Questionnement et enseignement de l'histoire dans une classe primaire en pédagogie active : une étude de cas du point de vue du cadre de l'apprentissage par problématisation

Evi Belsack

▶ **To cite this version:**

Evi Belsack. Questionnement et enseignement de l'histoire dans une classe primaire en pédagogie active : une étude de cas du point de vue du cadre de l'apprentissage par problématisation. Sociologie. Nantes Université; Université libre de Bruxelles (1970-..), 2023. Français. NNT : 2023NANU2004 . tel-04149310

HAL Id: tel-04149310
https://theses.hal.science/tel-04149310

Submitted on 3 Jul 2023

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.

DOCTORAT EDUCATION
BRETAGNE LANGAGES, INTERACTIONS
LOIRE COGNITION, CLINIQUE

Nantes Université ULB

THESE DE DOCTORAT DE

NANTES UNIVERSITE

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : ECLIS – Sciences de l'Education

Par
Evi BELSACK

Thèse présentée et soutenue à Bruxelles, le 28 mars 2023
Unité de recherche : CREN

Questionnement et enseignement de l'histoire dans une classe primaire en pédagogie active: une étude de cas du point de vue du cadre de l'apprentissage par problématisation

Rapporteurs avant soutenance :

Didier Cariou Professeur des universités, Université de Brest
Nadine Fink Professeur ordinaire HEP Vaud.

Composition du Jury :

Président :	Mme ROLAND Elsa	Professeur, Université Libre de Bruxelles
Examinateurs :	Mme BOYER, Catherine	Maîtresse de Conférence, Université de Lille
	Mme GOMES, Lucie	Maîtresse de Conférence, Université de Limoges
	M. ORANGE, Christian	Professeur Émérite, Nantes Université
Dir. de thèse :	M. DOUSSOT, Sylvain	Professeur des Universités, Nantes Université
Co-dir. de thèse :	M. BARRIER, Thomas	Professeur, Université Libre de Bruxelles

Quelqu'un m'a dit – un sage, sans doute – que le doctorat est un compagnonnage.
J'aime cette idée. Ce mot, empreint d'histoire et d'authenticité, me paraît correspondre réellement à l'expérience que j'ai pu vivre pendant ces presque huit années.
J'ai redécouvert des lieux pourtant déjà connus mais aussi des personnes dont les actes d'amitié se sont manifestés tout au long de mon parcours, dans les moments d'enthousiasme liés à la découverte et la nouveauté mais aussi en fin de course, quand on se sent usée, fatiguée et qu'on ne sait plus où aller. Merci à vous, Clément, Olivier et Xavier, Jacques et Monique, Daniel et Liliane, Sarah, proches, famille et amis, (faut-il vraiment faire une différence ?) d'avoir été là quand et comme il le fallait. Merci à l'équipe de CAP de m'avoir soutenue dans une aventure qui n'était pas la sienne mais qui l'a considérée comme telle. Merci Dorothée, Françoise et Bernard ainsi que les membres du SSE et de la faculté, particulièrement Sandra, qui ont toujours eu des paroles bienveillantes et constructives et à mon égard.
Un compagnonnage, c'est aussi et surtout un voyage : j'ai appris à apprécier de quitter mon chez-moi pour être accueillie dans d'autres foyers et d'autres lieux de travail. Merci Youenn et Hélène, Soizic et Martial ainsi que les membres du séminaire de didactique de l'histoire et de Problema.
J'ai été accompagnée par des promoteurs (rien à faire, son étymologie me semble si pertinente en regard de ce que j'ai vécu, que je privilégie ce belgicisme) suffisamment souples que pour me laisser faire les choses comme je le pensais mais si compétents qu'ils ont pu m'aider à produire, avec patience, à mon rythme, ce qui suit, qui me ressemble mais a pu être – je l'espère – inscrit dans un cadre propice à la réflexion et à la critique grâce à leurs conseils et nombreuses incitations à approfondir. Merci Christian, Sylvain et Thomas.
Merci à vous qui avez consacré du temps à me lire et à questionner mes écrits : membres du jury, relecteurs et relectrices, metteur en page…
Il serait impropre de laisser croire que tout cela est bien structuré et catégorisé… Au cours de ce voyage, des connaissances, des collègues sont devenus des amis, de la famille. Ils m'ont permis de produire ce texte mais m'ont également et surtout énormément apporté personnellement et professionnellement de manière irréversible.

Table des matières

INTRODUCTION 7

CHAPITRE I : ENSEIGNER L'HISTOIRE : LES ATTENDUS, LES CONTENUS, LA DIDACTIQUE 12

1.1 LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE 13

A. DÉCRET DU 24 JUILLET 1997 — DÉCRET DIT « MISSIONS » 13

B. LES PROGRAMMES 22

C. PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE 28

D. LES ÉVALUATIONS EXTERNES 32

1.2 LE QUESTIONNEMENT DANS L'HISTOIRE SCOLAIRE, LES PRATIQUES HISTORIENNES ET LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE 34

A. L'HISTOIRE SCOLAIRE, UNE EXPRESSION AMBIGUË 34

B. LE QUESTIONNEMENT DANS LES PRATIQUES DES HISTORIENS 36

C. LE QUESTIONNEMENT EN CLASSE D'UN POINT DE VUE PÉDAGOGIQUE 42

D. LE QUESTIONNEMENT EN CLASSE D'UN POINT DE VUE DIDACTIQUE 44

E. LE TRIANGLE PÉDAGOGIQUE DE HOUSSAYE (1988) 50

F. LES SAVOIRS MIS EN JEU DANS UNE SITUATION DIDACTIQUE 54

1.3 CONCLUSION DU CHAPITRE 55

CHAPITRE II : L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE ? UN PLÉONASME NÉCESSAIRE 56

1.1 DE QUELLE ACTIVITÉ PARLE-T-ON ? — LES PÉDAGOGIES ACTIVES 57

A. LE MOUVEMENT DE L'ÉDUCATION NOUVELLE 58

1. LES CONSÉQUENCES DE LA CONCEPTION PUEROCENTRÉE : LES LIENS ENTRE ACTIVITÉ, INTÉRÊT ET CONCRET 59

2. L'ÉCOLE, L'ENFANT ET LA SOCIÉTÉ 62

3. LE RAPPORT À L'ENFANT ET LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT 64

B. DEUX CAS DE LA PÉDAGOGIE ACTIVE : DECROLY ET DEWEY 65

1. LA GLOBALISATION ET L'OBSERVATION : 67

2. L'INTÉRÊT ET LES CENTRES D'INTÉRÊT – LE QUESTIONNEMENT COMME LA MARQUE D'UN BESOIN, DONC D'UN INTÉRÊT. 74

3. INTÉRÊT REMIS EN CAUSE ET MIS EN LIEN AVEC L'EXPÉRIENCE 77

4. Le programme scolaire 80
5. L'observation, la relation à l'empirisme et au pragmatisme 81
6. L'association 83
7. L'expression 84
8. L'histoire dans la pédagogie decrolyenne - l'association- et la conception deweyenne de l'histoire 85
C. Discussion 90
À propos de Decroly 90
Les pédagogies actives au sein de la société aujourd'hui 93
D. Conclusion : une place de co-pilote plutôt que place du « mort » ? 95

CHAPITRE III : DÉPLIER LE CADRE THÉORIQUE DE LA PROBLÉMATISATION POUR QUESTIONNER LE QUESTIONNEMENT 98

1.1 Un cadre pour analyser la complexité et la construction du problème — Cadre de l'apprentissage par problématisation - CAP 99
A. L'analyse de Michel Fabre comme point de départ : la problématisation comme mise en évidence de la question au sein de l'épistémologie 100
1. La conception de l'apprentissage de Dewey — l'enquête 100
2. Bachelard 102
3. Deleuze 103
4. Meyer 103
B. Cinq critères de problématisation (Fabre 2009, p.111-112) 104
1.2 Problématisation en histoire 105
1.3 Mise en perspective des principes fondamentaux de l'EN et du CAP 107
a) La prise en compte de l'enfant, de son intérêt : le problème, la question 107
b) La prise en compte du déjà-là et son expression : les modèles et la sélection des informations pertinentes, la prise en compte des savoirs de sens commun et l'empirisme 108
c) L'association, la mise en lien avec les textes des autres : confrontation, comparaison 108
d) Le rôle de l'enseignant : interprète et accompagnateur 109
1.3.1 e) L'expression 109

CONCLUSION DE LA PARTIE I SOUS FORME DE PROBLÉMATIQUE 110

CHAPITRE IV : L'ENQUÊTE : SON OBJET ET SON TERRAIN 117

L'OBJET DE L'ENQUÊTE 117

A. L'ENQUÊTE 117

B. DESCRIPTION DU TERRAIN 120

C. RECUEIL DES DONNÉES 122

CHAPITRE V LA RELATION AU QUESTIONNEMENT EN HISTOIRE : CATÉGORISATION À PARTIR DES IP 128

1.1. ÉTUDE PHÉNOMÉNOLOGIQUE ET LA DÉFINITION DES PREMIÈRES CATÉGORIES 128

A. LE QUESTIONNEMENT À ANCRAGE EMPIRISTE : 132

B. L'HISTOIRE, C'EST « COMMENT C'ÉTAIT AVANT » : CONCEPTION « COMPARATISTE » 135

C. CONCEPTION RÉALISTE DE L'HISTOIRE 136

D. RÔLE DE GUIDAGE FORT DE L'ENSEIGNANT 137

1.2. REPRISE DES CATÉGORIES EN REGARD DU RESTE DES IP : 138

A. LE QUESTIONNEMENT À ANCRAGE EMPIRIQUE : 140

B. L'HISTOIRE, C'EST « COMMENT C'ÉTAIT AVANT », CONCEPTION DESCRIPTIVE ET COMPARATISTE 143

C. CONCEPTION RÉALISTE DE L'HISTOIRE — TRAVAIL DES RÉPONSES SANS DIMENSION CRITIQUE. 143

D. RÔLE DE GUIDAGE FORT DE L'ENSEIGNANT 146

1.3. NOUVELLES CATÉGORIES 148

E. PRIORISATION DE L'INTER- OU DE LA TRANSDISCIPLINARITÉ DANS LES APPRENTISSAGES DE L'HISTOIRE .148

F. DIVERSITÉ DES POINTS DE VUE — MULTIPERSPECTIVISME 152

1.4 DISCUSSION INTERMÉDIAIRE 157

CHAPITRE VI UTILISATION DU QUESTIONNEMENT EN HISTOIRE : OBSERVATION D'UNE LEÇON 161

1.1 DESCRIPTION DE LA LEÇON DE DAN : D'OÙ VIENT LE CHOCOLAT ? 166

A. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON 166

B. STRUCTURE DES OBSERVATIONS 166

1.2. ANALYSES DES TRANSCRIPTIONS 167

B. LES QUESTIONS ET LES RÉPONSES D'UN POINT DE VUE QUALITATIF - SYNOPSIS DES LEÇONS SUIVIS DES ANALYSES 170

SYNOPSIS DE LA PHASE 1 : RÉCOLTE DES CONCEPTIONS DES ÉLÈVES À PROPOS DE LA QUESTION « D'OÙ VIENT LE CHOCOLAT ? » 170
PHASE 1 : SYNTHESE DES ANALYSES 174
SYNOPSIS DE LA PHASE 2 : OBSERVATION DE 11 IMAGES EN RAPPORT AVEC LE CHOCOLAT A L'AIDE DE LA GRILLE D'OBSERVATION 1 175
PHASE 2 SYNTHÈSE DES ANALYSES 206
SYNOPSIS DE LA PHASE 3 : OBSERVATION DES IMAGES AVEC LA GRILLE D'OBSERVATION 2 207
PHASE 3 – SYNTHESE DES ANALYSES : 231
SYNOPSIS DE LA PHASE 4 : MISE DANS L'ORDRE CHRONOLOGIQUE DES IMAGES 232
SYNTHÈSE DES ANALYSES DE LA PHASE 4 233

CHAPITRE VII : SYNTHÈSE ET DISCUSSION GÉNÉRALES 234

CONCLUSION 239

BIBLIOGRAPHIE 242

Introduction

Le 4 novembre 2022, un communiqué de presse de l'agence Belga titre ceci : « L'histoire de la Flandre au service de la propagande d'État, dénoncent des académiciens ». Il s'agit de la critique d'historiens de la volonté, passée dans l'accord gouvernemental flamand, « d'établir un "canon flamand" listant les principales dates, événements et figures qui ont marqué l'histoire de la Flandre ». Cette intervention politique d'historiens illustre plusieurs éléments : l'utilisation de l'histoire à des fins politiques, et une méconnaissance, par cette même onde politique, de l'épistémologie actuelle de l'histoire. Elle met par contre en évidence l'importance que son enseignement peut revêtir et montre également les dérives que peut engendrer une histoire présentée comme le reflet de la réalité, dénué de toute mise en perspective et de tout questionnement ou construite dans un but autre que la connaissance.

On le voit, les enjeux de l'enseignement de l'histoire et ceux de l'école sont très liés. L'École étant une institution de la société, elle porte en elle ses valeurs, mais tend à pérenniser son organisation et, par ce fait, porte des enjeux politiques. Dès lors, imaginer, rêver une société nouvelle plus égalitaire et moins dogmatique peut revenir à repenser l'école et l'histoire scolaire en vertu des liens évoqués plus haut entre ces différents enjeux. Les fondateurs de l'Éducation Nouvelle et ceux qui s'en sont approchés ou inspirés prônaient une société nouvelle en phase avec les changements de leur époque. Il est donc plausible d'imaginer qu'ils avaient une nouvelle manière de concevoir l'histoire. Selon eux, la société idéale était faite d'hommes et de femmes libres qui acceptent et intègrent la différence et sont capables d'analyser, de s'adapter à une société démocratique en mutation notamment grâce aux progrès technologiques. Bien sûr, il existe des différences entre la première moitié du XXe siècle et le tournant qui s'opère actuellement. Cependant, les aspirations de ce mouvement portent des conceptions idéologiques qui ont toujours une grande pertinence. Cette proximité idéologique explique l'engouement -malgré tout localisé et encore marginal - pour les pratiques pédagogiques liées à l'Éducation Nouvelle parmi lesquelles des écoles qui s'inspirent des principes pédagogiques d'Ovide Decroly, médecin et pédagogue belge. Inspiré par John Dewey, notamment, il prône une pédagogie active qui se base sur le développement global de l'enfant, c'est-à-dire tant intellectuel que physique ou social. Mettant l'intérêt de l'enfant au centre de ses préoccupations, il revoit l'organisation de

l'école et du programme scolaire en fonction de ce qu'il appelle des centres d'intérêt et autour de quatre besoins fondamentaux qu'il juge inhérents à chaque être humain. Cette réorganisation remet en cause les différentes disciplines.

Le choix d'une thèse en didactique orienté vers la construction des savoirs et particulièrement dans sa dimension potentiellement émancipatrice s'inscrit dans cette idéologie. Cette dimension semble d'autant plus émancipatrice qu'elle repose sur une méthode un cadre qui s'éloigne de l'opinion et du sens commun, qui permet de s'en détacher pour y trouver des lieux de discussion et d'argumentation, en prenant de la hauteur tout en restant profondément lié aux sources de cette réflexion. Le problème qui se pose puis se construit à l'intelligence de ceux qui s'y intéressent permet d'ouvrir et d'interpréter des espaces de construction de savoirs dans les classes avec la volonté de penser de manière cadrée, guidée par un questionnement et une émission d'hypothèses elle-même examinée en fonction des conditions et raisons imposées par le cadre et surveillées par le raisonnement lié à ces conditions ainsi que la publicité de cet ensemble cette construction en vue de garantir sa robustesse par le raisonnement des autres. À l'instar des éléments théoriques qui viennent d'être présentés, la présente recherche s'inscrit dans un cadre porteur de sens épistémologiquement en visant à mettre en évidence des indicateurs d'une pensée contrôlée ; convaincue par l'orientation de l'Éducation Nouvelle, nous avons voulu rationaliser et questionner cette conviction en la confrontant au cadre théorique de la problématisation, ce travail se présente donc comme un double cheminement : celui de la pratique de l'histoire dans les pédagogies actives et celui de leur potentiel de construction de savoirs critiques.

Envisager l'étude d'une discipline en classe, c'est, entre autres, regarder ce qui s'y déroule du point de vue des relations entre enseignement et apprentissages, en adoptant notamment un point de vue didactique. C'est s'interroger sur le savoir qui est construit dans la classe. Envisager d'étudier les savoirs en histoire en classe, c'est embrasser une quantité d'attentes sociales, institutionnelles et politiques qui passent par l'École : insérer l'élève dans la société, lui donner des outils méthodologiques critiques inhérents à la construction de savoirs en histoire pour contribuer à lui permettre de s'émanciper de la société tout en s'y intégrant. Il sera encouragé, par les institutions, de lutter contre les inégalités en se montrant solidaire, de soutenir la démocratie en faisant preuve d'esprit critique, d'exprimer ses opinions dans le respect de celles des autres. Étudier un savoir à ce point porteur de valeurs mène inévitablement à s'interroger sur la manière de l'enseigner.

Toute manière d'enseigner induit des valeurs. Il semble dès lors intéressant de s'interroger sur des pédagogies qui revendiquent de porter les mêmes valeurs : solidarité, démocratie, esprit critique. Pour développer des compétences et des savoirs critiques, il est capital de maintenir et de proposer un questionnement constant, qu'il porte sur l'objet de ce qui est présenté, sur la manière dont il est présenté ou encore sur celle par lequel il a été élaboré. Or, les études sur les pratiques enseignantes en histoire (Audigier et Tutiaux-Guillon 2004) et sur le questionnement (Maulini, 2005) montrent qu'il est fréquemment utilisé dans les classes. Cependant, c'est l'enseignant qui pose majoritairement les questions. Decroly considère que le questionnement est le signe visible de l'intérêt et de la curiosité, mais aussi de l'activité mentale de l'individu par rapport au monde qui l'entoure et qu'il veut comprendre. Il est par conséquent essentiel que l'élève questionne et que son questionnement soit entendu et utilisé par l'enseignement. Le questionnement est en effet à l'origine de la philosophie (Meyer, 2017), mais aussi de toutes les sciences et, par là, des progrès de connaissance de l'homme. Il est à mettre en lien avec ce qu'est problématiser : construire un questionnement qui passe du lien direct de questions sur le monde à des questions sur les interprétations possible sur le monde.

Nous avons choisi, en raison de l'intuition de la proximité des aspirations entre la démarche de problématisation et celles des grandes lignes de l'Éducation Nouvelle d'étudier l'articulation des deux. Cela induit un choix méthodologique qui se présente presque comme une mise en abîme : de la même manière que les élèves de ces écoles partent de leur vécu et de leur milieu pour apprendre à mieux le connaître et le comprendre, nous sommes donc partie observer et écouter les enseignants et leurs pratiques de classe pour tenter de comprendre, à l'aide d'outils méthodologiques précis, leur conception et le travail didactique effectués dans ce type de classe. Après tout, une recherche scientifique est bien un moment de problématisation qui a pour conséquence la construction de savoirs… Nous avons donc choisi de travailler à partir de ce que disent et font les enseignants des écoles à pédagogie active - et plus particulièrement celles inspirées par les travaux d'Ovide Decroly- en histoire en se concentrant sur un élément central dans la pensée et la construction du savoir, de l'apprentissage et de la compréhension de ce et ceux qui nous entourent : le questionnement. Les principes pédagogiques de Decroly sont intimement liés à l'observation et à l'étude du développement (particulièrement intellectuel) de l'enfant, appuyées par l'étude qu'il en a fait en tant que médecin et influencé par des penseurs

comme John Dewey. Il semble alors pertinent de s'interroger sur la manière dont cela transparaît dans les pratiques des enseignants qui s'inspirent ou suivent ces principes du point de vue du questionnement, de la construction et de la caractérisation des savoirs. Les pratiques se différencient-elles réellement des pratiques scolaires étudiées ? Quelle place occupe le questionnement et qui en est l'auteur ? A quel moment ? Avec quels résultats en terme de savoir ?

Le travail s'appuie sur l'étude de l'enseignement de l'histoire, la conception decrolyenne de la pédagogie et le cadre théorique de la problématisation. Pour tenter de comprendre s'il existe des possibilités de mise en tension des données et des modèles explicatifs dans les pratiques des enseignants des écoles à pédagogies actives, particulièrement decrolyenne et si oui, dans quelles conditions, nous étudierons l'enseignement de cette discipline dans ce type d'école par le prisme du cadre théorique de l'apprentissage par problématisation.

La recherche, à visée compréhensive, s'est basée sur les entretiens menés avec 6 enseignants de ces écoles et l'observation d'une leçon d'histoire dans l'une de ces classes, elle postule de l'intrication des aspects pédagogiques et didactiques des situations de classe et cherche à étudier la construction des savoirs, au travers d'un cadre rarement envisagé lorsqu'il est questions de ce mouvement pédagogique, la didactique.

La recherche présente, dans la première partie, une étude de ce qu'est l'enseignement de l'histoire, du lien qu'il entretient avec les pratiques historiennes, particulièrement en matière de questionnement. Par la suite, elle décrit et analyse les liens entre le questionnement et les pédagogies actives, en approfondissant les conception de Decroly. Elle vise à mettre en évidence les éléments qui permettraient la construction de savoirs critiques dans ces classes. Elle étudie ensuite ces mêmes liens dans le cadre théorique de la problématisation.

La deuxième partie présente les outils méthodologiques utilisés pour notre étude : entretiens et étude de cas puis analyse par théorisation ancrée. Cette dernière débouche sur la catégorisation des conceptions, puis des pratiques des enseignants à propos de la manière dont l'enseignement de l'histoire, les principes pédagogiques et le questionnement s'articulent et participent (ou non) à la construction de savoirs critiques.

Partie I

Chapitre I : Enseigner l'histoire : les attendus, les contenus, la didactique

L'enseignement de l'histoire porte à lui seul différents enjeux qui se confondent avec ceux de l'École[1] elle-même : « L'éveil et la formation par l'histoire et la géographie constituent des domaines privilégiés où les élèves prennent conscience des problèmes de société et d'environnement. Les élèves découvrent qu'ils appartiennent à des groupes humains diversifiés et multiculturels […] » (Fédération Wallonie-Bruxelles[2], 2000, p.75)

Il s'agit donc, d'une part, celui de découvrir la mémoire, la culture de la société dont elle est une institution pour insérer l'enfant — l'adulte de demain — au sein de cette société, lui permettre de s'y situer et, d'autre part, de « développer un esprit critique » (FWB, 2000, p.75) qui lui permettront de faire des choix, selon l'expression consacrée, « éclairés » de « prendre ses responsabilités de citoyen » (FWB, 2000, p.75). Ces enjeux sont paradoxaux puisqu'il s'agit d'une part d'intégrer sans questionner et de partager une mémoire commune, mais, d'autre part, d'interroger, de « développer un esprit critique » pour comprendre et agir de manière autonome.

Face à de telles difficultés, comment la didactique de l'histoire s'empare-t-elle de ces enjeux ? Et quelle est la teneur, la qualité des savoirs enseignés ? Qu'en est-il des compétences critiques ? Sont-elles développées ? Puisque le questionnement est à la fois nié (adhérer sans questionner), mais également valorisé (interroger pour comprendre), il nous paraît pertinent d'axer nos recherches sur la position qui est adoptée par rapport à cet élément par les enseignants et les conséquences que cela peut avoir sur les savoirs qui sont enseignés ou construits en classe.

Un tour d'horizon de la didactique de l'histoire sera nécessaire afin d'éclaircir ces points et de voir si et comment les enseignants peuvent tenir de tels enjeux en classe de primaire.

---

[1] L'usage de la majuscule pour « école » renvoie à l'institution.

[2] Désormais FWB. La fédération Wallonie-Bruxelles (anciennement Communauté française de Belgique) « est une institution au service des francophones de Bruxelles et de Wallonie. Ses compétences s'exercent en matière d'Enseignement, de Culture, de Sport, de l'Aide à la jeunesse, de Recherche scientifique et de Maisons de justice. Elle dispose d'un Parlement, d'un Gouvernement et de Services publics (le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'ONE, la RTBF, le CGRI...) permettant la réalisation de ses missions. (Site officiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles consulté le 9 août 2022)

La section suivante s'articulera sur ce cheminement : que dit-on du questionnement d'un point de vue institutionnel dans les textes de loi qui régissent l'enseignement primaire, mais aussi d'un point de vue didactique ?

1.1 Les enjeux de l'enseignement de l'histoire

Bien que chaque État adapte les programmes de son École à son contexte propre, des ressemblances sont relevées au sein de la littérature francophone (France : Audigier 1995 ; Citron, De Cock, 2009 ; Suisse romande : Heimberg (2009) ; Québec : Ethier (2002) ; Demers et Ethier, 2013) ou non francophones, comme la littérature anglo-saxonne avec (Seixas et Peck, 2004 ; Wineburg, 2001, 2018). Les enjeux de l'enseignement de l'histoire, dans les pays démocratiques, consistent à créer un sentiment d'appartenance à la société dont l'École est une institution et à émanciper l'élève en le rendant critique et responsable. Ces finalités paradoxales sont énoncées comme suit dans les textes qui contraignent l'enseignement obligatoire pour la communauté linguistique belge francophone[3] auxquels sont soumis·e·s les enseignant·e·s dont il est question dans ce travail.

Quelques mots de mise en contexte :

Les enseignant·e·s belges francophones de l'enseignement subventionné sont soumis à différents niveaux d'injonctions, cités dans un ordre hiérarchique descendant : les décrets (les lois des communautés), les référentiels de compétences (identiques pour tout l'enseignement subventionné) et les programmes, propres aux différents pouvoirs organisateurs et/ou, pour le cas de la FELSI[4] et du SEGEC[5], regroupement de pouvoirs organisateurs.[6]

A. Décret du 24 juillet 1997 — Décret dit « Missions »

Le Décret du 24 juillet 1997 a régi[7] l'enseignement obligatoire de 1997 à 2019 en lui donnant ses missions, déterminant le cadre dans lequel l'enseignement subventionné

[3] désormais FWB pour Fédération Wallonie-Bruxelles
[4] Fédération des Écoles Libres Subventionnées Indépendantes http://felsi.eu/
[5] Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique en Communauté française et germanophone. https://enseignement.catholique.be/
[6] Pour y voir plus clair dans l'organisation de l'enseignement en Belgique francophone : http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667
[7] L'enseignement obligatoire est en cours de réforme depuis plusieurs années, nous y revenons plus en détail plus loin ;

doit être soumis. Depuis, 2019, il est remplacé par le **Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun du 3 mai 2019, publié au Moniteur belge le 19 septembre 2019** qui reprend, sous forme de texte de loi la réforme de l'enseignement appelée « Pacte pour un enseignement d'excellence ». Nous reviendrons au Pacte et à ce décret dans le point d). Pour l'heure, et parce que la mise en application du Décret par le biais des référentiels ne commencera qu'en septembre 2023 pour les classes à partir de la troisième primaire, soit celles concernées par ce travail, il est important de préciser dans quel cadre légal les enseignant·e·s concernés se trouvaient au moment des observations. De plus, la lenteur des changements de pratiques dans le chef des enseignant·e·s est reconnue et l'on peut raisonnablement supposer que tous les changements attendus par le biais du Pacte pour un enseignement d'excellence ne se percevront pas tout de suite.

Afin d'approcher l'évolution des attentes de l'État, nous reviendrons sur le Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun du 3 mai 2019, publié au Moniteur belge le 19 septembre 2019 ainsi que le référentiel qui en est issu à la suite du chapitre II.

Revenons au Décret dit « Missions » qui a été le cadre légal pendant 20 ans en FWB.

Le chapitre II, article 9, stipule que :

> « La Communauté française[8], pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, adaptent la définition des programmes d'études et leur projet pédagogique :
> […] 7° à la transmission de **l'héritage[9]** culturel dans tous ses aspects et à la découverte d'autres cultures, qui, ensemble, donnent des signes de **reconnaissance** et contribuent à **tisser le lien social** ;
> 8° à la sauvegarde de la mémoire des événements qui aident à comprendre le passé et le présent, dans la perspective d'un attachement personnel et collectif aux idéaux qui fondent la démocratie ;
> 9° à la **compréhension du milieu de vie, de l'histoire** et, plus particulièrement, aux **raisons** et aux **conséquences** de l'unification européenne ;
> 10° à la **compréhension** du système politique belge. »

On peut comprendre les intentions politiques de la manière suivante : l'enseignement (et plus particulièrement celui de l'histoire, si on se réfère au choix des termes mis en gras par nos soins) serait un outil mis au service de la création et de l'entretien d'un

[8] Actuellement FWB pour Fédération Wallonie-Bruxelles

[9] La mise en gras a été effectuée par nos soins.

sentiment d'appartenance à la société belge et européenne (7°) ainsi qu'une adhésion par la compréhension au système politique en vigueur (9° et 10°). L'attachement aux idéaux de la démocratie suscité par la « sauvegarde de la mémoire des événements qui aident à comprendre le passé et le présent », ne supposent pas une remise en question ou une critique de ce système ni des éléments concernés par la mémoire : la compréhension (à la suite de l'explication effectuée par l'École) entraîne une adhésion basée sur la logique de l'explication — sans pour autant qu'elle soit questionnée ni que d'autres possibles ne soient envisagés —, elle-même recommandée par le système politique en lui-même, comme Arendt l'avait déjà soulevé dans « La crise de l'Éducation » (1954 ; 1972, p.245) :

> « Le problème est tout simplement d'éduquer de façon telle qu'une remise en place demeure effectivement possible, même si elle ne peut jamais être définitivement assurée. Notre espoir réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle ; mais c'est précisément parce que nous ne pouvons placer notre espoir qu'en lui que nous détruisons tout si nous essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera. C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux ».

Arendt relève toute la difficulté qu'il y a à mettre de l'espoir dans la génération future, à attendre d'elle qu'elle fasse mieux tout en transmettant ce qui vient du passé. Elle attend que les jeunes soient accompagnés dans leur cheminement ; dans la complexité de la société et la construction ou la perpétuation future de celle-ci.

Le sociologue Marcel Gauchet (Blais, Ottavi et Gauchet, 2008, p.176) rejoint cet avis :

> « […] l'autorité est une condition de l'éducation, du point de vue même de celui qui doit être éduqué. Nul ne s'éduque lui-même. Chaque nouvel entrant dans le monde se trouve jeté dans un océan opaque de codes et de règles qui l'enveloppent sans qu'il en ait la moindre maîtrise — épreuve terrifiante dont personne ne se remet jamais complètement, et qui constitue la véritable racine psychique de l'énigmatique propension humaine à la soumission. Il ne saurait acquérir les clés élémentaires de cet environnement et les moyens minimaux d'y évoluer sans le secours des adultes. À quoi il faut ajouter que cette appropriation ne se fait pas toute seule, par une adaptation plus ou moins automatique et selon un développement endogène ; elle exige un travail considérable sur soi, dont là aussi personne ne saurait venir à bout par ses seuls moyens. Dans l'autre sens, aucune société ne peut se désintéresser de sa propre perpétuation. Il est consubstantiel à son existence d'assurer sa continuité dans le temps par un processus de reproduction biologique et culturelle. En ce sens, il n'y a pas de société sans éducation, sans un

> effort concerté pour se pourvoir des êtres en mesure de garantir sa pérennité. […] »

Les deux auteurs insistent sur la nécessité d'accompagner et de transmettre une culture avec l'espoir de la voir se perpétuer et de s'améliorer en évitant les écueils par la formation qu'ils ont eue. Ainsi, une fois arrivés à l'âge où ils seront « responsables », ils pourront agir de manière autonome et éclairée au maintien et — peut-être — à l'amélioration de cette société.

Ces injonctions sont contradictoires avec les idéaux d'autonomisation des élèves que l'on attribue souvent à l'école, et à l'éducation en général. On se trouve ici au creux d'un paradoxe déjà mis en évidence par d'autres auteurs : l'École libère par l'acquisition de savoirs et de compétences qui permettent à l'individu d'effectuer des choix et de construire sa pensée au travers de cadres disciplinaires. Elle permet ou devrait permettre l'insertion culturelle, économique et sociale dans la société dont l'École est une institution, mais elle les aliène en même temps à un mode de pensée, celui de la société dont l'École est issue et que cette dernière transmet par les choix qu'elle opère pour son enseignement : ici, les « idéaux qui fondent la démocratie » (Décret du 24 juillet 1997, chapitre II, paragraphe 9, 8°).

Ce décret est mis en application dans l'enseignement subventionné par l'intermédiaire d'un référentiel, les Socles de compétences. Celui-ci concerne l'enseignement fondamental et le premier degré du secondaire.

La rédaction de référentiels de compétences, bien qu'adressées aux enseignants, concerne ce que les élèves doivent acquérir comme compétences. Cependant, les démarches que les enseignants doivent effectuer pour qu'ils y parviennent n'y sont pas décrites.

Les compétences communes aux deux disciplines sont d'abord énoncées[10]. Dans la recherche qui nous occupe, nous pouvons noter que le premier élément qui se présente est justement le questionnement. La définition qui en est donnée en « 2.1. (Se) poser des questions [c'est] fixer son attention sur des éléments de l'environnement, manifester son étonnement, manifester le désir de savoir et de comprendre (se) poser des questions pertinentes. » (FWB, 2000, p.76). Cela pose question sur la manière d'inciter les élèves à se questionner. Les enseignants seraient en droit de se demander comment et pourquoi « fixer [l'] attention [des élèves] », comment les inciter à

[10] Afin de ne pas alourdir la lecture nous mettons en annexe les pages des SDC concernées par ce travail. Cf Annexe 1.

« s'étonner, à manifester son désir de savoir et de comprendre », mais aussi qu'est-ce qu'une question « pertinente ». Ces questions légitimes sont d'ordre pédagogique : elles ne portent pas sur un contenu disciplinaire particulier et incitent les enseignants à agir en classe de manière à ce que les élèves puissent « s'étonner, [à] manifester leur désir de savoir et de comprendre » (FWB, 2013, p.79). Le courant pédagogique de l'Éducation Nouvelle se penche précisément sur l'intérêt des enfants et leurs préoccupations. Nous verrons en quoi il est pertinent de le convoquer pour répondre à ces questions dans le chapitre II.

La deuxième compétence commune est « 2.2. Construire une démarche de recherche » [c'est] identifier un problème, le cerner et l'exprimer par la parole, le dessin ; distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir ; planifier un travail de recherche ». Deux compétences plus précises nous interpellent parmi les quatre citées par la suite : il s'agit de « définir l'objet de la recherche entreprise en formulant le problème posé » et « sélectionner les questions utiles en fonction d'un critère ». Ces compétences s'inscrivent dans une approche de situation problème : il s'agit de l'« identifier », de le « formuler » et de « sélectionner les questions utiles en fonction d'un critère ». Le référentiel associe donc pour la première fois les termes « recherche » « question » et « problème ». Cette posture laisse sous-tendre une volonté de baser les apprentissages sur des savoirs qui s'éloignent du sens commun, c'est-à-dire des savoirs liés à une recherche basée sur une démarche méthodologique dont l'objet est déterminé et qui se base sur un questionnement initial, ce qui est au cœur du présent travail. Une orientation pédagogique se dessine donc ici, en filigrane. Le SDC indique que la compétence « formuler des questions » est en cours d'acquisition et ne sera pas l'objet d'une évaluation certificative en fin de primaire. Nous pouvons néanmoins souligner l'apparition du terme « problème » associée à celle de « question ». Il ne s'agit cependant pas de construire le problème, mais d'en identifier les composantes, puis de le poser. Le processus peut s'apparenter à rassembler les pièces d'un puzzle par formes, par couleurs puis de les assembler.

Les compétences suivantes sont liées à la recherche, la manipulation, la sélection et la communication d'informations : la recherche, leur sélection en fonction de leur pertinence, leur lecture. La compétence 2.8 (FWB, 2013, p.79), bien qu'en construction (donc non évaluée par les évaluations certificatives) rejoint les principes généraux cités précédemment (FWB, 2013, p.75). Elle consiste à « Agir et réagir » [c'est-à-dire]

> « faire preuve d'esprit critique ; s'engager et assumer un engagement ; prendre une part active à l'élaboration et à la réalisation d'un projet pour promouvoir la justice, la solidarité, le sens des responsabilités vis-à-vis des autres, de l'environnement et du patrimoine ».

Encore une fois, ces compétences sont des buts à faire atteindre aux élèves comme le remarque Rey (2009, p.120) : « Elle a ainsi pour fonction de faire fixer, par l'instance étatique démocratiquement élue, ce que l'école a mission de faire acquérir. » Ici, il n'y a pas d'indices explicites qui permettent de s'orienter pédagogiquement, c'est-à-dire sur le comment faire pour que les élèves apprennent cela : « […] l'énoncé d'une compétence ne dit rien des démarches, méthodes, étapes, moyens qu'il conviendrait de mettre en œuvre pour accomplir l'action sur laquelle il débouche […] » (Rey, 2009, p.104)

Ces compétences (**2.1** à **2.9**) renvoient à une méthode rationnelle de recherche (ce mot, « recherche », est utilisé pour presque chaque point). Elle ressemble à ce qui pourrait être une démarche scientifique. Le questionnement y tient une place de choix, la première, et il est compris comme la manifestation « de l'étonnement, de la volonté de savoir et de comprendre ». Le référentiel évoque également les « problèmes » — sans les définir — et demande à ce que les élèves soient capables de les formuler. Il y a donc là une injonction pour le moins vague à formuler, à résoudre des problèmes et à en communiquer la solution. Cette résolution de problème est mise en lien avec la recherche d'information qu'il s'agit de pouvoir lire et dont il faudra être capable de retirer les éléments pertinents pour répondre aux questions et résoudre le problème. Excepté dans le point 2.8, il ne s'agit pas de remettre ces informations (le terme « fait » et « situations » sont utilisés) en question, c'est-à-dire de s'interroger sur leurs valeurs, leurs contextes, leurs intentions. Même dans le point 2.8, « remettre son **avis** en question, le modifier, l'ajuster et se forger une **opinion** » indiquent qu'il ne s'agit pas de construire un savoir, une construction logique et raisonnée, mais plutôt de se positionner personnellement par rapport à ces faits et ces situations. En s'éloignant, si l'on considère les choses comme Bachelard (1947, p.14), de la démarche scientifique de construction du savoir :

> L'opinion pense mal ; elle ne pense pas : elle traduit des besoins en connaissances. En désignant les objets par leur utilité, elle s'interdit de les connaître. On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter. Il ne suffirait pas, par exemple, de la rectifier sur des points particuliers, en maintenant, comme une sorte de morale provisoire,* une connaissance vulgaire provisoire. L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des

> questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut, savoir poser des problèmes. »

Une contradiction apparaît donc dans l'ordre de l'usage des mots « recherche » et « opinion » au sein du référentiel de compétences.

Sous le couvert d'une démarche rationnelle et scientifique, ces textes (décrets et programmes) expriment qu'il est attendu que l'enseignant·e fasse adhérer l'élève « par la compréhension » (Décret Mission, 1997) du discours qu'on lui propose (les savoirs scolaires) : les faits sont mobilisés pour exprimer une opinion qui peut être modifiée, mais pas un savoir (le terme n'est d'ailleurs pas utilisé jusqu'ici. Il n'est d'ailleurs pas défini dans le Décret Mission).

