

La pratique du débat dans l'enseignement de l'histoire.

Remarques éparses issues d'observations de leçons.

Mots-clés : débat, argumentation, valeurs, contextualisation, jeux de rôle

Valérie Opériol

Institut de Formation des Maîtres(se)s de l'Enseignement Secondaire (IFMES) et Université de Genève
(Formation des Enseignants du Secondaire, ERDESS, Observatoire Histoire-Ecole)
valerie.operiol@edu.ge.ch

Introduction

Pour préparer les élèves à appréhender le monde dans toute sa complexité, pour les amener à envisager la pluralité des points de vue portés sur lui, pour les éduquer à la démocratie, le système éducatif valorise aujourd'hui la pratique du débat argumenté¹ : «... l'apprentissage des compétences argumentatives semble bien relever d'une citoyenneté davantage en adéquation avec le monde contemporain » (De Cock Pierrepont, 2007, p. 202). Objet d'apprentissage en expansion (Legardez, 2003, p. 1), celui-ci est donc censé contribuer à la mission citoyenne de l'école. « Le débat est aussi devenu une forme essentielle de la démocratie. (...) Le débat devient ainsi, pour l'enseignement, une nouvelle pratique sociale de référence. » (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 130). Pour devenir un citoyen compétent, l'élève doit apprendre à argumenter, à défendre son point de vue et à prendre position dans le débat public.

Mais pour éviter la « dérive où l'on réduit le débat à une activité langagière socialisante en occultant l'importance de la réflexion, de l'échange d'idées, de l'exercice du jugement critique et de l'acquisition de savoirs » (Fontani, 2006, p. 176), le débat doit revêtir aussi une dimension disciplinaire. Il ne suffit pas de faire discuter les élèves, encore faut-il que ce soit sur des contenus solides. Il s'agit en effet d'éviter le simple débat d'opinions. Dans le sillage des premiers travaux sur le débat scientifique, la pratique est désormais invoquée par diverses disciplines, en particulier les sciences sociales, notamment en raison de leur rapport privilégié avec la citoyenneté.

Il faut aussi mentionner que la controverse est en cohérence avec certaines théories psychopédagogiques, qui la voient comme un moyen propice à l'apprentissage. En raison du conflit sociocognitif qu'elle suppose, elle « favorise (...) de meilleures performances et une meilleure stabilité des acquisitions. » (Grangeat, 2001, p. 106).

C'est au débat dans l'enseignement de l'histoire que nous nous intéresserons dans cet article. Il ne s'agira pas de revenir sur la pertinence de cette pratique. Mais faire débattre les élèves d'une question historique n'est pas sans poser certains problèmes spécifiques. Nous tenterons d'en repérer quelques-uns, de les expliciter, afin d'affiner les conditions requises au fonctionnement du débat, de préciser les modalités de réalisation les plus efficaces, ceci sur la base d'observations

¹ Nous emploierons par la suite indifféremment le terme de *débat* ou de *controverse*.

chez de jeunes enseignant(e)s. En effet, nous avons décidé de fonder notre travail sur des visites de leçons², dans l'intention de contribuer à ce domaine de la didactique des pratiques enseignantes, car comme le constatent N. Lautier et N. Allieu-Mary, il n'existe qu'un « très petit nombre d'enquêtes sur la réalité de la classe pour laquelle il reste beaucoup à explorer » (Lautier et Allieu-Mary, 2008, p. 102). De surcroît, il n'est pas si fréquent que des enseignant(e)s mènent des débats, définis comme « pratiques innovantes finalement assez marginales » (Lautier et Allieu-Mary, 2008, p. 111). En effet, ce dispositif représente un investissement personnel lourd. Il nécessite une préparation importante et un engagement physique conséquent. Ainsi, nous nous fondons sur un corpus exploratoire, en vue d'un projet de recherche de plus grande envergure.

Ces quelques observations donnent un premier aperçu de la présence du débat dans l'enseignement de l'histoire, de la manière dont les injonctions officielles³ et les propositions didactiques développées récemment, liées à l'enseignement des questions vives ou des controverses, peuvent se retrouver dans les classes. Elles nous permettent surtout d'esquisser un début de questionnement : quels types de thèmes choisissent les enseignant(e)s lorsqu'ils(elles) veulent faire débattre leurs élèves en histoire? Quels objectifs poursuivent-ils(elles) ?

Le débat en histoire

Nous avons répertorié des débats menés dans l'enseignement de l'histoire, en fonction des questions posées et des objectifs didactiques poursuivis. Ils trouvent tous une justification épistémologique dans les travaux de didactique actuels, tout en se différenciant par certaines caractéristiques. Au moment de leur mise en pratique, comme nous le verrons, leurs spécificités ne sont pas toujours respectées et les élèves sont parfois pris dans des logiques contradictoires.

L'enseignement de l'histoire constitue un terrain de choix pour le débat, car la controverse est au cœur de la démarche historique. Les savoirs ne sont pas constitués une fois pour toutes, mais ils évoluent et ne font que tendre vers la vérité. Tout objet du passé pose le « problème de la multiplicité des regards et de la complexité des interprétations » (De Cock Pierrepont, 2007, p. 197). Ainsi, en raison de la spécificité de cette discipline quant à son objectif fondamental de promouvoir le sens critique et à ses finalités citoyennes⁴, définies dans les curriculums et autres textes officiels, les situations historiques vont servir d'exemples pour que les élèves puissent se confronter à des valeurs, exprimer leurs convictions, forger leur jugement, apprendre à se positionner dans la société et progresser dans la conscience de leur rôle de citoyens.

