plus riche d'expériences et de savoirs grâce à leurs échanges.

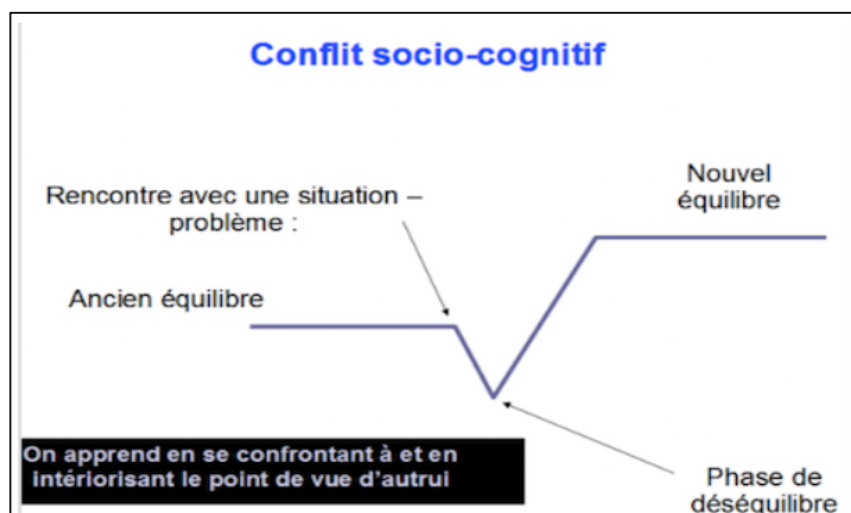


Schéma 4 : Source : blog de Philippe Clauzard, MCF Université de La Réunion - Composante ESPE

Pour conclure cette seconde partie, cette hypothèse sur le fait que le débat permettrait de créer une « communauté historienne scolaire » semble être justifiée par plusieurs facteurs. Si le débat fut bien préparé et est bien mené, il permet effectivement de rendre les élèves actifs. On sort alors de la boucle didactique de Nicole Tutiaux-Guillon en rendant les élèves maîtres de leurs propres apprentissages. Cette démarche leur permet ainsi de confronter leurs idées, de rentrer en opposition et de valoriser le conflit socio-cognitif qui, comme nous avons pu le constater, est bénéfique aux apprentissages.



### III. Les obstacles au débat

#### 1. Débattre permet-il de déconstruire et reconstruire les représentations des élèves ?

##### a) L'obstacle épistémologique

Impossible de parler d'obstacle dans les apprentissages sans évoquer les obstacles épistémologiques de Bachelard. Dans ses recherches, il déclare que les connaissances nouvelles des élèves doivent lutter contre celles déjà établies, et qu'il est primordial de passer d'une perception immédiate à une observation plus poussée, contextualisée. C'est ce qui se passe pour la séance sur les hommes préhistoriques : la projection du dessin de la grotte de Lascaux provoque en premier lieu la comparaison de ce cheval à leurs propres dessins (réaction influencée par la question de l'enseignante).

80	Enseignante	Je vais vous afficher une peinture qui a été réalisée par les hommes préhistoriques il y a 15 000ans.
81	La classe	Ooooh
82	Enseignante	Maintenant vous en pensez quoi ? Par rapport à vos dessins ?
83	S	Que... Ba c'lui là il est beaucoup mieux fait, il fait un petit peu plus réaliste que les nôtres.

Puis, dans l'avancée du débat, les élèves commencent à passer de cette perception immédiate à une observation plus poussée. Ils relèvent donc, comme le dis R, que les matériaux utilisés étaient différents des nôtres. F suppose ensuite que les Hommes préhistoriques devaient dessiner sur des espaces non-plats, ici les murs des grottes :

89	R	Ba c'est qu'enfaite on voit qu'ils ont pas utilisé le même matériel que nous.
123	F	Bah moi je pense qu'ils sont plus intelligents que nous bah parce-que ils savent dessiner sur une grotte, alors qu'il y a des bosses, ça doit leur faire un peu dépasser.

Durant cette séance, les élèves ont donc réussi à prendre du recul sur leur perception immédiate. Néanmoins, cette démarche n'est pas toujours spontanée, comme lors de la séance sur les Gaulois décrits par Jules César. En effet, pour lutter contre les obstacles épistémologiques, Bachelard affirme qu'il faut critiquer ce qu'on croit savoir et formuler des interrogations pertinentes. Dans le cas de cette séance, l'interrogation ne vient que du maître et les élèves ont beaucoup de mal à prendre du recul quant au témoignage de César. Cela s'explique par les connaissances initiales des élèves, qui considèrent une source comme toujours légitime, malgré le guidage de l'enseignant. Cependant, je ne m'attarderai pas sur cet aspect dans cette partie puisqu'il fera l'objet d'une analyse en profondeur ci-dessous lors de l'exploitation de la trace en histoire.

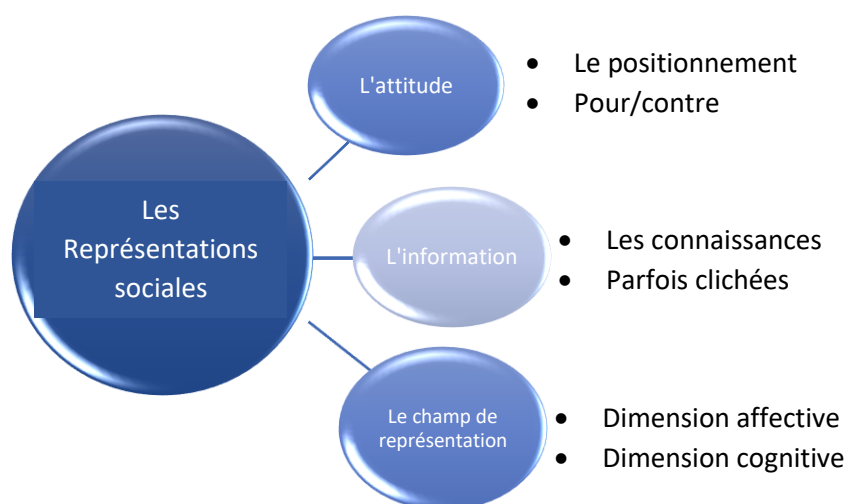
#### b) Les représentations des élèves

Lors de la séance sur les Hommes préhistoriques, nous pouvons constater que les représentations qu'ont les élèves de l'intelligence a un rôle essentiel dans les arguments de ces derniers. Nous l'observons dans différentes prises de parole :

47	E	Bah moi je dis qu'on était plus intelligent qu'eux, bah plus ça évoluait plus on est intelligent.
48	Enseignante	D'accord, donc de la préhistoire à l'époque d'aujourd'hui, selon toi, plus ça a évolué plus on était intelligent. Tu penses à quoi par exemple ?
49	E	Par rapport à tout ce qu'on a inventé.

66	E	Moi je pense pas car nous on a découvert les nouvelles technologies, les trucs électriques, les télévisions...
75	E	Ba moi je dis qu'ils sont moins intelligents que nous bah parce que bah nous on a inventé tout ce qui est électrique, on a inventé les magasins, les supermarchés...

Une représentation est, selon Moscovici une : « *manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été, de ce qu'elle projette et qui guide son comportement* ». Les représentations se composent de 3 dimensions :



Dans ce débat, la majorité des élèves font un lien très fort entre intelligence et invention. Les individus seraient intelligents s'ils sont capables de créer des choses, comme des supermarchés ou la télévision. Leur attitude (et donc leur positionnement) dans ce débat s'appuie sur cet aspect de l'intelligence qui guide totalement leurs arguments, fondés donc sur des connaissances assez clichées, tandis que l'intelligence ne s'arrête pas uniquement à cette définition.

Comme le démontre Doussot, ces représentations initiales des élèves peuvent être un appui mais aussi un obstacle à la construction de savoir, ce qui est le cas dans cette situation. Nous observons d'ailleurs à la fin du débat que certains élèves, malgré les différents arguments de leurs pairs, fondés sur des représentations différentes comme l'intelligence pour s'adapter à un milieu (idée formulée par V), restent figés sur leurs représentations initiales et ne s'ouvrent pas à d'autres points de vue.

