

Comment amener les élèves à se questionner sur l'évolution de l'école d'autrefois à aujourd'hui au cycle 2 ?

Marion Janvrin

▶ **To cite this version:**

Marion Janvrin. Comment amener les élèves à se questionner sur l'évolution de l'école d'autrefois à aujourd'hui au cycle 2 ?. Education. 2021. dumas-03273364

HAL Id: dumas-03273364

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03273364

Submitted on 29 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.

Master MEEF

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

Mention second degré
Mémoire

Comment amener les élèves à se questionner sur l'évolution de l'école d'autrefois à aujourd'hui au cycle 2 ?

soutenu par
Marion Janvrin
le 21 mai 2021

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

En présence de la commission de soutenance composée de :

Directrice de mémoire : Lucie Gomes, professeur agrégée d'histoire-géographie

Membre de la commission : Max Le Baleur, professeur agrégé des arts visuels + TICE

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Lucie Gomes, pour le suivi et l'aide qu'elle m'a apporté tout au long de l'année. Je remercie également Monsieur Max Le Baleur pour le suivi et le soutien concernant le stage probatoire.

Sommaire

INTRODUCTION ..... ERREUR ! LE SIGNET N'EST PAS DEFINI.

PARTIE 1 : LE CADRE THEORIQUE **4**

I. L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE DE L'HISTOIRE, UN DEBAT CONTINUEL 4

A. L'histoire : une science de la vérité ? *4*

B. L'histoire, une science sur des faits réels : enjeux idéologiques ? *5*

II. L'ANALYSE CRITIQUE DES TRACES DU PASSE PAR LES ELEVES, UNE DEMARCHE COMPLEXE 6

A. Le développement de la « pensée complexe » chez les élèves *6*

B. Comment développer la « vision complexe » chez les élèves ? *8*

C. La mise en place des témoignages, élément moteur de la « pensée complexe » *10*

III. LE DEBAT EN HISTOIRE, POUR QUELLE FINALITE ET PAR QUELLE MODALITE ? 12

A. La place du débat dans les programmes *12*

B. La pratique du débat avec les élèves *13*

C. Les enjeux du débat en histoire *15*

D. Quelles modalités du débat en histoire ? *18*

IV. LA PROBLEMATISATION 19

PARTIE 2 : LA METHODOLOGIE **22**

I. LE CONTEXTE DE CLASSE 22

II. LA MISE EN ŒUVRE DE LA SEQUENCE « L'EVOLUTION DE L'ECOLE D'AUTREFOIS DE NOS GRANDS-PARENTS A CELLE D'AUJOURD'HUI » 22

A. Comment s'inscrit la séquence dans les programmes ? *22*

B. Le recueil des représentations *23*

C. La préparation en amont des témoignages *24*

D. La mise en place du débat *25*

PARTIE 3 : L'ANALYSE DES DONNEES **27**

I. L'EXAMEN DE LA QUESTION : LE CHAMP DES POSSIBLES 27

II. CONFRONTATION DES MEMOIRES INDIVIDUELLES 29

III. L'ARTICULATION ENTRE DONNEES ET CONDITIONS DU PROBLEME 31

IV. ANALYSE ET INTERPRETATIONS DES TEMOIGNAGES 33

V. LES LIMITES ET LES REMEDIATIONS POSSIBLES 36

VI. LA CONCLUSION 37

BIBLIOGRAPHIE **40**

SITOGRAPHIE **40**

ANNEXES **41**

Introduction

« *L'histoire entre dans cette discipline appelée sciences sociales : destinée d'abord à développer l'esprit critique* ».

Cette phrase écrite par Benoit Falaize en 2015 dans *Enseigner l'histoire à l'école* montre à quel point l'histoire renvoie à une science complexe où un même élément peut faire l'objet de plusieurs interprétations. L'histoire, selon lui, est « *une passion française* » avec des journées du patrimoine créées par Jack Lang en 1984. En effet, l'enseignement de l'histoire est un des moyens d'inscrire l'élève comme étant un futur citoyen.

Ainsi, aujourd'hui « *faire de l'histoire* » n'est plus une simple transmission de faits passés mais un questionnement continue sur ces faits. En effet, il s'agit de comprendre des notions complexes à partir d'une analyse critique des traces du passé. L'enseignement de l'histoire en école primaire est le plus souvent normé par l'écrit. Néanmoins, l'oral est de plus en plus présent notamment à la suite des nouveaux programmes de 2016, considéré comme une nécessité à la réussite des élèves. En effet, l'utilisation de l'oral au cycle 2 est définie dans le premier domaine du Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture, à savoir « *Les langages pour penser et communiquer* ». En conséquence, l'oral est travaillé dans toutes les disciplines scolaires y compris dans questionner le monde en s'attachant *« à travailler la lecture, la compréhension et la production de différentes formes d'expression et de représentation en lien avec les apprentissages des langages scientifiques* ».

Le débat est l'un des exercices oraux qui permet de concilier l'oral et le conflit socio- cognitif. Si l'on se réfère aux programmes scolaires de 2018, le débat n'a de place qu'en enseignement Morale et Civique pour « *permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique* ». Cependant, il peut sembler intéressant de ne pas clôturer le débat et de le pratiquer dans les autres disciplines scolaires telles que l'histoire ou encore le français. En français, il serait possible de mettre en place un débat littéraire interprétatif et en histoire un débat de type « scientifique ».

Par exemple, lorsque j'ai débuté mon travail de recherche, j'ai commencé par me demander de quelle manière l'évolution historique des droits des enfants pouvait être enseignée en cycle 2. Je me suis vite rendue compte (dès la première séance) que ce sujet était peut-être trop précis. Ainsi, j'ai élargi ma question à l'école dans sa globalité, à savoir l'évolution de l'école d'autrefois à celle d'aujourd'hui. Cet apprentissage nécessitait-il des moyens didactiques, pédagogiques particuliers ? Posait-il des problèmes par rapport à d'autres sujets historiques ?

Selon ma propre expérience, l'histoire que j'ai apprise en élémentaire était établie comme une vérité absolue qui ne faisait pas l'objet de débats particuliers. Pourquoi enseigne-t-on les savoirs historiques au primaire comme s'il s'agissait de vérités établies qui feraient l'objet d'un consensus alors que ces savoirs sont constamment remis en débat par les historiens ? Ainsi cela m'a amenée à me demander « *comment enseigner de manière différente les faits historiques afin que chaque élève soit en position de chercheurs ?* » afin qu'ils se questionnent, qu'ils acquièrent des réflexes pour construire le savoir par eux-mêmes, ils donnent du sens à leurs apprentissages.

J'ai fait le choix de me centrer sur l'utilisation de la pratique elle-même du débat scientifique en classe d'histoire. En tant qu'enseignante stagiaire, il m'est en effet arrivée d'organiser en classe d'enseignement civique et moral des débats d'idées où j'ai pu observer une participation active des élèves. L'intérêt de « débattre » et de « discuter » est de favoriser le conflit sociocognitif chez les élèves (Olivier Blond-Rzewuski, 2018). Pour ce faire, les modalités pouvant être utilisées sont variées (écrit, oral, individuel, collectif, théâtre...), tout comme les supports (littérature de jeunesse, études de cas, œuvres d'arts...). Cela entraine divers enjeux. Le débat favorise par des interactions entre pairs la construction de citoyens éclairés entre tolérance à l'opinion d'autrui et refus d'un relativisme absolu. Sur le plan pédagogique, il permet d'instaurer un nouveau rapport « maître/élève », en développant l'autonomie, en privilégiant une conception socio-constructiviste de l'apprentissage. Sur le plan de l'épistémologie scolaire, il développe chez les élèves une posture située dans le double registre du "comprendre-expliquer" (Ricoeur, 1955), où l'argumentation est au centre du processus de construction-exposition des savoirs (Prost, 1996). Il s'agit de favoriser le développement d'une prise de distance critique par le recours à des débats argumentés.

De ce fait, je me suis alors interrogée sur la pertinence de recourir à un temps de débat en classe, dans l'enseignement de l'histoire au cycle 2, afin de permettre aux élèves d'avoir une compréhension plus complexe des faits étudiés. Comment amener les élèves à se questionner sur l'évolution de l'école au cycle 2 ?

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

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

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

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

Cette approche didactique consiste à mettre en place la pratique du débat en classe à travers l'expérimentation d'une séquence sur l'évolution historique de l'école d'autrefois à celle d'aujourd'hui. Il conviendra ensuite de discuter des données obtenues lors de la séance de débat menée.

Partie 1 : Le cadre théorique

I. L'enseignement classique de l'histoire, un débat continuel

A. L'histoire : une science de la vérité ?

L'histoire est une discipline qui fait partie des sciences sociales. Tout d'abord, elle est destinée à développer un certain esprit critique. L'histoire enseignée a toujours été au cœur de débats dans les médias, mais aussi à l'Assemblée Nationale notamment avec divers conflits sur les manuels scolaires sur l'opposition entre histoire et mémoire. Les enjeux de la mémoire de la société française n'ont pas épargné l'école élémentaire puisque l'histoire est une passion française. En effet, cet apprentissage étant un des moyens d'inscrire l'élève, futur citoyen, dans une identité française. Dès le 19ème siècle les premiers enseignements de l'histoire ont pris d'emblée une dimension morale importante.

L'histoire va aider à former le citoyen à travers la connaissance de personnages majeurs qui incarnent des idéaux et des valeurs de la République. Elle va continuer à promouvoir un modèle de socialisation. L'une des finalités de l'histoire est-elle de « faire aimer la France » ? Doit-on enseigner l'identité nationale, nos héros, ses gloires et ses mythes ? Devons-nous en classe nous faire les porte-paroles de la France et de son histoire ? Aujourd'hui, le roman patriotique est abandonné. Désormais, l'histoire va donner sens au monde qui nous entoure. Donner le goût de l'histoire aux élèves permet qu'eux-mêmes le partage à leur tour. C'est également maintenir une curiosité naturelle de l'enfant pour le passé. Cet enseignement doit faire sens dans l'esprit des enfants ainsi pas d'empilement de dates, d'évènements et de personnages. Faire de l'histoire, c'est s'inscrire résolument et collectivement dans les problématiques du présent.

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

« *D'abord parce que l'on considère qu'il faut avoir soi-même une culture suffisante pour le faire, ensuite parce que, face à l'immensité du champ de la connaissance historique, que retenir pour des enfants qui, au fond, n'ont pas plus de onze ans ?*».
Les interrogations portent sur le rapport entre argumentation et "modèle dominant" de l'enseignement en histoire-géographie, entre argumentation et "régime de vérité" du texte de l'histoire-géographie enseignée, et les types de raisonnements mis en œuvre par les élèves.
Dans l'ouvrage d'Alain Dalongeville Enseigner l'Histoire à l'école, cycle 3, l'auteur remarque que deux modèles s'affrontent quant à l'enseignement réalisé en école primaire :
- ceux qui sont partisans d'une histoire évènementielle, où l'on retrouverait l'apprentissage pur et dur des dates historiques.
- ceux qui sont partisans d'une histoire thématique.

B. L'histoire, une science sur des faits réels : enjeux idéologiques ?

Finalement, les enseignants eux-mêmes reconnaissent que l'histoire est une discipline difficile à enseigner tant le champ de connaissances est dense. Les pratiques actuelles sont parfois vécues sous le mode de l'inquiétude car la discipline est chargée d'enjeux idéologiques et de débats politiques. De plus, les enseignants considèrent qu'ils n'ont pas le « niveau d'histoire », la formation nécessaire pour enseigner cette discipline. Aujourd'hui, un enseignement vivant de l'histoire est voulu afin de donner goût, curiosité et sens des évènements.