1. Les enjeux mémoriels

² Ces visites ont été effectuées dans le cadre de ma fonction de formatrice à IFMES et à la Formation des Enseignants du Secondaire de l'Université de Genève, entre 2006 et 2008.

³ Notamment la Loi sur l'instruction publique du canton de Genève, chapitre II, article 4.

⁴ D'après Tutiaux-Guillon, N. (2006)., pour les enseignants d'histoire la citoyenneté est l'« horizon » du cours d'histoire.

Certains débats portent sur les « ... questions « chaudes », « sensibles », ou « controversées », qui entrent en résonance avec les débats mémoriels du moment dans l'espace public et qui soulèvent des questions politiques brûlantes,... (...) <par exemple> sur « les thématiques des traumatismes historiques (guerres, génocides, traites et esclavage), <de> la place des immigrés et de leurs descendants (histoire des immigrations, fait colonial)... » (De Cock Pierrepont, 2007, p. 196). Les élèves débattent alors d'une « question où s'affrontent des valeurs et des intérêts, une question parfois chargée d'émotions, souvent politiquement sensible, intellectuellement complexe » (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 119).

Une séquence didactique a été élaborée à Genève sur la question de la réintégration des fusillés de 1917 dans la mémoire collective (voir annexe I), question vive s'il en est, puisqu'après avoir fait l'objet d'une controverse politique houleuse suite au déplacement de L. Jospin à Craonne le 11 novembre 1998 pour réhabiliter les mutins, elle a encore été soulevée le 11 novembre dernier. L'objectif est de montrer aux élèves ces mémoires qui resurgissent et qui confrontent les sociétés contemporaines à de très intéressants dilemmes en termes de réhabilitations ou d'amnisties. Après avoir étudié des documents expliquant la Première Guerre mondiale, les mutins et les fusillés, ainsi que le silence qui les a entourés pendant 80 ans, les élèves débattent de l'opportunité de leur réintégration dans l'espace commémoratif ; ils expriment ainsi leur sensibilité politique, se reconnaissant dans les arguments de l'un ou l'autre des politiciens, de L. Jospin à Ch. Pasqua, en passant par J. Chirac.

Un autre débat observé aborde la reconnaissance à accorder aux soldats d'outre-mer s'étant battus pour la France durant la Deuxième Guerre mondiale (voir annexe II). L'enjeu est également mémoriel, mais cette fois les élèves ne s'expriment pas en leur nom : par groupes de trois, ils incarnent chacun la délégation d'une ancienne colonie, lors d'une conférence fictive de l'ONU. Nous avons donc là un jeu de rôle, mais où les élèves n'entrent pas dans la peau d'acteurs historiques, contrairement aux exemples que nous évoquerons au point 3), mais de ressortissants actuels de pays du Sud. L'époque étudiée, différents aspects de la Deuxième guerre mondiale, sont invoqués comme arguments, mais ne constituent pas le contexte du jeu. Cette distinction n'a pas été claire durant le débat pour certains élèves. Un garçon⁵ a défendu l'idée qu'il fallait accorder aux soldats des ex-colonies une reconnaissance moindre qu'aux soldats français ; selon ses termes, ils étaient « inférieurs ». Quand il a dit cela, il y a eu des réactions qui l'ont amené à préciser : « ...quoi à l'époque ! ». Il y a donc eu mélange des deux temporalités définies par Dalongeville⁶ : l'élève est sorti de son rôle de délégué du XXI^e siècle pour entrer dans celui d'un Français raciste de l'époque de la Deuxième guerre mondiale (ou même de la colonisation ?). De plus, quelques interventions plus loin, un camarade a dit : « Un ancien combattant français touche 695 € par mois, alors qu'un Maghrébin ne reçoit que 65 €. » et l'élève a alors répondu : « C'est bien ce que je disais ! ». La confusion tenait également à la différence entre opinion et réalité des faits. Cet élève replaçait le problème dans son contexte, il cherchait à expliquer l'insuffisance de reconnaissance qui fut longtemps le lot des anciens combattants des colonies, trouvant peut-être trop évident de se demander aujourd'hui s'il faut exprimer sa reconnaissance ou non. Cela pose la question du caractère trop consensuel des débats ; l'enseignante m'a d'ailleurs confié que tous les

⁵ Classe de 1^{ère} (15 ans, non gymnasiaux).

⁶ D'une part celle de la complexité de l'événement, de sa réalité, où rien n'est strictement identique à un autre événement, où le souci de ne pas être anachronique peut se défendre et d'autre part la temporalité longue, celle des invariants, où une humanité commune relie passé et présent.

élèves étaient d'accord. Nous reviendrons sur cette absence d'enjeu argumentatif dans la troisième partie.

2. Les débats historiographiques

Les interprétations divergentes d'événements ou d'époques par des historiens peuvent également être débattues en classe. Il peut s'agir de mettre en tension différentes *configurations historiographiques* (Prost, 2004).

Des exemples sont donnés notamment par Y. Le Marec, qui reprend le débat historiographique entre l'Historial de Péronne et le CRID 1914-18 et demande aux élèves de débattre des notions de contraintes imposées aux combattants et de culture de l'obéissance, par opposition à celles de consentement des soldats à la violence et de culture de guerre (Le Marec, & Vézier, 2006). De même, Ch. Heimberg mentionne la notion de totalitarisme, controversée au sein de la communauté scientifique (Heimberg, 2003, p.5).