Par ailleurs, dans ce contexte de compétences « transversales », le législateur semble exprimer que les démarches sont identiques en histoire et en géographie, qu'elles ne sont pas liées à des savoirs compris comme des contenus disciplinaires. Ainsi les injonctions légales témoignent, comme le décrit Audigier dans un texte datant de la même époque que le décret (1995), de tensions entre les contenus, les finalités et les méthodes liées à l'enseignement de l'histoire.

Les termes de savoirs, savoir-faire apparaissent par la suite. Il ne s'agit pas de les construire, mais de pouvoir « utiliser des repères, des représentations de temps », de lire des traces du passé, d'identifier des natures de traces, de « distinguer s'il s'agit d'un document original ou reconstitué, d'un témoin ou d'un spécialiste, d'un fait ou d'une opinion » (FWB, 2000, pp.80-81). Cette dualité « fait/opinion » laisse à penser que les deux s'opposent dans un même registre. Le fait serait donc quelque chose qui ne se construit pas, qui est déjà-là alors que l'opinion peut être « modifiée, ajustée, questionnée » en référence à l'utilisation du mot dans la compétence commune 2.8.

Les savoir-faire portent également sur « l'exploitation de sources historiques », se décomposant en plusieurs actions : l'interprétation, entendue comme la « distinction entre ce qui est lu et ce qui est induit », et la comparaison de deux textes.

Le dernier point de ce référentiel[11] concerne les savoirs. Ils sont structurés selon « l'organisation dans le temps », le « mode de vie des gens à une époque déterminée » et son « évolution dans le temps » ainsi que les « traces du passé ». À la lecture des actions que les élèves doivent être capables d'effectuer (situer, identifier, comparer, décrire, classer), il ne s'agit à nouveau pas de les questionner, de les remettre en

[11] Voir annexe 1, pt. 3.2

question. Ces opérations évitent toutefois la passivité de l'enfant que l'on pourrait retrouver dans une approche transmissive. Elles permettent également d'accéder à la compréhension visée par les textes légaux. Ces savoirs sont acceptés comme tels, mais leur manipulation, comme la comparaison, peut les mener à des démarches de catégorisation, puis de conceptualisation. À partir de ces étapes, les savoirs s'éloignent de l'opinion et commencent à se construire selon des démarches plus proches de la science.

Les SDC ne déterminent donc ni les méthodes et ni ce qui doit être dit à propos des contenus que les enseignants doivent (faire) construire ou permettre de (faire) construire. Les méthodes pour faire apprendre ne sont donc pas fixées, à dessein : ce sera la prérogative des réseaux et des pouvoirs organisateurs[12]. Les contenus, sous forme de thèmes et donc sans précision sur le discours qu'il faut tenir à leur propos, seront précisés dans les programmes, référentiels propres à chaque réseau d'enseignement (regroupement de pouvoirs organisateurs).

Quelques précisions liées au contexte spécifique de la Belgique

En effet, la gouvernance[13] de l'enseignement en Belgique est particulière, en raison de l'histoire du pays. Celui-ci est clivé depuis sa création (il s'agit d'une société « pilarisée » (Van Haecht, 2004, p.120[14]) selon différents aspects : la langue (français, flamand,

12 En FWB, ce sont les pouvoirs organisateurs qui jouissent de la «liberté en matière de méthodes pédagogiques » (Décret du 19 mai 2019 portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement
fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun
D. 03-05-2019 TITRE V. - De l'autonomie des écoles, de leur pilotage et de la participation
CHAPITRE 1er. - De l'autonomie des écoles Section 1ère. - Du projet éducatif et du projet pédagogique
Article 1.5.1-1. -, celle des enseignants n'est pas écrite dans les textes de lois.

13 Ces différents réseaux sont présentés en annexe, qui reprend l'infographie disponible sur le site officiel de l'enseignement en FWB : enseignement.be, à la page suivante : http://enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667

14 Anne Van Haecht (2004, p.120) décrit la jeune société belge « à l'image d'un temple, construit sur deux, puis trois (avec l'apparition des socialistes) piliers et dont le fronton représente les élites. Chaque pilier possède ses propres organes et ses propres valeurs. Le pilier catholique, historiquement, à la main mise sur l'enseignement et le pilier libéral s'oppose à lui en fervent défenseur de la laïcisation de celui-ci. Ces deux piliers, au gré des gouvernements, tenteront de prendre le pouvoir sur l'instruction des classes défavorisées. » L'éducation est en effet un instrument de domination efficace, tant en matière de religion, pour augmenter les rangs des « bons croyants » mais aussi pour diminuer l'insécurité, améliorer la santé et canaliser les travailleurs (Roland, Humbeek, Uyttebrouck, Vienne). Plus tard dans le XIXe, un troisième pilier, issu des progressistes des deux précédents apparaîtra : ce sera le pilier socialiste. Celui-ci se posera en défenseur de l'égalité entre les citoyens et considérera l'enseignement de tous comme un outil puissant pour tendre à cet idéal.

allemand), mais aussi la politique (libéraux et socialistes) et surtout du point de vue confessionnel (enseignement laïc ou religieux). Afin de préserver l'unité du pays, chaque conviction a eu, concernant l'enseignement, gain de cause et a pu préserver sa spécificité au travers de ce qui est appelé les réseaux d'enseignement, qui est le reflet des tensions qui existent encore en Belgique (Van Haecht, 2004, p.121). Cet état de fait explique qu'au sein d'une même communauté linguistique, dans le même pays, les programmes scolaires de l'enseignement subventionné (reconnu par l'État, au travers de la FWB, et dont les enseignant·e·s, entre autres, sont rémunérés par les deniers publics) puissent être différents en termes de contenus ou, plutôt, de thèmes à aborder et enseignés selon de méthodes pédagogiques différentes.

Les savoirs sont présentés dans les programmes sous de larges thèmes auxquels les enseignants rapportent différents exercices (lire des informations, repérer des dates et les situer…). La construction de ces savoirs est effacée ainsi que la question qui est à l'origine de celui-ci. Rien ne renseigne l'enseignant sur ce qui est doit être dit à propos de ces thèmes et ce ne sera pas le cas non plus, on le verra, dans les programmes. On peut émettre des hypothèses sur la raison de cette absence de « précision ». Par exemple, dans l'optique du législateur de faire adhérer l'élève à la société dans laquelle il évolue et va évoluer, il semble nécessaire de proposer des repères, des éléments qui lui permettent de se constituer une identité et une représentation du monde dans lequel il vit (Audigier, 1997). Cependant, ces repères en termes de contenu peuvent être variés, comme on le verra dans la section suivante. Il ne s'agit dès lors plus de repères communs à toute la FWB, mais à chaque réseau. D'autre part, les contenus sont donc laissés à d'autres sources, avec les écarts que cela peut supposer en termes de méthodes, de fiabilité des informations. Nous y reviendrons plus bas (point B) programmes). L'adhésion et l'insertion de l'élève dans la société, cette finalité de l'enseignent, peut être obtenue par ces moyens, mais l'aspect critique et l'autonomisation ne peuvent être atteints [15]si l'on demande l'adhésion ou même s'il le modèle sociétal est imposé. L'adhésion devient alors passive, elle ne demande pas

[15] Van Haecht (2004, p.128) le met en évidence : «[Dans le Décret précédent le Décret « Mission » et dont ce dernier est le prolongement] Les missions retenues étaient juxtaposées, comme si elles pouvaient se constituer en combinatoire politique consensuelle, alors qu'il s'agit de logiques faites pour se dénoncer les unes les autres dans une dispute récurrente (Derouet 1992), pour laquelle notre quasi-marché scolaire se révèle un terreau de prédilection —mais interdit de tout appel à l'universel civique ou républicain au profit d'un pluralisme partisan ».

d'action de l'élève des informations reçues, de remise en cause d'avis divergent ou de questionnement. Or, la critique, la remise en cause, la recherche d'autres possibles sont des éléments qui permettent l'émancipation par la connaissance. Ces éléments ne peuvent se faire qu'en questionnant ce qui est appris ou doit l'être. Ce sont pourtant ces questionnements qui sont au cœur des pratiques des recherches, les pratiques des scientifiques. Dans le cadre de ce travail, nous nous concentrerons sur les pratiques des historiens (cf. point 1.2.B).

B. Les Programmes

En fonction du réseau d'enseignement dans lequel se situe l'école, des programmes indiquent aux enseignant·e·s les contenus à enseigner en regard des compétences visées par les Socles.

Dans le cadre de ce travail, nous considérerons les programmes d'éveil à la formation historique et géographique de la FELSI[16] (2002) puisque ce sont ceux qui concernent

[16] Fédération des Écoles Libres Subventionnées Indépendantes, « réseau » (en fait, groupement de PO) libre non confessionnel, auquel appartiennent les écoles des enseignant·e·s dont nous ferons l'étude de cas.
La FELSI regroupe une grande majorité des écoles non confessionnelles qui se réclament de la « pédagogie active ». Les grands principes de ce réseau sont énoncés dès l'introduction de leur programme comme ceci :
« L'école a un rôle irremplaçable d'initiation au monde et à la culture auprès de l'enfant. Elle a pour mission de le préparer à être actif au sein de la société en l'amenant à la construction de son identité, la découverte de l'autre et des différences. […] en tant qu'individu, il peut participer à des modifications de cet environnement et qu'il lui appartient donc d'agir de manière responsable […] »
Ces écoles se caractérisent par une ligne pédagogique définie par le regroupement de pouvoirs organisateurs qu'est la FELSI, particulièrement marquée dans le projet pédagogique de celle-ci, disponible sur leur site internet :
« favoriser par l'exemple et expliciter clairement le respect des valeurs inhérentes au projet éducatif : l'esprit de tolérance, l'honnêteté intellectuelle, la plus grande objectivité possible, le rejet clairement justifié de tout recours explicatif à des dogmes, à l'argument d'autorité, à l'irrationnel ; »(FELSI, 2022)
Nous l'avons vu, ces valeurs sont également celles défendues par Decroly et par ses successeurs au sein de l'école. C'est d'ailleurs l'une des anciennes directrices de l'école Decroly qui a créé la FELSI dont le siège social est encore dans les bâtiments de l'école Decroly.
Ces écoles sont également caractérisées par un milieu socio-économique généralement favorisé, voire très favorisé (selon l'indice ISE – entre 17 et 20/20[16]). Les parents participent à la vie de l'école via une association adossée à l'école. Par ce biais, les parents soutiennent la réalisation du projet pédagogique. Celle-ci intervient dans les frais liés à l'engagement de personnel supplémentaire, notamment des enseignants spécialisés comme des artistes mais également dans la gestion même de l'école. En fonction de l'organisation propre de l'école, ils font partie ou, parfois même, sont le pouvoir organisateur. De ce fait, les équipes enseignantes

l'histoire, la discipline dont la didactique sera questionnée dans les écoles où travaillent les enseignants étudiés. En effet, ces écoles ont pour point commun d'appartenir au même regroupement de pouvoirs organisateurs : la Fédération des Écoles Libres Subventionnées Indépendantes (FELSI) qui ont la particularité, outre le fait d'être non confessionnelles, de se réclamer « à pédagogies actives ». Après avoir réitéré les missions de l'école, le programme précise l'orientation active : « C'est au travers d'une **pédagogie active** que l'enfant pose les jalons de la compréhension de sa culture et de l'approche de celle des autres. » (FELSI, 2002, p.2).

Le réseau envisage les apprentissages en partant de l'enfant et en s'éloignant de lui progressivement, ce qui correspond, on le verra dans le chapitre II, à une conception typiquement decrolyenne[17], qui considère en premier lieu l'intérêt de l'enfant. Ce dernier s'exprime en cercles concentriques de plus en plus grands et de plus en plus éloignés du centre de son intérêt premier, lui-même :

> « De 2 ans et demi à 8 ans, l'enfant élargit sa perception de l'espace, du temps et de l'environnement qui lui sont familiers. Il apprend à s'y repérer en prenant appui sur des situations qui lui sont proches. De 8 ans à 12 ans, il passe progressivement de l'espace et du temps "vécus" à l'espace et au temps "perçus". Il le fait à partir de son environnement et des événements de sa vie quotidienne qu'il compare à d'autres milieux de vie et à d'autres événements de l'histoire de la société ». (FELSI, 2002)

L'enfant est au centre des préoccupations : son vécu et ses perceptions sont pris comme repères et il s'en éloignera en grandissant, élargissant ainsi le cercle de ses préoccupations. Ainsi, la caractéristique fondamentale de cette pédagogie, l'activité, est étroitement liée avec la perception et le vécu de l'enfant. Cette conception est également associée à Decroly, un médecin pédagogue qui a fait partie de la mouvance de l'Éducation Nouvelle et initie le questionnement de cette recherche : comment les enseignants qui travaillent dans ces écoles articulent-ils l'activité de l'enfant, sa perception et la construction de savoirs en histoire, alors que ces derniers sont réputés inaccessibles au vécu de l'enfant et de la plupart de ses sens ?

Les programmes reviennent sur les compétences détaillées dans les SDC, concernant l'éveil à la formation historique et géographique. Ces programmes précisent donc les

---

profitent parfois d'un encadrement supplémentaire par rapport à celui prévu par la loi et en fonction du projet d'établissement : professeur de musique, d'art plastiques, de menuiserie, etc..

[17] Le réseau de la FELSI a été créé à l'initiative d'une directrice de l'école Decroly (site de la FELSI)

savoirs et les compétences ainsi que les principes méthodologiques à suivre pour permettre à l'enfant de les développer :

Voici un rappel des compétences, tel que formulé[18] par le programme de la FELSI :

> « — explorer le monde qui l'entoure en attirant son attention sur les notions de **cause**[19] et de **conséquence**
> — comprendre les interactions de l'homme et son environnement et réciproquement
> — s'ouvrir à d'autres cultures et d'autres valeurs
> — émettre un **commentaire critique** sur base de **critères** à choisir en fonction de l'âge et du vécu des enfants sur des situations abordées. » (FELSI, 2002)
> « […] il sera amené à découvrir, observer, étudier, comparer les traces laissées par les générations antérieures.
> […] L'espace et le temps se découvrent par l'observation en privilégiant chaque fois que c'est possible, l'expérimentation sur le terrain. L'information sera complétée par la plus grande variété possible de documents et de sources (écrits, objets, visites de site, monuments, témoignages, expositions…). Refusant tout encyclopédisme, nous amenons l'enfant à appréhender les faits, à acquérir des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire, en faisant appel à d'autres disciplines. […]. La multiplicité des sujets est telle qu'il nous paraît impossible de les traiter tous en détail. » (FELSI, 2002).

Il est intéressant de noter le « refus de tout encyclopédisme » dans la même phrase que la volonté d'appréhender les faits : cela laisse entendre que l'observation, l'appréhension de faits est en opposition avec cet encyclopédisme. Celui-ci semble dénoncer l'accumulation voire la mémorisation de connaissances sans en comprendre le sens ou sans relation entre elles.. Ce passage du programme exprime la volonté de ne pas « apprendre par cœur », mais de (re)considérer les faits. Il y a donc là une opportunité de ne pas se contenter de « retenir », mais bien d'agir sur ce qui est appris, de se questionner à propos des savoirs et de tendre vers un questionnement critique, producteur de savoirs, donc émancipateur.

Ainsi, « l'observation et l'expérimentation sur le terrain » associées à « la plus grande variété de documents et de sources (écrits, objets, visites de site, monuments, témoignages, expositions…) » semblent être ce qui permettra aux enfants de développer les compétences en histoire visées par les SDC.

---

[18] Les mots ont été mis en gras par nos soins afin de mettre en lumière les termes qui, selon nous, renvoient à des éléments de l'épistémologie de l'histoire

[19] La mise en gras est de notre fait, afin de mettre en évidence certains mots.

Les tableaux ci-dessous sont la copie des « objectifs notionnels[20] » proposés aux enseignant·e·s. Il s'agit de ce qui est proposé aux enseignant·e·s à la suite du texte précédemment reproduit.

Le temps s'ordonne, se mesure, se représente, s'exprime

Le temps comme grandeur mesurable Les indicateurs de la chronologie Antériorité - Simultanéité - Postériorité	**8 ans**	**12 ans**
▪ Décrire une succession d'activités vécues	↗	C
▪ Construire l'emploi du temps	↗	C
▪ Suivre les différentes phases d'une activité en identifiant et en respectant l'ordre chronologique	↗	C
▪ Ordonner les uns par rapport aux autres, certains moments-clefs, certains événements vécus	↗	C
▪ Employer les termes ou expressions: avant, après, en même temps, ensuite, puis, enfin, hier, aujourd'hui, demain, la veille, le lendemain, la semaine prochaine, parfois, toujours, jamais,….	↗	↗

Le temps comme durée		
▪ Construire des calendriers pour garder la mémoire les faits marquants	↗	C
▪ Utiliser des agendas pour retenir, ordonner différentes tâches à venir	↗	C
▪ Estimer la durée (subjective) de diverses activités et comparer avec une durée "étalon"	↗	↗
▪ Utiliser différents instruments de mesure du temps: pendule, sablier, bougie graduée, horloge,…	↗	↗
▪ Employer en situation des expressions comme: dans deux heures, durant cinq heures, il y a trois heures,…	-	↗
▪ Colorier le temps qui passe sur un cadran,…	↗	↗

[20] Terme utilisé dans le document mais non défini.

Le temps comme répétition régulière		
▪ Dégager diverses alternances, différents rythmes: saisons, jour/nuit, cycle lunaire,…	↗	↗
▪ Construire un premier calendrier avec la succession des jours, semaines,…	↗	C
▪ Nommer les jours dans l'ordre	C	C
▪ Nommer les mois dans l'ordre	↗	C
▪ Lire différents affichages de l'heure, puis lire l'heure en utilisant différentes montres	↗	C
▪ Se repérer dans l'alternance travail/repos - dans la journée scolaire - dans l'année scolaire	↗ ↗	C C

Le temps comme passé historique **Evénements - Traces**		
▪ Fixer des événements pour les garder en mémoire	↗	↗
▪ Relater les événements du passé appartenant à la vie de la classe, de l'école, du quartier, …à partir de différentes traces	↗	↗
▪ Construire une ligne du temps - Ligne personnelle : situer les événements vécus par l'enfant, sa famille,… - Ligne conventionnelle: situer repères et témoignages : événements, personnages célèbres,…	↗ ↗	C ↗
▪ Classer les événements retenus selon l'ordre chronologique	↗	C

Le temps, comme temps de mémoire, comme temps social, comme temps de vie, …		
▪ connaître son âge et se situer dans sa classe d'âge	C	C
▪ se situer et construire son arbre généalogique	↗	↗

Ici non plus, il n'y a pas trace de questionnement ni de remise en question des représentations.

Il s'agit de « fixer des événements pour les garder en mémoire ». Nous notons que ce terme n'est pas non plus défini et semble en contradiction avec le texte qui précède. De plus, le lien entre ce texte et le tableau est loin d'être évident : les termes « mémoire », « événement » ne sont pas définis et les liens avec les socles de compétences n'apparaissent pas clairement.

La note suivante, en amont de la liste des contenus à aborder, a son importance :

> « […] Les compétences qui précèdent seront exercées dans le cadre de **grands repères conventionnels** (liste non exhaustive, ordre variable installé d'après les **intérêts**, les circonstances vécues par le groupe) […] » (FELSI, 2002)

Le « refus de l'encyclopédisme » devrait éloigner les enseignant·e·s de leçons majoritairement axées sur l'abondance de rétention d'information, mais plutôt, dans

l'esprit du pédagogue belge, les orienter vers l'observation de sites, objets et documents divers en lien avec le passé.

Les verbes liés à ces « objectifs notionnels » relèvent pourtant de la rétention : « fixer », « garder en mémoire », « relater », etc. L'analyse ne semble pas avoir sa place.

Le programme propose également une « liste non exhaustive » (FELSI, 2002) de grands repères conventionnels, dont l'« ordre [est] variable d'après les intérêts, les circonstances vécues par le groupe » (FELSI, 2002). Cette liste se décline selon différents repères temporels (avant l'Écriture, après la découverte de l'Écriture, la disparition des sociétés antiques et l'apparition de sociétés nouvelles (autres) sous l'influence de…, les XIX, XX et XXIe siècles siècle). On comprend en filigrane que les enseignant·e·s ont de grandes libertés (« liste non exhaustive », « ordre variable », « d'après les intérêts, les circonstances ») d'un point de vue du choix des contenus à enseigner, ce qui pourrait représenter un levier utile pour l'exercice de problématisation. Nous y reviendrons plus loin, dans le chapitre III.

L'utilisation du terme « intérêt » renvoie ici également à la pédagogie decrolyenne[21] et sera développée dans le chapitre II. Il s'agit du « moteur » des apprentissages selon Decroly : l'enfant qui s'intéresse pose des questions, cherche à savoir, à comprendre et par conséquent, apprend. Les « circonstances vécues par le groupe » illustrent la centration sur le vécu des enfants et de leur groupe-classe.

Intérêt, centration sur l'enfant et son groupe-classe ainsi qu'ancrage des situations dans le vécu sont les dénominateurs communs des écoles dans lesquelles la présente recherche a eu lieu.

Les nouveaux programmes, liés au Référentiel pour le tronc commun, suite à la réforme de l'enseignement que constitue le PPEE ne sont pas encore édités.

En ce qui concerne l'ordre des contenus, c'est l'ordre chronologique qui prévaut habituellement dans l'enseignement dit « traditionnel »[22]. Selon Audigier (1997, 2018), cela a pour conséquence de présenter les savoirs comme allant dans un même sens, bien souvent celui du progrès, et selon une logique apparente. L'histoire scolaire est alors présentée comme la réalité, des résultats tenus pour vrais dont on ne peut pas

[21] Les liens entre la FELSI et les idées de Decroly sont extrêmement denses : c'est en effet, selon le site de la FELSI, l'une des directrices de l'école Decroly qui est à l'origine de la création du « réseau ». (site en cours de création)

[22] Nous utilisons ce terme par opposition aux écoles à pédagogies actives, particulièrement decrolyennes, désormais EPA/PD

contester la véracité, dont les débats et les points de vue sont effacés, s'éloignant de ce fait des pratiques de référence, celles des historiens (questionnement, problématisation, enquête, ouverture des possibles, argumentation et soumission aux pairs). De plus, cela réduit la causalité à la succession d'événements, selon le modèle « Post hoc ergo propter hoc[23] » et limite donc les raisons de ce qui est advenu à la « marche » du temps.

Dans les programmes de la FELSI, ce n'est pas le cas. L'ordre des contenus est lié aux intérêts de la classe et aux opportunités qui se présentent lors de visite ou à la suite de « causeries ».

Contrairement aux programmes français, les contenus eux-mêmes ne sont pas décrits. On aborde des thèmes, mais on ne dit pas ce que l'on doit en dire. Cependant — et cela nous permettra de procéder à des comparaisons avec le cas français qui fait l'objet de plus nombreux travaux didactiques — les compétences sont similaires[24]. Il s'agit de se repérer dans le temps, d'utiliser des documents, d'effectuer une démarche de recherche. En FWB, le verbe « mémoriser » n'apparaît pas explicitement. Si des moments, des événements sont à connaître, il sera demandé de les situer sur une ligne du temps, mais les dates seront précisées.

C. Pacte pour un Enseignement d'Excellence

L'enseignement obligatoire et la formation initiale des enseignant·e·s sont en cours de réforme. Certains textes sont votés, comme les livres 1 et 2 du code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (Décret 3 mai 2019, paru au Moniteur belge le 19 septembre 2019 qui remplacera le Décret du 24 juillet 1997), mais, pour le moment, ils n'impactent pas ou peu les pratiques actuelles des enseignant·e·s : les référentiels viennent d'être publiés (juin 2022) et entrent en vigueur en septembre 2022 pour les élèves de la première et de la deuxième primaire. Nous prenons le parti que les enseignant·e·s que nous avons observés se réfèrent encore aux Socles de compétences ainsi qu'aux programmes en vigueur et qu'il en sera sans doute encore de la sorte pendant une période de transition.

---

[23] « Après cela, donc à cause de cela »

[24] Un tableau reprenant les compétences visées par les référents français et belges francophones est proposé en annexe 5

Les textes disponibles, les avis 1, 2 et 3 du groupe central de travail ainsi que le Décret portant sur les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun datant du 03-05-201 permettent de comprendre ce que deviendra l'enseignement en FWB dans les années à venir.

Nous développons quelques points généraux à partir du Code dans ce chapitre afin d'étudier l'évolution (ou la stagnation) des injonctions. Nous reviendrons sur les référentiels en fin de chapitre II, pour les mettre en parallèle avec les principes des pédagogies actives telles qu'elles sont décrites par les pédagogues qui les ont conçues ou étudiées. Nous ne nous attarderons sur les compétences et les savoirs qu'en contraste avec les savoirs et compétences du SDC puisque les enseignant·e·s qui ont été étudiés dans ce travail n'y étaient pas soumis pendant les observations.

Dans les nouveaux textes légaux et les référentiels du PPEE, l'approche par compétence est maintenue, mais elle est nuancée.

L'avis n° 2[25] donne ces informations sur l'histoire ;

> Pour ce qui est spécifique à l'histoire, il faudra se référer au domaine de compétence nommé "Sciences humaines et sociales, philosophie et citoyenneté » qui « visent à développer les compétences permettant de participer de manière efficace, constructive et transformationnelle à la vie sociale et professionnelle, dans des sociétés de plus en plus diversifiées, pour les faire changer au besoin et pour résoudre d'éventuels conflits.

La discipline « histoire » disparaît du vocabulaire légal au profit des « sciences humaines et sociales ». La référence scientifique sera-t-elle plus perceptible ? Astolfi montrait, dans « La Saveur des Savoirs » (2008), l'importance du cadre disciplinaire comme une manière d'appréhender le monde et de maintenir une rigueur méthodologique, mais également une possibilité d'ouverture à celui-ci.

Dans le paragraphe suivant, les termes mis en gras sont des notions liées à la discipline historique dans le nouveau référentiel :

> Développer le questionnement philosophique, construire un cadre spatio-**temporel** dynamique au sein duquel le jeune peut **se situer** et **situer** les **événements contemporains** au regard du **passé** ; […] mobiliser le regard de la sociologie et de la psychologie humaine pour appréhender des concepts sociologiques de base (valeur, norme, famille) et expliquer la relativité de ces notions dans **le temps** et l'espace […]

[25] Du groupe de travail sur le PPEE

Les choix effectués dans le cadre du PEE semblent être plus en adéquation avec la réflexion d'Audigier dans le texte « Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus et les connaissances ? » (2001) dont le titre est parlant. L'auteur répond à sa question par la négative.

Dans le décret adopté à ce sujet, Décret portant sur les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (2019), ces orientations se confirment. Les compétences sont toujours utilisées, le terme savoir est « défini » (ce n'était pas le cas dans le Décret « Missions ») :

> « 51° savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ; 52° savoir-être : l'attitude ou l'ensemble d'attitudes permettant de s'adapter à divers contextes sociaux ; 53° savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisé et automatisé par l'apprentissage et l'entraînement ; »
> Titre III — Définitions Article1.1.3.1-1. du Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun datant du 03-05-2019

et est mis sur un pied d'égalité avec les compétences dans les définitions du terme « contenus d'apprentissages » (« ensemble de savoirs, savoir-faire et compétences identifiant les contenus à enseigner pour une année d'étude donnée »). Ces définitions se renvoient l'une à l'autre et ne font pas état de l'aspect épistémologique des savoirs, et donc des conditions de productions de ces savoirs. La notion de compétence disciplinaire (« compétence à acquérir spécifiquement dans une discipline scolaire ») apparaît dans ce nouveau texte alors même que la notion de discipline disparaît au profit de sept « domaines d'apprentissages » (qui ne sont paradoxalement pas définis).

Les autorités expliquent, dans les pages communes à tous les référentiels, que :

« Conformément aux préconisations du "Pacte pour un enseignement d'excellence", les référentiels revalorisent globalement la place des savoirs disciplinaires et culturels fondamentaux. Cette valorisation se justifie par le caractère émancipateur intrinsèque des savoirs, fondateurs d'une culture citoyenne partagée et socles de l'exercice d'un esprit critique, ce qui implique qu'ils soient clairement listés et définis dans les référentiels, tant en termes de contenus d'apprentissages que d'attendus. Les savoir-faire, quant à eux, permettent notamment l'automatisation de certaines démarches essentielles.

Les savoirs ne se réduisent pas au statut de "ressources" au service de l'acquisition de compétences. Ils se rapportent soit au développement d'une (ou de plusieurs) compétence(s), soit à une autre visée, en particulier au développement d'une culture

commune, à l'appropriation de clés de compréhension du monde et/ou l'installation d'attitudes d'engagement citoyen. Dans cette perspective, les savoirs à installer font l'objet d'attendus, au même titre que les compétences et les savoir-faire. » (FWB, Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale (FHGES), 2022, p.11)

Contrairement à ce qui avait été mis en évidence dans les points précédents, les savoirs ne sont pas « réduits » à des connaissances. Le législateur les associe à des compétences et rattache donc, contrairement à ce qui était proposé dans les SDC, les contenus et les démarches.

En conséquence, l'utilisation et la définition du terme controversé par les didacticiens des disciplines et par Rey (1996), « compétences transversales »[26] sont assez étonnantes et quant à leur signification pour le moins paradoxale : les compétences et les savoirs sont liés et du même ordre, mais à la fois les compétences transversales sont indépendantes.

Les lignes précédentes ont montré les finalités de l'enseignement de l'histoire : le tissage de liens sociaux par des représentations collectives et la compréhension de la société concernée, de même que la « participation **efficace, constructive et transformationnelle** à la vie sociale et professionnelle » (FWB, 2022, p.11), soit une visée également fonctionnelle.

Ces finalités ne sont pas sans conséquences sur les savoirs scolaires : elles inspirent la sélection des contenus, l'ordre dans lequel ils sont délivrés ainsi que le choix des méthodes pour les enseigner (Audigier 1995, p.64) et les modèles qui les sous-tendent.

Les finalités de l'enseignement en FWB, bien que similaires aux finalités françaises, doivent cependant être recontextualisées en raison d'une liberté fondamentale en Belgique : le choix de l'établissement dans lequel les enfants seront inscrits. Les parents n'ont en effet aucune contrainte quant au choix de l'école dans laquelle ils désirent inscrire leur enfant. Les conséquences de cette liberté sont une situation de quasi-marché (Vandenberghe, 1998 ; Demeuse, Derobertmasure, Friant, 2009) qui

[26] Le terme est défini mot pour mot comme dans le précédent décret, soit « les attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maitrise vise une autonomie croissante d'apprentissage des élèves » (Titre III – Définitions Article1.1.3.1-1. 12° du Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun datant du 03-05-2019)

creuse les inégalités sociales à l'école, mais offre cependant la possibilité aux parents qui en sont informés et en ont les moyens, notamment intellectuels, d'inscrire leurs enfants dans des écoles à pédagogies alternatives subventionnées (écoles de la FELSI). Ainsi, il faut, au regard du programme de la FELSI, nuancer les propos d'Audigier quant à l'ordre et le choix des contenus enseignés en histoire.

D'autre part, certains éléments des principes de base du nouveau Référentiel de formation historique, géographique, économique et sociale (2020, p.9) tendent vers les principes des pédagogies actives tels que le sens accordé aux apprentissages par les élèves, notamment par la mise en lien des différents aspects disciplinaires d'un thème.

L'un des objectifs de ce travail est de voir si, effectivement les méthodes et l'ordre d'enseignement des contenus en histoire peuvent, en regard des entretiens et observations des enseignants dont il est question dans cette recherche, se différencier de ce qui se fait traditionnellement et si la méthode permet ou offre des perspectives de travailler, avec les élèves de ces écoles, les compétences critiques.

D. Les évaluations externes

En fin de cursus primaire, tous les élèves de FWB sont soumis à une évaluation externe certificative, le CEB. Les épreuves sont identiques pour chaque élève d'une même promotion. Elles donnent une idée fidèle de ce qui est attendu en histoire à la fin des primaires et ne portent que sur les compétences à certifier au terme de la phase II.

Après un recensement des épreuves, disponibles sur le site officiel de l'enseignement en FWB, enseignement.be, il apparaît que les questions peuvent être classées en fonction de leur référence aux SDC. Par exemple, au cours des six dernières épreuves du CEB (2016-2022[27]) sur les 64 items concernant la formation à l'éveil historique[28], 26 concernent la référence « Utiliser les périodes conventionnelles en y incluant des repères fondés sur des événements marquants » (FWB, 2013, p.80). Ces items sont les plus répandus dans chaque épreuve et dans l'ensemble des épreuves consultées. Les tâches demandées consistent à associer des périodes et des dates ou des événements marquants déjà situés sur des lignes du temps. 13 items correspondent à la référence « lire une trace du passé, l'identifier et la classer en fonction de sa nature.

[27] Il n'y a pas eu d'épreuve en 2020 en raison de la pandémie de COVID19
[28] Voir le tableau en annexe 5

Les tâches consistent à repérer des informations sur des documents et/ou à identifier ces traces du passé. Parmi ces items, un seul demande à l'élève de justifier sa réponse (par une courte réponse). Il s'agit donc de tâches d'une « faible tension intellectuelle » (Mousseau et Pouettre, 1999) puisqu'il s'agit de questions à réponse fermées. Il n'est par ailleurs pas demandé à l'élève d'expliquer pourquoi ni comment il identifie telle ou telle trace. Il s'agit de dire si ce qui est proposé est une photo, une gravure, une peinture, par exemple. Le document est de plus d'emblée présenté comme une trace du passé, il ne s'agit pas de repérer dans un environnement, ce qui est une trace du passé ou ce qui pourrait en constituer une, en relation avec un questionnement explicite sur un événement ou un phénomène passé.

Les tâches qui exigent une tension plus élevée sont regroupées sous la référence « Exploiter l'information et en vérifier la pertinence en fonction de la recherche entreprise — Confronter et organiser les informations en de la recherche entreprise ». Elles consistent à confirmer ou infirmer des affirmations en fonction de l'observation ou de la lecture d'un document, déterminer si des « informations ont été lues, déduite ou non » (FWB, CEB, date), établir à partir d'un document « si un événement est certain ou non », comparer deux documents traitant d'un même sujet.

Ce type de question représente en tout 11 items. Un seul item, en 2017, demande à l'élève de « rédiger une question à propos d'un document ». Elle vaut pour un point sur 50 et la consigne de correction est la suivante : "Accepter toute question cohérente avec le document (en lien avec l'intention de l'auteur de la peinture, les outils utilisés, le contenu…)."

Ce sont des épreuves standardisées et la correction doit en être objective et rapide (moins d'une semaine entre la passation des épreuves et la publication des résultats). Cela a sans doute influé sur le type de questions. D'autre part, et nous l'avons vu dans la description et l'analyse des SDC (cf. Chap.I., titre 1.1.), les compétences certifiées en fin de primaires sont peu nombreuses au regard de la quantité de compétences référencées dans les SDC concernant l'éveil à la formation historique. D'autres sont en construction, ce qui signifie qu'elles doivent être approchées, rencontrées au cours des enseignements, mais pas encore évaluées.

Ces constats, ainsi que les dossiers qui décrivent les résultats et proposent des pistes méthodologiques aux enseignants, donnent une idée de l'importance que les autorités accordent à quelles compétences et la manière dont cela peut être opérationnalisé. De même, la mise à disponibilité des épreuves des années précédentes ainsi que la

publication de livres d'entraînement et des manuels scolaires « adaptés aux socles de compétences et aux programmes »[29] montrent un chemin de démarches et de tâches à effectuer pour « réussir » le CEB. L'entraînement et le bachotage sont un risque non négligeable de maintenir l'attention sur les activités de basse tension intellectuelle et où les contenus ne sont pas questionnés.

1.2 Le questionnement dans l'histoire scolaire, les pratiques historiennes et la didactique de l'histoire

Nous l'avons vu dans le point 1.1., l'enseignement de l'histoire en FWB est cadré par décrets. Ceux-ci stipulent les attendus, c'est-à-dire les compétences que l'élève est réputé développer à l'issue de sa scolarité primaire (en ce qui concerne ce travail). Les contenus ainsi que les méthodes pour les développer ne sont pas spécifiés par ce cadre légal. Ils apparaissent pourtant en filigranes tout au long des référentiels et nous avons montré qu'il n'est pas attendu que ces contenus soient discutés et construits. L'étude des contenus enseignés, c'est-à-dire des morceaux d'histoire scolaire tels qu'envisagé par l'École, est l'objet de cette partie au travers du prisme du questionnement, qu'il émane de l'enseignant·e ou de l'élève.

A. L'histoire scolaire, une expression ambiguë

Les termes « histoire scolaire » portent en eux les tensions qu'ils sous-tendent : le premier dit, en français, le passé, la représentation du passé, quelle qu'elle soit et est l'homonyme de la science sociale, mais non son synonyme, et le second détermine un cadre institutionnel porteur des valeurs d'une société tout entière visant l'intégration de chacun et misant sur l'émancipation de l'individu et de la constitution de son identité propre à l'intérieur d'un collectif souvent national. C'est ce qui fait dire à Audigier (1995, p.70) que « les savoirs scolaires s'énoncent en quelque sorte au centre d'un champ de forces et d'influences qui concernent autant les dimensions politiques et civiques que

[29]« Le CEB, je m'y prépare » (De Boeck, 2018), « Je m'entraine pour le CEB » (Averbode 2018) sont des livres d'entraînement mais il y a aussi différents sites d'enseignants ou de groupes d'enseignement (ensegnonsenseignons.be est le plus connu), ainsi que des sociétés privées qui proposent des préparations au CEB (MySherpa, par exemple) mais aussi les groupes de presse (SudInfo notamment) proposent des suppléments quelques semaines avant le début des épreuves.

les dimensions scientifiques. L'histoire et la géographie transmettent une vulgate consensuelle et indiscutable ».

L'enseignant·e du primaire, un·e généraliste des disciplines enseignées à l'école fondamentale, se voit donc enjoint·e de construire et de transmettre des savoirs (notamment des événements et personnages qui prennent sens en fonction d'une image de la société solidaire et démocratique) et des modalités (visant l'accession à la critique et à la logique du raisonnement pour l'autonomie de pensée) dont les enjeux sont paradoxaux, le tout en suscitant l'activité des élèves. En effet, le paradigme dans lequel se développent ces référentiels est celui des compétences. Rey (2012, p.55) propose à ce sujet une explication claire de la relation entre savoir, compétence et activité de l'élève :

> C'est en ce sens qu'on parle désormais du savoir à acquérir à l'école en termes de compétences et qu'on trouve désormais, à côté des programmes, la liste des compétences à acquérir au cours de chaque cycle. Une telle liste ne signifie pas qu'il faut faire acquérir et le savoir indiqué dans le programme et les compétences. Elle signifie au contraire que le savoir doit être acquis sous la forme de compétences, qu'il ne saurait se réduire à un archivage d'informations, mais qu'il est un dynamisme intellectuel, un ensemble d'instruments servant à comprendre le monde des choses et le monde des paroles et à agir sur eux. Le savoir vaut par ce qu'il permet de faire et c'est sous cette forme qu'il peut provoquer, chez les élèves, le désir de l'acquérir et, chez l'enseignant, le plaisir de le faire partager.