Dans l'ouvrage Douze leçons sur l'histoire, Antoine Prost constate que l'enseignement primaire est une histoire autre : « en ce sens qu'elle doit être enseignée aux enfants : elle s'adresse d'abord à des enfants, il faut faire simple, pour faire simple, et on ne peut pas rentrer dans les détails du raisonnement ». Cependant les contraintes pédagogiques ne sont pas seules en cause. Elle n'a pas seulement pour objectifs d'inculquer des connaissances précises.

En effet, cette discipline doit faire partager des sentiments notamment à travers des documents authentiques. Ces-derniers peuvent être de toutes sortes du moment que le niveau de langue est accessible pour les élèves. Pour cela il n'est pas interdit de traduire ou de leur amener un lexique. Néanmoins le maniement des sources est

complexe. Il faut amener les élèves à comprendre le sens et émettre des hypothèses. Attention le récit de l'histoire est un point de vue qui vient s'ajouter à des documents prenant part à son élaboration. Comme l'écrit Antoine Prost, il s'agit de développer comme chez l'historien « *l'esprit critique afin de questionner ses sources* ». L'historien n'est pas un romancier. Néanmoins, l'attitude critique n'est pas naturelle. En effet, l'histoire porte sur le passé et à ce titre, elle est une connaissance par trace. C'est une science qui procède à partir des traces que le passé a laissé. Un fait est le résultat d'un raisonnement à partir de traces suivant les règles de la critique. Les questions tiennent, dans la construction de l'histoire, une place décisive.

Les questions les plus légitimes pour les historiens sont, donc, à les entendre, celles qui font « avancer » leur discipline. Quelles sont-elles alors ?
Antoine Prost explique qu' « *une question doit s'insérer dans un réseau d'autres questions, parallèles ou complémentaires, assorties de leurs réponses possibles entre lesquelles le travail sur les documents permettra de choisir. La question historique est ainsi celle qui s'inscrit dans ce qu'il faut bien appeler une théorie* ». Selon Aron « *les constructions irréelles doivent rester partie intégrante de la science même si elles ne dépassent pas une vraisemblance équivoque, car elles offrent le seul moyen d'échapper à « l'illusion rétrospective de la fatalité ».*
Par conséquent, comment rendre l'enseignement de l'histoire vivant en classe ?

II. L'analyse critique des traces du passé par les élèves, une démarche complexe

A. Le développement de la « pensée complexe » chez les élèves

La théorie de la complexité de Edgar Morin définit deux modèles de pensée, la pensée simplifiante et la pensée complexe. Ces deux paradigmes sont décrits synthétiquement avec six principes qui se répondent deux à deux. Le principe dualiste (pensée simplifiante) par rapport au principe dialogique (pensée complexe). Le principe dualiste oppose les points de vue portés sur un même phénomène sans jamais les réunir. Le principe dialogique permet d'unir deux éléments antagonistes, deux phénomènes opposés qui devraient se repousser l'un l'autre, mais qui sont

complémentaires. L'ordre et le désordre sont des états opposés, mais conciliables (Morin, 1980), ils peuvent s'envisager en terme dialogique.

C'est également le cas entre le principe de causalité linéaire (pensée simplifiante) par rapport au principe récursif (pensée complexe). Le principe de causalité linéaire implique qu'une cause ne peut avoir qu'un seul effet. Le principe récursif explique que les effets et les causes interagissent dans de nombreuses organisations. Morin (1980) décrit ce principe comme allant au-delà du principe de la rétroaction (feed-back). Un processus est récursif quand ses produits et effets sont nécessaires à sa propre production et cessation.

De même, le principe de disjonction (pensée simplifiante) s'oppose au principe hologrammatique (pensée complexe). Le principe d'isolement-disjonction permet de considérer des variables indépendantes capables d'agir sur l'objet séparé de son environnement. Le principe hologrammatique fait apparaître le paradoxe de certains systèmes où le tout est présent dans chacune des parties singulières qui le constituent. La pensée de la complexité permet d'appréhender les grands problèmes auxquels sont et seront confrontées les sociétés humaines, en évitant les impasses des explications simplistes fondées sur le raisonnement causal linéaire.

La pensée complexe est un outil d'analyse et de compréhension des systèmes que constituent les acteurs, les facteurs et leurs interactions, et de leur dynamique. Le caractère exploratoire de la science historique repose sur la dialectique des idées explicatives et des données par le biais de la confrontation critique indispensable, mais non naturelle des interprétations et des traces du passé : « *la critique est contraire à la tournure normale de l'intelligence humaine : la tendance spontanée de l'homme est de croire ce que l'on lui dit.(…) encore plus, si elle est, comme on dit, authentique. Appliquer la critique c'est donc adopter un mode de pensée contraire à la pensée spontanée, une attitude d'esprit contre nature.* » Seignobos 1901, cité par Prost en 1994 selon l'ouvrage L'apprentissage de l'histoire par la problématisation de Sylvain Doussot.

Sylvain Doussot évoque la méthode des géologues qui permet de faire jouer ensemble deux types de problèmes. Le premier est la problématisation historique et le second est la problématisation fonctionnelle afin d'articuler « *phénomènes et évènements ».* En effet, alors que les élèves ont tendance à faire de l'évènement, l'explication d'une évolution, ou à plaquer un phénomène actuel sans se soucier de le

confronter aux traces de l'époque, cette problématisation, par le double mouvement de remontée et de redescente du temps leur permet de reconstruire les possibles en faisant d'un évènement antérieur à la transformation un évènement nécessaire, puis une condition de possibilité de la transformation.
Cette problématique peut être retrouvée dans les documents, une place est faite à la critique documentaire. Outre les documents, est-il possible de trouver une certaine dimension de problématisation à travers le débat ?

La « complexité » selon Edgar Morin, sociologue et philosophe français, signifie l'incapacité de l'Homme de définir simplement un phénomène quelconque. Ce terme vient du latin « complexus » qui signifie « ce qui est tissé ensemble ». En effet, différencier les différents éléments ainsi que ce qui les relient, tout en prenant en compte les interactions possibles entre eux, montre qu'il est presque impossible d'aboutir à une vision simple. Cette complexité de l'histoire devrait être prise en compte dans le développement de la réflexion des élèves.
Mais ce mode de pensée est-il accessible à des élèves de 7 à 9 ans ?
Selon Jean Piaget, cette pensée complexe arrive au stade des opérations formelles. Ce dernier apparait le plus souvent vers l'âge de onze ans et va permettre aux élèves d'étudier une information. Les élèves de cycle 2, sont dans l'incapacité d'avoir ce type de raisonnement individuellement.
Alors comment développer la vision complexe chez des élèves de 7 à 9 ans ?

B. Comment développer la « vision complexe » chez les élèves ?

Dans son ouvrage Introduction à la pensée complexe, Morin (2014) préconise d'utiliser le principe dialogique pour construire cette pensée critique. Ce principe « *nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes* ». La dialogique correspond à une logique de contrôle, deux ou plusieurs logiques, deux principes sont unis sans que la dualité se perde dans cette unité. Il faut différencier la thèse de l'antithèse pour mettre en évidence une contradiction.

Par la suite, il convient de formuler une synthèse permettant d'arriver à une vision qui est un dépassement, en incorporant des éléments de la thèse et de l'antithèse. L'objectif est de pouvoir penser deux contraires sans les mélanger pour arriver à une

pensée, qui accepte la contradiction. Comment développer cette vision complexe chez des élèves de 7 à 9 ans ?

Comme vu précédemment, l'enseignement traditionnel de l'histoire passe par l'étude de document. Néanmoins, il existe plusieurs difficultés chez ces élèves à prendre en compte. Tout d'abord, la représentation du temps passé reste un temps court chez les élèves de cycle 2. De plus, l'accessibilité des textes historiques en termes de lecture est difficile et « *la lecture d'image n'est pas nécessairement plus simple* » comme le constate Benoit Falaize dans son ouvrage *Enseigner l'histoire à l'école*. Enfin, faire de l'histoire avec des documents concernant les traces du passé pose une difficulté d'exploitation de ces documents. En effet, cela entraine une démarche de critique interne mais aussi externe des documents. Il faut analyser ce que dit le document et ce qui attrait au document : l'auteur, la date, l'origine, des connaissances culturelles vont être nécessaires.

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

Jean Piaget, psychologue suisse, distingue quatre stades de développement chez l'enfant, dont le stade opératoire concret qui va de sept à douze ans. Pendant le stade opératoire concret, la pensée de l'enfant se modifie. Elle passe d'une forme intuitive simple à une forme logique. Ce type de pensée se caractérise par une décentration progressive de la pensée de l'enfant. Au quotidien, on retrouve chez les élèves cette logique caractérisée par la vision manichéenne. Par conséquent, cette logique se reflète dans les enseignements tels que l'histoire. En effet, si une question ouverte est posée aux élèves : « que pensez-vous de l'évolution de l'école d'autrefois à aujourd'hui » les réponses données seront peut-être que « l'école est la même » ou « l'école a changé ». Les réponses seront différentes chez l'élève en raison d'une absence de nuances apportée au jugement, se retrouvant dans son argumentation. Or, l'objectif est d'arriver à développer une pensée complexe chez les élèves, une pensée qui va au-delà de cette vision manichéenne, consécutive à un travail d'analyse d'éléments complexes.

Comme le souligne Dewey (2004), philosophe et psychologue américain, ce qui caractérise essentiellement la pensée « réfléchie » est le fait de douter, de se refuser à conclure de manière hâtive, et de continuer la recherche de manière systématique.

La pensée réfléchie suppose la suspension du jugement : selon lui, cette attitude « de la conclusion suspendue » constitue, avec la maîtrise des diverses méthodes d'investigation, le facteur le plus important dans les habitudes de pensée. De plus, Edgar Morin (2014) explique que l'une des erreurs est de croire que « *la complexité conduit à l'élimination de la simplicité. La complexité apparaît certes là où la pensée simplifiante défaille, mais elle intègre en elle tout ce qui met de l'ordre, de la clarté, de la distinction, de la précision dans la connaissance* ».

Ainsi, quels éléments permettent de constituer une modalité d'enseignement justifiant l'acquisition de cette vision complexe ?

C. La mise en place des témoignages, élément moteur de la « pensée complexe »

Le choix de l'évolution de l'école d'autrefois n'est pas un sujet choisi par hasard. Tout d'abord, cela intègre le programme de questionner le monde en cycle 2. En effet, le programme intègre le fait de « *repérer et situer quelques évènements dans un temps long* ». Les élèves doivent prendre conscience que le temps qui passe est irréversible. Cela laisse place à l'étude du temps des parents et à celle des générations vivantes ainsi que la mémoire familiale. Le programme évoque aussi l'évolution des sociétés à travers des modes de vie (alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements, etc.) et des techniques à diverses époques. De plus, le socle commun comprend également que les lectures du passé éclairent le présent et permettent de l'interpréter.