Une séquence didactique, réalisée pour un travail de fin de formation de l'IFMES, se demande pourquoi la Suisse n'a pas été envahie par l'Allemagne pendant la Deuxième guerre mondiale (voir annexe III). Elle oppose des arguments liés à la capacité militaire du pays à l'argumentation relative aux relations économiques avec le Reich (recyclage de l'or par exemple). Ce débat, ainsi que celui sur l'accueil et le refoulement des réfugiés aux frontières suisses, ont fait rage dans les publications des historiens ces dernières années ; ils ont été diffusés également dans l'espace public et mémoriel. Ici aussi, les élèves expriment une position personnelle, se situant parmi les différents points de vue des acteurs historiques, des porteurs de mémoires conflictuelles et des historiens.

Nous avons assisté dans des classes à deux autres débats de ce type. Le premier portait sur l'origine de la Guerre froide : les élèves devaient s'emparer de deux points de vue opposés, soviétique et américain (voir annexe IV). Le second, qui traitait de l'habitat des Lacustres (voir annexe V), a posé plusieurs problèmes dont nous aimerions rendre compte. La jeune enseignante ayant mis sur pied cette séquence didactique s'était fondée sur les travaux récents d'archéologues qui, grâce à la découverte de nouvelles sources, invalident la thèse retenue jusque là : les habitations des Lacustres, population suisse de l'époque du néolithique, ne se trouvaient pas sur des pilotis construits dans les eaux du lac Léman, ce qu'avait affirmé l'archéologue F. Keller au XIXe siècle, mais sur les rives. L'intention de cette enseignante était de faire comprendre aux élèves ce que signifie une argumentation scientifique, en plus de les motiver et de les faire participer.

A l'annonce de l'activité, les élèves ont exprimé leur intérêt.⁷ Durant le débat la plupart avait très envie de parler. Ils étaient enthousiastes, voulaient absolument défendre leur point de vue, certains demandaient la parole vivement, en se levant de leur chaise pour qu'on la leur attribue. Ils répondaient immédiatement à chaque argument. Quelques-uns ont même continué à débattre durant la pause, pour convaincre à tout prix leurs camarades. Les objectifs liés à la motivation et à la participation ont donc été largement atteints.

⁷ Classe de 7^e (12 ans).

En revanche, l'apprentissage des contenus s'est révélé problématique. En effet, à notre surprise, la thèse de F. Keller a recueilli la préférence des élèves, alors que l'enseignante l'avait présentée avant le débat en ne cachant pas qu'elle était obsolète. Au moment de l'attribution des rôles, certains se sont exclamés: « Oh non ! Je voulais être Keller ! ». Un autre a ajouté : « C'est difficile de défendre quelqu'un avec qui on n'est pas d'accord ! ». De fait, ce point de vue a été soutenu avec davantage de persuasion malgré la différence de pertinence des deux thèses en présence. De plus, certains arguments provenaient des documents étudiés, mais d'autres ont été « inventés » spontanément, c'est-à-dire puisés dans le sens commun, notamment des affirmations de type technique (sur la présence de pierres sous l'eau, la possibilité d'enfoncer des pieux dans le courant, le réchauffement climatique qui aurait fait baisser les eaux, le diamètre des pilotis, etc.). Les arguments historiques et archéologiques lus dans les sources ont été moins utilisés que prévu. En d'autres termes, l'objectif visé de déconstruction du mythe n'a pas été atteint ; les défenseurs des archéologues contemporains n'ont pas réussi à convaincre. Cette force argumentative des élèves pro-Keller s'explique peut-être par la propension au rêve lacustre, c'est-à-dire par la persistance des représentations sociales forgées au XIXe siècle. L'idée de l'habitat sur l'eau correspond à des stéréotypes bien ancrés, à un mythe suisse auquel il est difficile pour eux de renoncer. Mais l'investissement des élèves dans ce point de vue tient sans doute aussi au fait qu'ils se sont identifiés à l'archéologue F. Keller. Dans l'intention de départ, il ne s'agissait pas de faire un jeu de rôle, mais nous avons constaté la facilité des élèves à entrer dans la peau d'un personnage, quel qu'il soit et quelle que soit la valeur de son point de vue.

L'enjeu des débats décrits jusque là, bien que portant sur des questions historiques, réside dans la confrontation avec des valeurs universelles, du présent, par définition « invariantes ». La relation entre le passé et le présent est en effet un « mélange complexe d'invariants et de variations »⁸. C'est en partant de l'idée d'une « humanité commune » entre les hommes du passé et ceux du présent (Dalongeville, 2001, p. 240) qu'il est possible de faire débattre les élèves sur ce genre de questions.

Or, c'est sur une logique totalement inverse que se fonde d'autres débats, qui exigent des élèves qu'ils fassent abstraction de leurs convictions pour se glisser dans la peau de quelqu'un d'autre.

3. Les jeux de rôle

L'ancrage épistémologique de ce genre de débats a été remarquablement décrit par A. Dalongeville dans sa thèse. Pour lui, l'histoire est « cette pratique de rencontre de deux contextes, celui de l'historien-chercheur et celui qui appartient au passé » (Dalongeville, 2001, p. 91) ; elle se définit donc par la confrontation avec l'Autre. « La discussion en classe d'histoire, mis à part le développement de sa fonction critique, devrait ainsi permettre aux élèves de se décentrer, de prendre en considération, d'imaginer autant que possible ce que les acteurs de telle ou telle situation ont pu vivre. » (Heimberg, 2003, p.3).