Cela implique que c'est l'élève qui devra faire preuve de ces/ses compétences. Or, on l'a constaté dans le point précédent, les compétences certifiables en fin de primaire — et donc leur évaluation — ne concernent que de loin l'aspect critique de ces compétences : les informations doivent être trouvées, comprises, comparées et articulées, mais pas questionnées. Le questionnement est pourtant présent explicitement dès la première compétence commune (2.1) citée et est associé à « l'étonnement et la volonté de savoir ». De même, une autre compétence commune est « faire preuve d'esprit critique », ce qui signifie notamment questionner ce qui est affirmé. Trouver des informations, situer des événements sur des lignes du temps, nommer des périodes ne demande pas à questionner. Pourtant, le questionnement est régulièrement mentionné dans les SDC.

L'étude du questionnement est dès lors pertinente. De quel questionnement s'agit-il ? Quelles sont ses spécificités ? Comment est-il organisé ? Permet-il de rencontrer les attentes en termes de compétences ? Selon certains philosophes, comme Dewey ou Bachelard, de même qu'Audigier (1995) dans le texte précédemment cité et bien sûr,

Maulini (2005), le questionnement est source d'apprentissage et de savoirs, ce qui est commun aux élèves et aux scientifiques. Quelles sont les différences entre le savoir des élèves et celui des scientifiques ? Quelles sont les caractéristiques de ces savoirs ? Les points B et C qui suivent interrogent les pratiques des classes et des historiens quant au questionnement, tentent de les caractériser et de les comparer. L'intention n'est pas de transférer les pratiques des historiens à la classe, mais de voir ce qui pourrait amener les élèves à développer les compétences critiques que l'on reconnaît aux historiens et qui justifient en partie l'apprentissage de cette discipline en classe.

B. Le questionnement dans les pratiques des historiens

Selon les historiens, le questionnement est au cœur de leurs pratiques historiennes (Prost, 1996, 2010 ; Jablonka, 2013). Le questionnement, la critique des traces, et la problématisation sont des éléments essentiels et interconnectés dans les pratiques des historiens.

Dans les « Douze leçons sur l'histoire », Prost (2016, p.109), explique que

> "[…] l'histoire ne peut pas procéder à partir des faits : il n'y a pas de faits sans questions, sans hypothèses préalables. Il arrive que le questionnement soit implicite ; mais, s'il faisait défaut, l'historien serait désemparé, ne sachant que chercher ni où. Il arrive que le questionnement soit vague au départ, mais, s'il ne se précise pas, la recherche avorte […]

Selon Prost, le questionnement met en lumière un manque, ce qui est inconnu, mais il pousse également à connaître, à savoir plus.

Il cite ensuite Collingwood dans "The philosophy of history" (1930, p.14 ; cité par Prost, 2016, p.123)

> […]le commencement de la recherche historique n'est […] pas la collecte ou la contemplation de fait bruts non encore interprétés, mais le fait de poser une question qui mette à la recherche de faits qui puissent aider à y répondre. Toute recherche historique est focalisée de cette façon sur quelques question ou problème particulier qui définit son sujet. Et l'on ne doit poser la question qu'avec quelques raisons de penser qu'on sera capable de lui apporter une réponse, et une réponse qui soit un raisonnement authentiquement historique.

Au travers de ces mots, il apparaît que la question est initiale et centrale, tant pour établir ce qu'est un fait, que pour juger de la pertinence de l'utilisation d'un document en en faisant la critique. Cet extrait montre à quel point la pratique de l'historien est liée à la question ; la question donne un sens, dans les deux acceptions du terme : tant

dans la direction dans laquelle va s'orienter la recherche de l'historien que dans l'élaboration de la signification de ce à quoi la recherche va répondre, c'est-à-dire le raisonnement qui mène à une réponse et aussi à de nouvelles questions. Par leur existence, les questions entraînent une recherche de réponses qui, bien souvent, entraîne d'autres questions, et dessinent en même temps la forme que la réponse pourra prendre. On peut dire qu'elle est le déclencheur et le moteur d'une démarche de recherche.

Jablonka (2014 ; 13.9) abonde dans ce sens et lie la question au problème de manière explicite :

> Le problème historique, c'est la question que l'on se pose, la question paradoxale, contre-doxale, l'expression de ce qui étonne, résiste, démange, excite ; c'est l'énigme féconde, l'intuition, la 'petite idée' qu'on rumine, l'obstination du chercheur, son angoisse, son ingénuité, son grain de folie, le contre-pied qu'il prend avec tout le reste. 'Saint Louis a-t-il existé ?' demande malicieusement Le Goff, avant de déconstruire le mythe du roi très chrétien. La question enclenche le raisonnement, commande l'enquête documentaire, trace le cadre à l'intérieur duquel le chercheur va travailler ; d'où le sentiment de perplexité qu'inspirent les projets d'histoire universelle. En fin de compte, la recherche en sciences sociales implique deux attitudes complémentaires : une attitude de recul, qui consiste à s'extraire (au moins mentalement) pour observer depuis une position temporelle et sociologique ; une attitude de focalisation, par laquelle on choisit de s'enfermer dans le contexte de pertinence délimité par la question.

Cariou (2018, p.4) confirme cela à l'appui d'autres textes fondamentaux de l'épistémologie de l'histoire :

> […] nous retenons des écrits de Bloch, Febvre et Ginzburg que la pratique historienne consiste en une **enquête** qui procède d'un **problème**. Ce problème conduit l'historien à énoncer des **hypothèses** qu'il **vérifie** par la critique des documents considérés comme des traces du passé. Ces traces fournissent des indices que l'historien **analyse** pour établir des **conjectures** sur les faits du passé. On le voit, cette rapide catégorisation de la pratique historienne emprunte essentiellement aux analyses de Bloch, Febvre et Ginzburg. Elle laisse de côté les analyses de Langlois et Seignobos et, contrairement à ce que j'affirmais dans mon article, rend moins centrales la critique interne et la critique externe des documents".

Ces deux auteurs, Jablonka et Cariou, expriment dans ces citations ce que représente l'acte de problématiser, et l'on retrouve les caractéristiques de celui-ci telles que Fabre les conçoit à partir des idées de Dewey, Bachelard, Deleuze et Meyer : la référence à l'enquête, l'énonciation d'hypothèse que l'on va examiner et vérifier en fonction des éléments que l'on considère comme (provisoirement) vrais.

Nous reviendrons à ces caractéristiques de manière plus approfondie dans le chapitre III.

Ces considérations nous ramènent au caractère scientifique de l'histoire, tel que Jablonka le décrit :

> […] il faut attendre le XXe siècle pour que l'histoire se présente explicitement comme une *problem solving activity*. Collingwood le dira ; et les Annales, aiguillonnées par les critiques des durkheimiens, rappelleront que l'historien part toujours avec, en tête, "un dessein précis, un problème à résoudre, une hypothèse de travail à vérifier". Ce postulat a deux conséquences importantes : toutes les sciences pensent de la même manière ; l'histoire ne peut se définir comme la connaissance du passé. Il n'y a pas de "passé" en soi, des "faits" à découvrir. Il n'y a que des problèmes, c'est-à-dire des questions posées aux traces — objets, documents, témoins — qui ont surnagé. (Jablonka, 2013, 13.8)

La dernière phrase met en évidence le rôle primordial de la question. La citation complète établit le lien entre le questionnement et le rôle des traces, puis de ce qui deviendra un document. En effet, l'étude, le questionnement sur le passé ne peut se faire qu'à partir de traces, ce qui est une caractéristique de l'histoire puisqu'elle porte sur des situations qui ne sont plus : le passé ne peut pas être appréhendé directement, il ne peut l'être que par l'intermédiaire de traces. Celles-ci peuvent être de différentes natures, mais doivent elles-mêmes être questionnées et critiquées, comme le précise Prost (1996,2016 ; p.102) :

> […] comme procédé de connaissance, l'histoire est une connaissance par traces. Comme le dit joliment J.-CI. Passeron, c'est « un travail sur des objets perdus ». Elle procède à partir des traces que le passé a laissées, d'« informations vestigiales solidaires de contextes non directement observables ». Le plus souvent, il s'agit de documents écrits : archives, périodiques, ouvrages), mais il peut s'agir aussi d'objets matériels : une pièce de monnaie ou une poterie dans une sépulture par exemple, ou, plus près de nous, des bannières de syndicats, des outils, des cadeaux offerts à un ouvrier qui prend sa retraite… Dans tous les cas, l'historien effectue un travail sur les traces pour reconstituer les faits. Ce travail est constitutif de l'histoire ; en conséquence, les règles de la méthode critique qui le gouvernent sont, au sens propre du mot, fondamentales.

Le travail qu'évoque Prost s'effectue au travers du questionnement et de la critique de ces traces pour reconstituer[30] des faits. Avec la critique, le dernier terme qui caractérise

[30] On pourrait d'ailleurs s'interroger sur l'aspect répétitif de la constitution des faits exprimé par Prost dans le « re » de reconstituer. En effet, puisque les faits sont construits pour chaque problème en fonction du cadre dans lequel il se définit, il est difficile d'imaginer que les faits

les pratiques historiennes est posé. Il s'agit d'une mise à distance de la trace pour l'examiner à différents points de vue (Prost, 2014, p.57) :

> [Langlois et Seignobos] distinguent critique externe et critique interne. La critique externe porte sur les caractères matériels du document : son papier, son encre, son écriture, les sceaux qui l'accompagnent ; la critique interne sur la cohérence du texte, par exemple sur la compatibilité entre la date qu'il porte et les faits dont il parle.

Cette mise à distance se fait par le biais d'un questionnement :

> Toutes les méthodes critiques visent à répondre à des questions simples. D'où vient le document ? Qui en est l'auteur, comment a-t-il été transmis et conservé ? L'auteur est-il sincère ? A-t-il des raisons, conscientes ou non, de déformer son témoignage ? Dit-il vrai ? Sa position lui permettait-elle de disposer de bonnes informations ? Impliquait-elle des biais ? Ces deux séries de questions sont distinctes : la critique de sincérité porte sur les intentions, avouées ou non, du témoin, la critique d'exactitude sur sa situation objective. La première est attentive aux mensonges, la seconde aux erreurs.

On peut en déduire que la critique est un type de questionnement parmi les questionnements à l'œuvre dans le métier d'historien et il permet d'établir la solidité des faits sur lesquels se basera le problème initial.

> « Un fait n'est rien d'autre que le résultat d'un raisonnement à partir de traces suivant les règles de la critique. Il faut l'avouer, ce que les historiens appellent indifféremment des « faits historiques » constitue un véritable "bazar", digne d'un inventaire à la Prévert. » (Prost, 2014 p.103).

Il est cependant des lieux, des objets, des textes qui, au moment de leur réalisation, sont destinés à dire leur présent (notre passé) au futur (notre présent), les monuments. Ils constituent à ce titre des traces, mais non forcément, des documents. Brunon (2007, p.1) utilise « l'exemple auquel Erwin Panofsky[31] avait recours pour illustrer la distinction épistémologique entre « monument » et « document » : le statut de n'importe quel matériau provenant du passé dépend ainsi de la manière dont l'aborde l'observateur, selon qu'il le considère comme « objet » ou bien comme « instrument » de sa propre investigation ». De ce point de vue, le monument (érigé par les hommes du passé pour laisser une trace de leur présent), en fonction de l'enquête dans laquelle il est impliqué peut être « document » s'il est l'instrument de l'enquête ou « monument » s'il est l'objet de l'enquête.

---

aient été déjà constitués précédemment ou qu'ils soient considérés comme déjà constitués et non critiqués, donc questionnés.

[31] Historien de l'art.

Enfin, le travail de l'historien·ne consiste à envisager les conditions, définies par Koselleck (1988 ; 1997, p. 311) comme « les raisons pour lesquelles quelque chose a pu arriver ainsi et pas autrement » soit, sélectionner, parmi des possibles, celles qui, en fonction de son raisonnement, deviennent pertinentes :

> « Pour expliquer l'histoire, l'historien est ainsi conduit à identifier des causes et conditions multiples, à les hiérarchiser, à les soupeser en quelque sorte. Sa logique est rarement linéaire ; le plus souvent, elle entrecroise des séries différentes, aux temporalités inégales. L'habitude professionnelle de cette démarche » (Prost, 2016 p.409)

Les pratiques historiennes se caractérisent donc par leur rapport à des traces passées, que l'on interroge à partir d'un questionnement du présent qui constitue un problème (une question à laquelle il n'y a pas de réponse directement accessible) pour émettre des hypothèses que l'on tendra à valider ou à invalider par le raisonnement en fonction des conditions qu'il aura identifiées et qui aboutiront donc à des nécessités, c'est-à-dire « qu'il en est ainsi et pas autrement », selon l'expression de Koselleck (1988 ; 1997, p. 311). Prost (1996, p. 175) renforce cette idée et montre combien l'exploration des explications possibles que suppose l'expression de Koselleck est une modalité essentielle de la spécificité de l'approche scientifique du passé :

> « certes il n'y a qu'une histoire : celle qui s'est passée, et il ne sert à rien — du moins le croit-on — de rêver que les choses eussent pu être autres qu'elles ne furent. […] Mais le caractère récurrent de la mise en garde oblige à s'interroger : n'y a-t-il pas là une tentation permanente, inhérente à la démarche historique ? Peut-on comprendre pourquoi les choses se sont passées comme elles l'ont fait, sans se demander si elles auraient pu se passer autrement ? Au vrai, imaginer une autre histoire est le seul moyen de trouver les causes de l'histoire réelle ».

L'historien souligne là l'importance, sur laquelle nous reviendrons dans notre cadre théorique, de l'activité d'exploration des possibles lorsqu'on vise à établir scientifiquement une représentation du passé.

Nous possédons donc ici des indicateurs (rapport à la trace, c'est-à-dire critique sous forme de question – problème, hypothèse, raisonnement, faits et articulation de faits – conditions qui mènent à la nécessité par l'exploration des possibles) qui nous permettront de comparer les pratiques enseignantes en matière de questionnement (ce qui sera l'objet du point C).

Le lien entre la question et le savoir a également été établi : c'est par le questionnement que l'historien initie une recherche, que le processus de problématisation se développe. Il s'agit d'un questionnement ouvert dont on ne sait pas exactement où il aboutira. Il

participe ainsi à l'accroissement des savoirs. Ceux-ci devront encore être validés par la communauté de recherche.

Il est encore un travail important à mentionner dans les pratiques des historiens : c'est la distanciation. Selon Prost (1996, p. 86-87),

> […]la tentation [de penser le passé avec les concepts du présent] resurgit pourtant inévitablement, car l'historien formule d'abord ces questions avec les concepts de son propre temps puisqu'il les pose depuis la société où il vit. Le travail de distanciation, contrepoint nécessaire, nous l'avons vu, à l'enracinement contemporain et personnel des questions de l'historien, commence précisément par une vérification de la validité historique des concepts grâce auxquels les questions sont pensées.

C'est la distanciation qui permettra de créer un écart entre le passé et le présent et de conceptualiser, de les comparer et, de ce fait, de généraliser.

Jablonka (2013, 12.7) explique cette nécessité :

> […] Le recul épistémologique ne permet pas tant de définir un problème — on a toujours un problème — que de le définir avec pertinence, contrairement à ce que disent les empiristes. Le savant ne va pas du particulier au général, du détail à l'ensemble de l'observation à la théorie ; c'est le problème qui le pousse vers le monde. Toute une tradition épistémologique de Koyré à Popper rappelle que la formulation d'un problème constitue le geste scientifique fondamental et chaque résolution de problème à travers l'expérimentation en fait apparaître de nouveaux […]

La distanciation est inévitable lorsqu'il s'agit de comparer. Veyne (1976, pp.13-14) élève la comparaison à une pratique plus que centrale dans les pratiques historiennes :

> […] Et c'est pourquoi l'histoire romaine est intéressante : elle nous fait sortir de nous-mêmes et nous oblige à expliciter les différences qui nous séparent d'elle. Une civilisation moins éloignée de la nôtre n'aurait pas cette vertu ; nous aurions avec elle un langage commun, si bien que la plus grande partie de ce que l'historien aurait à dire pourrait aller sans dire ; l'historiographie pourrait alors s'attarder plus longtemps dans la pénombre où flotte ce qui n'est que vaguement conçu. […]

La distanciation selon Ginzburg (1998, pp.17-36) prend le nom d'estrangement. Il s'agit de voir avec un regard neuf, en se défaisant de ses représentations. Il illustre son propos de nombreux auteurs et historiens qui usent du point de vue de l'étranger, de l'autre, qui découvre ce à quoi nous sommes habitués et qui le donnent à voir sous un jour nouveau. Selon lui, (1998, p.36) « l'estrangement [me semble][est] susceptible de constituer un antidote efficace à un risque qui nous guette tous : celui de tenir la réalité (nous compris) pour sûre ».

C. Le questionnement en classe d'un point de vue pédagogique

On l'a vu dans les points précédents, qu'il s'agisse d'injonctions légales comme les Socles de compétences ou les décrets, ou de pratiques historiennes, le questionnement fait partie de l'épistémologie des historiens. Cependant, l'ensemble formé par les questions et les réponses ne relève pas de catégories identiques et ne sont pas traités de la même manière en classe ou par les historiens.

D'un point de vue pédagogique, il existe une « inévitabilité » de la question et de la réponse dans l'enseignement et une grande quantité de typologies de questions dans ce domaine. Maulini (2005) a étudié le questionnement d'un point de vue pédagogique. En s'appuyant sur de nombreux auteurs, il montre que le questionnement est à la base de toute activité humaine.

Au sein de l'enseignement, le questionnement est souvent à l'initiative de l'enseignant, tant pour maintenir l'attention des élèves, pour donner l'illusion d'un dialogue que pour évaluer, réguler la compréhension et la progression de celle-ci chez les élèves.

Maulini fait également la démonstration de l'ambivalence entre la nécessité du questionnement pour la formation de la pensée, comme un cheminement dans le raisonnement et comme marqueur des différentes étapes de ce raisonnement, et la nécessité de canaliser le questionnement spontané des élèves pour maintenir les objectifs de la leçon. Maulini (2005) remarque aussi la disparition de celui-ci dans le chef de l'enfant au cours de sa scolarité : l'élève apprend qu'il y a des questions à poser et d'autres qui ne seront pas relevées (parce qu'elles empêchent la progression de la leçon) ; que les autres élèves peuvent se sentir « trahis » par ses questions si elles aident l'enseignant dans la progression de la leçon.

Maulini (2005) a élaboré un schéma (fig1) intéressant qui illustre le questionnement en classe et les différents éléments qui y sont en tension : le contrôle des questions (enseignant ou élève), la production ou la diminution de l'incertitude, le savoir et l'activité. Les intersections forment des espaces où l'on peut situer des pratiques enseignantes concernant le questionnement.

Ce schéma offre un cadre d'analyse pertinent concernant le questionnement tel qu'il est considéré par les enseignant·e·s observé·e·s et met le savoir dans la boucle des préoccupations : les considérations d'ordre pédagogique se focalisent généralement sur la réflexion autour de l'apprentissage des élèves sans considérer les contraintes et

conditions propres au savoir objet de cet apprentissage, alors qu'elles relèvent de l'approche didactique, bien que chaque élément soit présent dans les deux domaines. Le schéma propose une articulation entre l'activité de questionnement, son contrôle et la construction du savoir.

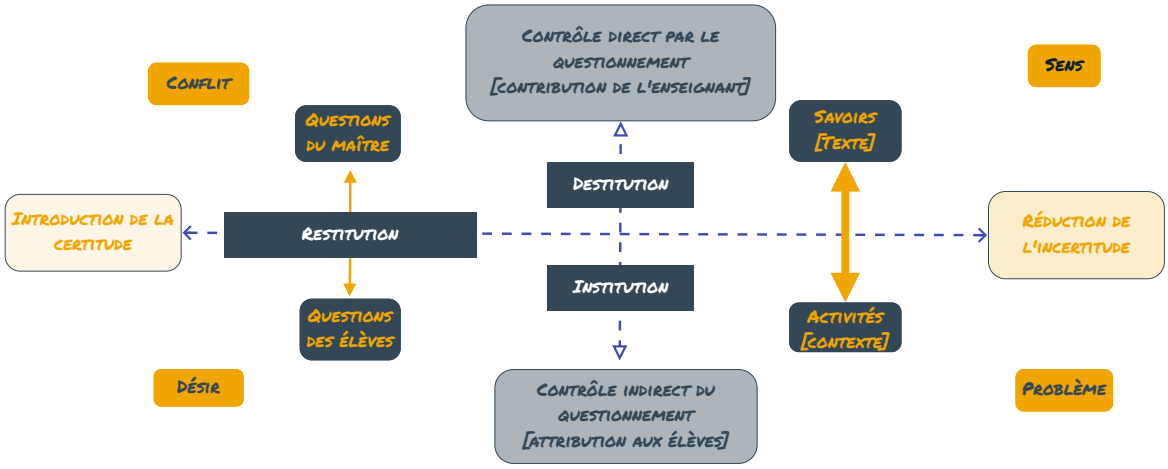


Figure 1 Entre l'activité et le savoir, dosage et partage de la problématisation (Maulini, 2005, p.205).

Selon Maulini (2005, p. 55), les pédagogies actives peuvent « retourner » ces pratiques en laissant l'initiative de la question à l'élève : « de Fénelon à Jacquard, de Rousseau à Freinet, les pédagogues ont cherché et cherchent encore le même déplacement : installer la leçon sous la question, faire en sorte que le savoir enseigné soit activement recherché par l'élève interloqué ». « Laisser l'initiative de la question » ne signifie pas laisser l'enfant seul face à ses questions, mais bien lui laisser la possibilité de les poser et d'être accompagné par l'enseignant (aussi par le questionnement de ce dernier) pour construire une réponse à ces/ses questions. Cependant, leurs pratiques sont sans doute marginales.

Maulini propose, dans la conclusion de son ouvrage (2005, p.212), différentes esquisses de solutions aux problèmes évoqués au long de cette partie : l'enseignant trop souvent émetteur de question, la présentation des programmes comme des listes de contenus qui ne sont pas discutés, le droit à l'erreur (ne pas poser de « bonnes » questions), droit revendiqué et valorisé par Astolfi (1997). Ses propositions vont vers des éléments importants en termes d'épistémologie du savoir : la discussion, les questions et les problèmes qui émergent, l'argumentation basée sur la raison et, de ce fait, la problématisation :

> "Et si nous commencions modestement, en entendant les questions qui viennent, en les cherchant et en les discutant pour amorcer dès les

> premiers degrés la boucle du savoir approprié ? Si nous nous référions à un programme lui-même problématisé, fondé sur des recherches empiriques et les débats que ces travaux pourront éclairer ? Cet universel-là n'est le privilège d'aucun connaisseur. Il est fondé sur l'activité dialogique, la raison polémique, l'esprit du forum que les philosophes peuvent prôner et les enseignants préparer. L'école reste une institution — un cran sur l'échelle des discussions — mais elle n'a pas toute seule raison. Elle apprend parce qu'elle se pose des questions […][cette conception] ne décrète ni que les élèves posent tout de suite les bonnes questions ni que l'école connaît pour toujours le savoir qui vaut. Elle ne rêve pas d'un monde sans problèmes, mais questionne ce qui s'apprend et ce qui est enseigné sur un fond de prescriptions politiquement discutées […]. Raisonner, c'est équilibrer les deux temps : discuter des pratiques ; pratiquer la discussion. L'homme a créé l'instruction publique pour apprendre ces choses aux enfants. Parfois, il doute de son ambition. L'étude du questionnement ne dit pas où commencent et finissent les justes interrogations. Elle dit que cela se discute, justement (p. 213).

D. Le questionnement en classe d'un point de vue didactique

Audigier et Tutiaux-Guillon (2004) ont dirigé une grande étude sur les conceptions et les pratiques d'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à la fin des années 90 en France. L'étude montre que la grande partie des enseignants du primaire situent ces trois disciplines par rapport à un projet pédagogique dominé par le souci de gestion de la classe et par rapport à un projet éducatif qui valorise la découverte et l'épanouissement. Par contre, ils visent moins les apprentissages de contenus clairement définis. La dimension du plaisir et de l'intérêt se fait plus forte dans ces disciplines, considérées comme des « respirations par rapport à la triade « lire-écrire-compter ». Le modèle pédagogique le plus répandu (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004 p.39) correspond à l'idée que « l'histoire est dans les documents ; il convient de les lire, de les regarder, d'en tirer des informations pour établir la connaissance du passé. Les connaissances sont « avant tout factuelles et éventuellement notionnelles ». Du point de vue des tâches demandées aux élèves, les enseignants témoignent d'une « hésitation profonde » (ibidem p.50) entre répondre à des questions précises sur différents documents pour en extraire des informations dispersées », « bâtir un petit texte » issu de manuel(s) ou utiliser un texte historique adapté à l'âge des élèves. Ces éléments semblent prévaloir sur la prise en compte du contexte d'élaboration et de communication de tous ces matériaux, rassemblés sous le terme

générique de "document". On retrouve ici les caractéristiques de l'histoire scolaire mises en évidence par Audigier (1995) sous la formule des 4 R : ce qui est présenté est sont les **résultats** des recherches, ils sont dès lors considérés comme vrais, les supports (documents, manuels) sont le reflet de la **réalité** (puisque celle-ci n'est plus accessible, par définition, appartenant au passé), ces résultats sont issus de **référentiels** consensuels qui sont eux-mêmes des choix opérés sur ce qui est à enseigner ou non et reflètent également le **refus** du politique.

Du point de vue de la question, on constate d'une part, que les élèves ne sont pas forcément les auteurs des questions, c'est l'enseignant qui les pose pour la plupart et, d'autre part, ces questions sont bien de l'ordre de l'information à aller chercher dans le document qui n'est pas remis en question et les réponses sont donc directement accessibles par la compréhension du document. Il n'y a pas de critique ou de mise en énigme. Il ne s'agit pas de se demander « comment cela se fait que ? », mais « qu'est-ce que ? Qui ? » Les élèves doivent retrouver dans les textes/images des informations qui leur permettent de répondre aux questions posées par d'autres et dont les réponses se trouvent déjà dans le document.

Selon Audiger et Tutiaux-Guillon (2004, p. 39), le terme « document » est « ambigu » Les enseignants l'utilisent comme synonyme de support, que ces auteurs remplacent par « auxilliaire » pour désigner «tous ces objets, textes, images, globes, cartes, etc., que l'enseignant utilise pour « "faire passer " de l'histoire […] sans préjuger ainsi de leur pertinence » alors que les historiens, on l'a vu plus haut, « il évoque notamment l'idée de source et emporte avec lui celle d'authenticité ».

Différents didacticien·ne·s se sont intéressés·e·s aux pratiques de classes en histoire. Lautier et Allieu-Mary ont rédigé en 2008 une note de synthèse qui met en évidence différents aspects de ces pratiques de classe. Il s'agit essentiellement de compréhension de texte et non d'interprétation ou d'enquête sur le texte (Cariou 2016 et 2019) et la « compétence » : « extraire des informations pertinentes pour répondre à une question » ne correspond pas à une démarche de l'histoire savante. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, lorsque les historien·ne·s travaillent sur des traces du passé, les faits historiques ne leur sont pas directement accessibles sous forme d'informations fournies par une lecture littérale. La lecture visant à « extraire des informations » est habituellement qualifiée de réaliste, car elle prétend retrouver directement les faits du passé dans sa réalité portée jusqu'au présent par les

documents (Audigier, 1995). Au contraire, les historien·ne·s affirment depuis longtemps que l'histoire est

> « connaissance par traces » (Langlois & Seignobos, 1898 : 65-66) qui est indirecte et donc interprétative. Une source est une trace du passé parvenue jusqu'à nous. Elle est érigée en document quand elle fournit aux historien·nes les indices — et non pas les informations leur permettant de répondre aux questions qu'ils se posent afin de construire leur argumentation en réponse à un problème. (Prost, 1996 : 67-77)

Dans leur note de synthèse de Lautier et Allieu-Mary (2008, p.), les autrices mettent également en avant le faible niveau des compétences travaillées : elles citent Mousseau et Pouettre (1999) :

> Ainsi, au sein des cours dialogués observés — qui constituent la norme — les situations d'apprentissage proposées aux élèves sont essentiellement "l 'écoute, l'identification" ou le "repérage" d'un fait, d'une date, d'une notion dans un document et des activités de reproduction ». Rares sont les situations caractérisées par des opérations intellectuelles plus complexes « mise en relation et comparaison, hiérarchisation, discrimination, catégorisation, structuration, i. e », des activités permettant à l'élève de donner du sens et de conceptualiser. Ces auteurs ont ainsi distingué des opérations de « basse tension » et de « haute tension » intellectuelles, ces dernières étant beaucoup moins fréquentes […]

Il en résulte le constat d'une activité existante de l'élève, mais peu intense intellectuellement, soit exprimé didactiquement comme :

> N. Tutiaux-Guillon (1998) [qui] pose la question de la construction de l'histoire qui résulte de "l'interaction didactique" dans la classe et interroge le régime de vérité du texte "co-produit" par le système maître-élève. La structure même du cours dialogué confère à la parole de l'élève un statut singulier. À la fois très présente au sein d'un cours où l'enseignant, par ses échanges rapides avec la classe, impulse du rythme, de la vie, maintient la motivation (voire l'attention) et rend l'élève (apparemment) actif, cette parole apparait très fortement fragmentée, maîtrisée par le maître qui dirige les échanges. Lautier et Allieu-Mary (2008)

Si l'activité de l'élève consiste à répondre à des questions fermées pour suivre le raisonnement (implicite) de l'enseignant, l'activité n'est pas de haute intensité, contrairement à celle des historiens telle qu'elle a été décrite au point B).

Les pratiques d'enseignement pourraient cependant faire une différence dans les caractéristiques d'acquisition des savoirs et des savoir-faire. Tutiaux-Guillon, ainsi que d'autres auteurs (Allieu-Mary, 2000 ; Doussot, 2018 ; Audigier, 2018 ; Cariou, 2016 et 2019) ont montré que ce n'est majoritairement pas encore le cas : les savoirs restent de l'ordre de l'information, de la proposition. Ils ne sont pas discutés et sont, de ce fait, acceptés (ou, n'ont pas l'occasion d'être discutés dans les dispositifs proposés) et

mémorisés comme tels. Il s'agit là de savoir que l'on peut qualifier d'assertorique au sens qu'ils sont acceptés tels quels et ne sont pas questionnés.

Cependant, la plupart des études se basent d'une part sur des écoles suisses ou françaises et d'autre part, sur des écoles qui ne se revendiquent pas des pédagogies alternatives. Peu d'études didactiques portent d'ailleurs sur ce type d'écoles, notamment en raison de la difficulté d'évaluer de manière standardisée ce qui y est produit (Montandon et Buvat, 2017).[32] Pourtant, des savoirs y sont travaillés, construits, malgré ou grâce à ces méthodes pédagogiques marginales. L'objet de ce travail est d'interroger ces méthodes afin d'y déceler ou non des facteurs facilitant le développement de ces compétences critiques. C'est la raison pour laquelle nous étudierons, dans le chapitre II les pédagogies alternatives/marginales/actives. Cependant, d'un point de vue épistémologique, la connaissance des pratiques habituelles constitue un point de repère indispensable pour situer les pratiques observées par rapport à la situation scolaire de l'histoire et à la références savante de la discipline.

Le modèle présenté comme récurrent dans la note de synthèse précitée est celui de la boucle didactique (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1998). L'enseignant·e pose des questions, les élèves répondent rapidement et brièvement, la réponse est validée par l'enseignant·e qui reformule et apporte des éléments supplémentaires. C'est l'enseignant·e qui mène le cheminement de la leçon et les interactions. Cela exerce une influence sur les savoirs et le rôle de chacun. L'enseignant·e dispense et l'élève adhère ou non. La note de synthèse de Lautier et Allieu-Mary nuance cependant ce propos en ce qui concerne l'école élémentaire. Selon elle, la recherche d'Audigier et coll. (2002)

> montre des séquences pédagogiques différentes et différenciées (loin du cours magistral dialogué classique) avec des travaux de groupes, des débats après un film, des moments de bilan où alternent les prises de parole. On relève une grande complexité de ces séquences, un rythme rapide, des informations qui se succèdent, des échanges brefs, des simplifications produites par les enseignant·e·s, ce qui n'est pas sans poser des questions de compréhension pour les élèves.

[32] Les écoles à pédagogie actives/alternatives évaluent les productions des élèves ainsi que leur participation. Il s'agit rarement d'épreuve de contrôle comme on peut les rencontrer dans d'autres écoles, sous formes d'interrogations. L'évaluation est généralement formative et continue.

Parmi les éléments exposés précédemment, deux retiennent notre attention : l'importance que revêt la question, le questionnement dans la manière dont l'enseignant organise l'apprentissage (soit le pan pédagogique), mais aussi les fonctions de ce questionnement. Il s'agit en effet dans la boucle didactique d'un questionnement éloigné de celui qui caractérise le questionnement des historiens. Alors que celui que l'on retrouve en classe revêt, selon Maulini (2005, pp.61-64), quatre grandes fonctions (le contrôle et l'évaluation ; la création d'ignorance et la dévolution du questionnement ; le guidage et la progression ; l'expression et la production), le questionnement des historiens vise la construction d'un savoir par la compréhension d'un phénomène qui sera formulé sous forme de problème et dont la réponse est indisponible séparément de la construction de ce problème. Le processus menant à la formulation du problème se fait par un questionnement multiple, s'appuyant sur l'articulation des faits (ce qu'il construit comme tels à partir de traces) et des idées (les modèles de fonctionnement des hommes) et des conditions qui rendent possibles cette articulation. Malgré l'utilisation massive du questionnement dans les pratiques des enseignant·e·s en classe, le processus de problématisation et donc de construction de savoirs s'appuyant sur le questionnement, semble absent ou rare.

Si l'élève agit, dans les pratiques « habituelles », en « repérant » des réponses dans des textes, des images, il ne s'agit pas du même type d'activité que les historien·nes : ces derniers tentent bien de répondre à des questions — les questions qu'ils se posent — et ils construisent les faits, critiquent, c'est-à-dire questionnent, les sources et articulent les faits en fonction des questions sur le passé, pour obtenir une réponse argumentée et fondée sur une exploration des réponses possibles, ce qui relève d'activités de « haute tension » (Lautier et Allieu-Mary, 2008). Ainsi les questions et leurs réponses, ainsi que l'examen de celles-ci permettent la construction progressive et raisonnée (dans le sens qu'elles respectent et s'appuient sur des conditions).

Des chercheurs en didactique de l'histoire — à propos de l'enseignement primaire — ont montré qu'il est possible, dans certaines conditions, de susciter dans les pratiques de classes des activités intellectuelles de « haute tension » (Lautier et Allieu-Mary, 2006) sous certaines conditions et de s'inspirer des pratiques de références, celles des historien·ne·s.

Les travaux de Sylvain Doussot (2019, 2020) montrent qu'il est possible de travailler des compétences critiques proches de celles des historien·nes dans les classes, au cours de « leçons forcées » (Orange, 2010) qui relèvent de l'expérimentation didactique.

De même, dans un autre cadre théorique, Cariou (2019) montre l'existence d'activités intellectuelles de haut niveau dans les classes de primaire : des élèves face à des extraits de manuels doivent caractériser des « Barbares ». Alors qu'ils opèrent d'abord une lecture réaliste (le texte est transparent : les informations se trouvent telles quelles dans le premier texte qui leur est proposé), certains changent de type de lecture et entrent dans un questionnement face à un texte plus opaque. Cariou (2019) la décrit comme

> « une lecture critique et interprétative découlant d'un problème de lecture face à un texte réticent. [Elle] conduit les élèves à approcher des concepts (Barbares, nomades et sédentaires) et des explications (le lien entre migrations des Barbares et la chute de l'Empire romain) pour comprendre un fait historique ».

Les échanges analysés proviennent d'une leçon élaborée par l'enseignante. Le chercheur n'est pas intervenu dans la démarche.

L'étude du questionnement, au travers des recherches de Maulini (2005) et des didacticiens de l'histoire montre que la manière variable dont le questionnement est ou peut être utilisé en classe modifie potentiellement profondément les compétences développées et les savoirs construits. Maulini mentionne également que ce questionnement dépend des choix pédagogiques et note « un renversement » de la question dans le chef des conceptions pédagogiques de la pédagogie active. En effet, les pédagogues qui revendiquent une pédagogie active, dont certains considèrent Rousseau comme le précurseur, ont en commun l'idée que le besoin de savoir, qui se traduit par un questionnement, doit venir de l'enfant et non de l'adulte. Il y a donc là un lien entre l'activité de l'élève, le questionnement et le travail sur la réponse. Si dans les pratiques habituelles, le questionnement vient de l'enseignant et les réponses des supports[33] qu'il propose on peut se demander s'il en est ainsi dans les écoles à pédagogies alternatives et si cela peut mener à un développement des compétences critiques des élèves ? Le terme « actif », comme « une approche du travail pédagogique conçu comme une action et une activité » (Morandini et La Borderie, 2001) renvoie à l'activité de l'élève en opposition à sa passivité supposée dans l'enseignement traditionnel. Il s'agit donc d'un changement de paradigme, qu'on le considère, comme Piaget (1939 ; 1969, p.211), en lien avec la manière dont la société considère l'enfant ou du point de vue de Houssaye, de la relation qui est entretenue avec le savoir. Du

[33] auxiliaires, pour Audigier et Tutiaux-Guilon, 2004.

modèle transmissif, centré sur le maître et le savoir, la conception de la classe passe à un modèle centré sur l'élève et sa relation à l'apprentissage. On passe de l'« enseigner » à l'« apprendre ».

E. Le triangle pédagogique de Houssaye (1988)

Le modèle triangulaire proposé par Houssaye (1988) permet de mieux saisir de quoi il s'agit ainsi que les difficultés qui y sont liées. Selon lui, ce triangle permet de « définir comment fonctionne une situation pédagogique » du point de vue de sa structure et des règles qui y président. Il définit la « situation » comme « un triangle composé de trois éléments : le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujet tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, du fou » (p.15).
« Se constituer comme sujet » signifie qu'ils entretiennent une relation privilégiée et qu'ils se « reconnaissent entre eux ».
L'expression « mort » ou « fou » fait référence au jeu de bridge. Il s'agit d'un joueur nécessaire au jeu par sa présence, mais qui n'est pas « actif » dans la situation en cours : « sa place dans la partie est constamment assignée, définie et déroulée par les autres, véritables sujets de la situation ». Le fou est celui qui, n'ayant pas d'autre rôle, perturbe le cours du jeu et donc, de la situation.
Comme on peut le voir sur la figure 2, l'axe qui relie deux pôles correspond à un processus.
Ce triangle nous permet d'identifier les trois joueurs présents dans une situation de classe et les relations qui peuvent les lier. Il permet de se situer du point de vue pédagogique. Nous pensons que le rôle joué par chaque protagoniste, mais surtout leur manière d'envisager le questionnement peut modifier la qualité des savoirs qui sont construits.