117	E	Bah moi je trouve toujours qu'on est plus intelligent qu'eux car on évolue à chaque période et puis heu...
-----	---	--

Les représentations durant la séance sur les Gaulois sont d'origines différentes. Prenons l'exemple de cette intervention :

62	L	Ils étaient dans un village comme nous mais forcément c'était pas les mêmes maisons, il y avait pas d'électricité mais, c'était un village sans murailles heu...sans...
63	Enseignant	En bois tu veux dire un peu ?
64	L	Ba voilà oui ! Avec de la paille et...
65	Enseignant	Et comment tu peux savoir tout ça ?
66	L	Heu parce que j'ai déjà regardé Astérix !

Les représentations reposent ici sur l'information, c'est-à-dire leurs connaissances, ici clichées, via la fiction Astérix. Néanmoins, leur attitude est assez problématique et peu propice au débat puisqu'une majeure partie de la classe considère cette source comme plutôt réaliste :

75	Enseignant	D'accord, donc à ton avis sur une échelle de 1 à 10 sur combien Astérix et Obélix suit l'histoire ? Sachant que 1 ils font comme si c'était une fiction et 10 c'est vraiment les faits historiques.
76	I	3
77	Enseignant	3 ? Donc pas beaucoup. Qui pense entre 1 et 5 ? [ <b>5-6 élèves lèvent la main</b> ] Et entre 5 et 10 ? [ <b>Les 3/4 des élèves lèvent la main</b> ]. Alors, qu'est-ce qu'il dit d'autres Jules César ? ... Je vous écoute, en levant le doigt. Dans le texte, lisez bien le texte car il dit pas que ça. L nous a dit les gens du peuple sont presque des esclaves, il le dit mais il dit d'autres choses dans le texte. Regardez votre texte. C ?

Nous constatons donc la place majeure qu'ont les représentations initiales dans le processus d'apprentissage des élèves. Réaliser ce débat en début de séquence ne permet pas forcément de faire avancer leurs savoirs, mais plutôt de stabiliser leurs représentations avant de les déconstruire. Leur importance dans ce débat nécessite

donc de les exploiter et d'adapter les prochaines séances afin d'optimiser les apprentissages et l'ouverture d'esprit des élèves. Cette démarche doit se faire par des activités dans lesquelles les élèves seront en position de chercheurs afin que la remise en question se fasse d'eux-mêmes, notamment par la découverte ou la répétition de l'exercice du déchiffrement de la trace.

## 2. Donner la primauté au déchiffrement de la trace permet de passer d'un savoir théorique à un savoir pratique ?

Patart, Stanus et Tamigniau l'affirment : Il faut donner la priorité au déchiffrement de la trace. J'ai en effet constaté dans mes lectures que l'utilisation de document en histoire était primordiale pour mettre les élèves en position de chercheur et qu'elle ne devait pas être utilisée comme une simple illustration du passé. Selon ces auteurs, cette relation aux traces favorise l'acquisition de compétences, également prônée par Gomes qui la différencie de la procédure, cette dernière ne permettant pas le développement de l'esprit critique. Lors de l'enregistrement de ma première séance, mon seul rôle était de filmer. Je n'avais pas participé en amont à la construction du débat, qui comprenait comme document un dessin de la grotte de Lascaux. La deuxième séance étant réalisée par moi-même, j'en ai profité pour changer sa nature. Les élèves ont donc cette fois débattu avec le témoignage de Jules César, trace sur laquelle nous reviendrons plus tard dans ce travail de recherche.

Tout d'abord, voici un échange entre l'enseignante et les élèves lorsque celle-ci a projeté le dessin de la grotte, qui représentait un cheval :

123	F	Bah moi je pense qu'ils sont plus intelligents que nous bah parce qu'ils savent dessiner sur une grotte, alors qu'il y a des bosses, ça doit leur faire un peu dépasser.
-----	---	--

Il est intéressant d'observer que, malgré le fait que cette peinture fut réalisée il y a de très nombreuses années, les élèves ont su faire preuve d'esprit critique. En effet, ces élèves de CE2-CM1 auraient pu simplement trouver cela « bien fait » ou « moche ». Néanmoins, ils contextualisent rapidement la réalisation de ce dessin, en

évoquant le matériel, beaucoup moins complet que nous, pour effectuer cette représentation.

89	R	Ba c'est qu'enfaite on voit qu'ils ont pas utilisé le même matériel que nous.
90	Enseignante	Par exemple ?
91	R	Eux ils ont pas pris des heu...ils ont pris des choses qu'ils ont trouvés.

Ils évoquent également le fait de faire cela dans une grotte, sur un mur. Ils ont donc mis en relation l'action avec les circonstances historiques et artistiques de l'époque. Lors de cette séance, le document n'a donc pas posé de problème. Cependant, il n'a pas permis de faire évoluer les représentations. Les avis ont peu changé par rapport au début :

116	M	Je crois ils sont plus forts que nous car déjà bah ils savent dessiner sur des grottes et avec des bosses dessus je pense ça doit être dur
117	E	Bah moi je trouve toujours qu'on est plus intelligent qu'eux car on évolue à chaque période et puis heu...
118	N	Enfaite-moi j'hésite, mais je pense qu'on est à peu près pareil

Néanmoins, je me permets de penser que la question du débat ne proposait pas forcément de « bonnes réponses », car cela dépendait de la définition que chaque élève donnait à l'intelligence. On cherchait plus à découvrir les représentations des élèves que de les questionner réellement. Pour rendre ce débat plus délibératif, il aurait été intéressant, en amont, de se mettre d'accord sur cette notion d'intelligence.

Ensuite, lors de la création de la séance sur les Gaulois en Master 2, j'ai volontairement fait le choix d'étudier un texte, un témoignage, pour pouvoir comparer ces résultats. Il faut savoir que cette classe de CM2 s'était peu interrogée auparavant sur les sources d'un document. L'étude d'un témoignage n'est pas simple pour des élèves, car comme l'affirment Doussot et Fink, la difficulté relève ici de critiquer à la fois l'interprétation du passé ainsi que la source qui rend celle-ci possible. Il s'agit d'une interaction passé/passé, et ce manque de contexte commun entre le témoignage du passé et le présent de l'étude rend l'exploration des possibles plus difficiles pour les élèves. L'absence de confrontation avec d'autres témoignages les empêche d'ouvrir

un espace de controverse et la source devient donc un obstacle. De plus, Seignobos en 1901 explique qu'il est encore plus difficile de critiquer une source écrite lorsque celle-ci provient d'une autorité officielle. Cela la rendrait en quelque sorte plus légitime, et nous l'observons bel et bien lors de notre séance :

175	Enseignant	Donc L tu penses qu'il dit toute la vérité ?
176	L	Bah oui il va pas dire des bêtises s'il mange une pomme il va pas dire qu'il mange une banane.

Ce manque d'esprit critique s'explique aussi par l'absence de l'articulation des échelles lors de la lecture du document, conception étudiée par Gomes dans ses travaux de recherches. En effet, il y a deux échelles de lecture. Tout d'abord la macro, c'est-à-dire les données permettant de contextualiser le document. Dans cette séance, il s'agit de Jules César dans La Guerre des Gaules, en 52 av. J.-C. Puis, l'échelle de lecture micro se consacre au contenu du texte, aux informations que les élèves vont prélever, ici l'image des Gaulois. Les élèves, dans cette situation, ont traité ce témoignage en séparant ces échelles, et n'ont donc pas contextualisé. Par exemple, ils sont capables de dire qu'une source est subjective car elle est écrite par Jules César, vainqueur de la guerre, ce qui laisse penser qu'ils sont dans une véritable posture d'historiens. Puis par la suite, lors du vote à main levée, la plupart gardent leurs mains en l'air pour exprimer leur accord sur le fait que César dit toute la vérité :

148	Enseignant	Donc c'est quelqu'un qui a écrit pour lui ce qu'il a dicté, c'est comme si moi je vous dis une dictée vous écrivez, et bah c'est pareil. Et donc, qu'est-ce qu'on peut en dire ? C'est Jules César qui écrit ce texte sur ses ennemis, ça veut dire quoi ? Si par exemple moi j'ai un pire ennemi et je commence à écrire sur lui, vous pensez vraiment que je vais dire tout ce qui m'arrange, comment est-ce que je vais tourner le texte ?
149	A	Bah tu vas le tourner comme quoi il est mal, il est pas bien.
150	Enseignant	Alors ça veut dire quoi le tourner mal ? En ma faveur ?
151	A	Oui, ce qui t'arranges, par exemple si tu dis que des mauvaises choses et que tu l'envoies je sais pas moi... à un royaume qui

		pourrait potentiellement se faire attaquer, du coup ils vont pas être contents et ils vont tous les tuer, les décimer.
158	Enseignant	Oui mais alors est-ce que vous pensez que César dit la vérité là-dedans ?
159	La classe	Non !
160	Enseignant	En levant le doigt, qui pense que César a dit la vérité dans ce texte, ou au moins une partie ?
161	Beaucoup d'élèves	Ah une partie ! <b>[Presque tous lèvent la main]</b>
162	Enseignant	Qui pense que César dit toute la vérité absolument tout ? <b>[Les mains restent levées]</b>
163	Enseignant	Qui pense que ce que dit César bah c'est un peu des bêtises ? <b>[Peu de mains se lèvent]</b> Pourquoi tu penses ça P ?