La compréhension d'un contexte historique serait alors favorisée par une mise en situation de la classe. Dans le cadre de la reconstitution d'un débat ayant existé (procès, débat parlementaire, controverse ecclésiastique, etc.), les élèves se mettent dans la peau d'acteurs historiques qui ont été amenés à argumenter et à prendre une décision ; ils essaient d'imaginer leur univers mental,

⁸ D'après Dosse, F. (1995, p. 260-261). Voir Dalongeville, 2001, p. 240.

en utilisant leurs arguments. Ainsi, ils sont censés percevoir mieux l'événement ou l'époque étudiée. Les différents rôles attribués correspondent à des points de vue contradictoires. Le débat se termine par une décision, un vote, un verdict.

La difficulté de ces débats consiste à éviter les anachronismes, la téléologie. Mais le risque le plus grand est la mise à égalité de tous les points de vue : « comment éviter de sombrer dans un relativisme qui vienne rompre avec l'effet de vérité recherché par l'opération historique ? » (De Cock Pierrepont, 2007, p. 202).

3.1.) La mise en scène

Pour les jeux de rôle, les enseignant(e)s sont hésitant(e)s sur l'intensité de la mise en scène à réaliser. L'un d'eux a demandé aux élèves d'apporter des accessoires (chapeaux, pièces de vêtements, objets) pour accentuer l'identification⁹. Plusieurs élèves se sont vêtus en Russes des années de la Guerre froide avec un képi de l'armée rouge et des badges comportant des noms à consonance russe). Dans un autre cas, un élève s'est déguisé spontanément, sans que la consigne n'ait été donnée (en Lacustre). Dans le jeu sur les Etats-Généraux¹⁰ (voir annexe VIII), les élèves portaient des masques confectionnés au cours d'arts visuels.

Enseignant(e)s et élèves s'interrogent aussi sur le degré de solennité, le ton et le niveau de langue à adopter. Dans le cas de la controverse de Valladolid¹¹ (voir annexe VI) par exemple, à la première intervention, un garçon a demandé s'il devait se lever pour parler ; l'enseignant a répondu par la négative. Une autre fois, en s'adressant à un camarade, une élève dit : « Mon ami » de façon amusée.¹² Lors du débat sur la reconnaissance à accorder aux soldats des colonies françaises, les élèves s'adressaient la parole en disant par exemple : « Mon cher collègue du Sénégal... ».

On remarque donc chez les élèves une envie de jouer, d'adopter un ton et un vocabulaire inhabituels, afin de se mettre davantage dans la peau de leur personnage. Les enseignant(e)s hésitent : ils(elles) encouragent cette propension, car elle diminue les prises de parole intempestives et donne de la tenue au débat, ou la réfrèment, par crainte de ne plus maîtriser l'aspect ludique et l'excitation des élèves et afin que le jeu ne l'emporte pas sur l'enjeu réel, l'apprentissage de l'histoire.

3.2.) La participation des élèves

Certains élèves ne prennent pas du tout la parole¹³, ou seulement si l'enseignant(e) le leur demande¹⁴. Que faire ? Faut-il accepter que tous ne participent pas ? Quelles sont les raisons de leur silence ? Est-il dû uniquement à leur tempérament, à leur personnalité ? Ou aussi à leur niveau de connaissances ou de compétences en histoire ? Doit-on attribuer à ces élèves-ci

⁹ Débat sur l'origine de la Guerre froide, classe de 4^e (gymnasiaux de 18 ans).

¹⁰ Classe de 9^e (14 ans).

¹¹ Classe de 1^{ère} (gymnasiaux de 15 ans).

¹² Débat sur l'habitat des Lacustres, classe de 7^e (12 ans).

¹³ Débat sur l'habitat des Lacustres.

¹⁴ Débat sur la controverse de Valladolid.

d'autres tâches, comme celle de greffier par exemple ? Dans la controverse de Valladolid, deux élèves ont joué le rôle de « scribes ». Comme ils étaient absents à la leçon précédente et n'avaient donc pas pu préparer leur argumentation, l'enseignant leur a demandé de prendre note des arguments, qu'ils ont ensuite présentés à la fin du débat sous forme de synthèse. L'un des deux devait retenir les arguments d'un « camp », l'autre de l'autre. Les synthèses se sont révélées intéressantes, les élèves avaient bien exécuté leur tâche.

On peut se demander aussi si l'attitude de retrait de certains élèves n'est pas due au rôle qui leur a été octroyé. Il est vrai que dans tous les débats observés, certains doivent inévitablement adopter un point de vue auquel ils n'adhèrent pas, qui exige une mise à distance de leurs valeurs personnelles et/ou de celles de leur temps. Or si l'affectif, les valeurs peuvent constituer un point d'appui pour structurer les connaissances, elles peuvent aussi représenter un obstacle (Lautier et Allieu-Mary, 2008, p. 106).

Dans les jeux de rôle du procès de sorcellerie (voir annexe VII), de la controverse de Valladolid et des Etats-Généraux, certains points de vue sont devenus totalement étranges aujourd'hui : respectivement celui des inquisiteurs, des colons et de la noblesse et du clergé. Ils apparaissent comme incompréhensibles, indéfendables. Ainsi, ce sont les élèves qui jouaient le rôle des Amérindiens dans la controverse de Valladolid qui se sont le plus investis, peut-être parce qu'ils étaient plus en accord avec les valeurs défendues. De même, dans la séquence sur les Etats-Généraux, une élève qui jouait le rôle d'un membre de la noblesse et approuvait la proposition royale d'augmenter les impôts a manifesté son hésitation au moment d'avancer un argument portant sur la condition paysanne, constatant que ce qu'elle allait dire était très loin de ses convictions. Elle s'est tournée vers l'enseignant et a dit : « En fait c'est un mensonge que j' dis là ! ». Ce genre de remarques est précieux pour le moment du retour sur le débat, elles peuvent être reprises, d'une part pour signaler les contre-vérités historiques et les anachronismes, et d'autre part pour mettre en évidence le décalage entre un rôle et l'élève qui le jouait.