1. Le processus « enseigner »

Lorsque l'axe relie l'enseignant et le savoir, il s'agit du processus « enseigner » qu'Houssaye associe à la forme scolaire et qu'il caractérise par une mise en avant de la relation de l'enseignant au savoir : il maîtrise sa matière et la transmet aux élèves qui ne questionnent pas ce qui est transmis. Ils jouent le jeu en tant que « morts » et ne prennent pas de part active dans le processus qui se forme. Ils « remplissent » alors

leur rôle de morts en se désintéressant de la situation ou de « fous » en chahutant, par exemple.

2. Le processus « former »

Ce processus est établi dans la relation entre l'enseignant et les élèves. Cette relation, qu'Houssaye qualifie d'affective, laisse le savoir comme mort ou comme fou. Il apparaîtra alors comme secondaire à la situation ou provoquera chez les enseignants ou les élèves une modification de la situation afin de remettre le savoir au premier plan, ce qui est plus habituel et plus confortable pour les élèves (et/ou l'enseignant).

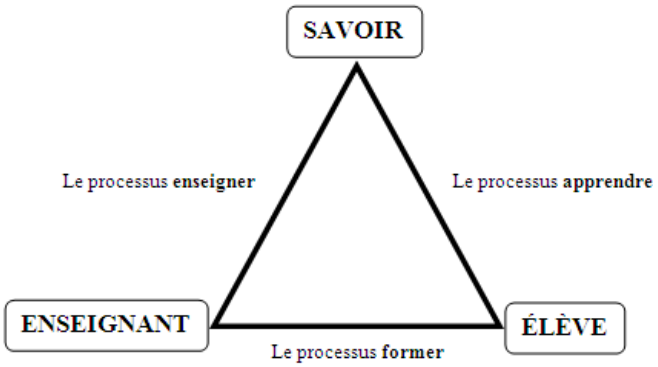


fig2 ««Triangle pédagogique »» Houssaye (1998, p.41)

3. Le processus apprendre

Il s'agit de la relation privilégiée entre l'élève et le savoir. C'est alors le professeur qui endosse le rôle du mort ou du fou : il prépare la situation pour mettre les élèves et le savoir en contact. Il devient « fou » lorsqu'il ne parvient pas à laisser cette relation s'épanouir et intervient dans la situation en faisant des commentaires ou en se rendant indispensable, entre autres.

Ainsi la relation privilégiée dans l'enseignement traditionnel est celle entre l'enseignant et le savoir, il s'agit du processus « enseigner ». Tout vient du maître : le savoir, dont il le détenteur et le transmetteur, et donc la référence, l'initiative des interactions, sous forme de questions et la reformulation ainsi que la validation des énoncés des élèves.

À l'opposé, Houssaye classe les pédagogies de l'Éducation Nouvelle, les pédagogies actives donc sur l'axe du processus apprendre.

Il s'agit bien sûr d'un modèle. Les traits sont forcés, mais permettent une analyse du rôle de chaque protagoniste dans la relation.

Notons également que l'activité de l'apprenant rejoint l'idée du sujet épistémique que développent Piaget et Foucault. Resweber (2015, p.81) y fait référence :

> « On entend à juste titre par sujet épistémique (J. Piaget, M. Foucault) le sujet de la connaissance : celui qui connaît et apprend à connaître. Mais la connaissance n'est pas qu'affaire de savoir : elle développe le pouvoir du sujet qui se transforme en s'adaptant au monde et transforme le monde en se l'appropriant. Connaître ne vient pas seulement enrichir le savoir que l'on a, mais vient aussi renforcer le pouvoir dont nous crédite le savoir dont nous disposons. Il existe dès lors un devenir du sujet épistémique et les connaissances acquises font intégralement partie de son vécu. Il est donc nécessaire de penser le savoir non en termes de capital brut, mais en termes de potentialités, en mettant les connaissances au service de nouveaux investissements. »

Cette conception ouvre les possibles d'un apprentissage actif et réflexif qui s'enrichit par le savoir et détient le pouvoir de continuer à apprendre ainsi que le potentiel d'émancipation que cela confère et rejoint les conceptions de Dewey que nous décrirons plus loin (Chap.III).

Dans ce chapitre, nous examinerons d'abord, de manière générale, en quoi et pourquoi les pédagogies dites « actives » se différencient du modèle traditionnel ou transmissif et ce que cela engendre comme changements dans l'école ainsi que les conséquences que cela peut avoir sur le savoir et sa construction. De même, la relation établie entre deux des trois pôles du triangle pédagogique pourrait l'être par le biais du questionnement qui, comme on l'a montré plus haut est la source même du savoir et de la connaissance (Lempereur, 1990, Meyer, 2017) et joue un rôle ambigu dans la pédagogie et la didactique de manière générale et en didactique de l'histoire : nous avons montré dans une sous-partie précédente (point D.), la place prépondérante du questionnement est important dans les pratiques historiennes. Avec Cariou et Doussot, nous avons pu constater que le questionnement de l'élève émerge dans certaines conditions (opacité des documents). Les travaux de ces chercheurs laissent entrevoir que la possibilité d'un questionnement de l'élève peut rejoindre le questionnement des historien·nes.

La recherche de Cariou (2019) montre qu'il est possible que les élèves (de 9-10 ans) interrogent les textes auxquels ils sont confrontés et sortent du réalisme fréquemment rencontré dans les classes : là, des élèves conceptualisent et proposent des explications. Ils sont dans une lecture critique du texte qui leur est proposé. Celui-ci est appelé « réticent » parce qu'il ne donne pas les informations de manière explicite et cette réticence invite les élèves à le questionner et à questionner les termes utilisés.

Notons que les deux types de lecture (réaliste et critique) ont coexisté au cours de la séquence analysée.

La possibilité, pour des chercheurs, de déceler des compétences critiques (lecture critique et interprétative et questionnement) montre que le développement de telles compétences est envisageable dans les classes de primaire.

Cependant, il nous paraît nécessaire de noter quelques éléments : dans la recherche de Doussot (2020), la leçon a été « forcée » (Orange, 2010, p. 77) :

> La séquence en question est définie par des objectifs pédagogiques (quels apprentissages ?) et des objectifs de recherche (que veut-on construire et/ou observer). Les objectifs pédagogiques incluent les objectifs que l'on fixe habituellement et/ou institutionnellement pour la classe, mais ils prennent aussi en compte le cadre théorique de la recherche. Ils sont définis par le groupe ; ils sont contrôlés par les enseignants. Les objectifs de recherche sont définis par le groupe ; ils sont contrôlés par les chercheurs didacticiens.

Cela implique que « […] les enseignants participent depuis plusieurs mois au travail de recherche et si ce sont des professionnels experts, capables de prendre en charge et de réguler le travail aux limites de ce qui est cherché […].

S'il s'agit d'une observation dont les conditions semblent proches de l'ordinaire, elles ne le sont pas tout à fait : les chercheurs sont des didacticiens de l'histoire et sont spécialisés dans leur domaine, ils maîtrisent les aspects épistémologiques sous-jacents. Or, les instituteurs sont, par définition, polyvalents. De Viterne, Prairat, Retornaz et Schmitt (1999) relèvent l'intérêt de la polyvalence de l'instituteur dans l'enseignement primaire, notamment par la possibilité dans l'organisation de l'école élémentaire, de mettre en lien plusieurs disciplines (on parle d'interdisciplinarité) qu'entre l'école et le hors l'école. Ils ont également montré les difficultés que représente la polyvalence d'un point de vue de la formation initiale et continue : ce qui apparaît au premier abord est que l'enseignant ne peut être spécialiste de toutes les disciplines alors que les didacticiens peuvent se spécialiser. D'autre part, Guichard (2005) affirme qu'il existe une différence entre la polyvalence formelle et réelle : les enseignant·e·s primaires ne consacrent pas tout le temps promis aux activités qui ne concernent pas le « lire-écrire-compter » tout comme Develay (2013) qui réaffirme en plus la polyvalence comme attribut de l'école primaire. Il pose que la formation spécialisée des futurs enseignants français rend cette polyvalence — et donc la sortie d'une optique disciplinaire— difficile. Cependant, cette polyvalence, comme mentionné plus haut, est assortie d'une non-spécialisation — en raison de la durée, de la structure de la

formation et des curricula — des enseignants du primaire, ce qui signifie qu'ils n'ont pas forcément accès à l'épistémologie de cette discipline.

On peut se demander si les (futur·e·s) enseignant·e·s du primaire belges francophones, ne disposant pas d'un bagage universitaire[34], donc spécialisé, dans une discipline, sont aptes à déceler, de provoquer et d'encourager les pratiques qui s'apparentent aux pratiques disciplinaires — ici, historiennes — et, plus particulièrement à leur questionnement.

En revanche, la recherche de Cariou (2019) montre qu'il est possible, au départ de textes provenant de manuels ou de vulgarisation, pour les élèves, d'effectuer une lecture critique et interprétative. Ces supports du travail scolaire sont ceux qui sont utilisés par les enseignants, dans les situations ordinaires. Cela ouvre donc une porte à un questionnement de type historien en classe de primaire à partir de document à la portée des enseignants du primaire.

F. Les savoirs mis en jeu dans une situation didactique

L'une des spécificités de cette recherche est d'envisager un parti pris pédagogique au travers d'un prisme didactique. Les conceptions de Chevallard (1985) à cet égard à propos des relations entre les différents savoirs mis en jeu lors d'une situation de classe permettent de différencier et de caractériser ces savoirs.

En effet, il existe des savoirs d'origines différentes, entretenant des relations particulières.

Chevallard les associe en fonction de la manière dont ils sont mis en jeu. On considère donc ainsi les savoirs « savants », ceux qui sont construits par les scientifiques, les savoirs scolaires, issus des savoirs savants mais choisis et organisés en fonction des finalités de l'école, par les référentiels et programmes et qui sont mis en jeu par les enseignants dans leurs classes et les savoirs mis en jeu par les élèves, c'est-à-dire les savoirs que les élèves mettent au travail lorsqu'ils sont dans une situation d'apprentissage. Ces trois types de savoirs mis en jeu varient et l'on observe

[34] A partir de la rentrée académique 2022 (retardée d'un en raison du COVID), la formation initiale des enseignants a été modifiée dans le cadre du PPEE. Les enseignants reçoivent une formation de 4 ans en co- diplomation entre haute école et université.

régulièrement des décalages entre ce qui est demandé à l'enseignant d'enseigner, ce qu'il enseigne réellement et ce que les élèves apprennent.

1.3 Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons examiné les enjeux paradoxaux de l'enseignement de l'histoire ainsi que le cadre légal dans lequel les enseignant·e·s doivent travailler. Ces deux pans de l'enseignement de l'histoire, l'inclusion dans la société et l'autonomisation, la responsabilisation des élèves par rapport à cette société ne sont pas travaillés ni évalués (même par l'institution elle-même au travers des évaluations externes certificatives) de manière équilibrée. Les recherches réalisées sur les pratiques ainsi que les évaluations externes certificatives montrent que les activités habituellement réalisées par les élèves sont de basse tension intellectuelle. Contrairement aux historiens — dont la pratique est une référence pour comprendre didactiquement l'histoire scolaire — et pour qui le questionnement est l'origine et le cheminement de la construction de savoirs, les élèves sont bien soumis à un questionnement, mais il ne permet pas d'interroger ni de construire les savoirs. Ce sont plutôt les élèves qui sont interrogés SUR les savoirs. Maulini (2005) a pourtant mis en évidence que les pédagogies actives peuvent retourner ce questionnement : dans ce type d'écoles, les élèves posent aussi des questions et ces questions sont à l'initiative de projets qui mettront les enfants en action — ou devraient les mettre en action de recherche. Le rapport à la question est donc théoriquement différent. Le chapitre suivant est consacré à ce type de pédagogies. Nous les questionnerons d'un point du questionnement, entendu comme un type d'activité.

Chapitre II : L'activité de l'élève ? Un pléonasme nécessaire

Le développement des référentiels sous forme de compétences et les attentes que la société a envers l'École et, par elle, pour les élèves, notamment en termes de compétences critiques, conduit à envisager un rapprochement avec les pratiques historiennes. En effet, l'activité d'un historien se base sur le questionnement du passé par l'intermédiaire de traces. En questionnant celles-ci, il entre dans un processus de problématisation qui pourra mener à la construction de nouveaux savoirs. S'il ne s'agit pas de faire « des élèves des historiens » (Doussot 2018, p.26), le travail de la didactique est de proposer des modèles de l'activité des historiens pour l'adapter en classe, au travers de la conception d'outils de mise en rapport des deux disciplines, scolaire et scientifique. L'idée principale étant de préserver le caractère construit, distancié et analytique du savoir scientifique, ce qui le sépare du sens commun et lui confère, par ce fait, un potentiel émancipateur.

Or, dans la majorité des classes, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ces savoirs sont purement propositionnels : les recherches montrent que le questionnement est bien présent dans les classes — et de manière intensive et dans le chef de l'enseignant vers les élèves — mais qu'il ne provoque souvent que des activités intellectuelles de « basse tension » (repérer, compléter, des informations). Pourtant, récemment, des chercheurs ont montré que les élèves, au contact de textes habituellement utilisés en classe (issu de manuels ou de la vulgarisation éducative) peuvent avoir une lecture critique (Cariou, 2019) et entamer une démarche de problématisation Doussot (2018 et 2020) où le questionnement prend une place prépondérante et engage les élèves dans des activités intellectuelles de « haute tension », ayant à voir avec des pratiques historiennes.

Au début du siècle précédent, le courant de l'Éducation Nouvelle a opéré un renversement des conceptions dans l'éducation : l'enfant devient le centre des préoccupations, tant du point de vue de son développement intellectuel, physique que social. Les pédagogues qui font partie de cette mouvance ont également mis en évidence l'importance de l'activité de l'élève dans l'apprentissage ainsi que sa curiosité, considérée comme nécessaire pour engager l'apprentissage.

Bien que ce mouvement reste marginal dans le monde de l'enseignement en Europe francophone, il existe des écoles qui pratiquent des pédagogies actives. Celles-ci se basent sur les principes des pédagogues de l'Éducation Nouvelle tels que Freinet, Decroly ou Montessori et rencontrent un certain succès chez des parents qui attendent « autre chose » de l'école actuelle.

Concernant le questionnement, selon Maulini (2005), -nous l'avons vu-, ces pédagogies opèrent un « retournement » : il est favorisé, voire provoqué, par les enseignants et émerge alors des élèves, par le biais des situations que l'enseignant, la classe, l'école a pu faire naître ou mettre en évidence autour de lui.

Cette attention particulière à l'activité et à la curiosité innée de l'enfant, propre à son développement et qui se traduit par un questionnement parfois incessant, nous pousse à mieux explorer ces pédagogies (et particulièrement celle d'Ovide Decroly) pour comprendre ce qu'elles entendent par « activité » et pour y étudier la place du questionnement, ce qui le caractérise ainsi que la qualité des savoirs produits. Maulini (2005, p. 55) comme Fabre (2009) établit d'ailleurs un lien très direct entre ce type de pédagogies et le questionnement : « De Fénelon à Jacquard, de Rousseau à Freinet, les pédagogues ont cherché et cherchent encore le même déplacement : installer la leçon *sous* la question, faire en sorte que le savoir enseigné soit activement cherché par l'élève interloqué » (l'accentuation est de l'auteur). Examinons ce qu'il en est comment cela se traduit.

1.1 De quelle activité parle-t-on ? — Les pédagogies actives

Le terme « pédagogie active » regroupe une multitude de réalités. Définies par Piaget (1939), Houssaye (1987, 2004), Meirieu (2013), Morandini et La Borderie (2001), mais aussi par Humbeek (2021) par contraste avec la pédagogie « traditionnelle », les pédagogies actives se caractérisent par certains invariants : la conception de l'enfant et la prise en compte de ses particularités tant physiques qu'intellectuelles ou psychiques, et, de là, la modification du rôle de l'enseignant (il l'observe, l'accompagne, le guide), ainsi que le lien entre l'école et la société (une des finalités de l'École) en regard de la conception que ces pédagogues ont de l'enfant. Cet élan se déclare dès la fin du XIXe siècle aussi bien en Europe, avec l'Éducation Nouvelle particulièrement, qu'aux États-Unis, avec le courant progressiste inspiré par Dewey. Bien que de

nombreux contributeurs (Montessori, Freinet, Claparède, Ferrière…) se soient rassemblés pour échanger leurs réflexions, leurs approches politiques, philosophiques et pratiques sont différentes.

Quoi qu'il en soit, les termes « pédagogie active » comme « une approche du travail pédagogique conçu comme une action et une activité » (Morandini et La Borderie, 2001) renvoient à l'activité de l'élève en opposition à sa supposée passivité dans l'enseignement traditionnel. Il s'agit donc d'un changement de paradigme, qu'on le considère, comme Piaget, en lien avec la manière dont la société considère l'enfant ou du point de vue de Houssaye, de la relation qui est entretenue avec le savoir. Du modèle transmissif, centré sur le maître et le savoir, la conception de la classe passe à un modèle centré sur l'élève et sa relation à l'apprentissage. On passe de l'« enseigner » à l'« apprendre ».

Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent au point 1.2.E, le modèle triangulaire proposé par Houssaye (1988) permet de mieux appréhender la relation enseignant/élève ainsi que les difficultés qui y sont liées. Il situe d'ailleurs les pédagogies actives sur l'axe « apprendre » : celui qui relie l'élève au savoir et où c'est l'enseignant qui prend le rôle du mort. En effet, puisqu'il s'agit d'une conception de l'apprentissage puerocentrée, l'emphase n'est plus mise sur le rôle de l'enseignant, qui, bien que présent et toujours nécessaire, se fait discret au profit de la mise en contact de l'élève et du savoir.

C'est précisément cette mise en contact directe entre l'élève et le savoir qui rend l'élève actif : on dira plus tard qu'il construit son savoir et cela implique d'une part, la prise en compte des expériences et idées déjà vécues par les enfants et, d'autre part, leur contact avec des éléments du réel.

A. Le mouvement de l'Éducation nouvelle

Avant d'approfondir ces éléments, éclaircissons les termes « Pédagogies actives » et « Éducation Nouvelle ». Ces deux expressions sont effectivement régulièrement associées (Piaget, 1939 ; Medici, 1941 ; Raillon, 1959 : Meirieu, 2013 ; Houssaye 2004 ; Vienne, 2018, Humbeek, 2020) et ce n'est pas un hasard.

À la fin du XIXe, dans un mouvement assez synchrone et en lien avec l'industrialisation, différents penseurs, issus d'horizons professionnels variés (médecins, philosophes, psychologues, enseignants) ont voulu repenser l'école en mettant l'enfant et ses

spécificités de développement au centre de l'institution[35]. Il en ressort qu'il est essentiel que des préoccupations de l'École focalisent sur l'enfant et l'apprentissage par opposition à « l'école traditionnelle » (Piaget, 1939 ; Meirieu, 2013, Houssaye 1998 ; Morandini et La Borderie, 2001 ; Leroy, 2022). Or — et c'est un des apports de cette conception — l'apprentissage ne peut se faire que par le biais de l'activité intellectuelle de l'enfant. Le lien entre pédagogie active et Éducation Nouvelle est là : les pédagogues du sillage de l'Éducation Nouvelle (en Europe, « progressiste » aux États-Unis) prônent tous une pédagogie active, dans le sens où l'élève et son activité mentale sont les pierres angulaires de leur approche.

1. Les conséquences de la conception puerocentrée : les liens entre activité, intérêt et concret

Selon Piaget (1939, p.200), « les méthodes nouvelles sont celles qui tiennent compte de la nature propre de l'enfant et font appel aux lois de la constitution psychologique de l'individu et de celle de son développement ». Selon lui, le critère qui différencie les pédagogies est « la conception de l'ensemble que l'éducateur se fait dans chaque cas de l'enfant ». Lors de son intervention au premier colloque de la Ligue de l'Éducation Nouvelle en 1921 (et qui sera publiée dans la revue « Pour l'ère nouvelle »), Decroly prononce ces mots : « Qu'est l'enfant ? Puisque c'est à lui que nous nous adressons, nous devons d'abord nous poser cette question ». Ce qui nous semble peut-être être une évidence aujourd'hui était révolutionnaire à l'époque. Le puerocentrisme est en pleine expansion :il sera le point de convergence d'une partie des pédagogies nouvelles ou actives. Decroly, à nouveau, explique :

> L'enfant n'est pas ce que l'on veut, il est ce qu'il peut. Il faut aller jusques avant sa naissance pour se représenter de quelle manière il faut agir sur lui et il faut se mettre dans l'esprit les lois fondamentales qui régissent les êtres vivants. Il n'est pas possible d'imaginer un être vivant dont l'être biologique n'influe point sur l'être mental. (Decroly, 1921 [2008], p.155)

C'est là un point important établi par les philosophes et les pédagogues : considérer l'enfant comme un être en devenir ayant ses propres systèmes de pensée et dont l'intellect n'est qu'une partie de l'être à considérer en lien avec l'affect et le biologique.

[35] Médici (1941, p.18) fait remonter un premier élan à au XVIe avec Montaigne, tandis que d'autres auteurs reconnaissent en Rousseau le pionnier de ce mouvement. L'objet de la présente étude n'étant pas de retracer l'historique des pédagogies actives mais d'en cerner les caractéristiques essentielles, nous avons fait le choix de considérer le XIXe et le XXe siècles.

Il n'est pas une « page blanche » sur laquelle il suffit d'imprimer ce que la société attend de lui est une réelle rupture. Pour nous, l'idée est de rendre l'enfant acteur dans son apprentissage ouvre la possibilité de lui donner les outils pour penser par lui-même, ce que visent les compétences critiques. Alors que la pédagogie traditionnelle se focalise sur les contenus et leur transmission par les enseignants, la pédagogie active se focalise sur la mise en activité de l'enfant pour stimuler son apprentissage.

Si l'on poursuit le raisonnement de Piaget, contemporain des pédagogues de l'Éducation Nouvelle, « les méthodes nouvelles[36] se sont ainsi constituées en même temps que la psychologie de l'enfant et en solidarité avec ses progrès » (1939, p .214) : la prise en compte de la spécificité de l'enfance et de son développement a nourri le mouvement éducatif et a appuyé les « intuitions » de ses protagonistes (Medici, 1941, p.29)

Toujours selon le psychologue suisse, les conséquences du puerocentrisme des méthodes actives sont qu'elles proposent des activités réelles et concrètes ainsi qu'un travail de préférence spontané, fondé sur le besoin et l'intérêt[37].

Claparède, dans l'Éducation fonctionnelle (1931, p.195), considère que le besoin est un facteur qui fera d'une réaction un **acte** véritable. Ainsi, activité et intérêts sont intimement liés : l'intérêt étant le déclencheur de la mise en **activité**. Cette dernière n'est pas, selon Claparède (1931, p.205), « à confondre avec l'activité extérieure [car] l'activité d'effectuation, c'est l'activité de l'esprit à la poursuite de connaissances ». L'activité de l'élève est souvent confondue avec les seuls mouvements physiques ou les réalisations matérielles. Elles ont leur importance, notamment pour Decroly, mais comme vecteur de perception et non comme synonymes d'activité. Cette phrase de Claparède fait écho à la pensée de Dewey sur les savoirs et montre que, bien que travaillant à partir du concret, la pédagogie telle que l'Éducation Nouvelle la conçoit n'est pas seulement tournée vers ce concret : elle prend appui sur ce qui est de l'ordre du réel, du tangible, du concret, ce qui est appréhendable directement par les enfants et leurs sens, en opposition à « l'abstraction intellectuelle » (Leroy, 2022, p.11) pour ensuite – et c'est important- pousser la réflexion plus loin et créer des liens, des associations entre les éléments et s'interroger sur les éléments et les liens qui ont été

[36] Et donc actives

[37] La notion d'intérêt sera discutée plus loin. Nous n'avons volontairement pas précisé de quel intérêt il s'agit. C'est en effet un sujet de discorde au sein même du mouvement de l'Éducation nouvelle.

établis, « [que] l'esprit se saisi [sse] t d'objets et se restructure pour pouvoir les penser » (Piaget, cité par Meirieu (2013)) et « éviter l'activisme, c'est un effort permanent pour articuler le « faire » et le « penser » pour faire émerger du « penser dans et par le "faire" par la problématisation » (Meirieu 2013, p.36).

Nous verrons, au cours de ce chapitre, comment la pédagogie active de Decroly s'appuie sur le concret et comment, en fonction du développement de l'enfant, on peut s'en éloigner petit à petit en établissant des liens entre les observations (soit les impressions et les perceptions directes (Decroly, 1929) et ce qui ne peut pas être observé directement ou bien sur le raisonnement que l'on peut élaborer à partir d'elles ainsi que des associations qui pourront être établies.

Si elle est dépendante de l'intérêt et des besoins des élèves, l'activité visée par ces pédagogies n'est pas pour autant dépourvue de cadre. Cela leur a longtemps été reproché. Il ne s'agit pourtant pas de laisser faire aux élèves ce qu'ils veulent. La notion de besoin ou d'intérêt est dès lors associée à celle d'effort et non à caprice ou à envie :

> On dit souvent que la doctrine qui fonde l'éducation sur l'intérêt substitue le caprice, l'expérience grossière et désordonnée de l'enfant à l'expérience exercée et mûrie de l'adulte. Ce que nous en avons dit remet les choses au point. L'enfant possède naturellement des intérêts dus en partie au degré de développement qu'il a atteint, en partie aux habitudes qu'il a acquises et au milieu dans lequel il vit. Ces intérêts sont relativement incultes, instables, transitoires. Pourtant ils représentent tout ce qui est important pour l'enfant ; ils sont les seules puissances auxquelles l'éducateur puisse s'adresser ; ils sont des points de départ, ce qu'il y a chez l'enfant d'actif, d'initiateur. L'éducateur doit-il donc les prendre comme points d'arrivée, comme quelque chose de définitif, d'achevé ? Doit-il chercher à les satisfaire et à les conserver tels qu'ils sont ? Aucunement, et celui qui les utiliserait de cette manière serait le pire ennemi de la théorie de l'intérêt, car la signification de l'intérêt réside toute dans ce à quoi il tend, dans les nouvelles expériences qu'il rend possibles, dans les pouvoirs nouveaux qu'il crée. Les impulsions et les habitudes de l'enfant doivent donc être interprétées. Le véritable pédagogue est précisément celui qui, grâce à sa science et à son expérience, est capable de voir dans ces intérêts non seulement des points de départ pour l'éducation, mais des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal (Dewey, 1897).

Cet extrait de Dewey explique non seulement le cadre dans lequel l'intérêt est utilisé, mais également la relation entre ce qui est de l'ordre du biologique et du social dont la suscitation de l'intérêt. Il décrit également le rôle de l'enseignant comme interprète des impulsions et des habitudes de l'enfant c'est à partir de cette interprétation qu'il pourra y déceler des points d'appui pour mener l'apprentissage.

Au début de ce chapitre, nous avions identifié trois invariants à la pédagogie active : le puerocentrisme, la relation de l'école et de l'élève à la société et le rôle de l'enseignant. Nous voici donc au deuxième invariant.

2. L'école, l'enfant et la société

Dès que l'on se pose la question des finalités de l'école se pose la question de son rôle et de celui de l'enfant dans la société. Nous avons vu au chapitre I que les attentes de la société se transmettent par l'École et particulièrement lors de l'éveil à la formation historique. Ces attentes sont, on l'a vu, paradoxales et rarement toutes les deux atteintes. Il s'agit de l'insertion dans la société par la connaissance de faits et d'événements antérieurs ainsi que l'autonomisation de l'élève par « l'esprit critique ». Le courant de l'Éducation Nouvelle se situe dans une optique tournée vers le futur et l'amélioration de l'être humain, avec, comme nous l'exposerons, certaines limites concernant Decroly notamment.. Au lieu de rester tournée vers le passé, et de perpétuer la tradition, cette vision apporte à la fois un espoir d'un monde meilleur, mais porte en elle des incertitudes, comme le fait remarquer Arendt dans « La crise de l'Éducation » (1954 ; 1972, p.245). Cependant, les penseurs de ce courant estiment que l'école doit s'adapter à l'enfant pour lui permettre de développer au mieux ses capacités afin qu'il trouve sa place dans la société qui n'est, par ailleurs, pas forcément remise en question par tous les pédagogues de l'Éducation Nouvelle, comme on le verra plus tard avec Decroly.

Si l'enfant est considéré comme une singularité et dans sa globalité, le groupe d'enfant a également de l'importance :

> Nombreux sont également les défenseurs de l'éducation nouvelle qui pensent le groupe enfantin en classe comme une communauté forte, parfois démocratique, qui peut même être considérée comme le prélude à une société meilleure, dans laquelle chacun jouerait un rôle participatif et trouverait sa place en tant qu'individu. (Leroy, 2022, p.13)

Cette conception de l'enfant lui donne une place active dans la classe, tant du point de vue des apprentissages que de la vie en société (ici comprise comme la classe et l'école).

Les différents pédagogues ont pensé l'organisation du groupe tant pour le travail que pour la vie en communauté, qu'il s'agisse des conseils chez Freinet ou des responsabilités chez Decroly, par exemple.

Les interactions entre les élèves et l'enseignant à propos des connaissances, mais aussi à propos de la vie de la classe comme d'une communauté à gérer permettront d'alimenter les discussions et d'enrichir les perceptions par l'intermédiaire d'un questionnement, de la recherche de réponses, de l'expression de son avis et de son argumentation. Il sera également question d'apprendre à gérer la vie dans un groupe en érigeant des règlements et des normes que les enfants accepteront puisqu'ils émanent de leurs besoins, que l'enseignant prendra soin d'exprimer ou de laisser s'exprimer. En cela, ces conceptions amènent à penser que les rôles des élèves et de l'enseignant, ainsi que la place du questionnement sont modifiés par rapport à celle de la pédagogie traditionnelle.

Dans son ouvrage, Resweber (2017, p. 20) explique en quoi les élèves prennent en charge la vie en commun et la possibilité pour chacun de s'exprimer et d'être entendu du reste de la classe, en ce compris l'enseignant·e :

> Selon Decroly, il faut qu'elle [la classe] se constitue en petite communauté, qu'un enfant, désigné au cours d'un bref colloque, fasse lui-même la leçon, que la discipline soit assurée par le groupe, que les charges afférentes soient réparties entre les élèves. Chaque semaine, la communauté s'organise en une assemblée générale où l'on commente les nouvelles des amis absents, où, après la lecture faite par le secrétaire du résumé de l'assemblée précédente, le président fait son rapport, puis on élit le capitaine qui, durant une semaine, sera responsable de sa classe : "Une discipline individuelle librement consentie, dans l'intérêt de tous, c'est l'enseignement qui se dégage de ces vivantes assemblées d'enfants.

On s'éloigne des classes de l'époque où les élèves écoutent et récitent tous en cœur la leçon que leur maître leur a apprise et ne peuvent parler qu'à l'invitation du maître qui reste le garant absolu de l'ordre et de l'autorité. C'est une volonté claire de l'EN, car ce mouvement est fortement marqué par une idéologie libertaire, bien que mise en pratique de manière inégale, comme on le verra plus loin. La "libération" de la parole de l'élève et la valorisation de ce questionnement sont en adéquation avec cet idéal comme le souligne Maulini (2005, p.98) « […] La question est le contraire de la soumission, c'est un acte de langage directif qui ne souffre aucune objection ». Quand c'est le maître qui questionne uniquement, cela peut être considéré comme une double domination : celle du maître sur le savoir et celle du maître sur l'élève. Quand l'élève peut questionner, cela ouvre les possibilités de réflexion et d'argumentation et, par-là, de libération.

3. Le rapport à l'enfant et le rôle de l'enseignant

De ces points de vue, le rapport à l'enfant et à son apprentissage est modifié. Les principes s'élèvent systématiquement en opposition à ceux de la tradition, en raison des constats effectués sur l'enseignement et ses buts de l'époque : Houssaye, Meirieu, Medici, Piaget. Decroly, par exemple, met en évidence la complexification du monde dans lequel il vit. Il estime qu'il est nécessaire — et c'est en adéquation avec la conception de l'intelligence de Claparède et de Piaget — que l'homme de demain soit capable de s'adapter et d'agir sur son milieu en fonction de cette complexification, qu'il soit plus intéressant de voir comment les différents éléments de la société s'adaptent ou peuvent s'adapter à son évolution plutôt que de mémoriser des connaissances dont les élèves ne seront que faire. Alors que l'école traditionnelle prône le maintien de la tradition et rend l'enseignant garant de cette transmission, l'EN se tourne vers l'avenir et considère l'enfant comme un adulte en devenir sur qui repose l'espoir d'une société où chacun connaît sa place et trouve comment s'y rendre utile, en fonction de ses qualités et de ses capacités. Le rôle de l'enseignant est alors de produire des situations et un milieu qui permettront à l'enfant de laisser libre cours à ses besoins et à son intérêt et auquel il pourra donner un sens. L'enseignant veillera à maintenir cet état "naturel" de questionnement et à le guider pour construire des savoirs. Pour ce faire, il

> […] aura intérêt à se tenir au courant d'un grand nombre de questions à l'ordre du jour. Pour rendre son enseignement attrayant, il devra largement tirer parti des projections, travaux manuels, collections, excursions, voyages, pour y trouver les éléments concrets dont il a besoin. (Decroly, 1921)

Il s'agit d'attentes élevées pour le rôle de l'enseignant, nécessitant de la flexibilité et un refus de la routine. Cet élément sera d'ailleurs une des causes avancées par les inspecteurs de primaire en France pour expliquer le peu d'engagement de la part des instituteurs au milieu du siècle dernier (Guttierez, 2012, p.202).

De son côté, Dewey met aussi en relation les besoins des enfants et le rôle de l'enseignant. Si ce dernier doit prendre appui sur « ce qui est important pour l'enfant » en les interprétant et en mettant les élèves dans des situations qui vont lui permettre d'apprendre par le biais du questionnement, de leur curiosité, de leur volonté de savoir. C'est toujours l'enseignant qui est l'organisateur de ces activités et garant des apprentissages dans le respect du programme. Pour Meirieu (2013, p.37),

> « le travail mental est au cœur des pratiques pédagogiques […] [C'est] ce que l'enseignant doit organiser en classe en se centrant sur la qualité de l'étude des élèves, sur leur mobilisation intellectuelle, sur l'appropriation et la manipulation des images, concepts et modèles qui permettent de construire de véritables savoirs ».

Pour lui, les conditions de la construction de savoirs sont réunies si les élèves sont mobilisés, s'approprient et manipulent les images, des concepts et des modèles qui eux, pourraient sembler abstraits.

B. Deux cas de la pédagogie active : Decroly et Dewey

La Belgique peut s'enorgueillir de compter un grand nom du courant de l'Éducation Nouvelle. Il s'agit d'Ovide Decroly. Médecin, passionné par l'enfance et son développement, il a accueilli et créé une école au début du siècle précédent, en 1913 chez lui. Il a également été le chantre d'une pédagogie qui permet à chacun de « trouver sa place et d'être utile à la société » (Decroly, 1929). Fortement empreint de progressisme et d'empirisme, il n'a pas hésité à s'adresser à l'administration ou aux élus pour leur faire part de ses griefs concernant l'école. Il a également participé à l'expansion des écoles de la ville de Bruxelles. À force d'observation et d'expérimentations, il a posé les principes d'une « méthode » qu'il a toujours refusé de fixer dans un livre, estimant que les méthodes pédagogiques doivent évoluer, voire devancer les progrès de la société (Wagnon, 2009, p.9).

Decroly prône une école pour la vie : cela signifie que l'élève qui sortira de l'école devra être préparé à la vie et devenir un réel acteur de la société. On le comprendra en creux dans l'extrait suivant, où il s'insurge sur les manquements de l'école à son époque :

> […] Avons-nous été suffisamment prévenus […] qu'il ne faut pas se contenter d'une vie passive, paralysée par une morale négative, dans laquelle — ce qui est le plus simple et le moins compromettant — on s'occupe surtout de ce qu'il ne faut pas faire, tandis qu'on néglige complètement ce qu'il faut faire. Qu'enfin le principe de la "solidarité pour la vie" doit l'emporter sur la vie. On ne nous a pas dit tout cela non plus. (Decroly, 1904, Conférence donnée à Renaix)

Il ne s'en tient pas qu'aux constats et ne ménage pas ses efforts pour tenir des conférences, rédiger des articles, participer à la « construction » d'une école renouvelée en Belgique. Les principes sur lesquels il se base sont la globalisation et les centres d'intérêt. C'est à partir de ces deux concepts, la globalisation et l'intérêt,

qu'il pensera une école qu'il croit plus en adéquation avec ses valeurs et la société à laquelle il aspire. Aujourd'hui encore, ces principes guident des enseignants dans leurs pratiques dans différentes écoles et en inspirent d'autres. Nous envisagerons les deux concepts de manière générale d'abord, puis, nous les relierons avec sa manière d'envisager l'enseignement et, particulièrement celui de l'histoire, qu'il appelle « association ».

Decroly et Dewey étaient contemporains. Ils ont échangé à plusieurs reprises et le fait qu'ils se situent dans la même mouvance qu'est l'Éducation Nouvelle, et que Decroly a exprimé clairement qu'il s'était inspiré de Dewey nous incite à penser que la pensée de Dewey nous permettrait de mieux comprendre celle de Decroly du point de vue de l'épistémologie. En effet, Decroly a laissé peu de traces concernant cet élément.

Lorsque l'on prend en main la version française de « Comment nous pensons » de Dewey, on peut être interpelé par le nom de son traducteur. Il s'agit, encore maintenant, d'Ovide Decroly. Cela peut surprendre. Pourtant, c'est bien du médecin pédagogue belge dont il est question.

Ce point anecdotique permet de mettre en avant la relation entre les pensées des deux hommes. Bien que l'un soit philosophe et l'autre médecin, tous deux ont trouvé dans l'éducation une passion commune et y ont consacré une grande partie de leur vie. Les hommes se sont rencontrés et Decroly cite Dewey comme source de ses réflexions (1908 ; 2004, p.104). Wagnon, dans l'introduction du livre qu'il consacre à Decroly établit les liens qui unissent les deux hommes :

> […] La parenté entre les deux hommes apparaît à la fois dans les conceptions et les pratiques pédagogiques. En 1925, Decroly dirige une mission officielle du gouvernement belge aux États-Unis, où il rencontre Dewey. À son retour, il traduit en français, publie et rédige la préface de l'ouvrage de Dewey : "Comment nous pensons.". Il réaffirme à la fois son admiration pour le pédagogue américain, les parentés des deux pédagogies mises en œuvre à partir **des besoins réels empruntés à la vie et au vécu des enfants[38].** Decroly témoigne que les deux hommes, sans se connaître, l'un venant de la philosophie et le second de la médecine, en sont venus à des observations et à des **conclusions similaires concernant les besoins de l'enfant, l'importance des activités concrètes et le refus du cloisonnement des disciplines académiques de l'enseignement traditionnel.** Ses réflexions sur les besoins individuels, mais aussi sociaux aboutit à la création des centres d'intérêt, élément structurant de la pédagogie Decroly […] (Wagnon, 2009, p.16)

[38] La mise en évidence par l'utilisation des caractères gras est de notre initiative.