Mais ce choix de l'école d'autrefois va au-delà de sa présence dans les programmes officiels. Il correspond à l'existence d'une mémoire forte marquée par les souvenirs des grands parents des élèves. En effet, l'école, de manière plus large l'éducation doit suivre les évolutions de son environnement. Elle est le socle sur lequel nous construisons le monde de demain. Elle est aussi la matière par laquelle un pays façonne et prépare ses futurs acteurs : une génération éduque l'autre. Ce processus éternel demande à ses acteurs une anticipation permanente des enjeux futurs et surtout une évolution toujours en harmonie avec la société.

« *Si le pays est un corps, l'éducation en est son cœur. La corrélation entre les deux est, par conséquent, vitale : les deux doivent battre au même rythme* », Alexis

Rosier, article « *L'école doit s'adapter au monde tel qu'il est* », dans la revue Après demain, 2012.

Le projet aurait été d'aller à la rencontre de grands parents afin de leurs poser des questions sur leur école de l'époque mais avec la situation sanitaire, il a été décider d'aller interviewer les grands parents par téléphone. De plus, l'évolution de l'école des grands parents correspond à l'existence d'une mémoire forte marquée par leurs souvenirs. L'école a été marquée par de nombreux changements. Ces derniers apparaissent avec l'évolution des modes de vie des sociétés. Ainsi, l'évolution de l'école d'autrefois est aussi un questionnement sur l'évolution des sociétés à travers le temps long. Donc, ce thème va permettre une véritable confrontation des points de vue provenant notamment de la mémoire individuelle des grands parents. Chacun a vécu l'école d'une manière différente. Il s'agit de développer la pensée critique par le recueil de témoignages : la confrontation du passé et du présent avec le point de vue des élèves et celui des témoins.

La difficulté est de mener conjointement la critique de l'interprétation du passé et celle des témoins. L'existence du passé en affirmant « *j'y étais* », est un espace de controverse souligne l'étude faite par Nadine Fink et Sylvain Doussot, Faire problématiser des élèves de CE2 à partir de témoignages en 2019, en proposant « *si vous ne me croyez pas, demandez à quelqu'un d'autre* ». Il s'agit d'un processus d'enquête afin de penser les manières dont l'étude des témoignages et textes explicatifs se construisent ensemble. Cela entraine un double mouvement avec d'une part, « *l'exploration des causes de l'évènements et l'évaluation de la pertinence des idées explicatives avancées* » (Ricoeur, 1995) et d'autre part, de situer l'explication retenue ainsi de la fonder par relation à toutes les explications possibles. En l'absence d'autres témoignages qui permettraient une confrontation, l'espace de discussion ainsi ouvert se limite à la production d'hypothèses.

Question à l'élève : comment peux-tu expliquer qu'ils disent le contraire alors qu'ils avaient le même âge à la même époque ? comparaison avec le contexte (campagne, ville), où ils habitaient ? Le témoignage dépend du point de vue, du vécu de la personne, du contexte de son vécu. Ces élèves n'en restent pas à la division habituelle en classe d'histoire qui sépare explication du passé et travail sur les traces du passé. Ainsi le recueil de différents témoignages permet de « *cartographier le champ des*

possibles sur le phénomène étudié » (Fink et Doussot, 2019). Ceci est une condition favorable à la discussion convergente du phénomène étudié et des traces qui en rendent compte.

Fink et Doussot présentent la différence entre la mémoire individuelle et la mémoire collective. En effet, concernant cette dernière, il existe un risque de privilégier une interprétation linéaire ancrée dans le présent au détriment d'une étude des conditions du passé. La productivité de la notion de mémoire collective pour penser l'histoire résulte dans sa tension avec les mémoires individuelles. Les témoignages doivent contenir des mémoires individuelles et pas seulement des opinions sur la mémoire collective pour permettre la problématisation. Attention, il est important de distinguer la mémoire et l'histoire. La mémoire est la vie toujours portée par des groupes vivants et à ce titre elle est une évolution permanente, ouverte à la « *dialectique du souvenir et de l'amnésie, vulnérables à toutes les utilisations et manipulations* » selon Pierre Nora cité par Sylvain Doussot (2019). La mémoire est un phénomène toujours actuel, un lien vécu au présent éternel. Alors que l'histoire parce que c'est une opération intellectuelle et laïcisant, appelle analyse et discours critique. Ainsi, il parait pertinent de débattre autour des témoignages.

III. Le débat en histoire, pour quelle finalité et par quelle modalité ?

A. La place du débat dans les programmes

La pratique du débat facilite particulièrement la construction du jugement moral et du civisme chez les élèves. En ce sens, elle se situe au cœur d'une éducation à la citoyenneté. Un débat réglé ou argumenté est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles. Le débat réglé et le débat argumenté visent, l'un comme l'autre, à faire en sorte que l'élève soit capable de questionner voire de remettre en cause ses jugements initiaux.

Le débat est inscrit dans le domaine 3 du Socle Commun : la formation de la personne et du citoyen. En effet, il s'agit de « débattre, argumenter rationnellement, émettre des conjectures et des réfutations simples, s'interroger sur les objets de la

connaissance, commencer à résoudre des problèmes notamment en mathématiques en formulant et en justifiant ses choix développent le jugement et la confiance en soi ». De plus, le langage oral trouve à se développer dans le débat. Il est le garant de la régulation des échanges et d'un guidage expert pour apprendre aux élèves à débattre.

Le débat a une place dans le langage écrit, les programmes de cycle 2 indiquent le fait de « *rédiger une conclusion d'expérience ou d'un débat* ». Néanmoins, c'est dans l'enseignement moral et civique que la discussion réglée et le débat argumenté ont une place de premier choix « *pour permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique* » (Programme 2018, cycle 2). Le débat aide les élèves à « *Construire l'esprit critique, apprendre à s'informer, prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue, développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique* ». Qu'en est-il alors de la pratique avec les élèves ?

B. La pratique du débat avec les élèves

Historiquement, la pratique du débat est liée, sur l'agora grecque, à l'émergence de la démocratie. Plus tard, la philosophie des Lumières établira un lien étroit entre la naissance de l'État démocratique moderne et l'existence d'un espace public assurant droit d'expression et confrontation des opinions. Dans le contexte individualiste actuel, où explosent les incivilités et où des consensus sont toujours à renégocier, l'école républicaine se doit de faire du débat une base de l'éducation à la citoyenneté.

Plus qu'un objectif d'apprentissage, le débat doit aussi être à l'école un outil et un support d'enseignement. La psychologie sociale et les didacticiens de discipline ont montré l'importance, dans le processus d'apprentissage, de la confrontation des idées entre pairs qui favorise l'évolution des représentations. L'interaction sociale verbale, le « conflit socio-cognitif », la coopération interactive, facilitent un rapport constructif au savoir. D'où l'intérêt, dans toutes les disciplines, de « moments » de débats, en groupes ou classe entière. Certains parlent de « démocratie au cœur de l'acte d'apprendre ». Il ne s'agit pas de voter sur le pour ou contre des dates historiques, mais de « socialiser », par la mise en commun confrontée, les idées et les hypothèses

émises sur un problème posé, dans un cadre de communication et de validation garanti par l'enseignant.

Dans les cours de langues étrangères, le débat peut rendre les échanges plus riches en les « dramatisant » ou permettre de questionner les représentations sur les civilisations. En éducation physique, il fera apparaître combien le verbal et le corporel interfèrent sans cesse dans l'apprentissage. Encore faut-il, en tant qu'enseignant, apprendre à organiser des débats si l'on ne veut pas que ceux-ci se réduisent à des conversations convenues ou des flots de préjugés déversés dans une plus ou moins pagaille. Cela requiert des compétences spécifiques de gestion de groupe (on peut mettre en place différentes fonctions formatives et régulatrices) et des exigences cognitives sur le contenu.

La tradition française de l'enseignement est avant tout la leçon. On assiste à un cours tout comme on lit un livre. Une sorte de distance gênante voire oppressante s'instaure entre l'orateur et ses auditeurs, entre le dispensateur du savoir et la masse « opaque » des autres. En effet, rien n'est neutre dans la transmission du savoir.

Or, le rôle de l'enseignant dans le débat se limite à faire travailler les élèves et non à travailler pour eux. Le débat ne dit pas s'installer entre eux et lui. La pratique du débat amène les élèves à débattre entre eux.

L'enseignant doit garantir la forme. Il va énoncer les règles et s'assurer de leur respect. La règle générale de bienséance et les règles spécifiques à l'exercices en cours : qu'il devra périodiquement, redéfinir, expliquer voire modifier.

L'enseignant doit souligner les enjeux, les arguments, inciter à structurer leur articulation et leur développement. Il faut éviter que cela se résume à une série de paroles plus ou moins réactives et immédiates : les arguments clairs ou porteurs se doivent d'être soulignés ainsi que les problématiques clés. Un tableau peut être utilisés rappelant les idées essentielles.

Le professeur enseignant doit savoir déléguer sa position. En effet, au fil de l'année l'enseignant tentera de se faire remplacer par un élève afin d'animer le débat ce qui aidera chacun à mieux appréhender les enjeux. Concernant l'évaluation de ce qui a été appris et compris, il est difficile ou plus inhabituel d'évaluer une activité collective. L'enseignant devra établir ce qu'il cherche à obtenir à la fin de l'exercice : s'agit-il de problématiser, d'argumenter, de reformuler, de conceptualiser, de questionner, de

formuler des idées. En termes de débat scientifique sur l'évolution historique d'un phénomène, il s'agit de se questionner et d'expliquer ce phénomène.

Comment se pratique le débat scientifique en classe ?
Au départ, une question assez ouverte sur un sujet donné est posée par l'enseignant. Un premier élève peut présenter une première hypothèse : ce terme est important « hypothèse » instaure une distanciation avec les idées. S'il y a un manque de clarté l'intervenant l'interrogera. Puis les élèves vont commencer à confronter leurs hypothèses, leurs justifications afin de les relier pour entrer dans cette pensée complexe. Quels sont alors les enjeux de ce type de débat ?

C. Les enjeux du débat en histoire

Depuis 10 ans, on observe un intérêt généralisé pour cette question du débat avec les enfants. Il y a eu une introduction dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire de 2002 puis 2007 puis 2016 d'une demi-heure de débat réglé. Cela bouleverse complètement les représentations traditionnelles de l'enseignement de cette discipline. Michel Tozzi spécialiste de la didactique de la philosophie résume cette spécificité à 3 grandes exigences. La première est de problématiser, c'est-à-dire être conscient des enjeux de la question posée. La deuxième est de conceptualiser, il s'agit de définir ce dont on parle. Enfin la troisième est d'argumenter, c'est-à-dire de justifier son propos. La question est de savoir comment et quels outils donnés aux élèves pour leur permettre de répondre à ces exigences ?

En effet, Michel Tozzi dans son ouvrage *L'éveil de la pensée réflexive* (2002) à l'école primaire souligne que la réflexion philosophique n'est pas innée c'est un apprentissage. A quoi sert de débattre en classe ?

Cela va permettre de poser le problème en tant que problème. Le problème est la substance même des choses, l'esprit, l'essence et la vie de la matière. En effet, cela permet de travailler le rapport à la matière, ce qui pourrait se nommer appropriation. L'enseignant commence à prendre conscience de manière avisée des difficultés rencontrées par les élèves dans leur apprentissage et il pourra travailler en direct sur

ces difficultés. L'élève saisira mieux l'esprit de la question en jeu et prendre conscience de la nature de ses difficultés.

Le débat est-il une construction collective du savoir ? Le savoir est une pratique. L'enseignant ne doit pas oublier qu'il est le détenteur ou l'objet d'une relation très personnelle avec sa discipline : certains élèves y adhérent et d'autres non. Il ne doit pas croire détenir l'universalité de cet apprentissage.