La plupart des élèves sont donc dépendants de la façon dont Jules César raconte les faits, malgré le guidage de l'enseignant. Ils reprennent donc ainsi les idées explicatives de l'auteur, sans la critiquer de manière objective. Cependant, une neutralité totale de l'historien (ici les élèves) est-elle possible ? Cet aspect fut poussé à la réflexion par Ricoeur, qui affirme que pour parvenir à ressusciter le passé, l'historien doit faire des choix et interpréter ces traces. Être entièrement neutre est donc impossible, puisque ce dernier va se rapporter au passé certes, mais à partir de son vécu dans le présent : « *l'historien va aux hommes du passé avec son expérience humaine propre* ». L'histoire relève un minimum de l'interprétation. Néanmoins, il précise que cette subjectivité n'est pas forcément un obstacle à la connaissance du passé. Il s'oppose d'ailleurs à cette idée en affirmant que pour faire de l'histoire un récit, il est indispensable d'avoir de l'intérêt pour la vie des Hommes d'autrefois, d'essayer de se mettre à leur place, de se mettre en relation avec eux, par le biais des traces vues ci-dessus. Ricoeur précise tout de même que même si l'historien doit interpréter les croyances d'autrefois, il ne doit pas se laisser influencer par celles-ci. Antoine Prost lui préfère privilégier la « *critique de la sincérité* » pour étudier une



source, c'est-à-dire de se pencher sur les intentions avouées ou non de l'auteur, de savoir s'il ment pour tromper des faits. Une fois cette analyse faite, les élèves pourraient donc ainsi problématiser en s'interrogeant sur les raisons de cette tromperie, et cela relancerait le débat.

Nous constatons donc que la contextualisation et la critique de la peinture sont davantage réussies que celle du témoignage. Il me paraît donc intéressant de comparer cette analyse à la remarque de Gomes. En effet, dans ses recherches, elle observe que la critique d'un document est toujours plus compliquée lorsque celui-ci est un tableau, contrairement aux textes. Elle l'explique par le fait qu'un discours reflète facilement une opinion pour les élèves, tandis que les peintures seraient censées représenter fidèlement un événement passé. Or, dans nos deux recueils de données, nous avons constaté le contraire. Nous pouvons émettre l'hypothèse que si les élèves ont développé cet esprit critique dans cette classe de CE2-CM1, c'est grâce aux choix pédagogiques de l'enseignante. En effet, celle-ci avait décidé durant toute l'année d'étudier l'histoire à travers l'art. Les élèves avaient donc déjà rencontré ce type de support et avaient ainsi pu développer leur esprit critique en amont, grâce à la répétition de ce genre d'exercices.

Pour conclure, cette hypothèse sur le fait de donner la primauté au déchiffrement de la trace pour permettre de passer d'un savoir théorique à un savoir pratique se valide, comme pour les précédentes, seulement dans certaines conditions. En outre, si celles-ci ne sont pas optimales, aucune problématisation et aucun débat ne sera possible. C'est le cas pour la séance des Gaulois. S'il fallait reconstruire cette activité, dans cette même classe qui n'a pas encore étudié les sources, il serait judicieux de mettre à disposition un second texte avec un point de vue différent de Jules César. Cela permettrait de créer un véritable espace de controverse et où les élèves conçoivent leurs propres idées explicatives grâce à la problématisation. De plus, il faut répéter ces exercices tout au long de l'année pour développer non pas une procédure mais une compétence : celle d'articuler les échelles de lectures. Ainsi, les sources ne seraient plus des obstacles mais bien des traces du passé à contextualiser pour débattre et problématiser sur la question initiale.

## CONCLUSION

---

Ce sujet de mémoire « *apprendre les temps anciens par le débat en histoire au cycle 3* » m'a questionnée : Faire du débat un mode d'apprentissage en histoire au cycle 3, est-ce possible ? Permet-il de faire entrer les élèves dans une situation de recherche ? Ainsi, grâce à mes recueils de données et à leur mise en relation avec mes lectures, j'ai pu étudier mes hypothèses et ainsi en arriver à la conclusion suivante : Oui, faire du débat un mode d'apprentissage en histoire au cycle 3 est possible, mais seulement sous certaines conditions.

En effet, un débat en histoire possède ses propres spécificités. La problématisation en fait partie et celle-ci favorise la construction des savoirs. Problématiser permet aux élèves de reconstruire des problèmes en les articulant avec les données, les traces, et donc en contextualisant. Cette remise en question suscitée par le débat permet effectivement de créer une « *communauté historique scolaire* ». Les élèves sortent de la boucle didactique de Nicole Tutiaux-Guillon, ils sont désormais actifs et créent ainsi du conflit socio-cognitif, au cœur de la construction des savoirs. Néanmoins, le débat et sa problématisation rencontrent des obstacles, qui peuvent faire perdre toute la valeur des hypothèses validées à l'instant. C'est le cas des traces, et plus particulièrement leur source. La mauvaise lecture ou interprétation du support peut suffire à freiner tout débat, toute problématisation et donc tout savoir. Un travail doit donc notamment être fait sur l'articulation des échelles de lectures d'une trace, afin de permettre au débat d'être un mode d'apprentissage efficace.

A la suite de ce travail de recherche, il serait intéressant de s'interroger sur l'apprentissage de l'époque contemporaine par le débat. Ce prolongement permettrait en effet d'utiliser des supports et des auteurs récents. Nous pouvons supposer que les réactions et les problématisations des élèves seraient différentes. Il pourrait donc être intéressant de les comparer et les confronter à ce travail de recherche.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages :

- ❖ BOUR T., PETTIER J.C, SOLONEL M., (2003). *Apprendre à débattre*. Hachette Education.
- ❖ BACHELARD G (1999), *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique Vrin.
- ❖ Cahier pédagogique N°401 (2002) : *Débattre en classe*.  
Comprenant les articles suivants :
  - ALLIEU-MARY N, TUTIAUX-GUILLON N., *La vérité historique en débat ?*
  - BUCHETON D., *Trois bonnes raisons pour débattre à l'école*
  - CASTINCAUD F., *Une chance contre la violence ?*
  - GODEFROY K, TOZZI M., *Enseigner le débat : quelle formation ?*
  - TOZZI M., *La discussion philosophique à l'école primaire*
- ❖ DALONGEVILLE A., (1995). *Enseigner l'histoire à l'école. cycle 3*. Hachette éducation,
- ❖ FABRE M., (2016). *Qu'est-ce que problématiser ?* Chemins philosophiques, Vrin.
- ❖ LE MAREC Y., DOUSSOT S., VEZIER A., (2009). *Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire*. Éducation et didactique. vol 3 - n°3.
- ❖ MUSQUER A., (2018). *Problématisation et dispositif d'enseignement/apprentissage*. Les dossiers des sciences de l'éducation.