Il s'agit ici des liens explicites et concrets. D'autres liens peuvent être établis dans les conceptions de l'un et de l'autre. Sur des points importants des principes de Decroly : l'intérêt, l'observation et l'association, particulièrement l'aspect « histoire » de l'association.

Nous pensons que les principes énoncés par Dewey offrent un éclairage intéressant sur les principes pédagogiques de Decroly et permettent d'envisager une épistémologie decrolyenne. Dans les points suivants, nous examinerons les similitudes entre la pensée des deux hommes et nous tenterons d'esquisser ce qui deviendra un cadre d'analyse pour les pratiques des enseignants qui exercent selon les principes pédagogiques de Decroly en histoire. À ce titre, nous envisagerons leurs conceptions de manière concomitante.

1. La globalisation et l'observation :

L'un des mots les plus associés à Ovide Decroly est celui de « globalisation ». Il s'agit de la conception qu'il développe de la perception du monde par l'enfant et de l'enfant lui-même. Il y consacre d'ailleurs un ouvrage : « La fonction de globalisation et l'enseignement » qui sera publié pour la première fois en 1929. Dans cet ouvrage, il revient sur le syncrétisme[39] de Claparède, la perception syncrétique décrite par Renan et le schématisme de Revault d'Allonnes et expose, à l'aide de nombreux exemples, à quel point l'habituelle prise en compte du plus petit ou du plus simple pour en arriver au complexe est contre nature.

> En somme, on prétend faire faire à l'enfant, sous prétexte d'aller vite, la voie imaginée par des personnes spécialisées qui se figurent cette voie, après avoir oublié leurs tâtonnements et les détours qu'elles ont faits avant d'arriver au point où elles en sont […] Or, chez l'enfant, il ne faut

[39] Selon le dictionnaire en ligne https://www.cnrtl.fr/definition/syncr%C3%A9tisme : [Chez Renan] Première vue générale, compréhensive, obscure de la vie dans sa complexité, sa confusion, caractéristique de la vision de l'homme primitif ou de celle de l'enfant. La loi régulière du progrès, prenant son point de départ dans le syncrétisme, pour arriver à travers l'analyse, qui seule est la méthode légitime, à la synthèse, qui seule a une valeur philosophique (Renan, Avenir sc., 1890, p. 159).
– PSYCHOL. [Chez E. Claparède, H. Wallon, J. Piaget] Stade primitif de la vision enfantine caractérisé par une appréhension globale, indifférenciée, du monde extérieur et de ses relations avec lui. Il y a donc, [dans la pensée de l'enfant] non-déduction, mais juxtaposition et syncrétisme, avec absence de multiplications et d'additions logiques systématiques (J. Piaget, La Causalité physique chez l'enfant, Paris, Alcan, 1927, p. 329).

> pas le perdre de vue, d'innombrables notions ont pénétré de cette manière sans dissociation voulue si on peut dire.(Decroly, 1929).

Nos sens perçoivent involontairement les éléments de leur entourage, de leur milieu, dira Decroly (1929), de manière globale et il en est de même pour leur reconnaissance :

> [ce] phénomène se trouve dans les différents domaines de l'activité mentale : perception, souvenir, pensée, raisonnement, expression, acte. Il n'est qu'un exemple particulier d'application de la loi d'économie, permettant d'épargner l'effort, d'obtenir dans un grand nombre de cas pratiques, un résultat plus rapide et plus sûr avec une dépense d'énergie plus restreinte.

Il est important de souligner qu'« il est étroitement dominé par les tendances, l'affectivité, l'intérêt. » (Decroly, 1929) Cette remarque met bien en lumière la prise en considération de l'enfant et de ses spécificités ainsi que l'importance de s'intéresser à lui dans son ensemble, y compris l'affect. Elle illustre bien le processus de développement dans lequel l'enfant se trouve et renvoie dès lors l'enseignant à son rôle : guider l'enfant en tenant compte de son affect et de son intérêt pour le mener à des apprentissages et des savoirs qui, eux, lui permettront de comprendre le monde et d'y évoluer (dans les deux acceptions du terme). Cela ouvre une nouvelle conception du savoir et ce qu'en dit Rey (1998, p.56) colore les propos précédents différemment, avec un regard plus actuel :

> cette utilité du savoir n'en fait pas un outil pour un besoin qui lui préexisterait. La soustraction n'est pas un outil qui viendrait satisfaire le besoin de soustraire préalablement ressenti. Elle crée le besoin, elle ouvre sur le monde un nouveau champ de possibles qui n'était nullement dessiné en creux sous forme de manque chez celui qui ignorait encore cette opération arithmétique. C'est pour cela qu'il y a une erreur fondamentale à penser qu'on va susciter l'intérêt des élèves en répondant à des besoins qu'ils ont ou qu'ils auront une fois adultes. Car, d'une part, il n'est pas sûr que l'intérêt soit animé par le besoin. On pourrait soutenir qu'il est plutôt le fruit du désir. D'autre part, il ne faut pas croire que les savoirs scolaires viennent répondre à des besoins qui existeraient dans la vie sociale. Ils sont plutôt là pour créer des besoins, pour ouvrir à chacun de nouvelles manières de voir le monde que la simple fréquentation de la vie sociale ne suffit pas à donner. En ce sens l'école n'est pas au service de la société. Comme le dit Meirieu [1997], elle n'est pas un service public, elle est une institution. Elle institue, chez l'enfant, de nouveaux usages du monde, une nouvelle approche des réalités, à la fois de nouveaux problèmes et de nouvelles solutions.
> On peut alors tirer de ces remarques la « «loi» de l'intérêt. Intéresser les élèves au savoir, c'est le leur faire découvrir comme réponse à des problèmes qu'ils se sont préalablement posés. La difficulté pédagogique majeure n'est pas, dès lors, de leur présenter le savoir, de le leur détailler, mais de leur faire partager les problèmes. Et pour qu'ils

> partagent les problèmes, il ne faut pas leur exposer le savoir, en tout cas pas tout de suite ; il faut savoir le faire attendre, ne pas trop en dire. L'essentiel est de provoquer le souci du problème, d'instituer les conditions pour que les élèves le perçoivent et le partagent, de construire une structure d'étonnement. Il faut, selon l'excellente formule de Meirieu [1987], « créer l'énigme ».

Ainsi, en observant l'enfant et en partant de la manière dont on croit qu'il fonctionne, il inverse les méthodes classiques d'induction, de déduction ou d'analyse-synthèse. Il travaille (et ce sera développé dans la partie suivante pour l'enseignement de manière générale et pour l'histoire[40] en particulier), à partir de ce qui est perçu globalement pour entrer dans les détails par la suite. Il n'est plus dès lors question, dans un premier temps, de diviser, de morceler (de manière artificielle) le monde qui entoure l'enfant pour le rendre intelligible, mais de tenir compte de sa globalité, comme certains dessinateurs commencent par tracer une silhouette grossière, de la forme qu'ils reconnaissent initialement pour la détailler par la suite, de manière de plus en plus fine et pour procéder ensuite à une analyse. Le fait de considérer les éléments à observer de manière globale dans un premier temps, permet de préserver la signification de l'observation et de le raccrocher à ce qui est perçu ou à ce qui est connu. L'une des mises en application les plus connues de la fonction de globalisation est la méthode de lecture que Decroly a mise au point. Les (neuro) sciences (Houdé, 2018 ; Dehaene, 2011 ; Goigoux et Cèbe, 2007) ont montré aujourd'hui qu'elle n'est pas, dans son application rigoureuse, adaptée à l'apprentissage du plus grand nombre, mais il en reste néanmoins un élément essentiel : le sens donné à la lecture et à l'écriture[41].
Bien que la méthode de lecture de Decroly ait connu une certaine popularité, elle n'est pas la seule application de la fonction de globalisation. Decroly a également adapté le programme scolaire en fonction de cette dernière. L'extrait suivant de « La fonction de globalisation » (Decroly, 1929 [2008], p.211) explique clairement sa conception du programme tout au long de la scolarité, le programme par centres d'intérêt :

> En effet, grâce à ce programme les divers centres [d'intérêt] peuvent non seulement être liés entre eux, mais il y a moyen de réaliser de grands aperçus d'ensemble en bloc des problèmes de la vie qui intéressent l'enfant. Ces aperçus procurent en somme des notions d'abord très

[40] Decroly intègre l'histoire au processus d'association, à savoir le fait d'établir des liens entre les éléments connus et en cours de découverte par l'observation
[41] Nous ne nous appesantirons pas sur ce point parce qu'il n'est pas pertinent en ce qui concerne ce travail. Toutefois, la méthode est décrite, notamment sur les sites de l'École Ouverte (https://www.ecoleouverte.be/ecole/le-projet-pedagogique/ovide-decroly)

> globales ; mais à mesure que l'enfant revoit les mêmes notions sous des angles différents, ces notions sont révisées sur certains points et complétées sur d'autres et il y a des chances en tout cas pour que les révisions ne portent que sur des détails, tandis que les linéaments principaux subsistent — et accentuent leur importance. Ainsi, à chaque fois que le même problème est abordé, les grandes lignes étant déjà plus ou moins tracées, la mise au point nouvelle ne porte que sur des portions secondaires et l'ensemble n'est pas ébranlé.

Il reformule également dans ce texte le lien étroit et nécessaire entre la fonction de globalisation et la manière dont la perception va pouvoir mener à « l'analyse », c'est-à-dire l'examen méthodique et précis de l'élément puis pour le reconstruire par l'articulation des éléments perçus et questionnés en référence à des modèles déjà acquis. En réalité, ce qu'il appelle analyse est le questionnement plus précis de l'objet : ce qui est perceptible (sa forme, sa couleur, son poids, sa taille, son odeur, sa consistance,…), mais aussi ce qui ne l'est pas directement : son origine, s'il est possible de le trouver à l'état naturel ou s'il est fabriqué, dans quelle intention, son utilisation, son âge… Il pourra également être comparé à quelque chose de connu, à nouveau de manière perceptible (comme le poids et la taille, que l'on comparera à l'aide de mesures non conventionnelles dans un premier temps), mais, s'il s'agit d'un objet du passé, à ce à quoi il ressemble ou est utilisé aujourd'hui, par exemple. On retrouve ici cette caractéristique propre à l'Éducation nouvelle, que représente l'intérêt, l'affect, la curiosité, ou encore le sens que les élèves trouveront dans leur apprentissage. Il s'agit pour eux d'un moteur essentiel et les membres de ce mouvement l'ont bien compris. Decroly (1929 [2008] p.214) conclut d'ailleurs l'ouvrage par ces mots :

> La condition essentielle pour que l'activité globalisatrice intervienne étant que l'intérêt soit sollicité, on trouve dans les considérations énoncées à ce sujet une nouvelle confirmation de l'importance qu'il y a de baser l'enseignement des connaissances sur les intérêts de l'enfant et aussi de rattacher l'enseignement des techniques à l'enseignement des connaissances (centres d'intérêt).

Ainsi, en considérant l'environnement de manière globale — et non morcelée — il apparaît tel que l'enfant le perçoit et garde son sens, sa signification ; il reste reconnaissable, et est porteur d'intérêt. Decroly conteste la manière qu'a l'école de son époque de tout morceler et de partir de l'élément le plus petit pour ensuite « re » construire l'entièreté d'un système. Il propose dès lors de considérer l'ensemble, puis de le détailler, pour garder une signification à ce qui est travaillé. Audigier (2001), pour

l'enseignement de l'histoire et de la géographie, a une position assez similaire et contestée par d'autres didacticiens tels qu'Astolfi (2016) à propos de la « mise en discipline » du monde à l'école : selon Audigier, ce n'est pas naturel et cela a des conséquences sur la compréhension qu'ont les élèves du découpage disciplinaire à l'école, même s'il est a priori moins marqué au primaire du fait qu'un seul enseignant enseigne plusieurs disciplines. Decroly avait d'ailleurs réorganisé les apprentissages selon trois types d'activités plutôt qu'en fonction des disciplines : l'observation, l'association et l'expression. Cela sera détaillé dans les points suivants. Pour revenir au concept de globalisation, la méthode de lecture globale illustre bien ce propos : plutôt que de commencer par la plus petite entité, la lettre, la méthode globale propose de commencer par lire des phrases (dont les enfants sont les auteurs) que l'on découpe en mots. Au fur et à mesure que les phrases s'accumulent et des répétitions des phrases, des manipulations des mots, des analogies apparaissent : on retrouve le même son, ou le même signe. En histoire, il estime important de travailler l'évolution de la vie des hommes et leur adaptation à leur milieu. Il part de ce que l'enfant connaît et l'intéresse le mieux : lui-même et sa famille, son environnement habituel. Contrairement à ce qui se faisait à l'époque, il ne s'agissait pas d'apporter à l'enfant des informations qui n'avaient pas ou peu de rapport avec lui et qui avaint été « morcellées artificiellement ». On commence par s'intéresser à comment il était quand il était petit, puis ses parents, ses grands-parents, comment la vie était quand ils avaient son âge, etc. Au fur et à mesure du développement de l'enfant et de sa capacité à des temps plus lointains, les leçons s'adapteront et élargiront les cercles d'intérêt. On procède donc à une description puis à une comparaison avec le vécu de l'enfant ; il s'agit là d'un élément important : la comparaison est également utilisée et vantée pour la prise de distance et les potentialités de conceptualisation et de dé-catégorisation. C'est changement un radical par rapport à la pédagogie traditionnelle qui présentait l'histoire des hommes (ou de la nation) en général dans l'ordre chronologique et à partir d'événements et de personnages mémorables. L'histoire est considérée comme une approche de la vie des hommes dans le passé. Pour autant, la finalité de l'École vue par l'Éducation nouvelle ne diffère pas tant de la vision traditionnelle et institutionnelle de l'enseignement : il s'agit, en utilisant ce moteur que représente l'intérêt de l'enfant, de l'amener à acquérir des savoirs qui leur seront utiles pour créer du lien avec la société et y trouver sa place et non pas pour changer cette société. Nous y reviendrons plus loin (point 3).

Selon Galien et Libois-Fonteyne (1946), l'observation concerne l'enfant et ne se limite pas à voir, à regarder :

> apprendre à observer avec précision les faits naturels les plus importants, apprendre à lier de l'observation des concepts généraux, favoriser l'extériorisation de ce que ces concepts déterminent, tels sont les buts fondamentaux de l'école. L'observation est à la base de toutes les branches d'enseignement. Elle combat tout dogmatisme, elle vérifie, elle corrige toute idée préconçue. […] Mais, nos acquisitions doivent-elles se limiter à de simples observations ? Toutes les premières notions, celles des premiers mois, des premières années, celles qui constitueront l'assise des connaissances ne peuvent être acquises que par l'observation. Plus tard, l'observation restera la méthode la plus efficace, celle qui occupera la première place et à laquelle on fera appel en cas de conflit.

Il s'agit bien d'une observation active : l'enfant perçoit, par la manipulation, le regard, le toucher l'odorat, exprime ce qu'il a perçu puis, établi avec les autres élèves et l'enseignant, des liens avec ses connaissances et ses perceptions antérieures. Il ne s'agit donc pas d'un empirisme primaire.

L'observation doit aussi et surtout devenir une pratique de l'enseignant[42], dont le rôle ne se borne plus à transmettre les « connaissances », mais à observer l'enfant dans ses apprentissages pour mieux l'accompagner, mais il représente également un modèle pour l'enfant : il se montre lui-même curieux et avide de connaissances. Le rôle de l'enseignant est décrit par Decroly :

> Que le maître soit avant tout lui-même un élève, élève plus fort, plus expérimenté que les autres (et par là peut-être aussi plus modeste), mais un élève qui apprenne, comme les autres, avec eux et qui inspire confiance bien moins par ce qu'il sait que par la conscience honnête de ce qu'il ignore. (Decroly, 1929)

Cette conception de l'enfant de manière globale, modifie le rôle du maître, encore de nos jours, comme le précisent Buvat et Montandon (2013, p.6) :

> […]le professeur est un adulte référent qui a autant de poids qu'un autre adulte : "adulte", terme récurent employé par les professeurs lorsqu'ils parlent d'eux ou parlent à un enfant : "va voir l'adulte responsable de la cour", "va voir un adulte au bureau". Les observateurs remarquent que jamais le terme d'"éducateur" n'est utilisé ; les professeurs sont des adultes (parfois des "profs" ou des "enseignants") qui s'adressent à l'enfant dans tous les espaces-temps de la journée à l'école, et y compris

[42] Même si les mesures sont moins « médicales » et que bien évidemment le rôle de la surveillance de la santé des enfants est dévolu aux centres PSE, il reste néanmoins une trace, dans les rapports (on ne dit pas « bulletins ») des écoles decrolyennes, de cet aspect. Les rapports (bulletins) sont en effet organisés selon trois axes essentiels : le comportement physique, social et intellectuel (Dufays, 2015).

> dans l'espace-temps de la famille (à la maison) puisque les parents ont toute leur place à l'école, à la fois dans le discours, l'expérience racontée ou intériorisée par les enfants, et la présence effective des parents à l'école (accueil le matin, rendez-vous, animations d'ateliers, élus au CA…) C'est bien cette posture d'adulte face à l'enfant que questionne le regard extérieur du chercheur : il met à jour ce que les praticiens, de l'intérieur, ne peuvent voir, leur permettant de distancier leurs façons de faire.

Aujourd'hui, ces autrices expliquent que le discours du maître, dans les écoles decrolyennes, n'est pas, contrairement à la pédagogie traditionnelle, le centre de l'attention. L'enfant a le droit (voire le devoir) de s'exprimer à propos de ses idées :

> sa [de l'enfant] parole est prise en compte à part entière (en individuel comme en groupe). Ces différentes perceptions d'autrui dans des contextes variés rendent compte de la diversité des attitudes qu'un enfant peut adopter en fonction de ses interlocuteurs et des enjeux, intérêts, investissements que la situation lui inspire. La connaissance de l'enfant depuis son plus jeune âge implique une connaissance de son histoire, de son trajet propre, de son évolution et ses progrès sont encouragés par rapport à son parcours personnel et non par rapport à une norme établie.

Le terme « enfant » n'a pas été choisi au hasard : il est utilisé au sein de l'école et témoigne de la volonté de le considérer comme un tout, de manière globale. L'élève et l'enfant sont indissociables, car c'est à partir des perceptions de l'enfant que l'élève va pouvoir apprendre. À l'inverse, c'est par ce que l'élève apprend que l'enfant se développe. L'extrait précédent témoigne également de l'engouement des conceptions de l'évaluation par rapport à la norme les progrès ou régressions sont constatés par rapport à l'enfant lui-même

La fonction de globalisation et l'observation sont deux concepts qui sont associés dans la pensée de Decroly. On pourrait penser qu'elles sont antithétiques : globaliser signifie prendre en charge le tout et observer peut être considéré comme effectuer une analyse. Si les deux significations sont acceptables dans ce contexte, elles se situent cependant sur des plans différents : l'objet de la considération et l'outil pour l'étudier. La fonction de globalisation amène à considérer l'enfant comme un tout pour ce qui est de son développement : il se développe et apprend de manière conjointe par l'intellect, l'affect et le biologique. C'est grâce à l'observation qu'il sera possible de l'accompagner de manière efficace. La même logique se présente pour les savoirs : on considérera une situation, un objet dans son ensemble d'abord[43] et on l'observe sous différents moyens,

[43] Même s'il s'agit inévitablement toujours d'une partie d'autre chose et notamment d'un système.

de manière de plus en plus précise. Ce qui est important pour Decroly, c'est que cela garde un sens, une signification pour l'enfant.

2. L'intérêt et les centres d'intérêt – Le questionnement comme la marque d'un besoin, donc d'un intérêt.

Nous l'avons dit plus haut, les méthodes et les principes decrolyens sont liés à la globalisation et à l'observation que nous venons d'exposer, mais celle-ci est également intimement liée à l'intérêt au sens de « curiosité, appétit ». Decroly rejoint ici les idées de Dewey. Pour l'heure, c'est la notion d'intérêt et, plus particulièrement de centre d'intérêt — ce que Decroly pointe comme départ des apprentissages —, qui sera étudiée. En effet, la curiosité et l'intérêt des enfants s'expriment naturellement par le questionnement. C'est ce questionnement que Decroly veut stimuler ou maintenir pour initier l'apprentissage.

Nous l'avons vu dans les points précédents, l'apprentissage et l'intérêt sont liés dans la conception qu'en ont les acteurs de l'Éducation Nouvelle. Decroly en a été le porte-drapeau en allant jusqu'à organiser le programme scolaire en fonction des centres d'intérêt. Ces derniers, dit Médici (1941, p.73),

> […]sont une manière d'organiser les connaissances à donner d'une certaine manière […]. Elle est considérée comme un des apports les plus importants de la doctrine decrolyenne. Elle reste, en tout cas, une technique qui illustre bien concrètement la didactique formulée par Decroly il y a plus d'un demi-siècle. Les centres d'intérêt parviennent, pense Decroly, à faire concourir toutes les activités de l'esprit à l'acquisition d'une connaissance ou d'un ensemble de connaissances. Ils sont conformes à la psychologie de l'enfant, car les mécanismes de l'esprit ne travaillent pas isolément, mais convergent toujours vers un but qui, en plus, présente quelque attrait pour l'individu. De cela, la division traditionnelle de l'enseignement en branches ne tient point compte durant les premières années.

Plus concrètement, les apprentissages et particulièrement ceux des enfants du cycle moyen et supérieur de l'enseignement primaire 8-12 ans, ceux qui seront étudiés dans les chapitres qui suivent, sont organisés sur un cycle de 4 ans où chaque « besoin »

(identifié par Decroly comme centre d'intérêt) est le point de départ des apprentissages[44].

Si le pédagogue sort des sentiers battus quant à la division des disciplines, pour des raisons « biopsychologiques » (Decroly, 1921) il ne s'en éloigne que peu : il ne s'agit pas de revoir le contenu de ce qui doit être appris, mais de l'organiser et de l'appréhender autrement (Medici, 1941, p.73). Dans son intervention au 1er congrès de la Ligue pour l'Éducation nouvelle en 1921 [2009] p.173), il explique que :

> la base biopsychique demande que nous fassions connaître à l'enfant sa vie, à lui, et les rapports de cette vie avec l'ambiance. […] Le programme est très vaste, très large, il se prête à énormément d'adaptations. L'enfant et ses besoins en constituent le point de départ. L'enfant a des instincts puissants, fondamentaux, communs à tous les êtres. Les plus grandes activités humaines, les formes, les plus importantes de travail se rapportent à ces besoins.

On retrouvera dans les activités réalisées par les élèves des écoles Decroly des accès aux savoirs disciplinaires, mais l'interconnexion entre eux sera privilégiée ainsi que le sens et l'intérêt que l'enfant leur accordera :

> Il va sans dire que ces exercices ne s'excluent pas les uns des autres ; il n'est pas possible en effet d'exiger qu'à l'occasion d'un exercice d'observation les mécanismes supérieurs de la pensée et ceux de l'expression soient maintenus inactifs ; de même au cours d'un travail d'expression ; s'effectuant avec des matériaux divers, l'observation et l'association seront mises à contribution. La subdivision que nous proposons n'a pour but que d'indiquer les principaux côtés par lesquels un centre d'idée peut être abordé et de permettre ainsi une variété plus grande dans la présentation d'une matière de manière à en favoriser l'assimilation. Elle rappelle d'ailleurs la division actuelle en branches, mais en essayant d'en diminuer le nombre et en prenant en considération non les séparations que les hasards de l'évolution de l'enseignement ont amenées, mais la façon dont travaille le cerveau de l'enfant » (Decroly cité par Gallien et Libois-Fonteyne, 1946).

Ce qui peut se synthétiser par « il s'agit de mettre en évidence ce qu'on cherche et de créer des rapports » (Decroly 1921).

Nous y reviendrons dans le sous-titre suivant. Ce que nous relevons ici, c'est l'association de deux termes : « ce que l'on cherche » et « créer des rapports ». L'enseignement est alors conçu comme une recherche, ce qui sous-tend un

[44] L'alimentation (celles des humains ici et maintenant mais aussi ailleurs et avant ; celle des animaux, des végétaux ; les fonctions et les organes liés à l'alimentation) – La défense contre les ennemis (prédateurs) (comment les hommes se défendent contre les microbes, les ennemis, comment les animaux et les végétaux se défendent) – La protection contre les intempéries (l'habitat, ici et maintenant ou avant et ailleurs, la météo, les stratégies des animaux, etc.) – Le travail et le repos

questionnement. Le parallèle entre les besoins de l'enfant et celui de l'humain pourra être transposé entre la recherche de l'enfant au sein de l'école et celui de l'humain au sein de la vie de tous les jours, mais aussi de la science.

Ce parallélisme permet d'en venir à notre fil rouge, celui du questionnement de l'enfant. En effet, le questionnement est la manifestation (l'expression, dirait peut-être Decroly) d'un besoin de savoir, de connaître, de comprendre le monde. C'est également la marque d'un intérêt. Ainsi, bien que le questionnement ne soit pas abordé en tant que tel dans les écrits de Decroly concernant les enfants, il est central par l'importance que le pédagogue accorde à l'intérêt.

Resweber (2017, p.19) confirme et synthétise cela, tout en expliquant les liens étroits de l'observation avec l'association et l'expression

> C'est finalement l'intérêt, c'est-à-dire l'implication de l'enfant dans le rapport social, la découverte de sa personnalité comme partie prenante (inter-esse) de la société qui est le moteur de l'éducation. C'est lui qui stimule l'enfant à observer, à associer et à s'exprimer. À travers ces exercices, on perçoit, là encore, l'influence considérable de l'empirisme et de l'associationnisme dans le champ de la pédagogie. Mais la nouveauté que déjà le philosophe et pédagogue Hebart (1776-1841) avait entrevue consiste à asseoir l'intérêt sur le désir de la relation. Car le terme association "signifie que le maître doit au cours de ces exercices s'efforcer de rattacher les notions acquises par des voies indirectes et plus ou moins verbales ou symboliques aux notions acquises par voies directes, c'est-à-dire de première main" (Decroly, préface au livre de F. de Moor, L'École active par….). Ainsi, le matériau, livré à la première main de l'observation, reçoit sa sanction de la seconde main de l'action du maître.

Les 4 centres d'intérêt autour desquels gravitent les recherches des enfants à partir de 8 ans (ce sont ceux à qui nous consacrons ce travail[45]) sont : l'alimentation, la défense contre les ennemis, la protection contre les intempéries, et, ensemble, le travail et le repos. Les méthodes mises en place pour ce faire partent, en fonction de l'âge de l'enfant, d'abord de lui pour s'en éloigner de plus en plus dans le temps et dans l'espace.

[45] Dans le jardin d'enfants et dans les deux premières années du primaires, les élèves travaillent à partir de « surprises », des objets qu'ils apportent à l'école et sur lesquels ils opèrent les différentes étapes du travail selon Decroly : observation, mesure, expression, association.

3. Intérêt remis en cause et mis en lien avec l'expérience

Si l'intérêt est central dans la conception pédagogique de Decroly, c'est également un point sur lequel il a été critiqué notamment par Célestin Freinet (1946, p.111 cité par Besse (1982) : les centres d'intérêts sont, selon eux, artificiels et ne sont pas en lien étroit avec les vrais intérêts des enfants. Rey (1998, p.56) en fait également, sinon une critique, un point d'attention à ce propos :

> […] cette utilité du savoir n'en fait pas un outil pour un besoin qui lui préexisterait. La soustraction n'est pas un outil qui viendrait satisfaire le besoin de soustraire préalablement ressenti. Elle crée le besoin, elle ouvre sur le monde un nouveau champ de possibles qui n'était nullement dessiné en creux sous forme de manque chez celui qui ignorait encore cette opération arithmétique. C'est pour cela qu'il y a une erreur fondamentale à penser qu'on va susciter l'intérêt des élèves en répondant à des besoins qu'ils ont ou qu'ils auront une fois adultes. Car, d'une part, il n'est pas sûr que l'intérêt soit animé par le besoin. On pourrait soutenir qu'il est plutôt le fruit du désir. D'autre part, il ne faut pas croire que les savoirs scolaires viennent répondre à des besoins qui existeraient dans la vie sociale. Ils sont plutôt là pour créer des besoins, pour ouvrir à chacun de nouvelles manières de voir le monde que la simple fréquentation de la vie sociale ne suffit pas à donner.

Pour Dewey (1897 ; 2004, p. 30), l'intérêt est à mettre en lien avec l'expérience et la description qu'il en fait dans ses écrits. :

> 1. Le caractère actif, moteur, de l'intérêt est un reflet des tendances, des impulsions, des besoins spontanés de l'organisme vivant. Les impulsions n'existent jamais à l'état absolument diffus, dans un équilibre indifférent. Elles sont toujours différenciées et orientées dans une certaine direction plus ou moins spécifique. […] L'intérêt, pas plus que l'impulsion, n'a besoin d'un stimulant externe. Par le fait que les impulsions se sélectionnent, il se trouve qu'en tout temps - lorsque notre être psychique est en état de veille - nous sommes intéressés d'une manière ou d'une autre. L'absence complète d'intérêt, l'état d'équilibre parfait dans la distribution des intérêts est un mythe […]

Notons que selon Decroly, l'intérêt est inhérent à tout être vivant. Poursuivons avec Dewey :

> 2. L'intérêt s'attache toujours à un objet. L'artiste s'intéresse à ses pinceaux, à ses couleurs, à sa technique ; l'homme d'affaires, au jeu de l'offre et de la demande, au mouvement des marchés. Prenez n'importe quel exemple d'intérêt, et vous trouverez que si nous en détachons le facteur objectif, l'intérêt s'évanouit, et se réduit à un pur sentiment subjectif. Mais on commettrait une erreur en supposant que l'intérêt

> réside d'abord dans objet et que c'est un objet qui fait naître l'activité du moi. Les toiles, les pinceaux, les couleurs intéressent le peintre, uniquement parce que ces choses « aident » à découvrir en lui une capacité artistique déjà existante. Il n'y a rien, de même, dans une roue ou dans un bout de ficelle qui puisse éveiller l'intérêt d'un enfant, à moins que ces objets ne stimulent quelque intérêt ou quelque impulsion déjà active, et lui fournissent l'occasion de s'épanouir. Le nombre 12 est sans intérêt comme pur fait, mais il en acquiert quand […], quand il aide à fabriquer une caisse ou à mesurer la taille de quelqu'un. Le même principe régit, à des degrés divers, les connaissances les plus techniques de la science ou de l'histoire. Tout ce qui facilite le mouvement de notre esprit, tout ce qui le porte en avant renferme nécessairement un intérêt intrinsèque.
> […] 3. Nous arrivons au caractère subjectif, émotionnel, de l'intérêt. La notion de valeur est subjective, autant qu'objective. Cela veut dire qu'elle implique un sentiment et non seulement un objet qui est déclaré digne de valeur. On ne peut, évidemment, définir ce sentiment autrement qu'en disant que l'individu a conscience d'une valeur. Partout où il y a intérêt, se retrouve ce sentiment de valeur. […] Si nous la considérons comme l'expression du moi lui-même qui se découvre et prend conscience de lui, alors nous avons affaire au côté émotionnel, au sentiment du sujet. Pour expliquer l'intérêt d'une façon intégrale, il faut donc y voir une activité du moi, qui implique un contenu intellectuel, et qui prend conscience d'elle-même, grâce à un sentiment de valeur.

Dewey se montre assez radical quant au fait « de rendre les objets et les idées intéressants » pour lui, « lorsqu'il « lorsqu'il est nécessaire de rendre les choses intéressantes, c'est que l'intérêt lui-même fait défaut » (1897 ; 2004, p.27). Ce n'est pour autant pas une raison pour le maître de rester passif ; au contraire, c'est son rôle principal que d'interpréter les intérêts des enfants. Dewey explique à partir de cela sa conception de l'enseignant efficace.

> La portée de l'intérêt réside tout entière dans ce à quoi il tend, dans les nouvelles expériences qu'il rend possibles, dans les aptitudes nouvelles qu'il tend à créer. Les impulsions et les habitudes des enfants doivent être interprétées. La valeur de l'enseignant est précisément qu'avec son savoir et son expérience plus vaste, il peut voir les enfants non seulement comme des débutants, mais aussi dans leur devenir, dans leurs possibilités, c'est-à-dire dans leurs idéaux. C'est l'intérêt aux multiples facettes de Herbart avec sa quintuple classification. C'est l'intérêt du petit enfant qui aime à parler de lui-même et de ses merveilleuses expériences, et de ses amis et de leurs remarquables exploits […] À quoi tend cet intérêt ? Quel peut bien en être le résultat ? C'est l'intérêt prend à gribouiller, à dessiner des maisons, des chiens, et des hommes. Qu'impliquent ces intérêts, à quoi mènent-ils ? […] Répondre à de pareilles questions, ce n'est pas seulement connaître la psychologie de l'enfant, c'est aussi et du même coup mettre à l'épreuve toute la sagesse de l'adulte, sa connaissance de l'histoire de la science et des ressources de l'art.

Il y a deux versants à l'intérêt : l'objet et le sujet. Ils sont intrinsèquement liés, mais selon Decroly c'est le sujet et l'impulsion qu'il va donner qui va engendrer l'action et, par extension, l'épanouissement. L'objet matériel permet de (r) éveiller l'intérêt déjà existant et de faciliter l'action. On note une ambiguïté entre l'idée d'intérêt naturel et l'idée, dans la pédagogie decrolyenne et même deweyenne, de susciter ou de raviver cet intérêt, mais Dewey sort de cette ambiguïté par les mots suivants :

> Ce qu'on a dit du bonheur est vrai de l'intérêt — on y parvient d'autant mieux qu'on ne le cherche pas. Ce qu'il faut faire est trouver les conditions qui sous-tendent et provoquent l'intérêt — les propres capacités et besoins de l'enfant, et les instruments et matériaux de leur réalisation. (p.56)

Si l'enfant est le centre et le point de départ des apprentissages, le maître joue un rôle capital dans les apprentissages de l'enfant : c'est lui qui devra déceler ses intérêts et les amener plus loin que ce que l'enfant n'aurait fait seul.

L'intérêt, Dewey l'a cité comme premier point, est un moteur qui va permettre à l'enfant d'agir, mais il est aussi une force qui lui permettra de surmonter les obstacles et les difficultés :

> C'est parce que l'intérêt est tourné vers l'extérieur, parce qu'il est un processus de croissance et d'expansion dans la réalisation de l'impulsion qu'il ne peut y avoir conflit entre son utilisation authentique et l'acquisition de la capacité et de l'efficacité qui caractérisent un esprit bien formé — qui constitue la vraie « discipline ». C'est parce que les intérêts sont une chose qu'il faut mettre en œuvre dans la vie et non pas seulement une chose dans laquelle se complaire pour elle-même qu'il y a largement place pour des difficultés et des obstacles qu'il faut surmonter, et où, en surmontant ces difficultés et ces obstacles, se formera la «volonté» et se développera la fibre ferme et flexible du caractère. Réaliser un intérêt signifie faire quelque chose, et ce faisant apparaît une résistance à laquelle il faut faire face. Seulement alors les difficultés deviennent intrinsèques ; elles ont une portée ; leur signification est appréciée parce qu'elles sont senties dans leur relation avec l'impulsion ou l'habitude dont elles affectent la réalisation. (p.55)

Ces mots montrent bien que la pédagogie de Dewey, comme celle de Decroly, ont pour but de les faire sortir de leur état d'enfant (d'adultes en devenir) et de leur permettre de développer ses capacités et ses connaissances. Il ne s'agit pas de laisser faire à l'enfant ce qu'il veut, mais d'utiliser la globalité de sa personne pour lui donner accès à des connaissances et des savoirs auxquels il n'aurait pas accès sans l'école. Le tout est de partir de ce qui touche l'enfant (presque au sens propre), à ce qui est perceptible par lui.

4. Le programme scolaire

Nous l'avons vu, le programme comme le conçoit Decroly, c'est-à-dire l'ensemble des contenus à travailler en classe, est axé autour de quatre besoins fondamentaux : s'alimenter, se protéger, se défendre et travailler-se reposer. Les contenus à travailler en classe, quel que soit l'âge, sont regroupés autour d'un des quatre centres d'intérêts que Decroly a pensés en fonction des besoins fondamentaux et communs à tous les êtres humains: je me nourris, je me défends, je me protège et je travaille. Cela se fait en fonction du développement de l'enfant : plus il grandit, plus le contenu sera précis et s'éloignera de la perception directe de l'enfant, ce qu'il appelle l'observation :

> En effet, tout ce que je demande de fournir comme connaissances se trouve dans les programmes actuels. Seulement, il y a une différence : mon but est, en effet, de créer un lien entre toutes les matières, de les faire converger ou diverger d'un même centre ; c'est vers l'enfant que tout se dirige, c'est de l'enfant que tout rayonne, et c'est là le fil d'Ariane qui permet à l'esprit de celui-ci de s'orienter, de se retrouver dans le dédale infini des notions que les siècles ont accumulées. Et ainsi, je tiens compte de l'élément affectif primordial, l'intérêt de l'enfant, qui est le levier par excellence. Cette manière de procéder s'inspire en somme de la tendance naturelle de l'homme et plus encore de l'enfant à tout rapporter à soi-même, à ne voir le monde que par rapport à lui ; c'est ce qu'on appelle de l'anthropocentrisme. Quoi qu'en pensent certains moralistes, il faut en tirer parti ; au début de l'enseignement au moins, c'est une étape nécessaire, comme l'état de parasite est un échelon indispensable pour que l'enfant devienne adulte. » (Decroly, 1921)

Lors de ses causeries, Decroly a fréquemment exposé la manière dont les centres d'intérêt peuvent être exploités en classe. Encore aujourd'hui, lorsque l'on se rend à la journée « portes ouvertes » d'une école Decroly, on peut y voir exposées les différentes manières par lesquelles le centre d'intérêt a été exploité par la classe, que ce soit dans les cahiers, sur des affiches, en photo ou par des réalisations concrètes comme des maquettes.

Decroly ne s'arrête pas à la manière d'organiser le contenu qui doit être envisagé en classe, il explique comment ces contenus seront abordés et travaillés pour que des liens soient établis entre les objets d'apprentissage et fassent sens pour l'enfant. Pour cela, les enfants poseront 4 actions : l'observation, la mesure, l'association et l'expression :

> On fera toujours en sorte que les sujets comportent trois groupes d'exercices différents en tenant compte des trois groupes de processus psychiques fondamentaux :
> a) l'impression et la perception [ce qu'il appelle par la suite "observation"] ;

> b) l'association et la généralisation, la réflexion et le jugement,
> c) l'expression et l'acte (volonté)
> La perception n'a de valeur que si elle est largement associée aux souvenirs des perceptions antérieures et permet des jugements rationnels si elle aboutit à des actes adéquats et logiques. L'enfant, non seulement acquerra la notion sous sa forme la plus concrète, mais il la rattachera aux autres notions qu'il possède et prouvera ou accentuera la compréhension et l'assimilation de celles-ci en effectuant les actes, en réalisant les objets, en exprimant les jugements qui sont en connexion avec elles. (Decroly, 2009 :1908, p.106)

L'explication des différents processus psychiques et l'activité pédagogique qui en découle permettent de mieux appréhender la manière d'enseigner, selon Decroly. Cela permettra également, puisque des liens sont constamment établis entre les activités, de situer plus particulièrement l'histoire scolaire comme il la conçoit. Decroly, par les liens qu'il entretient et provoque entre les disciplines, prône une polyvalence des maîtres.