Pourquoi est-il important de débattre en classe ? Le débat, la liberté d'expression est un fondement de la démocratie. L'interaction sociale verbale, le conflit sociocognitif, la coopération interactive, facilitent un rapport constructif au savoir. D'où l'intérêt dans toutes les disciplines de moments de débats en classe entière ou en groupes. Certains parlent de « démocratie » au cœur de l'acte d'apprendre. Il s'agit de « socialiser » par la mise en commun confrontées, les idées ou les hypothèses émises sur un problème posé.

Néanmoins, une des caractéristiques du débat réside dans son imprévisibilité : l'argumentation des participants se développe sur un mode processuel et dynamique. Ainsi, chaque intervention possède un caractère constituant et oriente virtuellement la suite des échanges. Cette conséquence peut être un talon d'Achille du dispositif du débat : la qualité de l'ensemble dépend de la compétence des participants d'où insistance une préparation au préalable.

Dans la revue Les cahiers pédagogiques « Débattre en classe », un professeur d'anglais, académie de Versailles : Sylvie Abdelgaber témoigne. Elle constate qu'après une série d'entretiens avec les élèves réalisés en fin d'année le débat est assimilé à un espace de liberté et de parole singulier « *dans les autres cours on nous demande d'écrire et c'est tout* ». Le débat permet de s'affirmer comme sujet autonome, capable d'exercer son jugement et de sortir de l'hétéronomie. Aristote distinguer le démontrable et le vraisemblable : il distingue aussi la relation didactique entre maitre et élève et la discussion démocratique qui elle, est foncièrement égalitaire, car aucun des interlocuteurs ne peut prétendre détenir la vérité. Ainsi la citoyenneté ne se fonde pas sur l'égalité du savoir mais une égalité d'ignorance : une commune incapacité à résoudre les questions fondamentales auxquelles l'homme est affronté.

Les aspects affectifs du débat sont tout aussi important que les aspects intellectuels, car tout le véritable débat à un caractère théâtral, dramaturgique. Cela est plus que le simple examen critique de thèses différentes des miennes. En effet, cette altérité implique la présence physique, le regard, les gestes, les intonations : tout ce que Levinas, philosophe d'origine lituanienne, appelle le visage. Ce n'est pas qu'un échange purement langagier, discursif. Sylvie Abdelgaber professeur d'anglais, académie de Versailles témoigne sur le vif intérêt du débat dramatisé pour animer la classe et mettre du jeu dans les apprentissages : « *J'aime les relations qui se créent dans les classes et avec moi lorsqu'un débat prend bien, ils gardent, j'en suis sûre, des traces à long terme de toutes ces idées brassées* ». Cependant un des enjeux fondamentaux est que tous les élèves s'inscrivent dans le questionnement. Le débat dans la classe du point de vue de la didactique de l'histoire : nous excluons dont tout ce qui peut concerner le débat citoyen, celui pour « *construire un rapport critique à la citoyenneté* ».

C'est aussi un débat pour savoir, pour permettre aux élèves de construire leur apprentissage. C'est un raisonnement historique qui est mené, ce type de débat est mené par les savants. Ainsi, l'enjeu est de transposer la pratique du débat en histoire avec l'intention de permettre aux élèves de concevoir autrement la discipline. Certains énoncés sont discutés. De plus, il s'agit de montrer que les difficultés rencontrées par les historiens intéressent les didacticiens.

Alors, apparait diverses questions sur cette pratique du débat dont la formation des enseignants. En effet, chez l'enseignant, il peut y avoir la crainte de se retrouver face à une classe où règne le dérèglement du chacun pour soi, où fusent les opinions sans réflexion. Les élèves sont censés retenir un certain nombre d'éléments de réflexion afin d'analyser ce qui s'est passé, afin de retirer quelque chose de la discussion. Mais le fait que l'enseignant ne se prononce pas sur le fond peut poser une difficulté aux élèves de nature intellectuelle et existentielle.

Ce qui nous amène à la question de savoir quel débat pratiqué en histoire ?

D. Quelles modalités du débat en histoire ?

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

Le débat réglé :

Selon Eduscol, « *Un débat réglé ou argumenté est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles* » (https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf).

Ainsi, le débat réglé est une confrontation de point de vue entre différents élèves sur une question proposée par l'enseignant. L'objectif est d'arriver à convaincre ses pairs à travers des arguments. Pendant le débat, il est important de respecter et d'accepter les différents points de vue. Un bilan permettra de clôturer le débat pour arriver à se mettre d'accord avec tous les points de vue. Le débat réglé apprend à l'élève l'écoute, la prise de parole, la structuration de la pensée et l'éveil de la curiosité. Néanmoins, ce débat présente certains risques car des « grands parleurs » peuvent monopoliser la parole face à des « petits parleurs » qui restent en retrait. L'enseignant doit le prendre en considération et doit faire intervenir ces petits parleurs pour connaitre leurs opinions sur la question posée : « Il s'agit donc d'un échange dont chacune des parties peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant ». Concernant la posture de l'enseignant, il doit relancer le débat et guider à travers des questions.

La discussion à visée philosophique.

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

(https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf)

La démarche qui est mise en place est la suivante. Le premier temps correspond à l'exploration des idées. Il doit permettre aux élèves de se questionner sur leurs représentations, « d'en interroger leurs valeurs et de les confronter à celles des autres élèves ». Les élèves, dans un second temps, confrontent leur point de vue et

construisent progressivement les points de leurs discours à travers l'argumentation. Enfin, le dernier temps envisagé est la structuration des idées voire leur conceptualisation. Ce temps permet de passer d'un cas particulier à un cas général : « Si nos expériences sont différentes, nos interrogations sont-elles pour autant irréductibles les unes aux autres ou pouvons-nous les analyser en repérant quelques invariants communs ? ».

En définitive, la discussion à visée philosophique n'a pas pour but d'exprimer son opinion mais plutôt de construire un mode de pensée dit universel.
Le choix du débat réglé semble être le plus adéquat, car il appelle à une confrontation d'arguments entre les élèves tout en respectant les règles mises en place. Grâce à cette confrontation, les élèves attachent un regard nouveau sur la question posée. Par conséquent, le débat réglé devrait plus naturellement aboutir au développement d'une vision complexe a contrario de la discussion à visée philosophique qui n'a pas pour objectif de confronter les points de vue des élèves. Cependant, il peut y avoir une difficulté de la problématisation : cela ne permet pas à l'enseignant de conclure et de boucler la boucle didactique habituelle du cours d'histoire. L'existence et le repérage de points de vue différents ne posent pas de problème aux élèves de cycle 2. C'est l'exploitation et l'interprétation de ces différents points de vue qui est en jeu dans l'apprentissage de l'histoire.

Ainsi le choix de l'école d'autrefois comme question ouverte du débat en histoire n'a pas été anodin pour permettre aux élèves de cycle 2 de se mettre en position d'historiens.

IV. La problématisation

Ainsi, aujourd'hui « *faire de l'histoire* » n'est plus une simple transmission de faits passés mais un questionnement continue sur ces faits. Cette discipline doit permettre aux élèves, à travers les activités mises en place par l'enseignant, d'analyser de façon critique les traces du passé, pour arriver progressivement à l'acquisition d'une pensée dite complexe.

Lucie Gomes (2019, article : *La problématisation historienne au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les guerres de Vendée*) explique que «

Fabre (2017) et Orange (2005) expliquent que le processus par lequel des savoirs problématisés se construisent » c'est grâce à une confrontation entre les données et les idées explicatives sur le problème pour « *produire du savoir nouveau* », sur la base des connaissances déjà acquises des élèves et des éléments qui vont être fournis « *par le dispositif* » représenté par le débat. En effet, Fabre dans Le sens du problème (2016) explicite cinq critères qui lui paraissent caractériser le processus de problématisation. Il s'agit « *a) l'examen d'une question ; b) la dialectique du « en question et du hors question » ;c)la distinction et l'articulation des données et des conditions du problème, dans un cadre déterminé ;d)la réflexivité d'une pensée qui se surveille elle-même ;e)la perspective heuristique dans une logique de l'enquête* ». Concernant ce-dernier caractère, il signifie qu'il y a problème lorsque l'on n'a pas de réponse immédiate et qu'il faut prendre le temps d'examiner la question sous toutes ses formes. Ainsi la problématique est l'explication du savoir impliqué dans la question, savoir qui n'est pas encore réponse, mais qui permet d'en anticiper les caractéristiques. Cela va permettre aux élèves d'anticiper « la forme et la matière » que doit avoir la réponse pour être valable.

Néanmoins, selon Fabre (2016) on ne peut problématiser sur n'importe quel sujet. Ainsi il importe d'engager le processus de problématisation dans des contenus didactiques déterminés. Le fait de ne retenir que le résultat de l'enquête constitue un processus normal de recherche scientifique. Il y a des « *enchainements problématiques* » dans la mesure où la solution du problème peut devenir une donnée ou même une condition du problème. Mais il n'en reste pas moins que les problèmes subsistent, même résolus comme ce qui donnent sens à ces réponses ou solutions. Alors, selon Popper (1996), ce qui est tout aussi important que les systèmes théoriques ce sont « *les problèmes, les situations problèmes ou l'état d'un échange d'arguments critiques* ».

En effet, Fabre (2016) montre que Bachelard les rejoint en précisant qu'un savoir véritable est un savoir « *vivant* » c'est-à-dire qu'il est possible de reconstituer sa création à partir des problèmes auxquels il s'affronte puis de l'engager dans de nouveaux problèmes et enfin de l'intégrer dans un corps de savoirs. De plus, l'élève n'arrive pas l'esprit « vide » et la leçon ne va pas consister à lui transmettre une culture qu'il n'aurait pas mais à le « *faire changer de culture* » (Fabre, 2016). Les représentations, les habitudes de l'élève font obstacles à la pensée scientifique qui se

veut fonctionnelle, relationnelle et abstraite. Cependant, il ne faut pas les ignorer puisque le changement conceptuel impose de penser autrement et donc de déprendre de ses premières idées auxquelles ils tiennent le plus. Ainsi la problématisation est liée à la formation continue de soi-même.

Cette vision va permettre de nuancer l'étude des faits passés en liant, notamment le passé et le présent. Les élèves vont développer un réel questionnement d'historiens, et vont se trouver en position de chercheurs. Ils vont prendre en considération de multiples facteurs pouvant être à la fois, contradictoires mais également associés. Cette pensée complexe n'est pas innée chez les élèves de cycle 2 et donc l'enseignant doit organiser son acquisition. Par conséquent, elle peut être proposée par l'enseignant à travers un temps de débat. Le débat est un temps de discussion collectif propice aux conflits socio-cognitifs. Pour permettre aux élèves de cycle 2 de se lancer dans cette pensée complexe, les témoignages des grands-parents vont être un élément moteur afin de confronter les interprétations du passé.

Ainsi, comment amener les élèves à se questionner sur l'évolution de l'école d'autrefois à aujourd'hui au cycle 2 ?

La première hypothèse serait que les élèves à cet âge, n'aient pas encore développé la conscience du temps long. Pour vérifier cette hypothèse, une évaluation initiale par le dessin permettra de sonder les élèves.