- ❖ PATART C., STANUS D., TAMIGNIAU D., (1992). *Enseigner l'histoire aujourd'hui : l'Antiquité gallo-romaine et le haut moyen-âge*. Guide didactique, DeBoeck Wesmael, Bruxelles. 2<sup>ème</sup> édition.
- ❖ RICOEUR P., (1955), *Histoire et vérité*, collection Esprit

### Articles scientifiques

- ❖ CARIOU D., DOUSSOT S. (2013). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Revue française de pédagogie.182 | 147-149. <https://journals.openedition.org/rfp/4046>
- ❖ LALLI P., (2013). *Représentations sociales et communications*. Cairn. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2005-1-page-59.htm>
- ❖ DOUSSOT S, (2017). *Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens*. Recherches en éducation 29. <https://journals.openedition.org/ree/2917?lang=en>
- ❖ DOUSSOT S, FINK, N. (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. Recherches en Didactiques : Les Cahiers Théodile, 92-103. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3150>
- ❖ GOMES L (2019) *L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent*. Recherches en éducation, Université de Nantes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02298477/document>

### Mémoire de recherche

- ❖ JACQUEMART E., (2012). *La Gaule et les Gaulois dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, Education. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00750299/document>

## ANNEXES

Annexe 1 : séance enregistrée sur le débat de l'intelligence des hommes préhistoriques

Tour de parole	Prénom	Transcription
1	Enseignante	On va commencer à parler de la préhistoire, vous voyez sur la frise c'est il y a très très longtemps. Moi j'ai une question à vous poser. D'après vous, les hommes préhistoriques étaient-ils aussi intelligents que nous ?
2	Y	Oui car ils ont inventé les lettres
3	Enseignante	Je note tout.
4	M	Ils ont inventé les nombres
5	Enseignante	Alors vous savez je ne suis pas sûr que ce soit la préhistoire les lettres et les nombres.
6	E	Ils avaient des couteaux pour découper la viande.
7	V	Vu que c'était les 1ers humains ils ont dû se débrouiller pour survivre donc heu... Ils ont inventé plein de choses.
8	L	Ils ont réussi à faire du feu
9	E	Ils ont pu inventer des pierres, enfin sculpter des pierres...
10	Enseignante	D'accord donc des outils
11	N	Des habits aussi
12	E	Ils ont fabriqué heu... des couteaux
13	C	Ils ont fabriqué des outils
14	Enseignante	Alors regarde on l'a déjà mis.
15	R	Des armes !
16	Enseignante	Des armes, ok, et elles servaient à quoi les armes ?
17	R	A chasser des mammouths.
18	R	Ils chassaient pour avoir des habits je crois
19	E	Ils ont dessiné sur les murs aussi
20	H	Bah ils fabriquent des cabanes pour dormir

21	V	Ils chassaient pour pouvoir se nourrir
22	C	Ils ont fabriqué de la peau, des choses heu
23	M	Ba enfaite ils ont fabriqué des choses avec de la peau de lapin
24	L	Pour les dessins ils prenaient des pierres de couleur
25	Y	Pour les dessins ils dessinaient dans des grottes
26	N	Ils cultivaient
27	Enseignante	Est-ce que vous pensez qu'ils savaient lire ?
28	L	Non
29	N	C'est eux qui ont inventé les pincesaux
30	M	Ils ont inventé les chiffres romains ?
31	Enseignante	Non c'était pas à la préhistoire.
32	V	Ils savaient fabriquer des bateaux, j'avais lu ça dans un livre.
33	H	Ba enfaite ils savaient lire...
34	Enseignante	Ah oui tu penses ? Si les lettres n'existaient pas... Qu'est-ce qu'ils pouvaient lire sans lettres, c'est compliqué.
35	M	Ils lisent en regardant les dessins
36	E	Mais enfaite, comme heu... l'écriture est apparue au début de l'antiquité, avant ils savaient pas lire.
37	F	En plus ils faisaient "ouh ouh ah ah"
38	Enseignante	Alors tu as vu ça ou qu'ils faisaient ça ?
39	F	Bah c'est des singes.
40	Enseignante	Ah oui tu remontes très très loin dans la préhistoire. Bah écoute je le note. Donc selon toi ils parlaient pas, ils faisaient des bruits, comme les singes ? Est-ce que vous êtes d'accord ?
41	F	Oui
42	V	Enfaite heu au début de la préhistoire ils étaient des bêtes et petit à petit ils sont devenus des humains. Ils ont évolué.
43	Enseignante	D'accord, donc est-ce que tu penses qu'ils étaient plus intelligents que nous ou pas ?
44	V	À peu près pareil
45	M	Mais avant les hommes c'étaient des singes.
46	Enseignante	Oui c'est vrai

47	E	Bah moi je dis qu'on était plus intelligent qu'eux, bah plus ça évoluait plus on est intelligent
48	Enseignante	D'accord, donc de la préhistoire à l'époque d'aujourd'hui, selon toi, plus ça a évolué plus on était intelligent. Tu penses à quoi par exemple ?
49	E	Par rapport à tout ce qu'on a inventé
50	H	Ba enfaite je pense qu'au début, pour qu'ils comprennent ce qu'ils disent bah ils faisaient des dessins sur les murs.
51	Y	Ils étaient un tout petit peu, il y avait moins de personnes à la préhistoire
52	Enseignante	Moins d'habitants ? D'accord. Mais est-ce que tu penses qu'ils étaient moins intelligents que nous ?
53	C	À peu près pareil, parce que nous on a, on va pas, comment dire heu... on est pas comme eux...
54	R	À peu près pareil car on vient de la même chose.
55	E	Je pense qu'ils étaient plus intelligents que nous car ils devaient se débrouiller dans la nature
56	N	Eux c'était plus difficile de survivre par rapport à nous car ils avaient pas... enfin nous on à tout quoi.
57	M	Moi je dis qu'ils sont plus intelligents que nous car s'ils auraient pas été la bah les lettres et les nombres fin... on saurait pas parler...
58	Enseignante	Alors lettres et nombres c'est plus tard.
59	M	Fin on aurait pas existé quoi car ils ont inventé des choses
60	S	Je suis d'accord avec les filles, je pense qu'ils sont plus intelligents que nous parce-que ils ont fabriqués plein de choses que ça se trouve nous s'ils auraient pas été la bah on aurait pas pu faire
61	L	Je pense qu'ils sont plus intelligents que nous parce qu'ils ont fait plein de choses.
62	Enseignante	D'accord, parce que nous on a rien fait ?
63	La classe	Beaucoup de "bah siiii" en chuchotement
64	C	Ils sont plus intelligents que nous car ils ont fabriqué des couteaux et des armes.

Apprendre les temps anciens par le débat en histoire au cycle 3

65	F	Ils sont plus intelligents que nous parce que bah ils devaient faire leur cabane eux-mêmes. Bah moi j'ai été voir un parc des dinosaures et ça parlait beaucoup de ça... Et j'ai vu ça...
66	E	Moi je pense pas car nous on a découvert les nouvelles technologies, les trucs électriques, les téléés...
67	V	Mais enfaite je pense que vu qu'ils étaient les 1er les idées leurs sont pas passées dans la tête comme ça enfaite, ils ont pas eu le temps de tout inventer...
68	C	Ils ont fabriqué le feu
69	Enseignante	Oui regarde on l'a mis la
70	L	Ils sont moins intelligents que nous parce que nous on a inventé l'école
71	H	Bah moi je pense qu'ils sont plus intelligents que nous parce que bah... Je suis déjà allé dans une grotte et y'avais des dessins de bah... Heu ils arrivaient à faire plein de choses, bah nous des fois on préfère regarder la télé
72	Y	Bah des dessins aussi dans la grotte de Lascaux
73	Enseignante	Tu es allée la voir ?
74	Y	Oui
75	E	Ba moi je dis qu'ils sont moins intelligents que nous bah parce que bah nous on a inventé tout ce qui est électrique, on a inventé les magasins, les supermarchés...
76	S	Ba moi je dis qu'ils sont plus intelligents que nous parce que nous maintenant on se sert beaucoup de la technologie, eux ils savaient faire plein de choses sans la technologie donc heu bah...
77	C	Bah je suis d'accord avec S, ils sont vraiment intelligents
78	V	Peut-être qu'il y avait pas d'école à l'époque mais ils apprenaient déjà beaucoup de choses, quand ils devenaient adultes ils devaient savoir chasser, survivre...
79	V	Je pense qu'ils sont plus intelligents que nous, ils ont pas inventé la pollution au moins