Toutefois, ce n'est pas le contenu du programme scolaire qui remis en question, mais bien l'organisation de ces contenus à partir des centres d'intérêts.

Outre la réorganisation des programmes autour des centres d'intérêt, Decroly estime que tout apprentissage doit se faire au cours de trois étapes : l'observation, l'association et l'expression.

5. L'observation, la relation à l'empirisme et au pragmatisme

La première et plus importante étape, selon Decroly, consiste donc en l'observation de l'objet ou du phénomène sur lequel porte l'intérêt de la classe ; elle « met l'enfant en contact avec les matériaux et les faits » (Decroly, 1929). Il s'agit de travailler à partir des impressions et des perceptions, comme mentionné plus haut. Selon Galien et Libois-Fonteyne (1946), anciennes directrices de l'École de l'Ermitage,

> […]l'observation est la base de toutes les branches d'enseignement. Elle combat tout dogmatisme, elle vérifie, elle corrige toute idée préconçue », mais l'apprentissage ne s'y limite pas. Dans les premières années, ce sera la base préférentielle des apprentissages, mais « si l'observation est inutile, nous entendons par là qu'elle constituerait une perte de temps parce qu'elle aboutirait à une constatation que tous les enfants ont faite,

> nous ne serons pas des maniaques de l'observation en voulant montrer de force aux enfants ce qu'ils connaissent mieux que nous. [46]

Chaque objet sera caractérisé par le biais de l'observation et l'utilisation de tous les sens (soit la perception). Lors de la découverte d'une « surprise » — un objet que l'on maintient caché dans une boîte ou un sac de toile, les enfants vont le découvrir petit à petit par le toucher, l'ouïe, l'odorat ou le goût lorsque c'est possible. Ils tenteront d'exprimer leur ressenti, leurs idées de ce que c'est et/ou poseront des questions pour en savoir plus à propos de cet objet, souvent apporté par l'un des élèves. L'objet sera ensuite dessiné, bien souvent pour en garder une trace dans le temps et pour pouvoir observer les changements éventuels. Cet élément sera également comparé par le biais de la mesure : est-il plus lourd ou plus léger qu'une autre surprise ? Est-il grand comme un enfant ou comme un adulte ? Etc. Les mesures seront, dans un premier temps, naturelles : on mesure avec ce qui est sous la main (pied, main, envergure, empan) puis l'on passe aux mesures conventionnelles. C'est ce que l'on peut comprendre comme les mathématiques : le nombre ainsi que la géométrie et le système métrique seront abordés par ce biais. Il s'agit là d'un premier questionnement qui s'effectue par comparaison.

Pour Decroly, l'observation est centrale. C'est l'activité par excellence, le départ de tous les apprentissages. En cela, on pourrait penser que Decroly a un point de vue empiriste. Cependant, cela ne semble pas si évident au regard de ce qu'il dit à propos de l'observation (Decroly, 1908 ; 2004, p.104) :

> La perception[47] n'a de valeur que si elle est largement associée aux souvenirs des perceptions antérieures et permet des jugements rationnels si elle aboutit à des actes adéquats et logiques. L'enfant, non seulement acquerra la notion sous sa forme la plus concrète, mais il la rattachera aux autres notions qu'il possède et prouvera ou accentuera la compréhension et l'assimilation de celles-ci en effectuant les actes, en réalisant les objets, en exprimant les jugements qui sont en connexion avec elles.

L'observation ne se limite pas à une perception, mais est une mise en lien avec ce qui lui précède (les expériences antérieures, dirait Dewey). Elle est une invitation à l'action. Pour Dewey, l'observation est cependant déjà guidée par l'action. Elle n'est pas neutre, elle est orientée par l'expérience. La différence entre les deux conceptions est fine, mais ces conceptions ont en commun le lien aux sensations, à l'action et à l'expérience. Ces éléments, mis en perspective avec le positionnement de Dewey amènent à

---

[46] Decroly associe explicitement à la « Leçon de choses »

[47] Un des constituants de l'observation avec l'impression

nuancer l'appartenance de Decroly à l'empirisme et à la rapprocher du pragmatisme de Dewey.

6. L'association

L'association désigne deux éléments à la fois : l'exercice qui suit l'observation et, mais aussi ce qu'entend Decroly par le programme d'histoire et de géographie. Comme il l'explique, les exercices d'association,

> ce sont des exercices où le contact direct avec la réalité n'est plus indispensable ni surtout plus possible et qui, dans mon esprit, n'ont, par conséquent, qu'une importance de second ordre, au moins au premier degré de l'école primaire. […] parmi eux, il faut en fait ranger le travail qui a amorcé la leçon d'observation et qui a consisté à sonder les enfants et à fixer ce qu'ils possédaient déjà, à faire appel à leurs souvenirs, et par la même occasion […] à s'assurer de l'état de leur vocabulaire, de compréhension et d'expression. […] il importe de montrer comment on pourra préparer le vrai travail d'association basé d'une part sur le souvenir des expériences passées, sur l'iconographie, d'autre part, enfin, sur les notions transmises par la voie verbale. Les souvenirs d'expériences passées, en dehors de l'exercice d'amorçage, pourront être rappelés à l'occasion de répétitions des choses vues et faites antérieurement. (Decroly, 1921, dans Boon p.61)

L'histoire n'étant, par définition, comme nous l'avons expliqué au chapitre I, pas perceptible directement par l'enfant, mais par traces[48] ou par documents, elle a été considérée par Decroly comme « exercice d'association », même si l'on peut considérer que ces traces ou documents peuvent également faire l'objet de l'exercice d'observation et d'une description.

Par les mots « il faut en fait ranger le travail qui a amorcé la leçon d'observation et qui a consisté à sonder les enfants et à fixer ce qu'ils possédaient déjà » Decroly montre d'une part qu'il donne de l'importance aux représentations des élèves, à ce qu'ils savent déjà, mais également que le processus d'observation s'appuie sur des connaissances antérieures qu'il faut « fixer » et qui permettent à l'enseignant d'évaluer « le vocabulaire, la compréhension et l'expression » des élèves. Lorsque l'objet de l'intérêt de l'élève aura été traité par les sens puis comparé et catégorisé grâce aux mesures, il sera mis en lien avec des éléments similaires dans le temps et dans l'espace. Il y a ici un travail conjoint de vérification du vocabulaire, mais également des préconceptions des élèves ainsi que des associations qu'ils effectuent entre ce qui leur est présenté et ce qu'ils

[48] En géographie, bien que ce soit fait le plus souvent possible, il ne sera pas aisé de se rendre dans tous les lieux évoqués.

savent déjà. Le rôle de l'enseignant sera de proposer, au travers de différents supports, des éléments qui permettront aux élèves de revoir leurs conceptions. C'est dans ce contexte que l'on retrouvera le cadre habituel de l'histoire et de la géographie. Par exemple, en fonction des objets observés, les élèves se renseignent sur leur utilisation actuelle ou non, sur la place qu'ils avaient dans la vie des gens plus âgés : les grands-parents, les arrière-grands-parents ou ce qu'en disent les livres. Ce sera alors l'objet d'une recherche documentaire ou d'entretiens avec des personnes concernées, une occasion de les inviter ou d'inviter un·e spécialiste de la question ou encore l'occasion de planifier une visite dans un musée ou tout autre endroit qui pourra enrichir la connaissance et la compréhension du monde.

7. L'expression

Chaque observation, chaque expérience de vie, sera exprimée, et ce, par différents moyens, qu'ils soient graphiques, scripturaux ou corporels :

> L'expression (…) comporte tout ce qui permet la traduction de la pensée, d'une manière accessible aux autres. Par conséquent, elle comprend non seulement la parole et l'écriture, mais aussi le dessin et surtout le travail dit manuel, celui, bien entendu, qui est en rapport avec une idée qui cherche à se matérialiser, à se préciser, dans une forme, une substance ou d'une autre manière. Comme je l'ai fait remarquer à diverses reprises, l'expression dans sa forme verbale et même concrète intervient à chaque instant dans les autres exercices, » (Decroly, 1924)

L'extrait ci-dessus présente l'expression et montre à quel point elle est importante. Il insiste sur sa présence pendant tous les autres exercices. On perçoit ici l'idée que l'expression donne à traduire la pensée et que cette dernière importe à être communiquée, que ce soit pour l'enfant lui-même, ces compagnons de classe ou l'enseignant. On a montré plus haut avec Resweber l'importance des relations dans l'école et la classe : ce sont ces relations qui fondent l'intérêt et lui permettent de devenir le moteur des actions et activités des élèves, mais aussi le lieu où s'exprimer et écouter les autres.

8. L'histoire dans la pédagogie decrolyenne - l'association- et la conception deweyenne de l'histoire

Revenons sur la manière dont Decroly appréhende l'histoire. Comme cela a été mentionné plus haut, on ne l'appelle plus « histoire », mais elle fait partie de ce qui est appelé « association ». En effet, Decroly appelle « association » l'exercice qui se produit lors de l'observation entre ce qui est observé et ce que l'on sait déjà – comme précisé au point précédent- ainsi que la mise en lien, dans les petites classes, entre ce qui a été observé, perçu directement et ce qui ne le peut pas en raison de l'éloignement spatial et/ou temporel.

L'enfant sera alors amené à consulter des sources qui ne proviennent pas de ses propres sensations parce qu'il ne pouvait pas être présent (peintures, photographies, illustrations images, illustrations, photos, vidéos, livres, témoignages). Il devra donc détailler et interpréter, comparer, confronter donc questionner, ces sources que l'on peut qualifier d'indirectes.

Dans les documents consultés, Decroly ne parle pas directement de critiquer ces sources. Voici ce qu'il dit dans l'un de ses discours concernant cet apprentissage :

> Un second groupe d'exercices d'association consiste à examiner la même matière au point de vue temporel et à permettre des comparaisons de l'état présent, observé à l'occasion des exercices précédents, avec ce qui s'est passé chez nos ancêtres. Ceux-ci sont des exercices d'association dans le temps. En recourant à de la documentation graphique, à la visite de musées, au cinéma, ils peuvent être rendus aussi intuitifs que possible (Decroly 1921, p.71).

Plus tard, dans l'ouvrage « La fonction de globalisation » (2009 : 1929, p. 198), il explique la conception que l'enfant se fait du temps et de l'espace, par conséquent comment il conçoit l'apprentissage de l'histoire, étroitement liée à la géographie :

> […] que l'histoire s'occupe surtout des faits et gestes des chefs et des peuples qui ont vécu depuis les temps relativement très proches de nous et surtout dans les régions qui bordent la Méditerranée. Mais il est hors de conteste que […] que l'histoire, de même, peut être conçue sous un angle plus vaste que nous avons de même traduit par les termes « vie dans le temps ». […] elles sont d'ailleurs confondues au début de la vie de l'enfant ; celui-ci mêle, en effet, la succession des événements, dont le souvenir lui est resté, avec les relations spatiales des endroits où ces événements se sont écoulés ;

> […]Et toutes ces acquisitions ne se font pas autrement que celles qui se rapportent aux objets, aux êtres et aux faits qui l'entourent et l'intéressent ; elles présentent seulement des caractères supplémentaires […] Jusqu'à I0 à 12 ans environ, selon nous, puis plus tard encore de manière plus atténuée — fournir à l'enfant des occasions multiples d'accroitre sa documentation en ne se préoccupant que de l'intérêt que les matériaux envisagés du point de vue spatial et temporel peuvent présenter pour lui, en répondant notamment à son goût pour les images, à son instinct de collection, à son besoin d'imitation et de jeu. […] Citons les biographies des bienfaiteurs de l'humanité, des savants célèbres, des enfants héroïques ; les ouvrages concernant l'histoire de la civilisation et les mœurs des peuples sauvages actuels ; les ouvrages d'histoire et de géographie abondamment illustrés ; les légendes historiques et les romans historiques et géographiques à la portée des enfants.
> Évidemment, les visites de monuments historiques et des musées, les promenades, les excursions et les voyages eux-mêmes serviront d'occasion pour prendre les documents les meilleurs, ceux de première main (pierres, insectes et animaux, plantes, produits dessins, photographies, etc., etc.). »

L'histoire est donc envisagée comme un ensemble d'éléments reliés entre eux par la compréhension que l'enfant en a au travers de la confrontation de différentes sources, en classe avec l'enseignant, et qui devra être présent dans la mémoire de l'enfant et comme le reste, à partir des intérêts de l'enfant ou de ce que l'on croit l'être. L'originalité de son approche tient à l'idée que :

> « qu'ils [les documents) ne sauraient être trop nombreux et qu'il faut faire un large crédit à la mémoire de l'enfant qui emmagasine sans effort des milliers d'images diverses dans le chaos desquelles son esprit finit toujours par mettre spontanément de l'ordre, précisément pour soulager cette mémoire » (Decroly, 1928).

La multiplicité des sources est donc encouragée, mais cela ne dit rien du travail d'analyse qui sera effectué.

Les documents ne semblent donc pas remis en question et on laisse à la mémoire de l'enfant « mettre spontanément de l'ordre dans ce chaos ». Cela en dit peu sur la manière dont ces éléments sont mis en lien et comment ils sont, ou non, questionnés.

Cependant, Galien et Libois-Fonteyne (1946, p. 10) une ancienne directrice de l'Ermitage (l'école pour enfants « réguliers ») écrit ceci dans un ouvrage collectif sobrement appelé « Initiation à la méthode Decroly » :

> « Nos enfants doivent acquérir plus ou moins théoriquement de nombreuses notions lorsque la méthode expérimentale est impossible, il faut alors que la théorie pose de puissantes racines dans des

> expériences acquises et, en tout cas, lorsqu'il s'agit d'un fait non contrôlable, qu'il ne soit jamais puisé au livre unique, mais bien dans ces textes différents par la provenance, texte qu'on observera et confrontera en s'efforçant de comprendre les raisons des multiples interprétations, les mentalités et les moralités diverses du milieu et de l'époque de leurs auteurs ».

Les termes « « comprendre les raisons », « confronter », « interprétations » laissent entendre une mise à distance riche et une utilisation de la multiplicité des documents à des fins de critiques, semblables à celles qui ont été décrites au chapitre I dans le chef des historien·ne· s.

La citation suivante montre que ce travail permettra aux élèves de donner du sens aux informations qu'ils manipulent. Les mêmes auteurs citeront également à ce sujet la brochure publiée à l'Ermitage en 1935 : « L'enfant, au lieu de recevoir passivement une succession de notions prévues, participe lui-même à leur élaboration, contribue à la recherche de documents, à la confection de matériel, à l'expérimentation, à la découverte. »

La place de « l'exercice d'expression » est ici aussi importante : outre la communication des informations lues et mémorisées, l'enfant sera amené à donner sens, à reformuler ces informations, à les exprimer de différentes manières ainsi qu'à les comparer à d'autres. On l'a vu au point 1.2.D avec Cariou (2019) et Doussot (2020), cela peut amener un questionnement à propos des concepts approchés. L'expression des enfants étant favorisée pour différents motifs par Decroly (vérification de la compréhension, discussion, évaluation, etc.) et en regard du rôle de l'enseignant tel que le décrit le médecin pédagogue, on peut facilement imaginer qu'il s'agit là d'un terrain favorable à des échanges porteurs de réflexion, d'argumentation et de questionnements, qui se rapprochent des pratiques historiennes.

Les deux pédagogues se sont exprimés à propos de l'enseignement de l'histoire, qu'ils associent tous les deux, de manière étroite à la géographie. Dewey (2018) considère

> […] la fonction de l'histoire et de la géographie [est d'] : enrichir et libérer les rapports les plus directs et les plus personnels de la vie en leur fournissant contexte, arrière-plan et perspective. […] Quand on veut ignorer l'interdépendance de l'étude de l'histoire, représentant l'aspect humain, et de l'étude de la géographie, représentant l'aspect naturel, l'histoire devient une liste de dates correspondant à un inventaire d'événements étiquetés « « importants » ; ou bien elle devient une fantaisie littéraire -— car dans l'histoire purement littéraire l'environnement naturel n'est qu'un décor de théâtre. […] p.7

L'histoire devient un prolongement de l'expérience et doit être reliée à l'intérêt de l'enfant. Il est important que ce dernier puisse y retrouver des éléments qui éveillent en lui un souvenir, un intérêt ; qu'il puisse rattacher cela à une expérience. Pour Dewey, il s'agit d'une initiation aux relations et à la vie sociale :

> Le but que nous assignons à l'enseignement élémentaire de l'histoire - comprendre comment l'homme dépend des circonstances sociales — nous permet, je crois, d'évaluer l'importance qu'on doit attacher à l'ordre chronologique dans cet enseignement. On a depuis quelque temps fortement insisté sur la prétendue nécessité de suivre le développement de la civilisation dans sa marche à travers les siècles, en commençant par les vallées de l'Euphrate et du Nil pour passer ensuite en Grèce, puis à Rome, etc. On part de l'idée que le présent dépend du passé et chaque phase de celui-ci, d'une phase antérieure. Nous rencontrons ici le conflit entre l'interprétation logique de l'histoire et son interprétation psychologique. Si, comme nous l'estimons, le but de l'histoire est de fournir une appréciation juste de la nature et au développement de la vie sociale, alors, certainement l'enfant doit d'abord avoir affaire avec ce qui est près de son esprit, non avec ce qui en est éloigné. […] Les faits saillants de cette histoire sont difficiles à atteindre et à comprendre même pour des spécialistes. Elle présente sans doute des facteurs qui ont influencé la vie sociale subséquente et qui ont modifié le cours des événements, mais l'enfant n'est pas arrivé encore au point d'apprécier les causes abstraites et les apports historiques spécialisés. Ce dont il a besoin, c'est d'une peinture des conditions, des relations, des activités sociales typiques. À ce point de vue, la plupart des faits de la vie préhistorique sont plus rapprochés de lui que l'existence artificielle et compliquée de Babylone et de l'Égypte.

Cette conception rejette ce à quoi les enfants ne pourraient pas s'identifier à tout le moins se raccrocher. L'insistance sur l'aspect social est prégnante. Il rejette d'une part l'apprentissage de l'histoire de manière chronologique, mais également l'apprentissage des liens de cause à effet qu'il juge trop compliqué à appréhender pour des enfants. L'utilisation du mot peinture semble se substituer à la description des conditions relations et activités sociales typiques.

L'apprentissage de l'histoire envisagé par cercles concentriques dont le départ est le vécu de l'enfant, est très proche de ce que Decroly dit :

> […] Et toutes ces acquisitions ne se font pas autrement que par celles qui se rapportent aux **objets**, aux **êtres** et aux faits qui **l'entourent et l'intéressent** ; elles présentent seulement des caractères supplémentaires et d'ailleurs de grande importance pour accroître leur valeur ; à savoir, des indications concernant **leurs relations spatiales et temporelles qui les rendent plus riches et plus utilisables pour des applications à des besoins éventuels**. […] p.198

> […]Apprendre l'histoire, c'est essentiellement acquérir la capacité de percevoir ses relations humaines. Car ce que l'on appelle la géographie en tant qu'étude constituée est simplement **l'ensemble des faits et des principes, découverts dans l'expérience des autres hommes, concernant le milieu dans lequel nous vivons, et en liaison avec lesquels les actes particuliers de notre vie trouvent leur explication.** De même, l'histoire en tant qu'étude constituée n'est que l'ensemble des faits connus concernant les activités et les souffrances des groupes sociaux que nos propres vies continuent et qui éclairent nos coutumes et institutions […]. p.5

Pour Decroly, l'histoire, dont l'apprentissage relève de la fonction d'association :

> Un second groupe d'exercices d'association consiste à examiner la même matière au point de vue temporel et à permettre des comparaisons de l'état présent, **observé à l'occasion des exercices précédents, avec ce qui s'est passé chez nos ancêtres.** Ceux-ci sont des exercices d'association dans le temps).

À défaut de se construire à partir de l'observation directe, ce qui est impossible puisque par définition ce qui relève de l'histoire appartient au passé et n'est plus directement perceptible, l'association, s'effectue « en recourant à de la documentation graphique, à la visite de musées, au cinéma, ils peuvent être rendus aussi intuitifs[49] que possible […] »' (Decroly, 2014 : 1921 p.70). Decroly décrit ici le rôle des documents (au sens de support ou auxiliaire) dans l'apprentissage et plaide pour une mise en relation de ces documents entre eux, par leur multiplication.

D'autre part, il rejoint l'idée qu'il est essentiel que ces apprentissages se fassent au départ de l'enfant et de ses intérêts

> […] Après la connaissance de soi-même, il en est une autre qui suit logiquement : c'est : c'est celle du monde, du milieu ou vit l'enfant. […] j'envisage le milieu du seul point de vue de l'enfant et j'écarte le plus possible ce qui n'a pas de rapport avec sa vie ; de plus, je procède par grandes synthèses, très objectives néanmoins, et englobant précisément les activités principales de la vie humaine et sociale […](Decroly, 1921 ; 1999, p.53)

L'expression de ces idées peut se rapprocher de l'expérience comme l'entend Dewey quelques lignes plus haut.

> […] Il n'y a certainement pas de meilleur moyen de donner une idée exacte du rôle que l'esprit doit jouer dans la vie **qu'une étude de l'histoire qui explique que tous les progrès de l'humanité**, de la barbarie à la civilisation, **ont pour seule origine les découvertes et les inventions intellectuelles** et que tous les événements qui occupent

[49] Perceptible directement par les sens

> d'ordinaire la première place dans les écrits historiques n'ont qu'une portée secondaire quand ils n'ont pas été des **obstacles que l'intelligence a dû surmonter**. […] »Dewey (2018 ; p.12)
> […] Si l'on considère la géographie et l'histoire comme essentiellement constituées par les connaissances relatives aux hommes et au milieu matériel et vivant dans lequel ils se sont adaptés ou se trouvent encore, on voit aussitôt que ces deux disciplines se rattachent en somme étroitement aux sciences naturelles. […] que l'histoire, de même, peut être conçue sous un angle plus vaste que nous avons de même traduit par les termes « « vie dans le temps ». ». […]Decroly et Wagnon (2009 ; p.198).

La vision scientiste de Decroly est perceptible dans ces écrits par la liaison de l'histoire avec les sciences naturelles. Dewey, utilise également des termes comme organiques dans les liens qu'il fait entre l'histoire et les autres disciplines. Ils se rejoignent sur la conception d'un monde qui forme un tout où tout est interrelié, on reste ici dans la logique globalisante de Decroly quant à sa conception de l'enfant.

Si les liens avec les expériences et la prise en compte du développement de l'enfant doivent être mobilisés, il est étonnant que l'idée de problème, de questionnement ne soit pas exploitée de manière plus explicite en histoire. Ce qui ressort des écrits de Dewey sur l'apprentissage de l'histoire témoigne plus d'une mise en connexion d'éléments fournis pas différents média et l'expérience de l'enfant, mais l'apprentissage comme construction d'un problème ne semble pas évidente. En examinant leurs conceptions en parallèle de l'histoire de l'historiographie, il apparaît qu'en plus de ne pas être historiens, il faut tenir compte de l'épistémologie de l'histoire scolaire de l'époque était caractérisée par le récit de la nation et les biographies des « grands hommes », séquelles laissées par la Première Guerre mondiale.

Dès lors, il n'est pas étonnant que ces penseurs de l'éducation n'aient pas envisagé l'enseignement de l'histoire de la manière dont on pourrait le faire aujourd'hui.

C. Discussion

À propos de Decroly

Si le travail de Decroly est reconnu pour son intérêt d'un point de vue scientifique tant en éducation qu'en psychologie ou en médecine, voire du point de vue de la politique institutionnelle concernant l'éducation, — du fait de son implication dans l'instruction de la ville de Bruxelles, notamment —, les positions de Decroly restent pour le moins assez conservatrices.

Il ne remet pas en cause l'« ordre » établi et a une visée utilitariste de l'être humain. Celui-ci doit participer à la société et y faire sa part de travail. La vision qu'il offre n'imagine pas le bonheur seulement pour soi, mais bien pour la société. S'il est question d'éduquer tout un chacun, y compris ceux qui ont été relégués par la société (les « irréguliers », les « anormaux », les « retardés ») et si le résultat est noble, l'intention est notamment de diminuer les problèmes d'hygiène, d'alcoolisme et de violence dans les milieux défavorisés :

> « Raisons de pitié et de justice à l'égard des enfants anormaux et aussi de leur famille, raisons de prudence et de responsabilité à l'égard des enfants normaux, à l'école, chez eux ou à la rue, raison de protection sociale, puisque ces enfants non surveillés, non éduqués risquent de devenir des dangers et de lourdes charges, raison d'économie sociale en outre, car beaucoup d'entre eux peuvent faire souvent des manœuvres, des demi-ouvriers et être entraînés à des occupations régulières et utiles, de sorte qu'au lieu de coûter ils arrivent en partie à suffire à leurs besoins. Si l'on y regarde de près, ce sont là précisément tous les arguments en faveur de l'assistance et de la protection aux enfants anormaux. » (Decroly, 1924, dans Wagnon (2009, p.163))

Il est possible que ses discours, réalisés pour convaincre des hommes politiques, à certains moments, forcent le trait et dépassent sa pensée. Cependant, l'attention prononcée qu'il porte à l'hygiène (qu'il associe à la morale dans son programme (Decroly et Boon, 1921), les mots assez rudes qu'il utilise pour parler des groupes économiquement défavorisés et la non-remise en question de la forme même de l'école témoignent pour le moins d'une vision hygiéniste, paternaliste et somme toute assez conservatrice (Besse, 1982, pp.130-131) alors que Decroly, par sa conception de l'enfant, par exemple est d'ordinaire présenté comme progressiste.

L'extrait ci-dessous, adouci par son dernier paragraphe et remis dans le contexte de son époque, pour rappel le début du XXe siècle, n'en reste pas moins assez abrupt dans sa manière de considérer les « irréguliers » :[50]

> À quoi bon s'occuper de ces enfants ; le jeu en vaut-il la chandelle ? N'est-ce pas du déchet qu'il vaut mieux négliger ? » Mais réfléchissez à ceci : dans l'industrie, il n'y a plus de déchets. L'industriel qui extrait du charbon, le gaz d'éclairage, produit des déchets. Eh bien, un autre industriel tâche de les utiliser : c'est la base d'une nouvelle industrie. C'est ainsi que de nos jours, dans la transformation des matières, rien ne se perd, rien ne se gaspille. On récupère les résidus de la distillation de la houille, les gaz des hauts fourneaux, des fabriques de sucre, des tanneries, et ainsi de suite.

[50] L'extrait est long mais il nous paraît important de ne pas le tronquer afin que l'idée de Decroly soit la plus fidèle possible à son écrit.

> N'est-il pas naturel qu'on cherche aussi à ne pas laisser les déchets inutilisés parmi les hommes ? Et cela d'autant plus qu'ils coûtent à la société ; ils sont des poids morts, des charges et des dangers présents et futurs et, en tout cas, ils constituent une gêne dans les classes ordinaires. En s'y intéressant, on vient donc en aide d'abord aux normaux.
> En supposant même qu'il n'y eût rien à tirer de ces enfants, ce qui n'est pas exact pour un grand nombre, il faut reconnaître que c'est en les traitant qu'on arrive à mieux comprendre l'enfant en général et à améliorer l'éducation de tous. Ce sont, en effet, les anormaux qui ont permis de mieux comprendre certains mystères du mécanisme de la pensée et des sentiments, et qui ont précisément fait mieux voir quelles étaient les modifications les plus importantes à introduire dans les méthodes employées actuellement ». (Decroly, 1921)

Nous noterons toutefois que l'idée selon laquelle "c'est en les [les anormaux, les irréguliers] traitant qu'on arrive à mieux comprendre l'enfant en général et à améliorer l'éducation de tous" reste le credo des chercheurs actuels dans le domaine de l'inclusion (Tremblay et Toullec-Thery, 2020).

Une autre critique effectuée à l'égard des principes de Decroly, est l'aspect artificiel des centres d'intérêt. Nous avons déjà vu comment Rey s'en distancie, mais, selon Besse (1982), Clausse et Freinet, ont critiqué des centres d'intérêt : il s'agirait, selon eux, d'intérêts globaux de l'humanité, trop éloignés des intérêts versatiles et immédiats des enfants.

Enfin, l'aspect médical, très présent dans le discours « biopsychique » de la conception de Decroly amené à quelques réflexions, comme nous y invite Meirieu (2013, p. 196) :

> "Le postulat d'éducabilité est ainsi né dans le prolongement du paradigme médical […][qui] a, au sein des débats éducatifs du XXe siècle, été utilisé de manière délibérément militante et combative : pour mettre en avant les "besoins" de l'enfant, son existence propre avec un corps et un esprit en mutation, et les exigences éducatives qui en découlent. Tout le courant hygiéniste, naturaliste, voire vitaliste, très présent au sein de la mouvance de l'Éducation nouvelle, prend là sa source. Le sujet disparaît et, avec lui, le seul travail véritablement éducatif qui consiste à créer les conditions les plus favorables pour qu'un être s'engage dans des apprentissages et trouve en lui la force de grandir. Tout cela au nom d'un lieu commun néo-positiviste : il faut toujours connaître avant d'agir… et l'éducation consiste à "fabriquer" un individu… à repérer pour réparer. […] Il y a bien là, en effet, une sorte d'envahissement de la pédagogie par le modèle médical dominant qui laisse entendre que comprendre "comment ça marche" permet toujours de savoir comment faire. Or, ce qui est vrai pour l'élaboration de grandes perspectives didactiques (qui ne peuvent, effectivement, être en contradiction avec les « lois du développement ») est faux au regard du statut de la décision pédagogique prise dans l'urgence et face à la complexité… et dangereux au regard des "effets système" qu'une telle

> manière de voir peut produire. Les pires descriptions de la science-fiction ne sont pas loin. […]"(pp.204-205)

Meirieu semble craindre des dérives médicales et un étiquetage abusif des élèves. Cela pose un problème idéologique fort sur le pari d'éducabilité qui semble émerger du courant de l'Éducation -Nouvelle, — particulièrement en ce qui concerne le médecin qu'est initialement Decroly — et que l'on retrouve encore fréquemment actuellement — : considérer un enfant « irrégulier » ou « anormal » parce qu'il n'apprend pas de la même manière que la majorité est une manière de faire porter la responsabilité de la différence à l'élève et non à l'école ou à la société. D'autre part, on peut craindre que l'appartenance à la médecine puisse (ou ait pu) représenter un argument de scientificité ou d'autorité.

Ce que Meirieu met en avant également dans cet extrait c'est la crainte (et Decroly l'avait aussi) de voir se développer des « recettes », des schémas de pratiques « qui marchent », mais dont on ignore les raisons et les origines. Il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une critique des principes de Decroly, mais surtout de ce qui pourrait en être fait.

Les pédagogies actives au sein de la société aujourd'hui

Au-delà des convictions politiques dont on pourrait penser qu'elles visent l'épanouissement de la personne, les modèles pédagogiques issus des pédagogies nouvelles/actives rencontrent des difficultés à se répandre. Des écoles qui se réclament de ces pédagogies existent, mais elles sont minoritaires à le faire de manière officielle[51] ; d'autres ouvrent leurs portes, mais le modèle reste difficile à faire émerger. S. Mollo (1971), propose différentes pistes qui rejoignent celles de Meirieu (2018) : il s'agit du passage d'une école qui se construit par rapport à la tradition, donc au passé, à une école qui se projette dans le futur. Dans un sens, cette institution est à la fois garante de la perpétuation du passé et des changements de l'avenir. Ce n'est évidemment pas une posture facile à imaginer ni à tenir. D'autre part, cela demande une grande souplesse et de l'adaptation, voire une mise en retrait de l'enseignant, ce qui est un grand changement dans le chef de l'instituteur. Les connaissances de ce dernier doivent également être étendues et maintenues à jour. Le travail de préparation

[51] Voir le site de la FELSI

de leçon est également revu : il ne s'agit pas de prévoir un discours à tenir, mais bien des situations qui permettront d'éveiller l'intérêt des élèves.

D'autre part, les écoles decrolyennes sont toutes différentes et si, bien sûr, on y retrouve des incontournables (les centres d'intérêt, et les méthodes basées sur l'observation, la mesure, l'association et l'expression), leurs interprétations des textes et des principes du pédagogue sont variables, voire parfois opposées : quand certains ne jurent que par ce qui a été « dit[52]» par Decroly lui-même et risquent, dès lors de trahir sa pensée par une vision trop rigide (Médici, 1941; Smeyers, De Paepe et Van Gorp, 2007), d'autres n'hésitent pas à adapter les méthodes aux nouveaux savoirs acquis pendant ces cent années, dont par exemple les neurosciences (Houdé, 2019).

En cent ans, la société et les outils ont beaucoup évolué (Legrand, 2002) et l'on est en droit de se demander si les principes majeurs des pédagogues de l'Éducation Nouvelle sont encore en résonnance avec la société telle qu'elle est actuellement :

> L'essentiel de l'Éducation Nouvelle est philosophique, éthique et politique. Comme telle, elle est, a priori, toujours valable. Si les performances cognitives qu'elle produit demeurent incertaines, ce n'est pas le problème. Une évaluation globale et plus précise des effets produits est à rechercher. Mais même si les performances classiques ne sont pas atteintes de la même façon, l'essentiel n'est pas là. Il est dans la prise en compte de populations jusqu'ici abandonnées et dans la recherche d'un équilibre affectif et social méprisé par l'école traditionnelle d'aujourd'hui comme hier. Quant à la formation intellectuelle, il appartient à la recherche de trouver les voies actuelles de l'accès à cette culture, si tant est que cette culture demeure toujours valable. Ce n'est d'ailleurs pas certain. Legrand (2002, 28)

De plus l'engouement pour les écoles alternatives semble constant, même si ces écoles restent minoritaires (de Saint-Denis, 2017), elles continuent à se développer « à la marge de l'institution ». Les raisons de cette marginalité tiennent à différents facteurs et ont été rapidement identifiées comme le montre ici la réponse à la lettre polémique de Lisette Vincent, inspectrice du primaire, en 1946, citée par Guttierez (2012, p.202) qui accusait les inspecteurs de ne pas adhérer et promouvoir les méthodes actives. En réponse, les inspecteurs visés identifient trois causes à cette « accusation » : le manque d'engouement des enseignants « sclérosés par la routine », la difficulté de développement de ces méthodes et la nature des examens basés uniquement sur les connaissances et « l'habileté et l'intelligence dont les maîtres ne

[52] Rappelons-nous du refus de Decroly de fixer sa méthode. Ce seront d'ancien·ne·s enseignant·e·s qui rédigeront des « (initiation à) la méthode Decroly » après sa mort.

sont pas suffisamment dotés ». Gutierrez (2012, p. 202) pointe, lui, l'actualité de ces propositions malgré les 60 années qui séparent son texte et celui des inspecteurs. Nous avons, pour notre part, constaté, dans le chapitre I, point 1.2 la difficulté d'évaluer la part des attentes envers l'apprentissage de l'histoire qui concerne l'esprit critique. Or, comme le mentionne Romainville (2019, p.137 et 138),

> […]les méthodes actives sont chronophages et énergivores : on aura tendance à les éviter, si c'est possible. La seconde raison est liée aux soubassements de ces méthodes. Leur histoire montre en effet qu'elles ont une orientation idéologique forte. À ce titre, elles ne parviendront sans doute jamais à faire l'unanimité auprès de l'ensemble du corps enseignant, à quelque palier que ce soit. Les méthodes actives constituent souvent le fer de lance d'un combat plus large mené par leurs promoteurs […] qui dépasse largement la question des méthodes d'éducation […] les plus ardents promoteurs des méthodes actives sont au départ des militants, certes de nobles causes, mais qui ne bénéficieront sans doute jamais d'une adhésion massive et sans faille de l'ensemble du corps enseignant, tellement leur combat est idéologiquement marqué, parfois aux extrêmes. Par contre, certains des principes qui sont à la base des méthodes actives ont finalement contaminé le monde scolaire ordinaire qui les a phagocytés.

Enfin, d'autres mouvements comme celui de l'école institutionnelle ou celui de Paulo Freire sont allés plus loin pour revoir l'école et le système qu'elle représente voir reproduit.

D. Conclusion : une place de co-pilote plutôt que place du « mort » ?

Dans ce chapitre, nous avons, avec les éducateurs qui prônent une pédagogie puerocentrée et active, celle de Decroly plus particulièrement, pu considérer la relation entre l'enseignant et l'élève autour de la question de l'apprentissage. Nous avons évoqué les savoirs (que Decroly appelle « connaissances ») en tant que tels dans le cadre des programmes. Ceux-ci donnent les grandes lignes des notions qui étaient à connaître dans le passé, au temps de Decroly et celles qui sont à connaître actuellement dans le programme de la FELSI[53]. Ces connaissances n'ont pas été caractérisées. Pourtant, la teneur des savoirs, leur « saveur », dirait Astolfi (2008), la manière dont on les construit et les appréhende vont modeler la manière de penser du futur adulte. Il est donc nécessaire de veiller à maintenir un cadre et une production de

[53] Chapitre I

savoirs, porteurs d'une pensée et se distanciant du sens commun, sans pour autant négliger les aspects sociaux et l'observation de l'enfant. C'est ici que se dessine l'articulation entre la pédagogie, entendue comme la réflexion sur la manière dont on accompagnera l'enfant dans ses apprentissages en fonction de son développement et la didactique, qui vise, entre autres, la recherche sur la construction de savoirs et la relation avec les pratiques de référence, mais aussi les compétences visées par le législateur.

Aebli (2019, p.1) montre comment cette articulation entre développement de l'enfant et la construction des apprentissage et des savoirs est nécessaire à partir des conceptions des pédagogies actives :

> Il en […] résulte non seulement une compréhension approfondie des états finaux du développement mental, mais aussi une connaissance précise de ses mécanismes formateurs. Or, il est évident que ces derniers intéressent au plus haut point le didacticien. Car celui-ci ne se fixe pas d'autre but que de provoquer d'une manière consciente et systématique les processus de formation intellectuelle, que la psychologie génétique étudie de son côté dans l'activité spontanée de l'enfant. Et l'on ne saurait mettre en doute que la connaissance exacte de ces processus est absolument nécessaire lorsqu'on se propose de les provoquer par des situations d'apprentissage et des activités scolaires appropriées.