Cependant, on voit que certains élèves endossent facilement des rôles éloignés de leur univers mental, sans doute dans une sorte de défi, pour la sensation de sortir de soi-même, avec une sorte de plaisir à « jouer le méchant », dont les arguments amusent les autres. Par exemple, lorsqu'un commerçant dit : « Il y a là un esclave et je n'arrive pas à le revendre! », les camarades rient¹⁵. Ces points de vue peuvent donc être défendus parfois avec succès. Mais apparaît aussi le risque inverse : l'absence de convictions peut rendre le débat plat, sans enjeu argumentatif réel. Car ne pas adhérer à son rôle peut réduire la spontanéité et l'inventivité des élèves. Alors, « le débat scolaire <se borne> à la répétition par les élèves de contenus d'enseignement, présentés sous une forme argumentative. » (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 131). C'est ce que nous avons observé lors d'un débat sur la sorcellerie.

Pour pallier ce biais, on pourrait imaginer un autre type de débat, où l'on ferait réfléchir les élèves sur la pertinence de condamner aujourd'hui des acteurs du passé dont les points de vue ne sont plus compris. On renverserait en quelque sorte la perspective de la question posée, et on mettrait sur pied des procès fictifs, où l'on jugerait des inquisiteurs pour leurs verdicts qui nous paraissent cruels, des colons pour leur conception méprisante des Indiens, ou la noblesse et le clergé pour leur volonté de conserver leurs privilèges. Il ne s'agirait plus d'un jeu de rôle reproduisant une situation historique ayant existé, mais la prise en compte des deux temporalités

¹⁵ Débat sur les Etats-Généraux, classe de 9^e (14 ans).

définies par Dalongeville, comme nous l'avons vu précédemment. Dès lors, l'enjeu argumentatif serait plus vraisemblable.

4. Le rôle de l'enseignant(e)

Le débat en classe constitue une situation à risque pour les enseignant(e)s, une mise en interrogation de leur identité professionnelle (Lautier et Allieu-Mary, 2008, p. 124). Elle peut susciter des craintes liées à la perte de sa place. On peut se demander si l'enseignant(e) doit faire partie du débat, s'il(elle) doit incarner un personnage, ou au contraire rester en-dehors. Nous avons pu observer les deux cas de figure.

4.1.) Un(e) élève comme modérateur(trice)

Il nous semble que dans les débats portant sur des enjeux actuels, mémoriels ou historiographiques, les enseignant(e)s modèrent eux-mêmes le débat. Par contre, pour ce qui est des jeux de rôle, ils(elles) se refusent parfois à entrer dans le jeu, et attribuent la fonction à un élève. En effet, dans le jeu sur les Etats-Généraux, comme l'enseignant avait décidé d'effectuer une évaluation de chacun lors du débat, il lui était impossible à la fois d'observer les prestations et de mener la discussion. Donc il a confié le rôle du roi à une jeune fille. Celle-ci s'est avérée timide et il a dû la suppléer en endossant le rôle du greffier : assis juste à côté d'elle, il pouvait lui souffler des consignes, lui indiquer quand il fallait donner la parole, etc. Dans le débat sur les Lacustres, l'enseignante a même dû reprendre le rôle peu après le début, car l'élève désigné pour modérer la discussion a eu trop de difficulté pour distribuer la parole. Dans la séquence sur la controverse de Valladolid, l'enseignant, lors d'une année précédente, ayant été peu convaincu par la manière dont un élève avait dirigé le débat, assume lui-même cette fonction désormais. Il faut se résoudre à constater que cette solution est une impasse.

4.2.) L'enseignant(e) comme modérateur(trice)

Quand l'enseignant(e) modère lui-même le débat, il est clair que les tours de parole sont donnés de façon plus efficace et que certaines relances permettent de rendre la discussion plus riche. Mais nous avons tout de même observé deux dérives.

Dans la controverse de Valladolid, l'enseignant a endossé le rôle du légat du pape, qui arbitre la discussion et donne sa réponse à la fin. Il s'est placé, debout, au centre des bureaux disposés en arc de cercle. Il avait le souci que tous les élèves participent ; ainsi, il n'a pas tenu compte des mains levées, mais a désigné lui-même les locuteurs, afin de faire parler tout le monde. Après chaque prise de parole, ou presque, il reformulait le contenu des interventions, allant même jusqu'à analyser parfois la nature d'un argument, disant par exemple : « Il s'agit là d'un argument théologique. ». Après les arguments de l'un des deux « camps », avant de donner la parole à la partie adverse, il introduisait lui-même le point de vue opposé. Il a également mis en garde les élèves contre les anachronismes, notamment lorsqu'un élève a dit : « Chacun peut avoir sa propre religion ! ». Nous pouvons nous demander s'il est opportun de mettre en évidence les anachronismes pendant le débat, ou s'il ne faut pas plutôt attendre le moment du commentaire, à

la leçon suivante. En effet, il est difficile d'empêcher de tels dérapages anachroniques à partir du moment où on laisse les élèves se prendre au jeu. Et en intervenant, on les fait taire et on brise en quelque sorte leur élan. A un autre moment, l'enseignant a réagi par cette phrase : « Vous avez des méthodes un peu sanguinaires, Messieurs les Espagnols ! ». Cela a déclenché des réponses un peu vives, ce qui l'a amené à déclarer : « Voilà, le débat s'anime ! ». Mais immédiatement après, il a donné la parole à un élève qui ne la demandait pas et l'agitation est retombée, le calme est revenu. Ce genre de « provocations » du maître est efficace pour animer le débat. Par contre, l'attribution de la parole à un élève silencieux juste après fait l'effet contraire.