80	Enseignante	Je vais vous afficher une peinture qui a été réalisée par les hommes préhistoriques il y a 15 000ans.
81	La classe	Ooooooooooh
82	Enseignante	Maintenant vous en pensez quoi ? Par rapport à vos dessins ?
83	S	Que... Ba c'lui la il est beaucoup mieux fait, il fait un petit peu plus réaliste que les nôtres
84	Enseignante	D'accord, pourquoi tu penses qu'il est plus réaliste ?
85	S	Bah...parce que bah...je trouve qu'il y a des détails ils sont bien faits, on voit bien que c'est un cheval
86	J	Ba enfaite, je sais pas si c'est fait exprès mais tout ça tout ce qui est autour c'est quoi ?
87	Enseignante	Alors ça a été dessiné sur une grotte ça...
88	C	Moi je...bah... Je pensais c'est quelqu'un qui allait prendre la photo alors ça a flashé, on voit pas toute la couleur qui va dedans
89	R	Ba c'est qu'enfaite on voit qu'ils ont pas utilisé le même matériel que nous
90	Enseignante	Par exemple ?
91	R	Eux ils ont pas pris des heu...ils ont pris des choses qu'ils ont trouvées.
92	Enseignante	D'accord, donc même sans crayons de couleur ils ont réussi à mettre de la couleur
93	H	Je sais pas comment le dire mais le cheval, la peinture on dirait qu'elle est plus haute, ça c'est le ventre, ça c'est les pattes (vient au tableau montrer l'endroit qui l'interpelle)
94	Enseignante	Je comprends ce que tu veux dire, comme si la couleur n'était pas finie.
95	V	Moi je sais pourquoi en haut il est marron et en bas il est blanc, parce qu'en fait, les chevaux à leur époque... Les chevaux en fait heu à l'époque de la préhistoire ils étaient comme ça, de cette couleur-là, et enfaite après ils ont changé de couleur.
96	Enseignante	Donc c'est réaliste ?
97	V	Oui

98	Y	Mais les chevaux de la préhistoire c'est plus du tout les mêmes que maintenant
99	Enseignante	Il y a quand même des ressemblances avec les photos quand même
100	M	Oui mais eux ils l'ont pas dessiné sur une feuille
101	Enseignante	Oui mais tu penses que c'est plus facile de dessiner sur une grotte que sur une feuille ?
102	C	Mais c'est que ça, je sais pas ce que c'est
103	Enseignante	Bah, regarde, il a la même chose la sur le dessin
104	La classe	La crinière
105	E	Mais à l'époque y'avait pas l'électricité pour prendre la photo
106	Enseignante	Alors ça, ça a été fait dans la grotte de Lascaux, enfaite, nous on a trouvé la grotte de Lascaux des années plus tard. Donc c'est pas eux qui ont pris la photo. C'est nous qui avons pris la photo de ce que eux on fait il y a 15 000ans.
107	E	Donc si ça se trouve la peinture elle s'est enlevée.
108	Enseignante	Alors peut-être qu'en 15 000ans elle s'est un peu effacée effectivement.
109	R	Moi si on lui aurait mi une tête de vache j'aurais pensé que c'était une vache
110	Enseignante	<i>[Brouahaha de la classe]</i> On est toujours en feu vert !
111	N	Mais moi je pense que c'était pas facile de dessiner sur les grottes car il y avait des bosses.
112	Enseignante	C'est vrai. Du coup est-ce que vous pensez-toujours qu'on est plus intelligents qu'eux ou pas ? Qu'est-ce que vous en pensez de ma première question
113	S	Bah je pense qu'on est moins intelligent qu'eux parce que bah déjà ils dessinent mieux c'est mieux fait
114	R	Bah moi je pense qu'ils sont comme nous
115	C	Ils sont pas comme nous, ils sont plus fort que nous car, pour faire de la couleur heu sur leur dessin...
116	M	Je crois ils sont plus forts que nous car déjà bah ils savent dessiner sur des grottes et avec des bosses dessus je pense ça doit être dur

117	E	Bah moi je trouve toujours qu'on est plus intelligent qu'eux car on évolue à chaque période et puis heu...
118	N	Enfaite, moi j'hésite, mais je pense qu'on est à peu près pareil
119	E	Ba enfaite le cheval il ressemble à celui de la photo, mais ils peuvent pas dessiner le même que la photo fin ils avaient pas de photo à l'époque donc comment ils ont fait
120	Enseignante	Ba sans doute car ils en voyaient tous les jours, quelqu'un à une explication, V ?
121	V	Ba enfaite ils en voyaient tous les jours
122	Enseignante	Tu sais E, j'ai pas montré la photo quand je vous ai demandé de dessiner, et pourtant il y en a qui ressemble, donc vous n'avez pas besoin de la photo pour dessiner par exemple, car tu t'en rappelais dans ta tête. Bah eux c'est pareil. Donc ça veut dire que comme quoi, ils sont peut-être moins intelligents que nous ? S'ils arrivent, de leur tête, à dessiner, en mettant des couleurs, des formes, sur une grotte donc sur un mur qui a des bosses. Donc vous pensez qu'ils sont toujours moins intelligents que nous ?
123	F	Bah moi je pense qu'ils sont plus intelligents que nous bah parce qu'ils savent dessiner sur une grotte, alors qu'il y a des bosses, ça doit leur faire un peu dépasser.
124	L	Ba je trouve qu'ils sont plus intelligents que nous car ils arrivent à dessiner sur une grotte
125	Enseignante	Est-ce que vous savez comment s'appelle les hommes qui ont dessiné ça ? Comment peut-on aussi appeler les hommes préhistoriques ?

Annexe 2 : séance enregistrée sur les Gaulois vus par César

Tour de parole	Prénom	Transcription
1	Enseignant	Donc aujourd'hui je vais vous distribuer un texte. Alors déjà qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois ? Est-ce que quelqu'un se rappelle ? Ça remonte c'est bien loin !
2	A	On parlait encore du Moyen-Age
3	Enseignant	Non on était pas aussi loin, on était sur les...
4	Inconnu	Ah on était sur les hommes préhistoriques
5	Enseignant	Ah non un peu après on était sur les Gaulois ! Ça vous dit quelque chose ?
6	Inconnu	Ah oui les gaulois avec leurs bateaux
7	Enseignant	Voilà. Th ?
8	Th	L'antiquité ?
9	Enseignant	L'antiquité...L ?
10	L	On avait vu un port
11	Enseignant	Tu te rappelles le nom de la ville ? C'était Marseille mais le nom de la ville en latin ?
12	Inconnu	Marseillus !!
13	Enseignant	Massalia
14	En cœur	Ah oui
15	Enseignant	Je vais vous donner un petit texte qui s'appelle la société gauloise, écrit par un certain Jules César, normalement vous connaissez tous de nom au moins Jules César.
16	Plusieurs voix d'enfants en même temps	Oui / Non
17	Enseignant	Qui était Jules César ?
18	L	C'était un grand homme...

19	Enseignant	Qu'est-ce qu'il faisait dans la vie ?
20	L	Il...heu...bah...bah c'était un roi quoi !
21	Enseignant	C'est pas le terme de roi...
22	P	C'était un empereur ! C'était l'empereur de ...
23	Enseignant	De Rome !
24	P	Oui de Rome !
25	Enseignant	Très bien, donc là je vais vous donner un texte, vous allez le lire dans le silence, vous pouvez surligner ce qui vous semble important, vous avez tous un surligneur à la main ? Vous surlignez ce qui vous semble important. Une fois que vous l'aurez lu, on attend toutes mes consignes avant de faire quoi que ce soit. Une fois que vous l'aurez lu, je vais vous poser une question, et on va en débattre ensemble. Est-ce qu'il y a des questions sur la consigne ? Les distributeurs vous venez me voir. Vous distribuez 1 texte à chacun.
26	A	Mais il y a une phrase heu je crois c'est Jules César que l'a dit, c'est je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu.
27	Enseignant	Oui, et il a aussi dit, la certaine phrase peut-être que quelqu'un connaît "Aléa jacta est", que le sort en soit jeté, en jetant un caillou dans le Rubicon, c'est un fleuve. Donc, la question sur laquelle on va débattre - <i>écrit au tableau</i> -. J'ai demandé le silence quand vous lisez. Qu'est-ce qu'il y a J ?
28	J	Mais c'est que tout à l'heure L et C ils faisaient comme ça devant la vidéo [ <i>signe de coucou fait par l'élève</i> ].
29	Enseignant	Mais on s'en fiche.
30	Inconnu	[ <i>Petites voix basses qui se plaignent</i> ]
31	Enseignant	On s'en fiche.
32	S	Je peux aller boire ?
33	Enseignant	Oui tu peux. Allez-vous commencez à lire, on regarde pas la caméra.
34	Enseignant	L, tu commences à lire s'il te plaît.
35		Lecture du document par plusieurs élèves.
36	Enseignant	Voilà, Jules César, 52 avant JC
37	Inconnu	Ça veut dire quoi JC ?