La seconde hypothèse serait que les élèves n'aient pas à cet âge-là la conscience d'une évolution du système scolaire, de l'école et de ses règles depuis l'époque de leur grands-parents. Ainsi le fait d'aller recueillir le témoignage de leurs grands-parents ou parents, ces personnes présentes dans l'univers des élèves qui ont vécu dans le « passé », leur permettrait de se questionner sur cette évolution.

La troisième hypothèse serait que grâce à la mise en place d'un temps de débat en classe, des échanges contradictoires se créent entre les élèves, éléments qu'on ne retrouverait pas ou très peu avec des questions sur des documents.

Partie 2 : La méthodologie

I. Le contexte de classe

La séance présentée se déroule dans une classe de CE1-CE2 composée de dix-huit CE1 et de dix CE2. C'est une classe assez bavarde qui éprouve des difficultés dans les travaux de groupe. Cependant ce sont des élèves respectueux et motivés par les travaux et projets demandés. L'école se situe à Angrie, une petite commune à la campagne, il y a moins de mille habitants. Ainsi, il n'existe que quatre classes de la petite section au CM2. C'est le fonctionnement d'un petit village où la majorité des familles se connaissent. L'association des parents d'élèves organise de nombreuses actions afin que les familles payent le moins possible de choses. Ces dernières sont issues de la classe moyenne ou défavorisée pour un quart d'entre elles. Ce sont des grandes fratries qui composent l'école.

II. La mise en œuvre de la séquence « L'évolution de l'école d'autrefois de nos grands-parents à celle d'aujourd'hui »

A. Comment s'inscrit la séquence dans les programmes ?

La séquence sur la découverte de l'école d'autrefois celle des « grands parents » ou « parents » est l'idée de prendre conscience des générations vivantes et de la mémoire familiale. Ainsi, les élèves vont prendre conscience de l'évolution des sociétés à travers des modes de vie à diverses époques. À la lecture des programmes, les objectifs généraux de « Questionner le monde » sont d'une part de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances nécessaires pour décrire, comprendre le monde qui les entoure et développer leur capacité à raisonner et d'autre part de contribuer à leur formation de citoyens.

De plus, le programme de cycle 2 indique qu'il est nécessaire de pratiquer des démarches scientifiques. En effet, il s'agit de pratiquer, avec l'aide de l'enseignant, quelques moments d'une démarche d'investigation tel que le questionnement,

l'observation, l'expérience, la description, le raisonnement, la conclusion. Dans la séquence, ces moments sont représentés d'une part par le recueil des témoignages, des grands-parents ou des parents, effectué par les élèves puis par la séance finale : le débat réglé.

Par conséquent, ces procédures entrainent la pratique des langages que le programme présente sous cette forme : « *communiquer en français, à l'oral et à l'écrit, en cultivant précision, syntaxe et richesse du vocabulaire. Lire et comprendre des textes documentaires illustrés. Extraire d'un texte ou d'une ressource documentaire une information qui répond à un besoin, une question. Restituer les résultats des observations sous forme orale ou d'écrits variés (notes, listes, dessins, voire tableaux).* »

Enfin, plus précisément, concernant le temps, il s'agit pour les élèves de construire des repères temporels, d'ordonner des événements et de mémoriser quelques repères chronologiques.

B. Le recueil des représentations

La séance présentée s'inscrit dans une séquence sur « l'évolution de l'école d'autrefois à aujourd'hui ». Elle est composée de quatre séances. Elle a pour objectif de faire prendre conscience des générations vivantes, de la mémoire familiale ainsi que de l'évolution des sociétés à travers des modes de vie à diverses époques. Lors des premières séances, il s'agissait de recueillir leurs représentations du temps long à travers le dessin. La consigne était la suivante « dessiner sur la feuille blanche : selon vous, qu'est ce qui a pu changer entre l'école d'aujourd'hui, celle que vous connaissez et l'école de vos grands parents ? ». Pour les élèves à qui le dessin fait obstacle, ils pouvaient écrire. Par la suite, une mise en commun est faite où l'enseignant récolte les représentations de certains élèves et engagent la discussion entre eux. Les élèves accrochent dans la classe leur dessin pour garder une trace de ce qui a été fait.

La première hypothèse étant que les élèves à cet âge, n'aient pas encore développé la conscience du temps long. Pour vérifier cette hypothèse, cette évaluation

initiale par le dessin a permis de les sonder. Ces travaux ont confirmé cette dernière puisque les élèves éprouvent des difficultés à identifier le temps long. En effet, certains d'entre eux ont évoqué que l'école d'autrefois c'était lorsqu'ils ne portaient pas le « masque » avant la covid ou encore leur classe de l'année dernière en 2019.

Néanmoins, dix élèves sur les vingt-huit, ont su identifier à travers leur dessin l'école d'autrefois par un mobilier différent, celui de l'époque des grands-parents comme des pupitres ou encore des écoles pour filles et des écoles pour garçons (Annexe 1). Alors, ils ont construit ensemble des repères temporels sur le temps long à travers la littérature jeunesse, le récit d'une grand-mère qui raconte à son petit-fils la vie à son époque et notamment sa vie à l'école (Annexe 2). Les élèves ont remarqué des photographies du matériel de l'école de la grand-mère sur le polycopié qui leur a été distribué, ce qui a permis une discussion très intéressante autour du matériel de classe qui a évolué (la plume, l'encrier, le pupitre). Puis, les élèves ont utilisé la frise chronologique afin d'ordonner des évènements et avoir quelques repères chronologiques sur l'époque de leurs grands-parents et de leurs parents.

C. La préparation en amont des témoignages

La préparation en amont est nécessaire pour effectuer des recherches et permettre de lancer des questions lors du futur débat. Ainsi, à la suite du recueil des représentations les élèves ont préparé en classe un questionnaire permettant de recueillir les témoignages de leurs grands-parents, parents ou arrières grands-parents (Annexe 3) sur leur vie à l'école en vue de l'objectif final celui du débat réglé. La consigne était la suivante « *chercher cinq questions à poser à leurs grands parents afin de comprendre pourquoi et comment l'école a-t-elle évolué ?* ». Les élèves commencent par rechercher les questions individuellement puis ils se mettent en groupe de quatre afin d'en discuter et de les mettre en commun pour en choisir trois seulement. Afin de guider les élèves, l'enseignant pose les questions suivantes « *que cherche-t-on ? Quelle est le but du témoignage ?* ». Enfin, une mise en commun en classe entière est faite et sur toutes les propositions des élèves, une dizaine de questions ont été choisi par la classe.

Le questionnaire a été collé sur le cahier de liaison puis il a été rempli par les élèves avec l'aide de leurs parents, leurs grands-parents ou arrières grands-parents. La majorité des élèves a toujours au moins un grand-parent. Cependant, il y en a cinq qui n'ont plus de grands parents ou dont les parents ne sont plus en contact avec. Par conséquent, ces derniers ont recueilli le témoignage de leurs parents. De plus, un des élèves habite à Angrie depuis quelques années (4 ans) avec sa mère ayant quitté le Portugal pour se réfugier en France. Le témoignage pour lui a été difficile, sa mère ne parlant pas bien le français, la compréhension des questions a posé des difficultés. J'ai annoncé aux élèves, depuis la première séance, qu'ils utiliseront leurs témoignages afin d'organiser le débat. Néanmoins, je leur ai précisé qu'il ne s'agira pas de lire les témoignages mais d'avoir des échanges, et de discuter des réponses recueillies.

D. La mise en place du débat

Ainsi, la dernière séance est le débat réglé afin de comprendre l'évolution de l'école à travers les époques depuis leurs grands-parents ou parents à celle d'aujourd'hui. Les élèves peuvent être dans une grande activité de réflexion même si tous ne participent pas mais ils écoutent. En raison du nombre important d'élèves : vingt-huit au total, la parole va beaucoup tourner alors il va falloir donner des rôles aux élèves. Il y aura donc un distributeur de parole, un autre élève qui fera tourner le bâton de parole et trois secrétaires qui vont écrire les choses qui leur parait importantes. Ainsi cinq élèves ne participent pas au débat mais ils sont dans un rôle de pédagogie active.

Cela va permettre la trace écrite que l'enseignante reverra avec les secrétaires concernant la syntaxe et l'orthographe puis elle sera distribuée à la classe. Le débat a été réalisé le lundi après-midi de 14h30 à 15h15.

L'extrait présenté se déroule au début de la séance après l'introduction des règles du débat par les élèves. En effet, la classe a l'habitude de pratiquer le débat en enseignement moral et civique depuis l'année dernière. La séance sur le débat a lieu dans la salle de motricité. Cette dernière servant au débat en enseignement moral et civique, où les élèves sont assis sur des bancs ou des chaises en cercle. J'ai utilisé une tablette en guise de caméra installée en hauteur pour permettre d'avoir une vue d'ensemble sur les élèves. Ainsi qu'un téléphone portable qui a été placé un peu plus

à proximité des élèves afin de capter un meilleur son. Lors du début du débat, les élèves en ont rappelé les règles avec l'utilisation du bâton de parole.

De plus, les élèves commençant à lire leurs témoignages, j'ai rappelé qu'il ne s'agissait pas de les lire mais d'en discuter, je leur ai ainsi laissé un temps afin de se remettre en tête les réponses données. Après ce rappel, j'ai introduit le débat par une question que j'ai dite « générale » : « Comment l'école d'autrefois a-t-elle évoluée ? ». Je voulais aussi qu'ils en cherchent les raisons par eux-mêmes, le « Pourquoi » est donc arrivé plus tard.

Partie 3 : L'analyse des données

I. L'examen de la question : le champ des possibles

1	Enseignante	Ma question générale est la suivante : Comment a évolué l'école d'autrefois à aujourd'hui ? À votre avis : qui veut commencer (enseignante donne bâton à Mathilde)
2	Mathilde	Bah ils avaient moins d'objets que nous parce que y'en avait bah maintenant y a plus d'argent qu'autrefois euh bah autrefois ils avaient juste des trousses euh bah leurs cartables, leurs crayons et leurs cahiers (se lève et distribue le bâton à Charlotte,)
3	Charlotte	Euh autrefois ils avaient pas des crayons mais des plumes et un encrier et euh ce qui a changé c'est déjà la cour les écoles ils avaient pas beaucoup de récréation avant et euh (regarde maitresse) (Enseignante fait signe qu'elle peut passer le bâton) (se lève et passe bâton à Paul)

Dès le début du débat, Mathilde soulève les causes possibles des changements entre l'école d'autrefois et celle d'aujourd'hui. Ainsi, elle confronte les données recueillies par elle-même : le témoignage de ses grands-parents « Bah ils avaient moins d'objets que nous » et ce qui pourrait expliquer le problème des différences entre le matériel scolaire d'autrefois et celui d'aujourd'hui « parce que y'en avait bah maintenant y a plus d'argent qu'autrefois ». Ainsi, pour Mathilde l'évolution de l'école d'autrefois à aujourd'hui s'expliquerait par une évolution matérielle et économique de la société.

Fabre (2016) explique que le 1er critère de la problématisation est l'examen de la question. Il existe une « éducation au problématique » à promouvoir à l'école. Il faut éviter l'un des obstacles qui est la précipitation. Lorsque l'on est face à un problème :

on ne peut établir de court-circuit entre la question et la réponse. Par exemple, Fabre (2016) démontre que le diagnostic est un bon exemple de problématisation qui exige la perception du problème (les faits) puis la construction de ce dernier et enfin la résolution. Or Mathilde est-elle en train de se confronter à cet obstacle présenté par Fabre (2016) : la précipitation ? En effet, elle apporte très peu de données sur l'évolution entre l'école d'autrefois et celle d'aujourd'hui mais veut en donner la solution dans l'immédiat.