L'attitude de cet enseignant a focalisé l'attention des élèves sur lui : lorsqu'ils parlaient, ils le regardaient lui et non les camarades auxquels ils s'adressaient. De fait, ils désignaient régulièrement leurs interlocuteurs à la troisième personne. Ils n'ont donc pas vraiment incarné leur personnage, ne sont pas entrés complètement dans le jeu. D'ailleurs, à un moment donné, la parole a passé directement entre eux, sans relai par l'enseignant: ils ont alors commencé à utiliser le « vous ».

Toujours dans ce même débat, l'enseignant a posé à plusieurs reprises des questions de contenus (« A quoi servait cet or ? »), ou a donné des informations complémentaires (sur Las Casas, sur les Noirs, etc.). Il a ainsi fait glisser le débat vers une leçon de maïeutique.

Cet enseignant voulait donc mettre l'accent sur la contextualisation, la rigueur historique des propos, ainsi que sur l'écoute. On peut dire que ce choix s'est fait au détriment de la spontanéité des élèves, de l'émotion et de l'excitation qui naissent des échanges oratoires rapides et qui donnent un débat plus libre, plus passionné, plus polémique.

De même, dans le jeu sur les Etats-Généraux, une élève a interrompu la discussion : « J'ai une question qui n'a rien à voir avec mon personnage : pourquoi, en fait, on augmente les impôts ? ». L'enseignant a demandé au *roi* de répondre. Le *roi* a dit : « J' crois que c'est à cause de la crise de la société, des difficultés de la monarchie. ». Le professeur a alors rappelé la notion de déficit budgétaire ; au début de son explication, il a précisé qu'il changeait de rôle, passait de *greffier* à *ministre des finances*. Il a interrogé l'élève : « Tu peux dire ce qu'est un déficit budgétaire ? ». Et un autre élève a donné la réponse.

Dans le débat sur les Lacustres également, l'enseignante a reformulé parfois certains propos, pour ramener l'argumentation dans le champ scientifique. Ces interventions ont interrompu un peu les élèves.

Ainsi, nous avons observé que des enseignant(e)s ont confondu le moment du débat avec celui qui doit suivre, durant lequel il faut à loisir préciser les savoirs convoqués dans la discussion, relever les anachronismes, etc., comme nous l'avons déjà évoqué. Il est clair que les enseignant(e)s doivent assumer la fonction de « juge de la véridicité de ce qui se dit ; <de> porte-parole de la contradiction si celle-ci n'est pas suffisamment assumée ; <de> garant des valeurs sous-jacentes aux arguments » (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 131); mais il semble que pour ne pas porter atteinte à la dynamique du débat, il faut reporter certaines précisions ou explications à la leçon suivante.

Conclusion

Nous avons vu que les débats portant sur des questions mémorielles demandent aux élèves de prendre une position personnelle, d'exprimer les valeurs qu'ils privilégient, de se situer dans le champ politique. Lorsque les consignes manquent de précision concernant le contexte historique de la discussion, il arrive qu'ils changent spontanément de temporalité, ce qui donne lieu à un dialogue de sourds, entre des « acteurs historiques » (dans la peau desquels entrent fortuitement certains) et des « élèves d'aujourd'hui » (d'autres restant eux-mêmes).

D'autre part, les représentations sociales des élèves, ou la mémoire collective, peuvent interférer dans un débat historique visant à démontrer qu'une ancienne interprétation peut être invalidée par de nouvelles recherches. Ce genre de débats peut dériver en jeu de rôle, où les élèves, voulant à tout prix défendre leur personnage et constatant que leur argumentation est dépassée, inventent des arguments qui n'ont plus aucune pertinence scientifique.

Ce constat d'une forte propension des élèves à s'identifier au personnage représentant le point de vue qu'ils doivent défendre, quel que soit l'univers mental et les valeurs en question, nous met en garde quant au risque de relativisme. Ainsi, les enseignant(e)s devraient expliciter cette question de l'identification. Ce phénomène nous rend prudents quant au choix des thèmes pour un jeu de rôle. Nous savions que certains événements historiques ne pouvaient en faire l'objet¹⁶, mais nous sommes amenés à élargir peut-être le spectre des « thèmes impossibles ». Il ne faudrait choisir que des situations historiques où l'un des deux argumentaires est devenu unanimement caduc, afin qu'il n'y ait aucune ambiguïté possible dans la relation de l'élève à son personnage.

Il faut dire aussi que nous n'avons pas assisté aux leçons qui suivaient les débats menés. Cela nous aurait peut-être permis de voir ce qui peut être repris par les enseignant(e)s, dans le but de remédier aux glissements opérés durant la discussion, notamment à la dérive relativiste, telle qu'elle s'est produite dans le débat sur les Lacustres.

Quant aux modalités de réalisation, nous avons vu tout d'abord que le degré de solennité, le choix du ton et du langage n'avaient pas toujours été suffisamment choisis à l'avance et entraînaient des hésitations chez les élèves et les enseignant(e)s. D'autre part, le rôle de modérateur s'avère trop difficile à tenir pour les élèves. Mais en dirigeant le débat eux-mêmes, par (brefs) moments, les enseignant(e)s en brisent la dynamique, voire le dénaturent en y insérant des petits morceaux de cours magistral-dialogué ou en privilégiant une préoccupation qui à notre avis est inopportune, celle de vouloir évaluer, ou simplement entendre, tous les élèves.