Ainsi, la manière de considérer l'enfant comme un acteur à part entière dans l'apprentissage, le développement de ses compétences ainsi que la construction de savoirs modifie en profondeur la manière dont il va se construire comme être humain. Cependant la pédagogie ne se limite pas à la prise en compte du développement de l'enfant pour en faire un élève ; pour Houssaye (2010), la pédagogie, c'est également « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative, par la même personne, sur la même personne » et pour Fabre (2010), c'est « la réflexion des enseignants sur leur pratique ». Nous pensons que ce n'est qu'à partir du moment où la réflexion de l'enseignant·e sur les apprentissages qu'iel vise porte sur les conditions de l'apprentissage (la manière dont la classe, les situations, les interactions entre enseignant·e et élèves, entre élèves sont gérées) au même titre que la teneur des savoirs en jeu que l'apprentissage pourra se faire de manière optimale.

Ainsi, de l'image du joueur de cartes qui fait « le mort » dans le triangle pédagogique d'Houssaye, nous glissons lentement vers celle de celui qui est « à la place du mort » en sport automobile, à savoir celui de co-pilote, dans une relation où enseignant et

élève vont dans la même direction et sont nécessaires l'un à l'autre : la construction du savoir et, par-là, de la pensée de l'élève[54].

Nous avons vu que la pédagogie decrolyenne est centrée sur l'observation. Celle-ci est indissociable à la perception directe, à l'interprétation de la perception par les enfants selon ce qu'ils comprennent. L'expression des observations peut être considérée comme des savoirs de sens commun, comme de l'opinion puisqu'il s'agit de savoirs « directs » « bruts » liés à l'expérience unique telle que vécue par l'enfant et la classe. Ils sont présentés sous forme de propositions.

La pédagogie decrolyenne s'appuie également sur l'association. Elle se différencie de l'observation par l'absence de perceptions directes et, de ce fait, représente un savoir plus distancié. Ainsi, par exemple, la lecture de documents pourrait être associée à une expérience moins personnelle, plus générale. Nous voyons dans cette différence le début d'une mise à distance qui, bien qu'involontaire et inconsciente pourrait être mise en parallèle à la distanciation des historiens, celle-là même qui les mène à la conceptualisation.

Après avoir considéré le rôle de l'école et la manière d'y envisager et d'enseigner l'histoire dans l'enseignement en général puis dans les écoles s'inspirant des pédagogies nouvelles et particulièrement decrolyennes, au travers du prisme du questionnement que nous entendons comme une manifestation de l'intérêt, le chapitre suivant éclaire d'un point de vue épistémologique les savoirs en jeu. Il s'appuie sur les travaux de M. Fabre et particulièrement son analyse de l'épistémologie de Dewey, Bachelard, Deleuze et Meyer autour de la problématisation. Fabre, dans son ouvrage, s'interroge sur la possibilité et les conditions d'un transfert de la problématisation à la construction de savoirs scolaires. Ces philosophes n'ont pas été pris au hasard. En effet, le premier s'est fortement impliqué dans l'éducation et l'enseignement, allant jusqu'à créer une école laboratoire à Chicago et le deuxième, même s'il a peu traité de l'éducation, en raison de sa réflexion sur le questionnement, ou, plutôt de l'absence de questionnement dans les savoirs scolaires nous permettra de tracer un cadre d'analyse sur les pratiques pédagogiques d'enseignants qui exercent dans des écoles à pédagogie active sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire à travers le prisme du questionnement.

---

[54] Principalement… il n'est pas à exclure que l'enseignant, en tant que praticien réflexif apprenne de ses expériences (au sens de Dewey) avec les élèves

Chapitre III : Déplier le cadre théorique de la problématisation pour questionner le questionnement.

Le questionnement, on l'a vu dans le chapitre précédent, est au centre des attentes de l'École, des pratiques de classes, mais également des pratiques des historiens. Nous avons de quelle manière il est recommandé et ce qu'en disent les recherches en didactique de l'histoire du point de vue des pratiques habituelles dans les classes où le questionnement est présent, mais n'engendre pas l'exercice de compétences critiques. Nous avons également mis en avant des recherches basées sur des qui montrent qu'il est possible de développer ces compétences. Il s'agit principalement des recherches de Doussot et Cariou. Si les résultats de ce dernier nous semblent particulièrement intéressant concernant notamment l'utilisation des documents en classe, c'est le cadre théorique didactique dans lequel le premier, Doussot, s'inscrit qui nous paraît pertinent pour étudier le questionnement. En effet, ce cadre s'appuie sur des conceptions du savoir qui impliquent fortement le questionnement. Le chapitre qui suit propose de détailler ces appuis théoriques pour notre propre recherche ainsi que les travaux qui ont été réalisés en recherche en didactique de l'histoire au travers de ce cadre

Dans les chapitres précédents, nous avons constaté la dualité des enjeux de l'enseignement de l'histoire : intégrer l'enfant dans la société en lui transmettant la culture de cette dernière et le former à l'esprit critique pour qu'il devienne un citoyen responsable et éclairé, capable d'apprendre toute sa vie et de s'adapter. Il s'agit d'enjeux complexes pour l'institution, mais également pour les enseignants qui sont soumis à ces injonctions sous forme de résultats — les compétences — que les élèves doivent atteindre. Parmi les difficultés rencontrées, nous nous sommes penchée sur le questionnement, particulièrement. Il s'agit en effet d'une compétence mise en évidence par le législateur. Elle est porteuse de nombreux enjeux, mais malheureusement, ceux qui relèvent de la capacité à questionner et à critiquer sont peu présents dans les pratiques de classe ainsi que dans les évaluations certificatives.

Pourtant, comme nous l'avons vu dans le chapitre I, le questionnement est bien présent dans les classes. Majoritairement à l'initiative de l'enseignant pour le pilotage de la leçon et pour la dynamiser, les pédagogues de l'EN ont pensé qu'en stimulant le questionnement des élèves, ces derniers pourraient s'impliquer réellement et avoir une

activité plus importante. Leurs écrits font penser que le questionnement est le reflet du besoin de comprendre et de savoir des élèves, curieux et avides de sens et de savoir par nature. Si ce questionnement est effectivement un début d'appropriation de l'acte d'apprendre, tout questionnement n'est pas à l'origine d'un processus de construction ou re-construction de leurs manières initiales de voir le monde, c'est-à-dire d'un processus de problématisation. Ce dernier, propre à la démarche des scientifiques peut mener à la construction de savoirs raisonnés, c'est-à-dire ayant une justification épistémique et non d'une autre nature, et ce processus consiste avant tout à confronter les questions aux réponses possibles, plutôt qu'à identifier les réponses adéquates au sein du monde empirique. Maulini (2005) a montré que ce processus ne peut être entamé qu'à certaines conditions en classe, et ce, à l'aide du modèle proposé au chapitre I 1.2.C.

Parmi les recherches en didactique de l'histoire, les recherches du CREN s'inscrivent dans un cadre théorique qui permet d'identifier de manière didactique les éléments de ce processus pour l'étudier.

Nous revenons sur la genèse de ce cadre pour en déplier la pertinence dans le cadre de ce travail.

1.1 Un cadre pour analyser la complexité et la construction du problème — Cadre de l'apprentissage par problématisation - CAP

À la lumière des constats effectués sur les savoirs scolaires en histoire dans le chapitre I et du paradoxe (à savoir l'utilisation de l'apprentissage de l'histoire pour permettre à l'enfant de devenir à la fois un membre de la société à laquelle il est censé appartenir, mais aussi un membre actif et autonome, capable de se questionner et de questionner ce monde librement et de manière critique), auquel nous sommes confrontés concernant l'enseignement de cette discipline, il nous paraît indispensable de revenir sur l'épistémologie des savoirs, particulièrement en histoire en tant que science, mais aussi en tant que discipline scolaire.

Michel Fabre, dans ses recherches sur la problématisation (1997, 2004, 2009, 2007) comprise comme processus de construction de la connaissance et sur la possibilité de la transférer à l'école, a pointé quatre philosophes qui se sont intéressés à la problématologie : John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze et Michel Meyer. Les

conceptions de Dewey nous paraissent proches de celles de Decroly et pourraient nous permettre de comprendre les principes pédagogiques de Decroly et l'épistémologie des savoirs, soit le versant didactique d'une situation scolaire, plus précisément en histoire. Les conceptions de Meyer donnent à voir un autre aspect de l'épistémologie, celle du questionnement et complète la conception de Dewey.

A. L'analyse de Michel Fabre comme point de départ : la problématisation comme mise en évidence de la question au sein de l'épistémologie

Fabre (2009) constate que les injonctions à problématiser et, de manière générale, que le vocabulaire du problème semble se répandre dans le monde de l'école. Il décide de revenir sur les problématologies des quatre philosophes pour qui le problème occupe une place centrale.

Fabre (2009), qui s'associe à Dewey, Bachelard et Deleuze, estime que « les questions épistémologiques sont des questions pédagogiques ». Nous nous joignons à eux dans cette démarche et nous nous inscrivons, par ce biais, également dans les perspectives didactiques de l'histoire qui lient la réflexion sur les savoirs et les pratiques de classes l'épistémologie de référence. En effet, la construction et la réflexion sur la construction des savoirs sont synonymes d'une pensée émancipatrice et d'une possibilité de reprendre le pouvoir sur soi-même d'abord, puis sur ses actions au sein d'une société. Or, selon eux l'apprentissage, la construction de nouveaux savoirs, ne s'effectue que lorsque l'on est confronté à un problème, soit une question à laquelle on ne peut répondre directement. Cette définition de l'apprentissage situe la problématisation au cœur des enjeux de l'école et de l'enseignement de l'histoire.

1. La conception de l'apprentissage de Dewey — l'enquête

Nous nous intéressons particulièrement à la conception de Dewey en raison de son intérêt prégnant pour l'éducation et de l'influence qu'il a pu avoir sur Decroly.

a) Problème et apprentissage

Selon Fabre, la conception du problème de Dewey est la suivante : il y a problème lorsque le sujet s'aperçoit d'un déséquilibre auquel il ne peut directement remédier, ce

qui nécessite une recherche. Si le problème laisse entrevoir différentes solutions possibles, il représentera une épreuve, mais sera également une occasion d'apprendre.

b) Détermination et indétermination — références et inférences

Pour Dewey, il faut différencier l'indétermination de la situation, soit le fait qu'elle pose problème, et le sujet qui problématise la situation, qui mènera l'enquête. La situation n'est donc pas problématique, mais pourra le devenir sous l'action du sujet par un processus d'enquête, ce que Fabre rapproche de la problématisation.
Ce processus est « la transformation contrôlée et dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié ». Autrement dit, il s'agit, à partir d'éléments déterminés que l'on entend comme les données, d'émettre des hypothèses sur la solution au problème et de préciser par le même mouvement comment évaluer la pertinence des hypothèses pour proposer celle qui, en regard de cette évaluation, qui sera la plus logique et cohérente.

c) Conditions

Ce qui permettra d'évaluer les hypothèses et de garder un cadre dans lequel s'inscrit le problème (permettre de répondre effectivement à la question) sont les conditions. Selon Fabre, ces dernières pourraient être définies dans l'esprit de Dewey comme un système de significations qui guident l'enquête. La métaphore utilisée par Fabre pour décrire les conditions et leur rôle est le rail. Ce dernier donne un sens, une signification et une direction au raisonnement et permet de donner une forme approximative à la réponse attendue.

d) Savoir et problème

Selon Dewey cité par Fabre (2009, p.60) le schéma de l'enquête correspond à celui de la leçon. Une leçon doit donc parcourir les 5 étapes du processus :

a. La position du problème
b. La recherche de données

c. L'émission d'hypothèses
d. L'insertion d'hypothèse dans un réseau de signification
e. Le test de l'hypothèse.

Et ce sera l'activité de l'élève qui permettra à l'enseignant de structurer la leçon et sera productrice de savoirs. Selon Dewey, il n'y a pas de séparation entre la démarche et le contenu : « la méthode n'est jamais quelque chose en dehors du contenu ». Cette conception permet de comprendre que pour Dewey, « faire classe, c'est chercher les repères et les cadres qui donneront à penser à l'élève ».

Ainsi, pour Dewey, le questionnement est inhérent au problème, ce sont les questions qui permettent de le poser, notamment en s'interrogeant sur ce qui est déterminé ou non. Quant aux conditions, elles émanent de la critique (du questionnement, donc) des hypothèses proposées.

2. Bachelard

Selon Fabre, dans l'épistémologie de Bachelard, le problème en tant que concept, ne peut être compris qu'en interrelation à deux autres concepts, l'obstacle et la rupture. Ceux-ci sont eux-mêmes compris dans deux autres systèmes.

C'est le concept d'obstacle et de rupture qui vont attirer notre attention. En effet, Bachelard se différencie de Dewey par la rupture entre l'expérience et la pensée. Pour lui, ce qui relève de la vie quotidienne constitue un obstacle à la pensée scientifique. Cette dernière doit être épurée, dénuée « d'odeur et de saveur ». La science, c'est aller contre ses idées premières et ses fantasmes. Or, aller contre ses idées premières consiste à s'en détacher et à les questionner tant sur leur contenu que sur la manière dont ces idées sont constituées.

Dans « La formation de l'esprit scientifique » (1934, p.17), il explique que « pour tout esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question ». La question est donc centrale dans la conquête[55] de la connaissance puisqu'elle est à son origine.

Pour Fabre, l'épistémologie de Bachelard, c'est de la pédagogie, car pour lui, apprendre, c'est penser et penser, c'est problématiser. Or, on ne pense, on n'apprend que lorsqu'on fait l'effort de penser parce que l'on se trouve face à un obstacle d'ordre épistémologique. Il s'agit d'une épreuve que l'on s'impose : on quitte ses

[55] On notera par ailleurs la racine commune entre « conquête » et « question »

représentations habituelles. Le rôle de l'école n'est donc pas d'imposer des façons de penser, mais de permettre de construire « contre » ses idées premières, celles qui sont acquises par « […] la connaissance sensible, tout animées qu'elles sont de pragmatisme et de réalisme immédiats, […] En particulier, l'adhésion immédiate à un objet concret, saisi comme un bien, utilisé comme une valeur, engage trop fortement l'être sensible ; c'est la satisfaction intime ; ce n'est pas l'évidence rationnelle ». L'enseignant a alors pour rôle de mettre l'élève dans une situation qui le contraindra à changer sa manière de penser et de questionner.

3. Deleuze

La pensée de Deleuze apparaît comme critique à Fabre : c'est une contestation de l'image dogmatique de la pensée et l'école peut y jouer un rôle. Pour l'heure, elle est considérée comme « la matrice d'une infantilisation de la pensée qui nous fait croire que savoir répondre est plus important que savoir questionner ». L'intérêt pour le questionnement est ici placé : c'est lui qui libère. Fabre dit que, pour Deleuze, « La véritable liberté ne se réduit pas au choix des solutions pensées par d'autres, mais consiste dans la participation à l'élaboration des problèmes ». Il rejoint en partie du moins l'idéologie sous-tendue par la pédagogie active mise en évidence dans le chapitre II et dans les enjeux proclamés de la société envers l'école par le biais de l'enseignement, mais difficilement atteignables dans les pratiques classiques. Il s'inscrit également en faux, pointant que les questions initialement posées, celles des enseignants qui seraient compréhensibles directement par les élèves – les « bonnes » consignes dans le vocabulaire professionnel – revêtent souvent des faux problèmes et que l'activité principale de penser consiste alors à modifier, améliorer les questions. Ce qui mène assez directement à la réflexion de Meyer.

4. Meyer

L'apport de Meyer réside dans sa volonté de réhabiliter le questionnement dans la philosophie et de réassocier la question et la réponse. Comme l'écrit Fabre (2009, p.217) :

> Ce que Meyer conteste, c'est qu'une théorie de la connaissance puisse se passer de la considération du questionnement en tant que tel et puisse penser le savoir comme un ensemble d'assertions ne correspondant à aucune question, à aucun problème. C'est cet oubli du

> problème que symbolise pour Meyer le dilemme du Menon. Qu'il soit contestable de rendre Platon responsable de cet oubli ne supprime pas la question de fond, le fait qu'une logique de la recherche exige de repenser ce dilemme en distinguant deux types de savoir : le savoir des questions et le savoir des réponses.

Il plaide donc pour des savoirs qui aient une origine et une signification en lien avec la question dont ils sont inévitablement issus. Il met l'accent sur la valeur de la question autant que sur celle de la réponse.

B. Cinq critères de problématisation (Fabre 2009, p.111-112)

Suite à ses analyses des quatre philosophes précités, Fabre propose cinq critères indispensables à la problématisation : sa multidimensionnalité, la dialectique des faits et des idées, la recherche du connu (même provisoire) à partir de l'inconnu, le contrôle de la pensée par des normes (déjà existantes ou à créer), sa schématisation du réel visant à créer des outils d'analyse du réel, non à le reproduire. Une fois encore, le questionnement est sous-tendu dans l'idée de recherche et d'outils d'analyse : qu'est-ce que chercher, sinon poser des questions qui permettent de déterminer l'objet de celle-ci ? Qu'est-ce qu'analyser, sinon poser des questions à l'objet auquel on est confronté pour le caractériser ? Comment se surveiller sans se poser de question ? Comment respecter les normes sans se questionner sur leur existence et leur teneur ? Leur conception des savoirs scientifiques telle que décrite dans l'article « Construction des problèmes et franchissements d'obstacles » (Fabre et Orange, 1997) : — « les savoirs scientifiques sont des compétences, ils sont raisonnés, et sont partagés et soumis à la critique », donne une assise épistémologique au cadre théorique de l'apprentissage par problématisation[56]. En effet, le cadre de la problématisation offre des outils conceptuels pour identifier les obstacles épistémologiques, ou leur potentialité, notamment dans des situations de classe.

Si l'enseignant cherche à construire les apprentissages en faisant problématiser ses élèves, dans une approche par problématisation[57], il sera nécessaire de construire un espace de problématisation, d'en délimiter les contours — la définition de ce sur quoi on s'appuie et qu'on considère comme certain (provisoirement, parfois) et ce qui relève

[56] Désormais CAP
[57] Désormais APb

de l'incertain — dans lesquels il faudra établir un raisonnement qui tienne compte des limites imposées par ce cadre. En fonction de ces limites, des hypothèses seront émises et examinées en fonction du cadre. Ce raisonnement sera formulé et soumis à la critique. Il y a donc des aller-retour entre le problème et le cadre dans lequel il est en cours de résolution, entre les conditions imposées et les hypothèses proposées et enfin entre le raisonnement exposé et la critique de ceux à qui il est présenté.
Ceci dessine les dimensions que peuvent occuper la question, le questionnement, la réponse, le processus de construction de celle-ci et la relation entre question et réponse. Cet espace est celui qui sera examiné au fil de ce travail grâce aux outils du Cadre d'apprentissage par problématisation.

1.2 Problématisation en histoire

La proposition de Fabre, d'Orange et du SAVE- CREN d'utiliser la conception de l'apprentissage à partir de l'enquête comme cadre d'analyse de la construction en classe est féconde. Elle permet d'identifier les différents éléments qui permettent d'élaborer un savoir qui soit construit grâce aux conditions qui garantissent une rigueur logique dans l'élaboration du questionnement et de la réponse. Ce cadre fait également la part des choses entre ce qui est déterminé (ou pris comme tel) et ce qui ne l'est pas. Il s'agit là d'une compétence qui est à développer selon les textes légaux décrits au chapitre I[58] concernant l'histoire. En ce qui concerne la présente recherche, ce cadre théorique didactique permet de questionner la place du questionnement dans les pratiques des enseignants en histoire au primaire. Le questionnement est, comme nous l'avons montré dans les points précédents, central dans la construction de savoirs raisonnés. Le premier chapitre a également montré que malgré l'omniprésence dans les pratiques des enseignants du questionnement, celui-ci ne permet pas souvent de construire des savoirs raisonnés (Audigier, 2018 et Maulini, 2005) et ce dernier (2005, p.51) a montré également le « renversement » du questionnement tel qu'il est proposé par les pédagogies actives. Parmi les recherches qui sortent des schémas habituels de pratiques de classes cités par Lautier et Allieu-Mary (2008), celles de Cariou et de Doussot ont été mises en avant. Ce dernier se base sur le cadre théorique de Fabre (1994, 2007, 2009) et Orange (1997, 2005) et l'a adapté, avec d'autres auteurs (Le

[58] Chapitre I 1.1.A et 1.1.B, annexe 1

Marec, Doussot et Vézier 2009, Doussot et Vézier, 2014 et 2016) à la discipline historique :

> « Le choix théorique fondamental consiste à mettre en relation une explication historique et les pratiques de problématisation en situation scolaire. Derrière ce choix, il s'agit de travailler un cadre théorique large sur la problématisation et ses liens avec les savoirs et les apprentissages, tout en intégrant les spécificités épistémologiques de l'histoire. Sur le plan didactique, les travaux en SVT nous guident vers le questionnement des rapports entre pratiques de mise en texte du savoir en classe et chez les historiens » (Doussot, 2012).

Ainsi, comme nous l'avons vu dans le chapitre I, titre 1.D, les spécificités épistémologiques de l'histoire sont la mise en tension des données issues des traces du passé, et des modèles de comportement humain. Les données, appelées les faits sont construits en fonction de la question que l'on pose à la trace. Ils sont ensuite mis en tension (et non pas articulés) avec les modèles explicatifs, c'est-à-dire les idées qui permettent d'expliquer un phénomène. L'opposition entre mise en tension et l'articulation (que l'on retrouve dans les savoirs scolaires) réside dans l'examen de différentes possibilités (hypothèse) en fonction des conditions dictées par les modèles. Articuler modèles et faits reviendrait non pas à parcourir les faits existants dans les traces connues ou disponibles, mais à présélectionner ceux qui se conforment aux conditions des modèles immédiatement mobilisés, et ainsi prévenir toute tension.

Les caractéristiques des savoirs qui résultent de cette mise en tension par rapport à une « simple » articulation en sont différentes des caractéristiques des savoirs de sens commun. Dans le premier cas, lorsque les faits et les modèles sont mis en tension, que les possibles soient envisagés et examinés en regard des conditions imposées par le modèle, il s'agira de savoirs apodictiques, parce que le raisonnement qui aura rempli les conditions expliquera « qu'il en est ainsi et qu'il ne peut en être autrement » selon les mots de Kosselleck (1997). Dans un tel processus, le savoir se déploie par les conditions établies sur les modèles mobilisés immédiatement.

Les savoirs issus d'un raisonnement qui articule les faits et les modèles sans les questionner — donc sans envisager d'autres possibles ni tenir compte des conditions — sont dits assertoriques. Ils sont posés tels quels et on ne les questionne pas. Il ne s'agit pas d'opposer les deux sortes de savoirs. Des savoirs peuvent tour à tour être assertoriques ou apodictiques en fonction du problème dans lequel ils sont mobilisés (assertoriques ou apodictiques, s'ils proviennent d'une problématisation, donc d'un

problème antérieur et que celui-là est connu de tous ceux concernés par le problème dont il est question) ou construits (apodictiques).
Nous identifions donc, dans ces travaux, différents outils du CAP : l'identification des modèles auxquels font appel les élèves, la construction des faits, la sélection des informations pertinentes à la construction d'une réponse, la reconstruction de la question initiale, la mise au travail de « l'articulation entre action humaine et contexte de ces actions » (Doussot, 2010, p.86), l'ouverture des possibles, soit la multidimensionnalité du processus de problématisation, le passage des savoirs de sens commun à des savoirs construits

1.3 Mise en perspective des principes fondamentaux de l'EN et du CAP

Pour rappel ces principes sont les suivants : l'enfant est au centre de l'activité éducative, qu'il s'agisse de son développement intellectuel, social ou biologique. Il est donc considéré comme un tout indissociable et primordial. L'apprentissage se fait donc à partir de ses intérêts, de ce qui éveille sa curiosité. Pour qu'il puisse apprendre, il faut qu'il soit actif intellectuellement ; cela signifie que les savoirs s'acquièrent à partir de ce qu'il sait déjà ou peut acquérir à partir de ses perceptions. Le rôle de l'enseignant est donc d'« interpréter » les intérêts de l'enfant et d'accompagner ce dernier dans les démarches qui lui permettront d'agir et d'acquérir des savoirs.
D'un point de vue decrolyen, les concepts d'observation et d'association représentent une possibilité de passer du savoir de sens commun (l'observation) à un potentiel savoir construit (l'association)
Reprenons ces principes et interprétons-les à la lumière des outils de la problématisation et par hl'entrée du questionnement.

a) La prise en compte de l'enfant, de son intérêt : le problème, la question

S'il est clair pour les pédagogies de l'EN et particulièrement decrolyenne que l'enfant doit être mis au centre de l'école et des préoccupation enseignantes et qu'il faut s'appuyer sur sa curiosité naturelle, il est aussi clair que le rôle de l'enseignant est de maintenir, voire de susciter cet intérêt. Cet intérêt pourrait être suscité par la question originelle qui pourrait émerger de l'élève ou de l'enseignant. Nous retrouvons alors ici

les questions qui peuvent être à l'origine de la construction d'un problème, soit l'énigme, la controverse ou le paradoxe. Cependant, pour problématiser, il faut que le problème soit reformulé : les enfants doivent se l'approprier et le construire.

b) La prise en compte du déjà-là et son expression : les modèles et la sélection des informations pertinentes, la prise en compte des savoirs de sens commun et l'empirisme

Les pédagogies actives s'appuient principalement sur les perceptions des enfants. L'observation chez Decroly illustre parfaitement cette idée. Lors de cette phase de l'apprentissage, les enfants sont invités à décrire leurs perceptions et à émettre des hypothèses quant à ce qui se trouve face à eux. L'enseignant quant à lui, en profite pour vérifier l'utilisation d'un vocabulaire adéquat et de l'intelligibilité des propos tenus. L'association a déjà parfois lieu à ce moment, les enfants associent ce qu'ils perçoivent à des connaissances antécédentes. Nous y reviendrons au point suivant.
L'observation a une origine incontestablement empirique. Or, par ses appuis bachelardiens notamment, la problématisation consiste précisément à sortir de l'empirisme. Nous avons vu dans le chapitre précédent que Decroly dans un élan similaire à celui de Dewey considère l'observation comme un état primordial, certes, mais une étape dans un processus d'apprentissage et de mise en action plus large. Il ne nous semble dès lors pas incompatible de s'appuyer sur les perceptions et les modèles initiaux des élèves (les idées premières dirait Bachelard) pour s'en détacher et orienter l'effort de l'enfant vers une construction de savoir raisonnés, tenant compte (ancrés, pourrions-nous dire) des perceptions, mais qui les mettent au travail pour construire une nouvelle question.

c) L'association, la mise en lien avec les textes des autres : confrontation, comparaison

Lorsque la perception n'est pas ou plus possible comme dans le cas de l'histoire, mais que le désir de savoir est présent, il faut se tourner vers des traces, forcément incomplètes du passé ou des textes qui l'expliquent. C'est ici qu'entre en jeu l'association : il s'agit de rechercher des éléments que l'on a pu observer dans le présent dans des textes ou des représentations du passé. De là peut s'instaurer un

sentiment d'étrangeté qui mène inévitablement à la comparaison entre le présent et le passé. Gallien et Libois-Fonteyne (1946)[59] l'ont précisé : il faut confronter les sources et ne pas s'en tenir à croire ce qui est dit « en s'efforçant de comprendre les raisons des multiples interprétations, les mentalités et les moralités diverses du milieu et de l'époque de leurs auteurs » comme une injonction à prendre en charge le contexte, mais également à effectuer une critique de ces sources.

d) Le rôle de l'enseignant : interprète et accompagnateur

Dans l'optique où l'enseignant ne transmet pas les savoirs : il met les élèves en contact avec ceux-ci. Son rôle est également d'interpréter les intérêts des enfants en fonction du programme scolaire dont il est le garant. Il pourrait, en adoptant lui-même une posture de recherche, poser des questions incitant les enfants à revoir leurs conceptions, articuler faits et idées et à surveiller leurs démarches, créant par ce fait une situation où l'élève et impliqué dans la construction des savoirs.

1.3.1 e) L'expression

La valorisation, l'habitude de participer à l'organisation de la vie de la classe, de donner son avis sont autant d'événements favorables à la confrontation et à la co-construction du problème voire de sa résolution.

[59] « Nos enfants doivent acquérir plus ou moins théoriquement de nombreuses notions lorsque la méthode expérimentale est impossible, il faut alors que la théorie pose de puissantes racines dans des expériences acquises et, en tout cas, lorsqu'il s'agit d'un fait non contrôlable, qu'il ne soit jamais puisé au livre unique, mais bien dans ces textes différents par la provenance, texte qu'on observera et confrontera en s'efforçant de comprendre les raisons des multiples interprétations, les mentalités et les moralités diverses du milieu et de l'époque de leurs auteurs ».

Conclusion de la partie I sous forme de problématique

Dans cette partie, nous avons montré que l'enseignement de l'histoire est complexe pour plusieurs raisons. Il s'agit d'un enseignement porteur d'enjeux importants, mais contradictoires : l'insertion dans une culture commune et non questionnée, mais en même temps, le développement de compétences critiques telles que le questionnement sur la société au sein de laquelle il faut s'intégrer. Les références institutionnelles et professionnelles aux démarches scientifiques et donc, dans le cas qui nous concerne, aux démarches des historiens, sont nombreuses, mais l'enseignement effectif de l'histoire s'en éloigne très fort, tant d'un point de vue des pratiques enseignantes (les instituteurs ne sont pas historiens et les élèves non plus ; ils sont peu sensibilisés à l'épistémologie lors de leur formation et, par conséquent, n'identifient pas les démarches de construction des savoirs des historiens) que d'un point de vue des caractéristiques du savoir mis en jeu en classe. En effet, le savoir des historiens est différent du savoir scolaire en histoire. Ce dernier est le fruit de plusieurs transpositions du premier, mais également une sélection parmi tous les savoirs construits dans le domaine historique et peut être caractérisé, selon Audigier (1995), notamment par sa relation à la réalité : le savoir présenté en classe est considéré comme vrai (établi par les historiens) et rendant compte de la réalité du passé, ce qui masque la qualité critique du savoir de référence. Alors que, selon Doussot et Fink (2018, p.95) l'histoire des historiens « n'est plus vérité ; elle produit de la vraisemblance, elle est une quête partagée de véridicité, elle est une connaissance scientifique intersubjective » et, selon eux toujours, « la dimension sociologique d'une communauté scientifique est généralement ignorée en classe ». Le savoir scolaire — présenté sous forme de texte généralement — est souvent considéré comme vrai par les enseignants et les élèves, et ce, en dehors de tout questionnement critique, de toutes les conditions et démarches de construction et de validation, notamment par les pairs.

Nous avons également montré que les pratiques habituelles de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire ne permettent pas de développer certaines des compétences visées par les injonctions légales, et ce, pour plusieurs raisons également. Dans leur note de synthèse de 2008, Lautier et Allieu-Mary expliquent que les pratiques ordinaires dans l'enseignement de l'histoire, bien que prenant des formes

variées, sont focalisées sur la recherche d'informations au sein de documents considérés comme rendant compte de la réalité du passé, et non sur la construction d'interprétations ni, par conséquent, sur les démarches qui la rende possible. Il y a une séparation entre le texte de savoir et la construction dont il est issu : le questionnement, le raisonnement et les hypothèses qui ont été écartés ne sont pas menetionnés. Cependant, certains chercheurs en didactique de l'histoire, comme Le Marec, Cariou ou Doussot ont montré qu'il est possible de modifier ces états de fait par différents moyens :Les dispositifs expérimentaux sur lesquels ils s'appuient, conçus par des chercheurs en collaboration avec les enseignants, prennent pour objet de travail les premières interprétations que les élèves sont capables de produire pour focaliser le travail de la classe sur les interprétations possibles plutôt que sur le rapport direct entre le document et le passé à représenter

Parmi les compétences qui sont visées par les injonctions officielles, les compétences liées à la pensée critique sont centrales. Ces dernières, selon Doussot et Fink (2019, p.92) qui citent Audigier (1994), visent le développement « des manières de questionner et d'analyser les phénomènes sociaux afin de les mettre à distance ». Une manière de comprendre ces compétences officiellement visés est de penser qu'il s'agit d'enseigner aux élèves à questionner historiquement des récits ou des documents sur le passé.

L'étude du questionnement en classe, pris de manière générale et non disciplinaire, notamment au travers des travaux de Maulini (2005), a montré que celui-ci est à la croisée de différents éléments constitutifs de la relation pédagogique et didactique

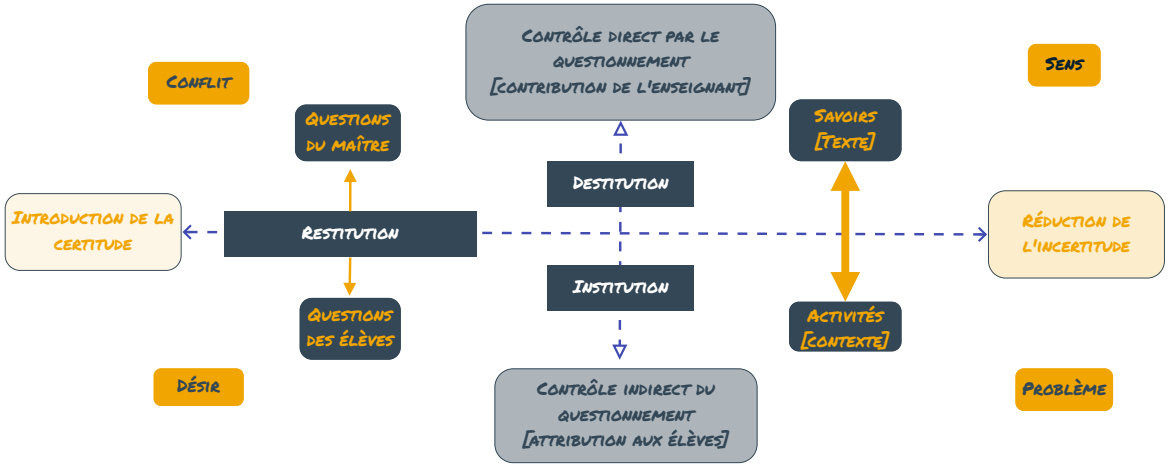
(cf.figure 1[60]) et a une influence tant sur les savoirs que sur les rapports aux savoirs des élèves. En fonction des endroits où se situent les curseurs sur les différents axes (horizontal, axe des savoirs/didactique), on augmente ou l'on diminue le degré d'incertitude et l'on fait varier le contrôle du questionnement par le maître (axe vertical, pédagogique). Le degré d'incertitude des savoirs peut être mis en lien avec la possibilité ou non d'une problématisation, processus à l'origine de savoirs raisonnés et critiques.

Ce processus, étudié par Fabre (1993) et adapté à l'enseignement par Fabre et Orange (1997, notamment), met en évidence la construction du savoir basé sur l'argumentation, la délimitation du cadre et conçoit le questionnement comme origine (l'énigme, la controverse, le paradoxe) et comme outil principal de la construction critique des savoirs par exploration et délimitation des possibles, par le biais de la surveillance constante de la pensée en lien avec les contraintes du cadre qui délimite l'espace de recherche et pousse à repenser et reformuler le questionnement de départ.

Dans l'enseignement traditionnel, tel que les recherches à grande échelles en didactique l'ont montré (Audigier et Tutiaux Guillon, 2004), le questionnement comme moyen pédagogique et comme but didactique est très présent dans les activités des enseignants, modélisé par la « boucle didactique » et sous forme de devinettes et donc sous forme très fermée, c'est-à-dire dont les réponses doivent être conformes à celles attendues par l'enseignant. Or, il est fondamental d'ouvrir le questionnement, car il peut permettre une autonomisation et une réelle construction des savoirs, en ce qu'il est sous-jacent à l'idée que d'autres propositions que celles déjà-là sont possibles.

---

[60] Figure 1 Entre l'activité et le savoir, dosage et partage de la problématisation (Maulini, 2005, p.205).



Il est des conceptions pédagogiques qui prennent d'autres directions que celles de l'enseignement traditionnel. Nous nous sommes concentrée sur les pédagogies issues de l'Éducation Nouvelle et, particulièrement celle de Decroly, en la mettant en perspective avec celle de Dewey. En effet, les deux pédagogues s'inscrivent dans cette mouvance et Decroly se disait fort inspiré de son collègue américain.

Au travers de l'étude des conceptions de l'apprentissage et du questionnement de ces deux penseurs de l'éducation, nous avons vu que l'intérêt, la curiosité, l'expérience sensible et intellectuelle des élèves sont pour eux le moteur et le carburant de tout apprentissage. De cette idée, nous émettons l'hypothèse que la conception et les pratiques des enseignants de ces écoles particulières, par l'intermédiaire des principes dans lesquels s'inscrivent leurs établissements, sont un milieu favorable au développement d'un enseignement de l'histoire qui fait une place au questionnement qui dépasse le rapport question/réponse dominant, en faveur de la construction de véritables problèmes historiques par des situations d'apprentissage ouvertes à l'exploration des réponses possibles et à leur confrontation aux faits accessibles aux élèves. Cette hypothèse prend appui sur deux concepts fondamentaux dans la pédagogie decrolyenne : l'observation et l'association ; plus particulièrement sur les opérations intellectuelles qui permettent de passer de l'une à l'autre. En effet, l'observation favorise les perceptions directes qui sont à l'origine des savoirs que l'on pourrait qualifier de propositionnels ou descriptifs. L'association, quant à elle, met en lien ces perceptions avec des textes qui décrivent des situations, des monuments ou des reproductions d'événements ou de situations qui ne sont plus ou pas perceptibles directement. Il s'agit dans les deux cas (savoirs issus de l'observation ou de l'association) de savoirs certes souvent propositionnels, mais qui reflètent des situations qui permettent la comparaison et la mise en lien. C'est la signification même de cette mise en lien, par le questionnement et la comparaison, que nous interrogeons. En effet, la mise à distance de ce qui est directement perçu par l'observation et la comparaison avec des éléments souvent textuels rapportés par d'autres entraînent un détachement de ce qui est propre, unique (soit lié à l'observation) pour aller vers le général (ce qui ne relève pas de l'observation directe, soit, dans un langage decrolyen, de l'association) et, par la suite, mesurer l'écart entre une situation et l'autre. Cela ne peut se faire par la perception directe : il faut passer par un intermédiaire, ce que la conceptualisation permet. Comme Doussot et Vézier (2016), Doussot (2010, 2012, 2018) l'ont montré, il s'agit de processus et de concepts qui ont à voir avec les pratiques

historiennes. Les principes de l'EN et decrolyens pourraient offrir des possibilités d'appui, mais aussi de frein à ces processus, comme nous l'avons montré en fin de chapitre précédent. L'objet de la recherche s'inscrit donc dans les deux cadres, celui des principes de l'EN/decrolyens et le cadre théorique de la problématisation. Il s'agit d'étudier comment et dans quelle mesure les principes decrolyens/EN peuvent favoriser ou entraver la construction de savoirs sur le passé construits, critiques et raisonnés dans les pratiques de classe et donc la problématisation. En effet, selon Jacquet-Francillon (2005, p.6.) « [les contributions à un congrès sur l'Éducation Nouvelle, mais la recherche en général] adoptent un point de vue qui relève surtout d'une histoire des idées classiques ; et elle ne se préoccupe assez peu des acteurs et de leur comportement — donc de leur stratégie — dans les contextes déterminés où ils évoluent […] »

Nous nous trouvons à la croisée des conceptions pédagogiques de ces enseignants, se référant à des principes établis par Decroly et d'un cadre didactique qui tente de mettre en lumière les conditions de la construction du savoir au travers du processus de la problématisation. Différents éléments présentés dans cette partie nous permettent de penser que les deux aspects d'une réalité de classe (pédagogique et didactique) s'influencent mutuellement.