Cependant, Mathilde intègre ses connaissances « la différence de matériel entre l'école de ses grands-parents et son école » dans un corps de savoirs représenté par l'évolution de la société. Charlotte présente à Mathilde d'autres données «Euh autrefois ils avaient pas des crayons mais des plumes et un encrier » qui viennent confirmer ses idées explicatives sur le problème. Mathilde en confrontant le témoignage de sa grand-mère, les traces du passé avec ce qu'elle a aujourd'hui à l'école, reconstruit les possibilités de cette transformation à travers l'évolution économique de notre société « maintenant il y a plus d'argent qu'autrefois ».

Elle développe la méthode des géologues évoquée par Sylvain Doussot qui permet de faire jouer ensemble deux types de problèmes. Le premier est la problématisation historique et le second est la problématisation fonctionnelle afin d'articuler « phénomènes et évènements ». En effet, alors que les élèves ont tendance à faire de l'évènement, l'explication d'une évolution, ou à plaquer un phénomène actuel sans se soucier de le confronter aux traces de l'époque, cette problématisation, par le double mouvement de remontée et de redescente du temps leur permet de reconstruire les possibles en faisant d'un évènement antérieur à la transformation un évènement nécessaire, puis une condition de possibilité de la transformation. Ainsi, Mathilde établit l'une des possibilités au fait que les grands-parents avaient moins de matériels scolaires : ce serait la différence entre notre société économique actuelle et celle de l'époque « d'autrefois ».

Néanmoins Charlotte va dépasser ce côté matériel et développe de nouvelles données avec « la récréation ».

Les deux groupes, les grands-parents et les élèves vivent et parlent dans le présent à travers ce témoignage et ils cherchent à établir ce qu'il s'est passé dans les années

1960-1970. Se constitue par là un espace de controverse commun aux témoins et aux élèves invitant à poursuivre l'enquête.

II. Confrontation des mémoires individuelles

5	Théo	Les punitions c'était bah interdiction de récréation (lit sa feuille de son interview) sinon ou rester après la fin de l'école ou de la classe ou, ou un coup de règle sur les doigts plus pour les garçons (lève la tête) c'était plus pour les garçons
6	Enseignante	Alors comment ça a évolué justement pour vous les punitions est ce que vous pensez que c'est moins sévère ou plus sévère alors (regarde la classe) parole à … tient bah Rose
7	Rose	Bah j'trouve que c'était moins sévères (passe bâton à Morgane)
8	Morgane	Non justement j'pense que c'était plus sévère parce que papa y m'a dit que quand on était puni ils jetaient des craies quand par exemple y parlaient ils s'retournaient ils jetaient des craies en fait (passe bâton à Eva)
9	Eva	Bah moi j'trouve que c'est plus sévère bah pace que (cherche ces mots) maintenant c'est plus ça les craies ça fait mal (donne bâton à Mia)
10	Mia	Euuuuh baaaaah (lit sa feuille) leurs punitions c'est le cachot, le bonnet d'âne euh rester à faire des lignes sur un cahier euh (donne bâton à jeanne)
11	Jeanne	Leurs punitions c'était écrire des lignes plusieurs fois pas de récréation (passe le bâton à Nathan)

Avec le témoignage de leurs grands-parents, Théo, Rose, Morgane, Eva, Mia, Jeanne et Nathan évoquent le champ des possibles des « punitions » de l'école d'autrefois.

Fink et Doussot (2019) rappellent que le recueil de différents témoignages permet de « cartographier le champ des possibles sur le phénomène étudié ». Ceci est une condition favorable à la discussion convergente du phénomène étudié et des traces qui en rendent compte. De plus ces sept élèves évoquent la mémoire individuelle de chacun de leurs grands-parents : Théo évoque « l'interdiction de récréation » comme punition, Morgane parle d'un « jeté de craies » alors que Mia affirme que c'était « le bonnet d'âne ». Ces différentes « versions » permettent de ne pas être focalisé sur une seule interprétation de l'école d'autrefois. Sylvain Doussot (2019) explique que dans les catégories de Ricoeur, on peut dire que l'on place les élèves dans la situation de constater que l'on ne peut pas croire l'un ou l'autre des témoins qui pourtant tous deux y étaient, ce qui empêche de déterminer si les punitions étaient plus ou moins sévères.

Fink et Doussot (2019) présentent la différence entre la mémoire individuelle et la mémoire collective comme le risque de privilégier une interprétation linéaire ancrée dans le présent au détriment d'une étude des conditions du passé. La productivité de la notion de mémoire collective pour penser l'histoire résulte dans sa tension avec les mémoires individuelles. Ainsi, les témoignages doivent contenir des mémoires individuelles et pas seulement des opinions sur la mémoire collective pour permettre la problématisation.

Les élèves confrontent les mémoires individuelles de leurs grands-parents ou parents, notamment lorsque Rose et Morgane évoquent la sévérité des punitions. Cependant, la difficulté résulte dans le rassemblement de ces mémoires pour permettre la problématisation. Mia et Jeanne vont rester dans la simple description des punitions vécues par leurs grands-parents « leurs punitions c'est le cachot » ou encore « Leurs punitions c'était d'écrire des lignes ». Or, il est important de distinguer la mémoire et l'histoire. La mémoire est la vie portée par des êtres vivants. Ainsi, elle est une évolution permanente, ouverte selon Pierre Nora à la « *dialectique du souvenir et de l'amnésie, vulnérables à toutes les utilisations et manipulations* ». A contrario, l'histoire parce que c'est une opération intellectuelle appelle à l'analyse et au discours critique.

De plus, la difficulté avec Rose, Morgane et Eva est de ne pas rentrer dans un débat à visée philosophique concernant la sévérité des punitions : « Qu'est-ce qui est considéré comme plus sévère ou moins sévère ? ».

Il sera pertinent que ces trois élèves analysent les différences entre leurs points de vue pour les exploiter et les interpréter pour entrer dans l'apprentissage de l'histoire.

III. L'articulation entre données et conditions du problème

20	Enseignante	(Reprend le bâton) Après les jours j'aimerais que l'on revienne sur l'organisation de l'école en général (donne le bâton à Paul)
21	Paul	Lit sa feuille euh quand ils avaient fini ils devaient faire la vaisselle ils étaient récompensés d'une clémentine (passe le bâton à Amandine)
22	Amandine	Bah eux sinon aussi à a fin de la semaine ils avaient ils avaient un tas de livres à ramener à la maison (passe le bâton à Lise)
23	Lise	Non moi ils avaient pas de bibliothèques (lit sa feuille) non pas de bibliothèques (passe le bâton à Eva)
24	Eva	Bah y'avait une (incompréhensible) tous les matins nous (très bas)
25	Enseignante	Est-ce que tu peux parler un peu plus fort s'il te plait ?
26	Eva	Bah y avait une morale tous les matins
27	Enseignante	Aaah une morale, est ce que vous savez ce que c'est une morale ? (Eva lève la main) : Eva tu expliques ?
28	Eva	Bah ils devaient se lever tous les matins et réciter la morale comme les règles

L'enseignante reprend le bâton de parole pour essayer de rediriger ses élèves vers une vision globale des témoignages celles du vécu « général » de leurs grands-parents ou parents. L'existence et le repérage de points de vue différents ne posent pas de problème aux élèves. Néanmoins, à ce stade l'enseignante souhaite que les

élèves prennent conscience que chacun des parents ou des grands-parents ont un vécu différent de l'école d'autrefois mais qu'il y a des points communs qui peuvent s'expliquer en confrontant leurs données recueillies et leurs connaissances. L'enseignante essaye par sa question de guider les élèves pour qu'ils mettent en rapport leurs données recueillies et les conditions du problèmes, l'évolution de l'école d'autrefois dans un cadre déterminé qui est l'organisation générale de l'école.

Fabre (2016) nous explique les cinq critères qui lui paraissent caractériser le processus de problématisation. L'extrait du débat réglé présenté peut s'inclure dans le troisième critère : la distinction et l'articulation des données et des conditions du problème, dans un cadre déterminé. La problématisation amène à chercher l'explication du phénomène : « Pourquoi l'école a-t-elle évolué dans ce sens ? ». Cependant, chercher une explication suppose à la fois de distinguer et d'articuler leurs données et les conditions possibles de ce changement. Les élèves font part de leurs données. Paul explique les récompenses, Amandine et Lise racontent le fonctionnement de la bibliothèque et Eva apporte une nouvelle donnée concernant la lecture d'une morale tous les matins.

Alors, la « dimension verticale » de Fabre (2016) de la problématisation parait fondamentale. Les élèves peuvent multiplier les données mais s'ils ne cherchent pas les conditions, ils n'arriveront jamais à construire le problème.

L'enseignante cadre ces élèves dans « l'organisation générale de la vie à l'école ». Pour Fabre (2016), il faut problématiser dans un cadre déterminé. Ce cadre va permettre de déterminer quel genre de choses il est possible d'admettre comme un constat et quel genre de choses peut valoir comme norme. Ainsi, Il va y avoir problématisation si et seulement si, il est possible de trouver des moyens d'articuler les faits donnés et les constats ou les normes dans un cadre déterminé. Par conséquent, les élèves doivent entrer dans une phase d'analyse, de réflexivité et d'interprétations de leurs données.

A la proposition de l'enseignante « Après les jours j'aimerais que l'on revienne sur l'organisation de l'école en général », Paul répond de manière détaillée concernant les récompenses : « Lit sa feuille euh quand ils avaient fini ils devaient faire la vaisselle ils étaient récompensés d'une clémentine ». Amandine et Lise vont développer leur

réponse autour la bibliothèque alors qu'Eva va aborder la morale à l'école.

Au quotidien, on retrouve chez les élèves cette logique caractérisée par la vision manichéenne. Par conséquent, cette logique se reflète dans les enseignements tels que l'histoire. En effet, si une question ouverte est posée aux élèves : « que pensez-vous de l'évolution de l'école d'autrefois à aujourd'hui » les réponses données seront peut-être que « l'école est la même » ou « l'école a changé ». Les réponses seront différentes chez l'élève en raison d'une absence de nuances apportée au jugement, se retrouvant dans son argumentation.

Or, l'objectif est d'arriver à développer une pensée complexe chez les élèves, une pensée qui va au-delà de cette vision manichéenne, consécutive à un travail d'analyse d'éléments complexes. Comme le souligne Dewey (2004), philosophe et psychologue américain, ce qui caractérise essentiellement la pensée « réfléchie » est le fait de douter, de se refuser à conclure de manière hâtive, et de continuer la recherche de manière systématique.

Par conséquent, ces élèves entrent dans cette pensée dite « complexe » et se refusent à la simple conclusion que la vie à l'école a changé ou qu'elle est la même.

IV. Analyse et Interprétations des témoignages

29	Enseignante	Très bien, merci Eva. A votre avis, si on menait des recherches pourquoi l'école a –t-elle évolué comme ça ? Pourquoi c'était plus sévère, pourquoi ils n'avaient pas le même matériel ? pourquoi ils n'avaient pas les mêmes journées ? euh tu passes le bâton vas-y Eva (passe à Mathilde)
30	Mathilde	Bah ils devaient copier 100 lignes
31	Enseignante	Et vous feriez ça aujourd'hui ?
32	Ensemble de la classe	Naaaaaaaaaaaaan !