Il est clair que les problèmes relevés tiennent en partie au manque d'expérience des enseignant(e)s observé(e)s, puisqu'ils(elles) se trouvaient en période de formation. Des visites chez des enseignant(e)s chevronné(e)s pourraient sans doute modifier certaines de nos remarques.

¹⁶ Ne peuvent faire l'objet d'un jeu de rôle, à notre avis, tous les événements comportant une dimension mémorielle forte et/ou une réaction négationniste, l'exemple extrême étant la Shoah.

Bibliographie

- Bonafoux, C. & al. (2007). *Mémoire et histoire à l'école de la République*. Paris : Armand Colin.
- Dalongeville, A. (2001). *L'image du Barbare dans l'Enseignement de l'Histoire. L'expérience de l'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- De Cock Pierrepont, L. (2007). « Enseigner la controverse au miroir des questionnements épistémologiques, socio-culturels et didactiques, l'exemple du fait colonial ». *Le Cartable de Clio*, n°7. Lausanne : LEP.
- Fabre, M. (2006). « Problématisation et débat d'idées : litiges et différends. Le cas de la controverse de Valladolid ». *Recherches en éducation*, n°1.
- Fontani, C. (2006). « Pratique du débat réglé à l'école primaire dans une perspective citoyenne », in Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- Grangeat, M. (2001). « Lev S. Vygotsky (1896-1934). L'apprentissage par le groupe. », in *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, coordonné par Jean-Claude Ruano-Borbalan. Sciences Humaines Editions.
- Heimberg, Ch. (2003). « Construire un regard historien sur le monde par la discussion en classe », in *La discussion en éducation et en formation*. Actes du colloque de Montpellier des 23 et 24 mai 2003. Sur CD-Rom. Montpellier : Cerfee-Irsa (Université Paul-Valéry) & Lirdef (IUFM).
- Lautier, N. & Allieu-Mary, N. (2008). « La didactique de l'histoire. Note de synthèse ». *Revue française de pédagogie*, n° 162. Lyon : INRP.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- Legardez, A. (2003). « La discussion en éducation et formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté », in *La discussion en éducation et en formation* (2003). Actes du colloque de Montpellier des 23 et 24 mai 2003. Sur CD-Rom. Montpellier : Cerfee-Irsa (Université Paul-Valéry) & Lirdef (IUFM).
- Le Marec, Y. & Vézier, 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, Lausanne : LEP.
- Prost, A. (2004). *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*. Paris : Le Seuil.

Tutiaux-Guillon, N. (2006). « Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie », in Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.

Annexe I

La réhabilitation des fusillés de 1917

Elèves concernés : 3^e (gymnasiaux de 17 ans) du collège de Candolle.

Contexte historique : Aujourd'hui.

Question : Faut-il réhabiliter les fusillés de 1917 ? Faut-il les réintégrer dans la mémoire collective ?

Points de vue : Politiciens français de droite/de gauche, descendants de fusillés/de soldats « loyaux ».

Thèses : Il faut les réhabiliter / il ne faut pas les réhabiliter.

Arguments : Tous sont des victimes, tous ont été des héros / Certains se sont battus jusqu'au bout, pas les autres, message dangereux pour les guerres actuelles et futures, etc.

Référence : Offenstadt, N. (1999). *Les fusillés de la Grande Guerre et la mémoire collective*. Paris : Odile Jacob.

Annexe II

La participation des colonisés français à la Deuxième Guerre mondiale et la reconnaissance obtenue

Elèves concernés : 1^{ère} (15 ans, non gymnasiaux) de l'Ecole de Commerce (filiale Diplôme) Aimée-Stitelmann.

Contexte historique : Aujourd'hui.

Question : Quelles formes de reconnaissance la France pourrait accorder aux anciens soldats des colonies ?

Points de vue / rôles : Les délégations (groupes de trois élèves) des différents pays anciennement colonies françaises, réunies en une conférence à l'ONU.

Arguments / propositions de reconnaissance : Cérémonies officielles / primes d'argent mensuelles (différents montants) / médailles,...

Références : Presse, Internet.

Annexe III

La neutralité de la Suisse durant la Deuxième guerre mondiale

Elèves concernés : 3^e (gymnasiaux de 17 ans) au collège de Candolle.

Contexte historique : Aujourd'hui.

Question : Pourquoi la Suisse n'a pas été envahie par l'Allemagne pendant la Deuxième guerre mondiale ?

Points de vue : historiens représentés par G.-A. Chevallaz, auteur d'un manuel utilisé jusque dans les années 1990 / historiens plus critiques, représentés par la Commission Bergier.

Arguments : force de l'armée suisse, armement, volonté de résistance, Réduit national / relations économiques et financières de la Suisse avec l'Allemagne, politique à l'égard des réfugiés,....

Références : Heimberg, Ch. (2002). *Le rapport Bergier à l'usage des élèves*. Genève : Cycle d'Orientation.

Annexe IV

L'origine de la Guerre froide

Elèves concernés : Cours d'histoire-géographie, élèves de 4^e (gymnasiaux de 18 ans) au collège de Candolle.

Contexte historique : Années 1980.

Question : Quelle est l'origine de la Guerre froide, qui est à l'origine de la Guerre froide ?

Points de vue : Historiens pro-soviétiques et/ou Russes / historiens pro-américains et/ou Américains.

Thèses : Ce sont les Etats-Unis qui ont provoqué la Guerre froide / c'est l'URSS.

Objectifs : Les élèves devaient prendre conscience de la pluralité des interprétations d'un événement historique, particulièrement divergentes dans un contexte idéologique aussi conflictuel.