38	Enseignant	Ça veut dire Jésus Christ. Comme ça pour situer à peu près à votre avis ça se situe dans quelle période ce texte ? Dans la période bleue, verte, jaune, orange, ou rouge ?
39	Th	Au 29ème...
40	Inconnu	Ba non c'est 52 avant...
41	Enseignant	Non regarde, on a dit 52 avant Jésus Christ, donc c'est à peu près ici, la vers l'amphithéâtre de Rome. Aller on s'assoit. Donc maintenant la question sur laquelle on va essayer de débattre, est-ce que tout le monde la voit je l'ai noté au tableau.
42	Inconnu	Ça veut dire 52ème siècle avant Jésus Christ ?
43	Enseignant	52 ans avant Jésus Christ.
44	Plusieurs élèves	Aaaaaaaah
45	Enseignant	La question, N tu la lis ?
46	N	Selon vous comment était la Gaule
47	Enseignant	Etaient les gaulois
48	N	Les Gaulois avant l'invasion romaine ?
49	Enseignant	Alors, grâce aux textes et à vos connaissances je voudrais savoir quelle est votre réponse à cette question. Selon vous...J, tu te retournes, tu mets tes pieds devant, le dos contre la chaise. J?
50	J	Bah heu... Avant ils vivaient tranquillement dans leur p'tit village heu...
51	Th	heu bah ils... Ils ils... Ils pouvaient chasser un peu plus loin de leur village... parce que maintenant il y a des...avant il y avait...
52	Enseignant	Selon le texte aussi. Parce que la Jules César il décrit quoi la dans ce texte ?
53	L	Ba il y a écrit "les gens du peuple sont presque des esclaves" mais c'est pas ce que j'voulais dire j'voulais dire que heu... j'ai lu ça dans un livre c'est les Gaulois qu'ont inventé les tonneaux, les pantalons...c'est eux qui ont inventé.
54	Voisin de L	[ <i>En chuchotant et en ne s'adressant qu'à L</i> ] mais comment tu sais tout ça !
55	Enseignant	Moi je parle que par rapport au texte pour le moment.

56	L	Et... ah non bah non non c'est pas par rapport au texte
57	Enseignant	Bah dis-le sinon c'est pas grave
58	L	Ils étaient pas très bien protégés parce qu'ils savaient pas ce qui allaient arriver, bah...
59	Enseignant	Comment tu peux dire ça ?
60	L	Bah par exemple heu...Ils étaient
61	Enseignant	Parle bien fort il faut qu'on t'entende.
62	L	Ils étaient dans un village comme nous mais forcément c'était pas les mêmes maisons, il y avait pas d'électricité mais, c'était un village sans murailles heu...sans
63	Enseignant	En bois tu veux dire un peu ?
64	L	Ba voilà oui ! Avec de la paille et
65	Enseignant	Et comment tu peux savoir tout ça ?
66	L	Heu parce que j'ai déjà regardé Astérix !
67	La classe	[Rigole]
68	Enseignant	C'est une bonne chose de me dire ça, est-ce que tu crois...
69	L	Mais bon la potion elle existe pas
70	Enseignant	Est-ce que tu crois que dans Astérix, je pose la question à tout le monde, ça retrace des faits historiques ou alors qu'ils reprennent des petits points de vie qui ont vraiment existé ?
71	La classe	Oui
72	Inconnu	Parce qu'il y a Jules César !
73	Enseignant	En levant le doigt ! ?
74	I	Donc heu enfaite bah oui parce que 'fin... ils reprennent un peu ce que...ce qu'ont vécu les Gaulois contre les Romains et du coup bah ils...bah enfaite ils reprennent l'histoire pour en faire une histoire dessin animé quoi...
75	Enseignant	D'accord, donc à ton avis sur une échelle de 1 à 10 sur combien Astérix et Obélix suit l'histoire ? Sachant que 1 ils font comme si c'était une fiction et 10 c'est vraiment les faits historiques.
76	I	3

77	Enseignant	3 ? Donc pas beaucoup. Qui pense entre 1 et 5 ? (5-6 élèves lèvent la main) Et entre 5 et 10 ? (Les 3/4 des élèves lèvent la main). Alors, qu'est-ce qu'il dit d'autres Jules César ? ... Je vous écoute, en levant le doigt. Dans le texte, lisez bien le texte car il dit pas que ça. L nous a dit les gens du peuple sont presque des esclaves, il le dit mais il dit d'autres choses dans le texte. Regardez votre texte. C ?
78	C	[ <i>Entend mal car un élève éternue</i> ] Il parle de chevaliers et de la guerre
79	Enseignant	Donc, il parle de chevaliers... Et comment ils sont décrits ces chevaliers ? Comment il en parle des chevaliers dans le texte ? L ce qui se passe c'est devant pas derrière.
80	I	Et bah il... il dit qu'ils font la guerre, et il y a des druides
81	Enseignant	Il y a des chevaliers donc qui font la guerre. Et tu m'as dit qu'il y avait qui d'autres ?
82	I	Des druides
83	Enseignant	Et qu'est-ce qu'ils font les druides ?
84	I	Bah ils vont pas à la guerre.... Ils s'occupent des trucs religieux
85	C	Mais aussi les gens du peuple ils... on leur demande pas leur avis
86	Enseignant	Donc qu'est-ce que ça veut dire si on leur demande pas leurs avis ?
87	C	Bah ça veut dire que si ils ont une question bah ils vont pas forcément les écouter.
88	L	Ça s'appelle des esclaves ! Par exemple c'est le roi, enfin l'empereur il dit un truc et ils ont pas le droit de négocier !
89	Enseignant	C'est bien oui c'est à peu près ça. Donc je peux marquer "ils n'ont rien à dire ?"
90	L	Bah oui et c'est ceux qu'enfaite qui travaillent dans les champs, qui sont obligés de travailler...pour le roi.
91	Enseignant	Et qu'est-ce qu'il se passe s'ils disent quelque chose ?
92	Inconnu	Il leur tranche la gorge !
93	A	Heu c'est pas pour ça
94	Enseignant	Alors attends attends attends, tu pourras le dire juste après ?
95	A	Oui mais heu ils peuvent être rejetés du village ou du peuple, ou ils peuvent être tués, condamnés à mort.



96	Inconnu	Ou alors être en prison pendant toute sa vie
97	Enseignant	Vous pensez que les prisons ça existaient à cette époque là?
98	La classe	Non - Oui (simultanément)
99	Inconnu	Il y a des cachots !
100	Enseignant	En levant le doigt !
101	A	J'ai quelque chose à dire maître !
102	Enseignant	Vas-y A je t'écoute
103	A	Mais heu les chevaliers aussi ils étaient... ils étaient considérés comme nobles et riches.
104	Enseignant	Comme nobles et riches... (écrit au tableau)
105	A	C'est écrit dans le texte en plus
106	Enseignant	Et les druides aussi ?
107	A	Oui ! Encore plus !
108	Enseignant	Qu'est ce qui est dit d'autres dans ce texte ?
109	P	Bah qu'il y a deux classes d'hommes importantes, les druides et heu... les chevaliers.
110	Enseignant	Qu'est-ce qu'il se passe d'autres dans ce texte ?
111	Th	Heu bah... j'ai...heu... quand ils sont fragiles les esclaves bah ils...
112	Enseignant	Voilà c'est ce que je voulais mettre la en rouge
113	Th	Et par les impôts... Alors qu'enfaite les impôts... ils paient les impôts de l'empereur
114	Enseignant	Et qui paie les impôts ? Que les gens du peuple ? Ou les chevaliers les druides en paient aussi d'après César ? Ou à votre avis ?
115	I	Bah les chevaliers heu les druides ne paient pas les impôts
116	Enseignant	Oui
117	I	Et puis les chevaliers j'crois qu'ils les paient
118	Enseignant	Les chevaliers participent tous à la guerre chacun en fonction de sa richesse rassemble autour de lui plus ou moins de grands compagnons. Donc enfaite leur impôt c'est un peu ça. Ils rassemblent autour d'eux, donc ils sont obligés de payer leurs chevaliers finalement. Donc eux ils paient des impôts. Est ce qu'il a dit d'autres choses dans le texte ?
119	N	Ils font tous la guerre.