33	Léopold	Bah déjà avant c'était avant bah avant euh bah c'était avant ils ont déjà y s'ont déjà pas beaucoup d'argent et en plus pas le matériel ils avaient pas d'usine fallait tout sculpter

L'enseignante souhaite déclencher chez ses élèves une analyse de toutes ces mémoires individuelles. En effet, elle les oriente vers les idées explicatives du problème : «. A votre avis, si on menait des recherches pourquoi l'école a –t-elle évolué comme ça ? Pourquoi c'était plus sévère, pourquoi ils n'avaient pas le même matériel ? pourquoi ils n'avaient pas les mêmes journées ? ».

À travers ces questions, l'enseignante cherche à ce que les élèves se questionnent sur les explications, les causes de cet évolution en analysant les données recueillies de chacun. Elle veut que les élèves dépassent le stade de la « simple » lecture des réponses aux questions des témoignages.

À ce moment, il est pertinent d'amener les élèves à dépasser la description de la vie à l'école d'autrefois mais d'analyser cette évolution jusqu'à l'école d'aujourd'hui, ce qu'ils connaissent. Léopold entre dans cette phase en évoquant le manque d'argent et de technologie pour fabriquer le matériel nécessaire aux écoliers : « c'était avant ils ont déjà (…) pas beaucoup d'argent et en plus pas le matériel ils avaient pas d'usine fallait tout sculpter ».

La pensée complexe est un outil d'analyse et de compréhension des systèmes que constituent les acteurs, les facteurs et leurs interactions, et de leur dynamique. Edgar Morin (1980) explique que le caractère exploratoire de la science historique repose sur la dialectique des idées explicatives et des données par le biais de la confrontation critique indispensable, mais non naturelle des interprétations et des traces du passé.

76	Enseignante	Pour conclure le débat, nous allons faire un bilan de ce qui a été dit, est ce qu'un élève se sent capable de faire un bilan de tout ce qui a été dit pendant le débat (interroge Léopold)
77	Léopold	(Lève la main) On a parlé bah euh… des récompenses mais aussi des punitions… des jours de la semaines…euh bah…. Du matériel c'est pas le même… avec pas la même époque…

L'enseignante essaye de clôturer le débat avec l'aide des élèves afin d'effectuer un bilan en vue d'une future leçon. Léopold rappelle ce qui a été dit lors du débat « On a parlé bah euh… des récompenses mais aussi des punitions… des jours de la semaines…euh bah…. Du matériel c'est pas le même… avec pas la même époque… ». Néanmoins, avec le débat réglé, il peut y avoir une difficulté de problématisation qui apparait ici : cela ne permet pas à l'enseignante de conclure et de boucler la boucle didactique habituelle du cours d'histoire.
L'enseignante aurait pu interroger les trois secrétaires (Maellie, Ambre, Nicholas) sur le bilan, pour savoir les choses importantes qu'ils ont pu écrire lors du débat. Le débat a donc été conclu non par l'enseignante mais par les élèves.
Par la suite, l'enseignante a pris dans une séance à part les trois élèves secrétaires afin de corriger ensemble leur écrit et d'en faire une « leçon » à donner aux autres élèves en conclusion de la séquence.

Les élèves ont assimilé que chaque grand parent a son propre vécu mais qu'il y a des points communs entre tous ces « souvenirs ». Ils ont appris à se questionner à partir de ces traces du passé « Pourquoi ils avaient du matériel scolaire différent ? Pourquoi les règles étaient plus strictes ? Pourquoi pour certain les règles paraissent moins strictes ? Avaient-ils les mêmes jours d'école ? etc. ».

Ainsi, les élèves ont essayé d'explorer les causes de ces récits individuels du passé. En comparaison avec l'étude de Fink et Doussot (2019), les témoignages ont permis de faire passer les élèves de la mémoire à l'histoire. Le fait d'avoir différents témoignages permet une confrontation, en effet Sylvain Doussot explique qu'en

« l'absence d'autres témoignages, l'espace de discussion se limite à la production d'hypothèse ». L'analyse de ces témoignages met en tension la mémoire portée par les acteurs du passé et les idées explicatives de ce passé. Cette mise en tension caractérise la problématisation.

C'est un processus d'enquête qui s'engage alors et qui s'inscrit dans un double mouvement : l'exploration possible des causes de l'évolution étudiée et l'évaluation de la pertinence des idées explicatives avancées.

V. Les limites et les remédiations possibles

Il me semble nécessaire d'évoquer les limites et les remédiations possibles sur le travail réalisé. En effet, si la séquence était à refaire, je pense que je modifierais certains éléments pour améliorer le développement d'une pensée complexe chez les élèves.

Tout d'abord, il aurait été possible d'intervenir plusieurs fois en amont dans la classe pour mettre en place les outils utilisés dans le débat. Ces interventions auraient eu pour objectif de familiariser les élèves au débat réglé et à ses modalités pour éviter les difficultés d'incompréhension. En transversalité à ce travail, je peux envisager de travailler en français les types de textes et définir ce qu'est un texte argumentatif. Puis les élèves peuvent s'exercer à l'argumentation lors d'un exercice oral ou de rédaction. Ainsi, ces remédiations doivent permettre aux élèves d'avoir systématiquement recours à l'argumentation pour étayer leurs propos.

De plus, je rajouterais une séance pour recueillir les témoignages. Il s'agirait de discuter des réponses émises par leurs grands-parents ou parents pour éviter lors du temps de débat des problèmes de « lecture » des réponses. Ainsi, les élèves auraient déjà une idée préalable des réponses émises, et seraient peut-être plus enclin à analyser et interpréter les données. Le fait de séparer le temps de débat et l'étude des témoignages aurait pu permettre de laisser un certain temps aux élèves de digérer les informations reçues lors de cette étude et de commencer à réfléchir sur la question.

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

réfléchi à deux moyens qui me semblent pertinents de mettre en place pour essayer de faire intervenir les petits parleurs pendant l'activité. Le premier serait de limiter le nombre d'intervention des élèves « grands parleurs » et de faire intervenir tous les élèves au moins une fois. Cela permettrait aux petits parleurs de prendre confiance et de développer l'estime d'eux-mêmes. Le deuxième procédé qui pourrait être mis en place serait de répartir les élèves en petits groupes après l'étude des témoignages pour élaborer des éléments de réponses. Toujours au niveau du débat, l'enseignant rencontre un certain nombre de difficultés. L'une d'entre elles est de pouvoir s'adapter aux différentes situations proposées par les élèves.

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

VI. La conclusion

En guise de conclusion, je peux observer que les élèves étaient motivés et n'ont pas « décrochés » lors du temps de débat (25 minutes). Pendant la séance, ils se sont questionnés en essayant de confronter les traces du passé qu'ils ont recueillis (le témoignages). Amener les élèves à se questionner à travers le débat a été très enrichissant. Il est possible d'affirmer alors que les élèves à ce moment-là ont été dans cette position de chercheurs, celle de confronter les traces du passé et d'en discuter.

Concernant la réponse à la problématique de départ à savoir « comment amener les élèves à se questionner sur l'évolution de l'école d'autrefois à aujourd'hui au cycle 2 ? », en prenant en compte les résultats et les limites, on peut conclure que l'objectif a été partiellement atteint. Cette question m'a demandée une réflexion personnelle sur ma pratique, le sens des apprentissages, nourrie par les différents ouvrages didactiques et pédagogiques.

Si le débat a permis une assimilation de ce qu'était l'école d'autrefois et ainsi de se projeter dans un temps long pour ces élèves, ils ont eu des difficultés à émettre des hypothèses différentes sur les causes de cet évolution. Néanmoins, certaines ont été évoquées, ils ont réussi à aller au-delà de leur témoignage recueilli pour confronter

l'ensemble de ces derniers afin de se questionner sur les causes de l'évolution de l'école.

On constate que la plupart des élèves ont assimilé qu'il y a bien eu une évolution entre l'école d'autrefois et celle d'aujourd'hui, et qu'entre les vécus des grands parents ou parents, il existe des différences et des points communs. Par conséquent, le fait d'aller recueillir les témoignages de leurs grands-parents ou parents, ces personnes présentes dans l'univers des élèves, a permis d'établir l'existence de cette époque : « l'école d'autrefois ». Ces échanges contradictoires ont permis aux élèves de modifier leur représentation grâce aux conflits sociocognitifs et d'aborder des argumentations plus constructives en lien avec la dialectique développée par Edgar Morin.

Un débat n'est pas une tâche facile. Je l'avais pratiqué en enseignement morale et civique mais jamais dans une autre discipline. De plus, le débat réglé est différent du débat à visée philosophique. Le débat suppose une grande liberté d'expression pour les élevés. Ainsi, la « réussite » des séances et par conséquent de l'expérimentation, dépendent des interactions et des réponses apportées par les élèves.

Dans la conception du débat, je me suis posée de nombreuses questions dans le but d'être préparée à guider les élèves, tout en restant le plus possible dans un rôle d'observatrice. Associer la pratique du débat aux apprentissages ne peut être que bénéfique pour les élèves pour de nombreuses raisons. Le débat permet d'apprendre aux élèves à s'écouter, à justifier leur réponse et à prendre en compte les arguments développés par leurs camarades. L'élève développe un esprit critique. Par conséquent, il contribue à la socialisation des élèves et à la construction du futur citoyen.

Enfin, ce travail de construction d'une pensée complexe doit se faire sur du long terme et non sur du court terme comme je l'ai pratiqué. Il est essentiel de développer cette réflexion chez les élèves notamment face à l'information et aux médias auxquels ils sont confrontés de plus en plus jeunes. Cette réflexion permet d'arriver, à terme, à l'acquisition d'un « esprit critique », ce à quoi contribue la capacité à développer une pensée complexe.

Dans le prolongement de ce mémoire, il serait donc intéressant d'étudier l'acquisition d'une pensée complexe dans d'autres enseignements. En recourant

assidûment à un temps de débat (sans qu'il soit systématique), sur une année scolaire avec un échantillon plus important permettant d'analyser les progrès des élèves tout au long de l'année.

Bibliographie

Dalongeville, A. (2006). Enseigner l'histoire à l'école en cycle 3. Hachette éducation.

Doussot, S.(2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation*. Peter Lang.

Doussot, S. Fink, N. (2019). *Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages*. Recherches en didactiques, n°27 , p.89-103.

Doussot, S. Orange, C. (2011). Didactique de l'histoire : outils et pratique de l'enquête historienne en classe. Presse universitaire de rennes, vol. N°1, 312 p.

Eveleigh, H. Tozzi,M. (2002). *Pourquoi « débattre en classe » ?.*Cahiers pédagogiques, n°401.

Fabre, M. (2016). Le sens du problème. De Boek education.

Falaize, B. (2015). *Enseigner l'histoire à l'école*. RETZ.

Gomes, L. (2019). *La problématisation historienne au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les guerres de Vendées*. Education et didactique, vol. 13, n°3, p.109-125.

Le Marec, Y. Vezier, A. (2006). *Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe*. Le Cartable de Clio, n°6, p.160-173.

Mergnac, M-0. (2005). *Les écoliers et leurs maitres en France d'autrefois*. Archives et culture.

Morin E.(2005). *Introduction à la pensée complexe, p. 1*58 (Essais, 534). Edition du Seuil.

Prost, A. (1996) Douze leçons sur l'histoire. Points histoire.

Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette éducation.