Déroulement : Les élèves étaient répartis en deux grands groupes représentant les deux camps de la Guerre froide. Ils avaient préparé leur argumentaire en classe et à la maison, et pouvaient tous prendre la parole.

Annexe V

L'habitat des Lacustres

Elèves concernés : Ce débat a été élaboré pour un travail de fin de formation à l'IFMES, au printemps 2007. Il a été mené dans une classe de 7^e (12 ans) du Cycle d'Orientation de Pinchat, ainsi que dans une classe de 1^{ère} (gymnasiaux de 15 ans) au collège de Staël.

Contexte historique : Aujourd'hui.

Question : Les Lacustres ont-ils existé ? En d'autres termes, où vivait cette population ?

Points de vue : Un archéologue du XIX^e siècle, Ferdinand Keller / des archéologues actuels.

Thèses : Les Lacustres vivaient sur le lac, dans des maisons construites sur pilotis / les habitations se situent sur les rives et non sur l'eau.

Arguments : Anciennes / nouvelles sources.

Référence : Kaeser, M.-A. (2004). *Les Lacustres. Archéologie et mythe national*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Objectifs : Vérifier la persistance ou non du mythe lacustre dans les représentations sociales de cette génération. Déconstruire le mythe, en expliquant aux élèves le sens qu'il a eu dans la formation du sentiment national au XIX^e siècle, dans le mouvement de l'invention de la tradition. Les amener à faire la distinction entre histoire et mémoire.

Déroulement : Après une préparation par groupes de deux, à l'aide de documents pour répertorier les arguments, le débat a eu lieu entre deux grands groupes. Les élèves avaient dû apprendre par cœur leurs arguments à la maison.

Annexe VI

La controverse de Valladolid¹⁷

Elèves concernés : Ce débat a été élaboré pour un travail de fin de formation à l'IFMES, au printemps 2004. Il a été mené dans des classes de 8^e (14 ans) du Cycle d'Orientation de la Golette et du Vuillonex, ainsi que dans des classes de 1^{ère} (gymnasiaux de 15 ans) au collège Emilie-Gourd. Nous l'avons observé en 1^{ère} du collège de Candolle.

Contexte historique : 1550-51, Espagne, colonisation espagnole et portugaise de l'Amérique, massacres et réduction en esclavage des Amérindiens.

Question : Les Amérindiens ont-ils une âme ? Sont-ils inférieurs ou faut-il les considérer comme des hommes comme nous ?

Points de vue / rôles :

- Les Amérindiens
- Les théologiens favorables aux Indiens, sur le modèle de Las Casas, dominicain, évêque du Chiapas, avocat des Indiens
- Les théologiens soutenant l'idée que les Indiens ne sont pas des hommes, sur le modèle de Sepulveda, jésuite, grand théologien
- Les colons
- Le légat du pape, modérateur du débat et arbitre : c'est lui qu'il faut convaincre, c'est lui qui donnera son verdict.

Arguments : Enjeux économiques, politiques et religieux de la colonisation / drames humains qu'elle entraîne, causes de la défaite des Indiens / arguments théologiques sur l'identité des Indiens et leur lien avec Dieu / différences et similitudes entre Européens et Indiens, sur les plans physique, moral, des habiletés techniques, du sens esthétique, des goûts, des mœurs, des sentiments, des croyances.

Décision : Le légat du pape tranchera en faveur de Las Casas, il dira que les indiens sont des hommes comme nous, mais que ce n'est pas le cas des Noirs d'Afrique. Donc le problème du dépeuplement de l'Amérique pourra être résolu par la traite des Noirs, solution que Las Casas avait envisagée lui-même.

¹⁷ Pour ce qui est du contenu historique de cette controverse, voir Fabre, M. (2006).

Déroulement : préparation de l'argumentation, par groupes, à l'aide de dossiers constitués de sources (écrites et iconographiques) et de documents de deuxième main. Certains documents se retrouvent dans plusieurs dossiers, d'autres ne sont distribués qu'à un seul groupe. Les élèves les étudient, répertorient les arguments. Pour accentuer l'identification on demande aux élèves de s'inventer un personnage.

Annexe VII

Un procès de sorcellerie

Elèves concernés : Ce débat a été élaboré par une commission de travail formée d'enseignants, pour diffusion au Cycle d'Orientation et au collège. Il a été mené dans des classes de 1^{ère} (gymnasiaux de 15 ans) au collège de Candolle.

Contexte historique : Les procès de sorcellerie des XVI^e et XVII^e siècles.

Question : La sorcière est-elle coupable ? Si oui, à quoi faut-il la condamner ?

Points de vue/rôles : La sorcière, les juges, les procureurs, les avocats, les témoins, les médecins. Les rôles des procureurs et des avocats sont volontairement anachroniques, pour mettre en évidence la différence entre la justice des Temps Modernes et celle d'aujourd'hui.

Arguments : Témoignages, accusations / défense / questions des juges.

Déroulement : Préparation du jeu par la lecture de sources (extraits de procès de sorcellerie).

Annexe VIII

Les Etats-Généraux

Elèves concernés : Ce débat a été élaboré par des maîtres, à titre personnel. Il a été observé dans une classe de 9^e (14 ans) du Cycle d'Orientation de Cayla.

Contexte historique : Les Etats-Généraux de 1789, la crise financière.

Question : Faut-il lever de nouveaux impôts ?

Points de vue / rôles : le roi (une élève), la noblesse (deux élèves), le clergé (deux élèves) / le Tiers-Etat, composé de paysans, de commerçants, de bourgeois, d'un esclave (seize élèves).

Arguments : conditions de vie des différents ordres, crise financière, guerre coûteuse,...