120	Enseignant	Tous ?
121	N	Les chevaliers font tous la guerre.
122	Enseignant	Oui, ils font la guerre.
123	Inconnu	Ils participent tous à la guerre.
124	Enseignant	Ouai, c'est ce que j'ai noté.
125	C	"C'est à cela que l'on reconnaît sa puissance et sa richesse",
126	Enseignant	Pour les chevaliers quand ils rassemblent du monde autour d'eux ?
127	C	Oui
128		Est-ce qu'ils disent d'autres choses ?
129	L	Bah heu..." pour s'instruire "Heu... "Si un meurtre..." heu... bah ils jugent !
130	Enseignant	Ils jugent. Qu'est-ce que ça veut dire juger ?
131	I	Heu ça veut dire heu...
132	Enseignant	Attends attends, je pose la question à toute la classe.
133	J	Ça veut dire en... en...entre guillemets qu'ils font la loi !
134	Enseignant	Ils font respecter la loi. Et maintenant quand je vous ai dit regardez bien l'auteur, qui est l'auteur de ce texte ? En levant le doigt. C'est quoi l'auteur d'un texte déjà ? Quelqu'un peut me définir ce qu'est un auteur ?
135	Th	Bah...
136	Enseignant	Attends dis-moi d'abord ce qu'est un auteur.
137	Th	Bah un auteur c'est quelqu'un qui heu... qui a eu l'idée de faire ce livre et qui le créer.
138	Enseignant	Voilà c'est lui qui l'a écrit. Et donc là c'est qui l'auteur L ?
139	L	Bah là c'est heu... Jules César !
140	Enseignant	Et donc qu'est-ce qu'on peut en déduire si c'est Jules César qui écrit sur les Gaulois ? Est-ce que Jules César aimait les Gaulois ?
141	La classe	Non !
142	Enseignant	Donc qu'est-ce qu'on peut en déduire ? Si maintenant on regarde ce texte en se disant que Jules César il a écrit ça sur les Gaulois, donc sur ses ennemis.
143	M	Est-ce que c'est vraiment Jules César qu'a écrit ?

144	Enseignant	Alors, historiquement, les faits historiques disent que ce texte-là "la guerre des Gaules" c'est Jules César qui l'a écrit pendant son périple. Et ce qu'il a dû faire probablement, c'est qu'il avait des scribes. Est-ce que vous savez ce que c'est un scribe ?
145	E	C'est des personnes qui sont à côté de lui et qui ont une feuille pour noter.
146	Enseignant	Qui écrit ce qu'il dit oui. OK. Et donc, il a dû dicter ça aux personnes ! Parce que si vous regardez, il dit jamais "je", il dit pas "je suis allée machin j'ai fait ça".
147	Inconnu	Ouai j'avoue !
148	Enseignant	Donc c'est quelqu'un qui a écrit pour lui ce qu'il a dicté, c'est comme si moi je vous dis une dictée vous écrivez, et bah c'est pareil. Et donc, qu'est-ce qu'on peut en dire ? C'est Jules César qui écrit ce texte sur ses ennemis, ça veut dire quoi ? Si par exemple moi j'ai un pire ennemi et je commence à écrire sur lui, vous pensez vraiment que je vais dire tout ce qui m'arrange, comment est-ce que je vais tourner le texte ?
149	A	Bah tu vas le tourner comme quoi il est mal, il est pas bien.
150	Enseignant	Alors ça veut dire quoi le tourner mal ? En ma faveur ?
151	A	Oui, ce qui t'arranges, par exemple si tu dis que des mauvaises choses et que tu l'envoies je sais pas moi... à un royaume qui pourrait potentiellement se faire attaquer, du coup ils vont pas être contents et ils vont tous les tuer, les décimer.
152	Enseignant	Quelqu'un d'autre avait autre chose à dire par rapport à ce qu'a dit A ? I, bien fort pour qu'on t'entende jusqu'ici.
153	I	Bah...le truc c'est que... il a pas voulu heu...
154	Enseignant	Attends parce que je crois que C et J ils en ont un peu rien à faire de ce qu'on fait là. Vas-y.
155	i	Il a pas voulu écrire tout ce qui faisait heu....
156	Enseignant	Toute la vérité
157	I	Oui, toute la vérité, il a voulu dire ce qu'ils faisaient pour classer tout...

158	Enseignant	Oui mais alors est-ce que vous pensez que César dit la vérité là-dedans ?
159	La classe	Non !
160	Enseignant	En levant le doigt, qui pense que César a dit la vérité dans ce texte, ou au moins une partie ?
161	Beaucoup d'élèves	Ah une partie ! [Presque tous lèvent la main]
162	Enseignant	Qui pense que César dit toute la vérité absolument tout ? [Les mains restent levées]
163	Enseignant	Qui pense que ce que dit César bah c'est un peu des bêtises ? [Peu de mains se lèvent] Pourquoi tu penses ça P ?
164	P	Bah... moi je pense ça parce que Jules César et bah il s'occupe surtout de sa petite personne quoi.
165	Enseignant	En gros oui c'est un empereur, il est un peu mégalomane. Quelqu'un sait ce que ça veut dire mégalomane ?
166	Th	Il se sent comme le plus fort quoi.
167	Enseignant	N assis toi correctement. Vous savez tous vous asseoir correctement quand même, vous avez eu l'intervention du Kiné la dernière fois. Voilà. Alors, et ceux qui pensent que Jules César dit toute la vérité c'est qui la ? Pourquoi vous pensez ça ?
168	B	Heu...je pense qu'il dit la vérité...
169	Enseignant	Quelqu'un peut être plus précis... L ?
170	L	Heu bah... c'est celui qui l'a dictée, donc le scribe il doit l'avoir bien mis et à cette époque bah....
171	Enseignant	Oui alors le scribe a bien noté tout ce que César a dit oui. Mais est-ce que César a dit toute la vérité ? On a dit avant que César pouvait dire des choses qui l'arrangent lui.
172	Inconnu	Bah oui parce que les chevaliers c'est vrai qu'ils font tous la guerre
173	Enseignant	Oui mais par exemple est-ce que les druides font que ce qu'il raconte ? Est-ce que les chevaliers dans la vie ils font que la guerre ?
174	La classe	Non !
175	Enseignant	Donc L tu penses qu'il dit toute la vérité ?

176	L	Bah oui il va pas dire des bêtises s'il mange une pomme il va pas dire qu'il mange une banane
177	Enseignant	Un autre exemple, si moi demain je pars en guerre...
178	La classe	Oh non !
179	Enseignant	Contre quelqu'un d'autre, et que je gagne. Est-ce que la personne qui a perdu cette guerre a l'opportunité d'écrire aussi un texte alors qu'elle a perdu ?
180	La classe	Bah non !
181	Inconnu	Bah non il est mort !
182	Enseignant	C'est que le gagnant qui écrit l'histoire !
183	Inconnu	Et lui il est gagnant César
184	Enseignant	Oui donc c'est lui qui écrit l'histoire, il l'écrit à sa façon. Il écrit comme lui ça l'arrange. Si ça se trouve il peut modifier un peu les faits, il peut avoir envie de se rendre un peu plus fort et hop j'écris que je suis hyper fort et que je les ai tous tués en 2 minutes.
185	La classe	[Rire de la classe]
186	P	Bah c'est qu'enfaite et bah...ce qu'il dit... et bah ceux qui écrivent ils ont pas trop le choix car c'est César l'empereur et eux bah...ils sont rien !
187	Enseignant	Voilà, ils sont rien face à lui, ils écrivent ce qu'on leur dit d'écrire parce que sinon ils terminent...voilà
188	Inconnu	Et s'il y a une faute d'orthographe ?
189	Inconnu	Mais du coup ils ont forcément des fautes d'orthographe car ils mettaient pas d'"S" à l'époque !
190	Enseignant	Alors, à l'époque ils parlaient quelles langues ?
191	Plusieurs élèves	Latin !
192	Enseignant	Le latin. Donc là ce que vous avez sous les yeux c'est une traduction du latin.
193	La classe	Aaaaaaaaaaaaaah !
194	Enseignant	Donc, est-ce que quelqu'un a encore quelque chose à dire sur ce texte ? Car je suis pas sûr de vous avoir convaincu du fait que tout ce qu'ils disent n'est pas forcément la vérité. C'est un point de vue !

		Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que c'est un point de vue ? Quand on dit c'est mon point de vue c'est ton point de vue.
195	I	Bah ça veut dire qu'on pense ce qu'on veut, on dit ce qu'on veut.
196	Enseignant	Voilà c'est ça on pense ce qu'on veut, c'est-à-dire que la... Est-ce que vous pensez que si les Gaulois avaient pu écrire quelque chose sur leur société ça aurait été la même chose ?
197	La classe	Non !
198	Enseignant	Qui pense que oui lève le doigt ! [0 main levée] Qui pense que non lève le doigt ! [Les élèves lèvent le doigt] Donc est-ce que j'ai réussi un peu à vous convaincre qu'il faut faire attention en histoire au point de vue des documents ?
199	La classe	Oui !
200	Enseignant	La demain je vous ramène un autre document d'un gaulois qui écrit sur César ça ne sera pas du tout la même chose ou alors il y aura quelques similitudes. Demain en histoire, quand la dame sera là, on étudiera des documents historiques qui ont différents points de vue, sur la conquête de la Gaule et la bataille d'Alésia, vous avez peut-être déjà entendu parler de la bataille d'Alésia.
201	La classe	Oui
202	Enseignant	Et il faudra bien faire attention à ce qu'on a dit aujourd'hui ! Il faudra faire attention au point de vue de l'auteur. Donc, qui peut la maintenant me résumer en quelques mots, avec ses mots à lui, ce qu'on a fait et ce qu'il faut retenir surtout ?
203	L	Bah on a fait de l'histoire.
204	Enseignant	Oui merci. Et qu'est-ce qu'on a fait d'autres ?
205	L	On a lu un texte, où ils parlaient de ce que Jules pensait heu...
206	Enseignant	De la société gauloise.
207	L	Oui.
208	Enseignant	Et on a dit de faire attention à quoi ?
209	L	De ce qu'on avait lu car ça pouvait être...lui ce qu'il voulait.
210	Enseignant	Ce qui l'arrange.
211	L	Oui

212	I	On peut aussi dire que les chevaliers ils font la guerre, il y a les impôts, heu.... Et que les druides ils s'occupaient des affaires religieuses, ils faisaient pas la guerre, ils payaient pas les impôts, et puis bah après si les esclaves ils faisaient pas ce qu'ils devaient faire on les... rejetait ou ils étaient tués.
213	Enseignant	Et il fallait faire extrêmement attention à ?
214	La classe	[Pas de proposition]
215	Enseignant	Au point de vue ! Retenez bien ça pour demain parce qu'il faudra faire attention au point de vue des documents.

### Annexe 3 : Texte de Jules César étudié en classe

#### **La société gauloise**

« Dans toute la Gaule, il y a **deux classes d'hommes importantes** : l'une est celle des druides, l'autre celle des chevaliers.

Les druides s'occupent **des affaires religieuses**. Un grand nombre de jeunes viennent auprès d'eux pour **s'instruire**. Si un meurtre a été commis, s'il y a une dispute au sujet d'un héritage ou des limites d'un terrain, ils **jugent** et fixent les amendes. Les druides ne vont pas à la guerre et ne paient pas d'impôts.

Les chevaliers participent tous à **la guerre**. Chacun, en fonction de sa richesse, rassemble autour de lui un nombre plus ou moins grand de compagnons. C'est à cela que l'on reconnaît sa puissance et sa richesse.

Les **gens du peuple** sont **presque des esclaves**. On ne leur demande jamais leur avis. Quand ils sont écrasés par leurs dettes ou par les impôts, ils se mettent au service des nobles.

D'après Jules César, *Guerre des Gaules*, 52 av. J.-C.

## Annexe 4 : Fiche séance du débat enregistré sur les Gaulois vus par César

<b>CYCLE</b> : 3 <b>DOMAINE</b> : HISTOIRE	<b>CLASSE</b> : CM2	<b>SEANCE</b> 1/5 <b>PERIODE</b> 2
<b>TITRE DE LA SÉANCE</b> : <b>TITRE SÉQUENCE</b> : Quels héritages pour la Gaule ?		
<b>Objectifs de la séance</b> : Découvrir les représentations des Gaulois		
<b>Compétences en jeu</b> : • Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer - Apprendre à communiquer, argumenter à l'oral - Pratiquer différents langages • Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre - Se familiariser avec différentes sources documentaires. - Apprendre à chercher des informations et interroger leur origine et leur pertinence.		
<b>DUR</b>	<b>DÉROULEMENT DE LA SÉANCE</b>	<b>MODALITÉS</b>
3 min	1. <b>LECTURE</b> : Distribution du document de Jules César qui décrit les Romains. <i>« Je vous donne un texte de l'époque, de Jules César. Vous le lisez individuellement et vous pourrez si vous voulez vous en servir pour l'activité que nous allons faire juste après ».</i>	Lecture individuelle
20min	2. <b>DÉBAT</b> : « Nous allons débattre ensemble sur cette question : « <b>Selon vous, comment étaient les Gaulois avant l'invasion romaine ?</b> » Noter sous forme de listing les idées au tableau	Classe entière PE encadre le débat et distribue la parole Essayer d'avoir l'avis de tous.
20min	3. <b>GUIDAGE</b> Les faire réfléchir et guider un peu le débat : « <b>Qui a écrit ce texte ? (Le vainqueur)</b> ». « <b>Pourquoi il aurait écrit ce genre de chose, pour qui ?</b> ». Logiquement : reprise et <u>modification</u> du débat	Guide du PE Classe entière
5min	4. <b>INSTITUTIONNALISATION</b> : « <b>On trouve peu de texte positif sur les Gaulois, car ce sont les Romains qui ont gagné et les vainqueurs sont les seuls dont on se souvient. C'est les vainqueurs qui les décrivent</b> » → pas neutre, importance de la source, de contextualiser (se mettre à la place de) ! <i>(Éventuellement lien avec aujourd'hui ce qu'on appelle les « Fake News » pour attirer les gens sur des articles/chaines infos, etc.)</i>	Prise de parole du PE Répondre aux éventuelles questions
<b>Matériel</b>	Texte de J.César	



---

## 4<sup>ème</sup> DE COUVERTURE

---

5 mots-clés : Débat ; Histoire ; Problématisation ; Conflit socio-cognitif ; Esprit critique

### Résumé

L'objectif de ce travail de recherche est de savoir s'il est possible de faire du débat un mode d'apprentissage au cycle 3. Dans un premier temps, un questionnement est mis en place : débattre permet-il de faire entrer les élèves dans une situation de recherche ? Dans quelles conditions ? Des recueils de données sont donc mis en place afin de pouvoir observer des divergences ou des points communs. Ces données sont également confrontées aux différentes lectures liées à ce sujet. Les principaux résultats de cette recherche montrent que le débat est un mode d'apprentissage qui est efficace seulement sous certaines conditions : les élèves doivent être capables de problématiser et de contextualiser, en développant leur esprit critique, afin d'éviter des obstacles (sources, représentations), qui freineraient le débat.

### Abstract

The goal of this research is to find out whether it's possible or not to make the debate a way to learn in « cycle 3 ». Initially, a study is conducted, made of questions such as : Can debate makes the students enter a research situation ? Under what conditions? Data collections are therefore set up in order to observe differences or common points. These data are also confronted with different readings related to this topic. The main results of this research show that debate is a way of learning that is only effective under certain conditions : students must be able to question and contextualise by developing their critical mind in order to avoid obstacles (sources, representations), which would complicate the debate.