SITOGRAPHIE

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf (Consulté le 20 novembre 2020)

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf(Consulté le 20 novembre 2020)

Cycle_2_programme_consolide_1038202.pdf [En ligne]. Disponible sur : https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2 (Consulté le 25 septembre 2020)

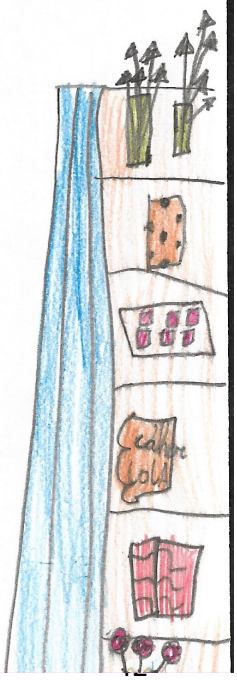
Annexes

Annexe 1 : Recueil des représentations





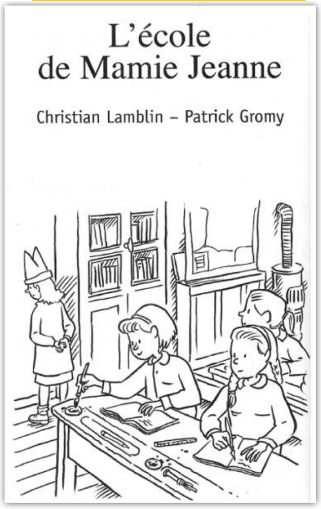
la trousse était en bois la table était en bois les cahier était pas parouille les classeur égzistei pas. les cartable était pas parouille. les calcul a trise egzistei pas.





Annexe 2 : Littérature jeunesse : un récit sur l'école d'autrefois

Niveau 2



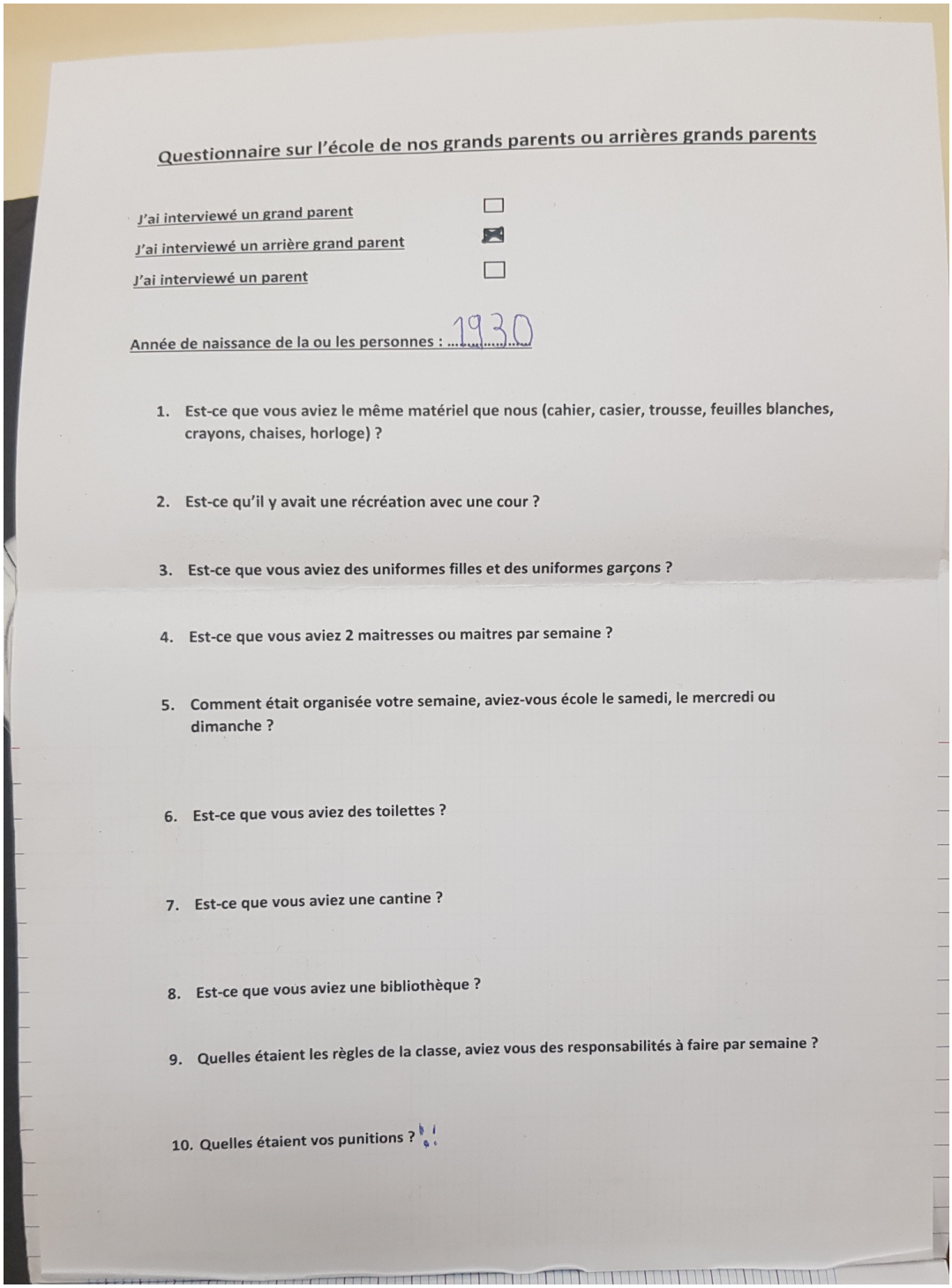
Texte 15 :
L'école de Mamie Jeanne
(Christian Lamblin)
(Première partie)

Il est 5 heures. Jules vient juste de rentrer de l'école. Il entre dans le salon et découvre Mamie Jeanne, son arrière-grand-mère, assise confortablement dans le canapé. Le petit garçon se précipite pour l'embrasser.

- Bonjour Mamie ! Je suis bien content de te voir.
- Moi aussi je suis contente de te voir, répond l'arrière-grand-mère. Tu as beaucoup grandi depuis la dernière fois !
- C'est parce que je mange bien, répond Jules. D'ailleurs, c'est l'heure du goûter. Je vais me préparer un bon bol de céréales.
- Des céréales ? s'étonne l'arrière-grand-mère. Quelle drôle d'idée ! Pourquoi est ce que tu ne manges pas une belle pomme avec un morceau de fromage ? C'est très bon pour le goûter !
- Non merci Mamie, répond Jules. Mais je préfère un bol de céréales.
- Moi, à mon époque, on ne mangeait pas toutes ces choses bizarres que vous avalez aujourd'hui. Le matin, avant de partir à l'école, ma mère me réchauffait une soupe avec du lard et des pommes de terre. Et dans mon cartable, j'emportais du pain, du fromage et des noix pour le repas du midi.
- Quoi ? Vous n'aviez pas de cantine ? demande Jules.
- Non, répond la mamie, il fallait tout apporter de la maison. Quand j'étais petite, mon père avait des ruches et, quand il récoltait le miel, il en gardait toujours un pot ou deux pour l'instituteur. Parfois je lui apportais aussi des œufs, ou un lapin.
- C'est bizarre, remarque Jules. C'est vous qui deviez apporter à manger au maître ?
- A la campagne, c'était comme ça, explique l'arrière-grand-mère. En hiver, on apportait aussi du bois à brûler dans le poêle de la classe. Chaque élève apportait une ou deux bûches.
- Ah bon ? s'étonne Jules. Il n'y avait pas de radiateur dans ta classe ?
- Et non pas de radiateur, juste un grand poêle.
- Quand l'hiver était rude, il faisait froid dans la classe et avec nos doigts engourdis on avait du mal à écrire. Malheur à celui qui faisait un pâté sur son cahier !

Epoque contemporaine 17

Annexe 3 : Le questionnaire pour recueillir les témoignages



Questionnaire sur l'école de nos grands parents ou arrières grands parents

J'ai interviewé un grand parent ☐

J'ai interviewé un arrière grand parent ☒

J'ai interviewé un parent ☐

Année de naissance de la ou les personnes : 1930

1. Est-ce que vous aviez le même matériel que nous (cahier, casier, trousse, feuilles blanches, crayons, chaises, horloge) ?
2. Est-ce qu'il y avait une récréation avec une cour ?
3. Est-ce que vous aviez des uniformes filles et des uniformes garçons ?
4. Est-ce que vous aviez 2 maitresses ou maitres par semaine ?
5. Comment était organisée votre semaine, aviez-vous école le samedi, le mercredi ou dimanche ?
6. Est-ce que vous aviez des toilettes ?
7. Est-ce que vous aviez une cantine ?
8. Est-ce que vous aviez une bibliothèque ?
9. Quelles étaient les règles de la classe, aviez vous des responsabilités à faire par semaine ?
10. Quelles étaient vos punitions ?

Annexe 4 : La séquence

Domaine : Questionner le monde : le temps

L'évolution de l'école depuis l'époque de « mes grands-parents à celle d'aujourd'hui ».

Compétence(s) :

- Construire des repères temporels.
- Ordonner des événements.
- Mémoriser quelques repères chronologiques.

Capacité(s) / Connaissance(s) :

- Prendre conscience des générations vivantes et la mémoire familiale.
-Prendre conscience de l'évolution des sociétés à travers des modes de vie à diverses époques.

Compétences transversales :

- Donner son point de vue et le justifier
- Respecter le point de vue d'autrui

Objectifs :

Séance 1	- Recueillir les représentations initiales des élèves - Repérer l'époque de leurs grands-parents et arrières grands parents
Séance 2	- Se faire une première idée de ce qui a pu évolué à l'époque de leurs grands-parents
Séance 3	-Préparer des futures témoignages des grands parents sur l'école d'autrefois : le travail, la protection, les libertés, différence entre filles et garçons.

Résumé français

Enseigner l'histoire c'est enseigner une science vivante et complexe. L'apport de nouvelles sources remet en cause des faits qui étaient considérés comme admis. De ce fait, il est important de se questionner sur les traces du passé. L'histoire est une science complexe en perpétuel renouvellement. Ainsi il existe de nombreuses contradictions qui entravent la compréhension des élèves. Le développement d'une pensée complexe peut aider à surmonter cela. Les élèves doivent confronter les sources du passé et réunir les contradictions pour arriver à une vision dépassée. Grâce aux témoignages des membres de leur famille, les élèves peuvent se projeter dans le passé pour le confronter avec le présent. De plus, le débat permet de provoquer des interactions entre eux pour construire leur savoir. A terme, pratiquer cette modalité développera chez l'élève la pensée complexe pour une meilleur compréhension de l'histoire. Ce travail réalisé a permis de favoriser le questionnement historique avec des élèves de CE1-CE2.

Abstract

To teach history is to teach a living and complex science. The contribution of new sources calls into question facts that were considered accepted. Therefore, it is important to poses a challenge for the traces of the past. History is a complex science in perpetual renewal. Students must accept the combination of contradictions to achieve an outdated vision. Developing complex thinking can help overcome this. Students must confront the sources of the past and unite the contradictions to arrive at an outdated vision. Thanks to the testimonies of their family members, students can project themselves into the past in order to confront it with the present. Moreover, the debate makes it possible to bring about interactions between them to build their knowledge. Ultimately, practicing this modality will develop in students, complex thinking for a better understanding of history. This work made it possible to promote historical questioning with students from third and fourth grade.