Les recherches en didactique de l'histoire s'inscrivant dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation ont montré que l'utilisation de différents outils tels que l'étude de cas (Doussot, 2012 ; Doussot et Vézier 2015), la reconstruction de la question initiale (Doussot, 2018) ou l'élaboration des conditions sur un concept historique (Doussot, 2017) peuvent représenter des « modalités de transposition didactique favorables à la mise en tension scolaire des faits et des modèles » (Doussot 2012 ; Doussot et Vézier 2015), condition au processus de construction de problèmes de savoir sur le passé.

C'est la raison pour laquelle ce travail se penche sur les conceptions et les pratiques en histoire de ces enseignants particuliers, puisque travaillant dans des écoles marginales, où les programmes sont orientés en fonction des crédos pédagogiques centrés sur l'enfant et son intérêt. Ces conceptions et pratiques pédagogiques seront étudiées au travers du prisme du questionnement et de l'importance qu'il pourrait y revêtir et avec les outils du cadre de la problématisation en histoire, tels qu'ils sont construits étudiés et mis à l'épreuve au sein du CREN depuis plus de vingt ans, ce qui

nous permettra de mettre en évidence ou non des différences d'un point de vue de la construction et des caractéristiques des savoirs.

Ainsi, il s'agit d'interroger les discours et les pratiques d'enseignement sur la construction du savoir PAR les enfants et l'enseignant ainsi que les conditions qui la permettent au regard de l'épistémologie de l'enseignant en relation avec ses crédos pédagogiques : centration sur l'élève et relation différente au maître (discussion et argumentation possibles), utilisation fréquente du questionnement, fréquence et habitude du travail en groupe et organisation générale plus démocratique de l'école et de la classe (responsabilités, conseils, etc.), ce qui sous-tend un rapport différent à l'autorité du maître. Nous chercherons à identifier dans ces pratiques centrées sur l'enfant et son activité des conceptions et/ou des outils qui pourraient, similairement à ceux proposés dans le cadre de l'apprentissage par problématisation tel que nous l'avons présenté plus haut, représenter des « modalités de transposition didactique favorables épistémologiquement à la mise en tension scolaire de faits et de modèles »(Doussot et Vézier, 2015).

Conclusion de la partie I sous forme de problématique

PARTIE II

Chapitre IV :
L'enquête : son objet et son terrain

L'objet de l'enquête

Nous avons montré dans la partie précédente la difficulté qui tient à l'enseignement de l'histoire, non seulement en termes d'enjeux, qui sont paradoxaux et complexes, mais également d'un point de vue de l'épistémologie même de l'histoire et de l'histoire scolaire, différentes en termes de construction du savoir, mais aussi du point de vue de leurs enjeux respectifs.

Nous avons expliqué que les recherches en didactique ébauchent des pistes d'activités en classe pour développer les compétences critiques des élèves et de ce fait, de rapporter l'épistémologie de l'histoire scolaire, telle qu'elle est finalement pratiquée dans les classes, de l'épistémologie de l'histoire des historiens. Il s'agit dans ce cadre d'évaluer les conditions de possibilités pour amener les élèves à problématiser en classe, ce qui signifie s'interroger tant sur le savoir que sur le texte de savoir en jeu et le rapport qu'ils entretiennent avec celui-ci (Doussot et Vézier, 2016, p. 10) :

> La problématisation, telle que nous l'envisageons, vise à répondre à ces objections [l'importance des pratiques et du travail langagier en relation avec le texte] afin de faire émerger les conditions de possibilité de la transposition, en classe, des rapports entre textes de savoirs scientifiques et pratiques scientifiques (notamment les pratiques de mise en texte), et d'éviter ainsi le double court-circuit de la transposition directe des textes et/ou celle des pratiques.

a. L'enquête

Cette partie étudie donc l'utilisation du questionnement au travers des conceptions d'enseignants travaillant au sein d'écoles à pédagogie active, particulièrement decrolyenne[61] concernant l'histoire et son enseignement afin de mettre à jour d'éventuelles conditions favorables à un processus de problématisation en classe. Elle vise, au travers de leurs entretiens et leurs pratiques effectives lors d'observations de leçons d'histoire, à comprendre le rôle que joue ce dernier au cours de la conception et de la réalisation de ces leçons, mais aussi sa fonction par rapport à ce qu'on entend

[61] Désormais EPA/PD

par là dans le cadre théorique de la problématisation en didactique (Fabre, 1994 ; Orange et Fabre, 1997). Le questionnement est en effet intimement lié au processus de problématisation. Il en est l'outil de construction et, par l'émergence de raisons et de nécessités permet la sortie du seul savoir propositionnel. Selon Doussot et Vézier (2014, p.126) « en histoire, ce sont les questions qui amènent à reconsidérer les sources potentielles et à reprendre certaines données autrement en les confrontant aux interprétations précédentes dans [une] logique dialogique ».

L'analyse consiste à élaborer, à partir, d'une part, des données récoltées auprès des enseignants lors des entretiens et des observations de leçons et, d'autre part, à partir du cadre théorique de la problématisation, des catégories qui, liées entre elles, forment un modèle de conception didactique des leçons en histoire dans les Écoles à Pédagogie(s) Active(s) particulièrement Decrolyenne. Cette méthode se rapproche des principes de l'analyse par la théorisation ancrée, désormais ATA (Paillé, 1994,2020 a et 2020 b ; Raymond et Forget, 2020), une adaptation pour les recherches en éducation de la « grounded theory » des sociologues Glaser et Strauss (1967). L'analyse s'appuie sur les corpus (ici les entretiens et les leçons d'observation) pour constituer des catégories appuyées sur le cadre théorique de la problématisation qui rendent la raison du fonctionnement spécifique du questionnement en histoire dans ces approches pédagogiques spécifiques. Ainsi, ce qui sera pris en compte dans l'analyse tiendra de la place du questionnement en tant qu'outil de construction de la problématisation, liée à l'émergence de raisons et de nécessités, soit le questionnement comme moyen de maintenir le lien entre le récit du passé et le récit de l'enquête.

Par la volonté de créer un modèle constitué des catégories ainsi produites, la recherche vise à échapper à une visée empiriste. Elle permet de proposer une théorisation basée à la fois sur les données empiriques, et sur un cadre théorique adéquat, comme le décrivent Glaser et Strauss (1967, p.138) :

> « Les décisions initiales pour le recueil théorique de données se fondent uniquement sur une perspective sociologique générale et sur un sujet ou une problématique générale (comme la manière avec laquelle les escrocs ciblent leurs futures victimes, la façon dont les policiers agissent envers les Noirs ou le processus par lequel les étudiants en médecine deviennent des médecins). Des décisions initiales ne sont pas fondées sur un cadre théorique préconçu ».

Autrement dit, la perspective didactique du CAP[62] propose des types de problèmes qui guident l'analyse des données issues des discours et pratiques pédagogiques des enseignants étudiés pour en tirer un modèle descriptif didactique.

D'autre part, la théorisation ancrée est un type d'analyse de données basé sur un processus itératif de conceptualisation du corpus, par la comparaison continue entre les données empiriques et les catégories créées à partir d'elles. Cette comparaison s'effectue au fur et à mesure des lectures et relectures du corpus. Plusieurs lectures sont nécessaires et jouent chacune un rôle différent dans la comparaison continue. En première lecture du corpus, le chercheur recherche des événements phénoménologiques, c'est-à-dire le repérage de passages, d'extraits de verbatims en lien avec l'objet de recherche. Ensuite, il cherche à nommer ces événements et à les regrouper. C'est le moment de la catégorisation : le chercheur extrait de ce contenu des catégories qu'il définit par leur contenu et caractérise (les propriétés) par la suite en comparant ces catégories au reste du contenu de son corpus. À terme, l'ATA vise à établir un modèle, compris comme la mise en lien de concepts, les catégories, à partir des données empiriques recueillies sur le terrain. Ce choix a été guidé par l'absence de modèles concernant les pratiques de classes dans le cadre de l'enseignement de l'histoire dans des écoles à pédagogies actives. Selon Raymond et Forget (2020), « il s'agit d'une méthode d'enquête visant à comprendre des phénomènes contextualisés et à en rendre scientifiquement compte en prenant appui sur les points de vue des acteurs qui incarnent les phénomènes ». Il s'agit bien ici de comprendre un phénomène et donc de mener l'enquête sur l'utilisation du questionnement et sur son implication dans la construction des savoirs, dans un milieu particulier, les EPA/PD et de l'examiner en regard des outils du cadre théorique de la problématisation. Ce milieu, les EPA/PD, est particulier parce qu'il est marginal dans le monde de l'enseignement et repose sur des principes et une organisation qui, bien que repris par l'École traditionnelle[63], semblent devoir être réaffirmés par les EPA/PD. Pour rappel, elles construisent leur organisation et la structure de leur enseignement sur l'idée propre à l'Éducation Nouvelle que l'élève et son développement doivent être au centre des préoccupations des adultes et que l'enseignement a pour but de l'ouvrir petit à petit, par cercles concentriques dont il est le centre, à la société à laquelle il appartient. Le rôle de

[62] Cadre d'Apprentissage par la Problématisation
[63] Et notamment dans le PPEE

l'enseignant est de l'accompagner dans cette ouverture en prenant appui sur sa curiosité et son intérêt. L'apport de Decroly dans ce contexte consiste à appréhender les choses comme elles se présentent et à les observer en se questionnant et en établissant des liens entre ce qui est vécu, senti, observé et ce qui est appris. Nous avons vu, dans le chapitre 2, point B, que, par la volonté de relier les observations et les situations entre elles, de les communiquer, de les exprimer, une ébauche de conceptualisation et, par là, d'accès à la construction de savoir peut être envisageable.

b. Description du terrain

Le contexte de la recherche est donc bien un type d'école, les EPA/PD, minoritaires au sein des écoles reconnues par la FWB et regroupées au sein de la FELSI, soit des écoles qui se différencient volontairement et par idéologie de l'école traditionnelle, principalement par la considération de l'élève comme un être avec des spécificités propres et en développement dont l'apprentissage doit se faire en tenant compte de ses spécificités. (cf. chapitre I).

Pour comprendre les conceptions et les pratiques du questionnement dans les leçons d'histoire des enseignants de primaire dans des EPA/PD, cinq entretiens semi-directifs d'une à deux heures ont été menés avec des enseignants pratiquant au sein de ces écoles, en fonction des renseignements pris sur le site des écoles concernées.

Les enseignants se sont portés volontaires à la suite d'une première enquête[64] réalisée en ligne et diffusée sur les réseaux sociaux. Ils sont peu nombreux, mais il est nécessaire de rappeler que la FELSI ne compte que 29 écoles fondamentales[65] dont 11 d'enseignement ordinaire[66] et dont certaines ne comptent que 5 enseignants de primaire.

Ces enseignants ont des profils variés : du point de vue du genre (deux femmes, trois hommes), de leurs parcours avant d'arriver dans l'EPA/PD (peu, voire pas de pratiques en dehors des EPA/PD), du point de vue de l'ancienneté et donc de l'expérience qu'ils

[64] Cette enquête, avec une visée exploratoire, a été réalisée durant l'été 2017. Pendant les deux mois de vacances d'été, un questionnaire en ligne comportant 5 questions fermées et une ouverte (en annexe 5) a été diffusée via Fb et par mail. 92 enseignants y ont répondu et 67 ont acceptés d'être contactés par la suite dans le cadre du présent travail.

[65] Le fondamental comprend le primaire et le maternel. Pour avoir une idée de la petitesse du réseau, WBE (le pouvoir organisateur de l'enseignement officiel) compte 147 pour un même territoire.

[66] https://www.felsi.eu/fondamental-ordinaire

ont pu engranger de 6 à plus de 35 ans). Ils ont tous une pratique d'au moins 5 ans dans des EPA/PD, ce qui leur confère une certaine expérience. D'autre part, ils travaillent tous dans le même degré, avec des élèves d'âge comparable : 8-10 ans. Enfin, les écoles dans lesquelles ils travaillent sont des écoles qui se revendiquent de pédagogie active, soit exclusivement decrolyenne pour Arthur et Dan, soit d'inspiration notamment decrolyenne[67] comme Vania, Martin et Dorothée.

En voici un tableau synthétique :

Tableau 1 : Enseignants interviewés et leurs caractéristiques

Nom	Arthur	Dorothée	Martin	Dan	Vania
Ancienneté	8	40		6 ans d'ancienneté	
A travaillé dans une école hors FELSI	Non	Oui, 10 ans	Non	Oui, un an	Oui, deux ans
Parcours professionnel	Carrière dans l'associatif après une MA en histoire, reprise d'études pour devenir instituteur primaire. A quitté l'enseignement primaire au profit d'un poste en formation d'enseignants du primaire	Carrière complète dans l'enseignement ordinaire et spécialisé. A enseigné dans une autre école 10 ans	Carrière complète dans l'enseignement ordinaire. Toujours dans la même école	Carrière complète dans l'enseignement ordinaire Un an hors FELSI, le reste dans la FELSI	Carrière complète dans l'enseignement primaire ordinaire, toujours au sein de la FELSI
Principes pédagogiques de l'école présents sur le site internet de l'école ou dans le projet pédagogique	Decroly	Éducation Nouvelle : Decroly, Freinet, Dewey sont cités		Decroly	Decroly et Freinet

[67] Sur base du projet d'établissement disponible sur le site des différentes écoles.

c. Recueil des données

Dans le cadre de ce travail, le corpus de données consiste en quatre grands ensembles : les entretiens avec les enseignants (IP), les observations de leçons, les documents qui y sont liés (réalisations des élèves, supports distribués, etc.) et les notes de la chercheuse, pendant le recueil de ce corpus ainsi que les commentaires de l'enseignant sur les transcription des leçons observées. Des séances d'analyse du corpus, particulièrement entre les entretiens préliminaires et les leçons d'observation ont également eu lieu

Le recueil des données s'est effectué selon le schéma visible dans le tableau suivant :

Tableau 2 : synthèse des corpus et codage

Enseignant	Entretien	Leçon d'observation	Leçon guidée	Autre
Arthur	11/02/19 18/12/19 IPA (2x50 min)	Fin de la carrière d'instituteur	/	
Dorothée	13/02/19 IPD 16/12/19 (2x50 min) IPD2	Travail mathématique sur la ligne du temps (non repris)	/	
Martin	8/4/20 IPM	Travail mathématique sur la ligne du temps (non repris)	/	
Dan	26/08/20 IPDC	Décembre 2020 3 séances/9 enregistrements	Décembre 2021 57 min et 44 min	Commentaires sur les transcriptions + discussion sur la construction de la leçon guidée et entre les deux leçons
Vania	9/11/20	Mars 2020 1 séance (56 min)	Mars 2020	

Note d'explicitation du codage : les références aux corpus liés aux interviews sont codése comme suit : IP (interview préliminaire) Initiale de l'enseignant (A, D,M ou Dc pour différencier les deux D, V) Qx pour question et le nombre identifiant la question dans la transcription de l'IP. Ce qui donne : IPMQ14 : Interview préliminaire de Martin, question 14.

Contexte particulier de la partie empirique :

La récolte de données a été marquée par deux événements qui expliquent le passage de 5 enseignants interviewés à deux enseignants observés. Les deux sont totalement indépendants de notre volonté.

Le premier est lié à un seul enseignant. Au cours de la récolte de données, cet enseignant s'est vu proposer un poste dans une haute école. Il a donc démissionné de l'école et les observations n'ont pas pu se faire ou se poursuivre.

Le second est la pandémie de COVID-19 qui a bousculé toutes les prévisions et a rendu les visites dans les écoles difficiles et concentrées : en fonction de l'interprétation des directives officielles données aux directions, les observations ont pu se faire ou non. Dans les écoles de Dan et Vania, la direction a accepté la venue d'une personne extérieure à l'école, pas dans celle de Martin et Dorothée.

De plus, les modifications incessantes, les confinements ou les vacances « prolongées » ont provoqué des modifications dans les dispositifs : pas de visite autorisée, changements d'horaires liés à des absences d'autres enseignants, port du masque pour les enseignants dans les classes… De plus, la chercheuse exerçant un autre métier à mi-temps a été « réquisitionnée » pour cet emploi de manière extraordinaire et n'a pu travailler à la recherche pendant la durée des deux confinements.

Ces éléments ont donc eu des conséquences sur le dispositif de recherche et, en raison des délais de réalisation de thèse, n'ont pas pu être recommencés.

Les observations ont donc été fort rassemblées et n'ont pas laissé beaucoup de place aux analyses entre les séances

Entretiens préliminaires

Les interviews préliminaires (IP) se sont déroulées sur le mode de la conversation. Ces entretiens avaient deux objectifs : faire connaissance avec les enseignants qui ont accepté d'être questionnés et observés, créer une confiance mutuelle et récolter des données sur la manière dont ces enseignants conçoivent l'enseignement de l'histoire à l'école primaire dans les EPA/PD et le rôle que joue la question dans ce contexte. Au regard de ces deux objectifs, l'entretien comprend deux parties : l'une générale et contextuelle et l'autre en lien direct avec l'enjeu du questionnement dans les leçons d'histoire. La première partie porte sur le parcours scolaire et professionnel des enseignants afin de situer la manière dont ils ont appris l'histoire, mais aussi les différentes influences pédagogiques qu'ils ont pu côtoyer dans leur parcours scolaire et professionnel. La deuxième porte sur leur conception de l'histoire et de l'histoire

enseignée, le rôle de l'enseignant et la manière dont l'élève apprend. Il leur est également demandé de décrire une leçon d'histoire.

Le tableau suivant présente les questions prévues a priori dans la première colonne et, en regard, dans la deuxième colonne, les objectifs visés par ces questions en regard de la problématique :

Tableau 3 : Guide d'entretien pour les IP

Questions posées	Objectifs en lien avec la problématique de la recherche
1. Caractéristiques de l'enseignant a) Quel est votre parcours professionnel et scolaire ? b) Depuis quand enseignez-vous ?	Récolter des informations sur la manière dont ils ont vécu l'enseignement/apprentissage de l'histoire pendant leur parcours scolaire puis en formation initiale Déterminer l'expérience d'enseignement et, plus particulièrement, d'enseignement dans ce type d'école (EPA/PD)

2. L'histoire a) Qu'est-ce que l'histoire pour vous ? b) Qu'est-ce que l'histoire à l'école ? c) L'actualité fait-elle partie de l'histoire ? Est-elle une porte d'entrée de l'histoire en classe ? d) Pouvez-vous me décrire une leçon d'histoire que vous avez déjà donnée ? e) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour enseigner l'histoire ? 3. Le métier d'historien	Recueillir leurs conceptions de l'histoire (des historiens) ainsi que ses caractéristiques Recueillir leurs conceptions de l'histoire enseignée ainsi que ses caractéristiques et la mettre en lien avec la science sociale. Recueillir les conceptions des enseignants quant à l'actualité, en tant que récit de faits de la société pour contraster celles de l'histoire. Étoffer ou contraster leurs conceptions par le récit d'un exemple et rentrer dans les détails du déroulement, des supports, de son évaluation, de l'organisation et de la répartition des tâches au sein de la classe ainsi que d'appréhender les contenus : en effet la spécificité d'une approche didactique est de raisonner sur les savoirs mis en jeu dans la situation d'enseignement-apprentissage. Il s'agit par là de ne pas en rester aux théorisations des enseignants, mais de voir comment ils appliquent ces théorisations à des cas réels de contenus historiques à enseigner. Identifier les raisons qui expliquent les réticences ressenties quant à l'enseignement de l'histoire Après la première partie de l'entretien d'Arthur et de Dorothée, il n'avait pas été fait de référence au métier d'historiens or, la littérature va dans le sens d'un rapprochement entre les pratiques de classes et celles des historiens. L'objectif est de récolter les conceptions des enseignants sur les pratiques des historiens et mettre ces éléments en lien par la suite avec ce qui se fait en classe.

a) Qu'est-ce que le métier d'historien pour vous ? Que fait-il ? b) En quoi cela se rapproche-t-il de ce que vous faites en classe ?	En raison des caractéristiques particulières des écoles dans lesquelles enseignent ces instituteurs, recueillir leurs conceptions de l'apprentissage et les mettre en lien avec la description qu'ils font de la leçon d'histoire.
4. L'apprentissage : a) Qu'est-ce qu'apprendre pour vous ? b) Qu'est-ce que l'école dans laquelle vous travaillez vous apporte ?	

Ces questions permettent de caractériser ces enseignants et de mettre en évidence la pertinence de leur discours en regard de la problématique abordée. Il s'agit donc bien d'enseignants exerçant dans des EPA/PD aux projets pédagogiques proches, appartenant à la FELSI, au moment des entretiens, depuis plusieurs années et exerçant dans des classes d'élèves d'âge similaires — ce sur quoi portent les questions 1a et 1 b). Les questions 2a) b) et e) portent sur leur conception de l'histoire et leur manière de la concevoir en général, sans rentrer dans les contenus. Les questions 2 c) et 2 d) portent sur les contenus, en se basant sur un exemple de leçon d'histoire qu'ils décrivent dans son ensemble (contexte, déroulement, organisation, évaluation). La question 3) vise à récolter la conception que ces enseignants ont des pratiques historiennes et de la mise en perspective qu'ils en font dans les pratiques de classe. La quatrième et dernière question permet de revenir sur leurs conceptions de l'apprentissage afin d'obtenir des renseignements plus précis sur ces conceptions et les principes pédagogiques sur lesquels est basé le fonctionnement de leurs écoles.
Les questions sont ouvertes et larges. L'entretien n'a pas été préparé par l'enseignant, qui ne connaissait de la recherche que le fait qu'elle porte sur l'histoire, dans la volonté

de préserver un maximum la spontanéité de l'enseignant et de rester au plus près de ses pensées et de ses pratiques habituelles. Il arrive qu'il y ait des digressions de la part des enseignants ou des demandes d'approfondir un sujet de la part de la chercheuse en fonction de l'avancée de la recherche et des analyses qui en découlent au fur et à mesure, ce qui, selon Paillé (1994) est même souhaitable. La plupart des entretiens ont été menés en deux fois et cela a permis une première rapide analyse qui a mené à des questions plus pointues.

Chapitre V
La relation au questionnement en histoire : catégorisation à partir des IP

Nous avons cherché à comprendre les relations qu'entretient le questionnement en histoire et les principes pédagogiques de ces enseignants. Nous avons noté, dans le cadre de l'ATA tel que le décrivent Raymond et Forget (2020), que les entretiens et les observations nécessitent deux types différents d'analyse : l'analyse phénoménologique pour les entretiens et un examen descriptif pour les données d'observations. La différence trouve sa source aux objectifs différents de ces deux types de recueil de données. L'entretien vise « ce qui est vécu dans la conscience des personnes » (Paillé, 2017, p.72) alors que l'observation permet de rapporter les actions des personnes. La complémentarité des deux perspectives a orienté nos choix méthodologiques.
Cette différenciation typologique entre les données structure les deux chapitres suivants. L'analyse des entretiens est d'abord présentée, suivie de celle des observations.

1.1. Étude phénoménologique et la définition des premières catégories

La (re)lecture des transcriptions des entretiens est la première étape de l'ATA. Elle consiste à repérer le ou les phénomènes qui apparaissent lors des entretiens en lien avec la problématique qui nous occupe, la manière dont le questionnement est pensé et utilisé par les enseignants des EPA/PD en histoire. Ces lectures sont conduites selon l'idée de « nommer » ce qui a été dit par les enseignants à propos de leurs conceptions (de leur épistémologie) de l'histoire et de l'histoire scolaire en se posant les questions proposées par Paillé (2017 ; p.72) : « Qu'est-ce qui a été dit ? Qu'est-ce qui est important pour cet enseignant ? » et, dans ce cas précis : que me dit cet enseignant à propos de l'histoire et de l'histoire scolaire, plus particulièrement, quelle est la place que prend le questionnement dans ses pratiques ? De quel type de questionnement s'agit-il ? Mène-t-il directement à une réponse ou se construit-il « sur un autre plan » (Orange, 2005, p. 27). La posture adoptée pendant cette étape est une posture d'ouverture, « de découverte, de l'accueil des émergences » (Raymond et Forget, 2020,

p.35). Les réponses à ces questions, sous forme d'énoncés, apparaissent au terme de ces lectures des transcriptions par la chercheuse et sont appelées « énoncés phénoménologiques » : ils témoignent soit d'un phénomène, soit d'un événement qui se manifeste à la conscience de la chercheuse.

L'analyse effectuée a donc consisté à (re) lire les différentes IP[68] en s'interrogeant à propos de ce que les enseignants disent du questionnement en référence aux principes decrolyens qui concernent l'intérêt, l'observation, l'association et l'expression (le questionnement émerge-t-il des élèves ? est-il guidé, cadré ? quand apparaît-il et est-il utilisé dans les apprentissages ?), mais aussi en regard du CAP (quel est son rapport avec la réponse ? la réponse est-elle accessible directement ? y a-t-il une construction du questionnement ? si oui, comment ?). Nous avons d'abord travaillé sur la première IP que nous avons réalisée, celle d'Arthur. Voici les énoncés phénoménologiques que nous avons repérés en lien avec le questionnement :

A. Les questions en histoire émergent à partir d'observation de traces ou de représentations avec lesquelles les élèves sont mis en contact directement et qu'ils peuvent observer
B. L'histoire se trouve dans la description du mode de vie dans le passé sous la forme : comment vivaient les hommes avant ?
C. Le questionnement en histoire à l'école est lié à une réponse à (re) trouver parmi de nombreuses informations
D. L'histoire se dit, s'illustre et se décrit sans mise en question des supports qui sont proposés (ou peu)
E. L'apprentissage de l'histoire n'est pas lié prioritairement aux contenus, mais aux démarches effectuées pour constituer ces contenus : se poser des questions sur le « comment » rassembler des documents, les lire et retrouver des informations
F. Bien que l'apprentissage en classe ne soit pas linéaire, il faut que les élèves aient des repères chronologiques et puissent les utiliser, c'est-à-dire situer des périodes conventionnelles et des événements sur une ligne du temps.
G. Le rôle de l'enseignant est de proposer des visites, des documents (ou de les structurer) qui permettront à l'élève de s'intéresser et de trouver des réponses à leurs questions.

[68] IP interview préliminaire (entretien précédant l'observation dans les classes)

H. Les questions émanent des élèves comme de l'enseignant ; le mieux serait qu'elles émanent seules

Cette première étape effectuée (lecture de l'IP à l'aide du cadre dessiné par l'objet de la recherche, soit le type de questionnement dans les pratiques en histoire des enseignants des EPA/PD en fonction de l'interprétation des principes de ces pédagogies par le cadre théorique de la problématisation effectuée dans la partie 1), ces énoncés doivent être conceptualisés, c'est-à-dire qu'une nouvelle lecture de l'IP d'Arthur est nécessaire, afin d'interpréter le corpus en se demandant « Que se passe-t-il ici ? Quel processus est-il en jeu ? » (Paillé, 2007, p.74) et afin de regrouper ou mieux différencier les catégories par confrontation de chacune à l'ensemble de ce premier corpus. Dans ce cas-ci, il faut se demander quelle épistémologie scolaire est en train de se construire et quel rôle joue le questionnement dans celle-ci. La mise en tableau suivante a permis une première conceptualisation de ces événements (deuxième colonne).

Tableau 4 : correspondance entre les énoncés phénoménologiques repérés dans l'IP d'Arthur avec catégories conceptuelles proposées

Événements phénoménologiques	Catégorie
Les questions en histoire émergent à partir d'observation de traces ou de représentations avec lesquelles les élèves sont mis en contact directement et qu'ils peuvent observer	Conception historique empiriste
L'histoire se trouve dans la description du mode de vie dans le passé et dans la comparaison avec ce qui se passe aujourd'hui.	L'histoire, c'est ce qui est différent, et ce qui est comparé à la connaissance du présent = conception comparatiste de l'histoire ?
Le questionnement en histoire à l'école est lié à une réponse à (re) trouver parmi de nombreuses informations.	Questionnement univoque
L'histoire se dit, s'illustre et se décrit sans mise en question des supports qui sont proposés (ou peu)	Les supports aux leçons d'histoire sont réels au sens d'Audigier (1995), le travail scolaire des documents est réaliste : conception réaliste de l'histoire
L'apprentissage de l'histoire n'est pas lié prioritairement aux contenus, mais aux démarches effectuées pour constituer ces contenus : rassembler des documents, les lire et retrouver des informations	E. Indépendance de la démarche et des contenus : l'histoire est une démarche qui s'applique de la même manière, quels que soient les contenus

Bien que l'apprentissage en classe ne soit pas linéaire, il faut que les élèves aient des repères chronologiques et puissent les utiliser, c'est-à-dire situer des périodes et des événements sur une ligne du temps.	F. Modèle linéaire et périodicité conventionnelle de l'histoire (importance accordée à la chronologie et aux repères conventionnels)
Le rôle de l'enseignant est de proposer des visites, des documents (ou de les structurer) qui permettront à l'élève de s'intéresser et de trouver des réponses à leurs questions.	G. Rôle de guidage fort de l'enseignant
Les questions émanent des élèves comme de l'enseignant ; le mieux serait qu'elles émanent	H. Constructivisme simple

Ce premier travail de conceptualisation des catégories a mené à des regroupements au sein des catégories.

Les catégories A (Questionnement empiriste) et H (Constructivisme simple, dont la pertinence ne nous apparaissait plus au vu de la construction des définitions et des propriétés.) ont été regroupées : selon cet enseignant, le questionnement émane de préférence de manière spontanée à partir du contact avec le concret. Les points communs à ces deux catégories étaient le rapport au concret du questionnement. Il nous a semblé plus pertinent de les regrouper. La catégorie A est donc conceptualisée comme « **Questionnement à ancrage empirique** »

Les catégories C (Questionnement univoque), D (Conception réaliste de l'histoire) et E (L'apprentissage de l'histoire n'est pas lié prioritairement aux contenus, mais aux démarches effectuées pour constituer ces contenus : rassembler des documents, les lire et retrouver des informations) sont des catégories liées à une conception « traditionnelle de l'enseignement » de l'histoire telle que décrite par Audigier et Tutiaux-Guillon (2004). Par « Questionnement univoque » est entendu un questionnement qui n'appelle qu'à une réponse possible, ce qui évince toute tentative d'ouverture des possibles qui sont engendrées par le questionnement dans le CAP. La catégorie C met en évidence la conception de l'histoire décrite dans les documents comme étant vraie et ne devant pas être remise en question, et le questionnement linéaire, différent du questionnement multidimensionnel de la problématisation, c'est-à-dire de l'ouverture de ce questionnement aux possibles, qui seront rejetés ou conservés en fonction des raisons et des nécessités en opposition à un raisonnement qui ne tiendrait compte que de ce qui peut être confirmé par les données. . Ces trois catégories initiales relèvent d'une conception habituelle des pratiques en histoire des enseignants du primaire, telle

qu'Audigier (1995) l'a décrite. Elles sont donc conceptualisées comme « **Conception réaliste de l'histoire** » en référence au 4 R du même auteur**.**

Il est à noter, qu'en raison des questions, volontairement larges à propos de l'histoire qu'ils enseignent, posées lors de l'entretien, le questionnement est régulièrement évoqué spontanément dans les réponses de l'enseignant, mais n'a pas été systématiquement visé par ces questions. Son rôle n'est jamais explicitement défini et le lien qui le rattache avec l'enjeu de savoir non plus. Ce dernier n'est que rarement évoqué. Cela peut être également dû au fait que les enseignants n'ont pas été interrogés directement sur des contenus, sauf lorsqu'il leur était demandé de décrire une leçon (question 2d du tableau n° 1 : Guide d'entretien pour les IP). Or, ces deux éléments sont centraux dans une analyse didactique (concernant donc la construction des savoirs) et l'appréhension du rôle du questionnement.

L'opération suivante a consisté à définir plus précisément ces catégories en les alimentant par la reprise des discours successifs de l'enseignant, et à leur attribuer des propriétés, ce que Glaser et Strauss (1967, p. 206) entendent par « […] par une nouvelle confrontation » avec l'IP d'Arthur.

A. Le questionnement à ancrage empiriste :

Pour cet enseignant le questionnement et l'apprentissage de l'histoire par les élèves trouvent leur source dans les situations concrètes, ou dans une expérience sensible.

Arthur insiste régulièrement sur le contact des élèves avec des représentations du passé ou des traces sensibles de celui-ci. Par le processus de comparaison continue, nous pouvons préciser que ce contact a lieu le plus souvent lors de visites, dans des lieux extérieurs à l'école : musées, expositions, lieux conservés ou reconstitués. Le contact avec le concret, qui serait entendu comme « monument » par les historiens,[69] serait la condition selon laquelle l'élève s'intéresserait au thème. Il arrive que le « concret » soit conçu comme un jeu, comme l'idée de se mettre « dans le rôle de… », de « faire comme »

Nous proposons la **définition** provisoire suivante à cette première catégorie :

Le questionnement à ancrage empiriste est un processus de questionnement basé sur le présent de l'élève lors de la mise en contact de ce dernier avec une trace ou une représentation non textuelle du passé.

---

[69] Cf Chapitre 1, point

L'examen répété des discours d'Arthur — voir après – conduit à associer **4 propriétés** de cette catégorie :

A1. Utilisation du présent de l'élève comme appui à l'observation et au questionnement d'une trace ou d'une représentation du passé

A2. L'intérêt pour l'histoire et son questionnement se créent hors de l'école.

A3. Possibilité de l'apparition d'un questionnement qui ne se limite pas à la matérialité

A4. Indétermination de l'auteur du questionnement en situation d'observation du concret

Les extraits suivants illustrent ces propriétés :

> **IPAQ82** […] La mine heu ils ont tous dit « aah la visite qu'on a fait c'est génial ! » et alors ils **se projettent** aussi quoi, ils ont… d'ailleurs c'est ça qui est dommage dans les endroits comme ça c'est que les élèves ils ne peuvent pas pousser un charriot. Tu vois une berline ? Donc on leur dit « et les enfants poussaient » et en fait dès qu'il y a une berline **ils ont envie de pousser** […](A1)
> **IPAQ83**[70] […] il y **a quelque chose de physique qui manque dans les musées** ou dans les animations et c'est assez rare de trouver ça et heu… et ils ont, ils ont voilà ça les intéresse vraiment, **ils ont envie de faire comme**, ils ont envie de… c'est presque **un jeu de rôle** en fait l'Histoire **puisque aller on joue aux chevaliers**, on joue à plein de choses […](**A1)**

Par les expressions « quelque chose de physique qui manque », « ils ont envie de pousser » Arthur exprime le besoin des élèves de « sentir » et de « faire » avec leur corps ce qui est dit, montré ou décrit. Il fait le parallèle avec le jeu de rôle (A1) où l'on pourrait incarner un personnage de l'époque et donc mieux comprendre ou imaginer ses conditions et son milieu de vie. Ce « passage obligé » est à rapprocher de l'observation telle que Decroly la décrit : c'est en ayant un rapport direct avec les traces ou les représentations du passé que les élèves peuvent ensuite les comparer avec leur présent.

> **IPAQ30** […]Donc au départ de la maquette il y a une **visite** et puis il y a une recherche de documentation. (A2)
> **IPAQ59** : […] Moi comment je conçois l'histoire, en fait je pense qu'il faut **vraiment** partir d'une visite c'est **vraiment** un **moteur** parce qu'après on exploite, si on fait une visite on va exploiter d'une façon ou d'une autre, mais, mais après on peut **vraiment** partir dans **quelque chose** de, voilà on peut aller loin avec une visite et pas faire que l'histoire. (A2)
> **IPAQ59** : […] Donc je pense que si on a peur [de faire une leçon d'histoire parce que l'on ne s'y connaît pas], il suffit de visiter, faire une

[70] IP : entretien préliminaire – A : Arthur – Q30 : Question 30

> visite et il y a moyen d'exploiter ce qu'on fait avec les enfants et surtout ça les intéresse parce qu'en fait je dis partir de l'intérêt des enfants, mais l'intérêt il se crée et donc il suffit d'aller à Ramioul et c'est parti. Ça me semble tellement abstrait avec les petits de partir de textes ou de manuels. Ça ne sert à rien de dire en troisième on voit le Moyen-Âge, en quatrième on doit voir ça, en 5e on doit voir ça. Pour moi c'est un peu abstrait. […] (A2)

La visite est essentielle à l'accès des élèves à ce qui relève du passé, ses traces ou des représentations de celui-ci et ce en quoi il est différent de leur vécu : Arthur emploie le terme « moteur » et insiste par l'utilisation de l'adverbe « vraiment ». Le rôle de l'enseignant est de les emmener dans des lieux qui éveilleront leur curiosité et leur intérêt, pilier central des PAPD, où leurs sens seront stimulés et à partir desquels le « travail historique » pourra commencer.

L'intérêt serait « automatique » lorsque les élèves sont confrontés à ces traces concrètes, donc un intérêt « suscité », soit artificiel ou construit, et à l'initiative de l'enseignant. Cette conception impliquerait que le problème se pose de lui-même, s'impose par la seule existence de cette trace et éventuellement de l'étrangeté de celle-ci en comparaison avec le présent de l'élève.

> **IPAQ 12** […] Oui, d'office. Alors que ce soit l'actualité, les anniversaires d'événements importants sont l'occasion d'aller voir des expos, de lire des articles dans la presse, ça évidemment. Et sinon l'actualité, ben, il y a une année où j'ai une sixième et c'était la guerre en Syrie et donc ça c'est une porte d'entrée. **On** voit des images à la télévision, et puis **on** se pose des questions, **on** se pose la question de ben voilà comment c'était…, Pourquoi c'est comme ça ? Est-ce qu'il y a une explication ? Et là, **on** peut revenir un peu en arrière. **On** peut parler des crises migratoires. **On** peut voyager là-dedans. Oui évidemment l'actualité, c'est d'office une porte d'entrée. […] Oui, **on** est vraiment dans la démarche scientifique (A1)

Le « concret » peut être compris par l'actualité, soit les informations qu'ils entendent ou lisent autour d'eux, dans le présent (A1). À nouveau, il s'agit d'une entrée dans l'histoire qui est hors de l'école et qui suscite un questionnement (A2), un besoin de comprendre qui peut ne pas se limiter à la matérialité (A3)

> **IPAQ39** : [Dans les manuels scolaires] Tout est **trop prémâché**, c'est presque **du Drill** pour certaines choses donc c'est **pas intéressant** ils doivent **se confronter à des choses** aussi un peu plus compliquées, quoi je pense. (A1)

Le « rejet » de la chose scolaire ou le besoin de sortir de l'école (A2) se ressent également dans la critique des manuels scolaires que l'enseignant n'utilise pas avec les élèves. Dans le reste de l'IP il reconnaît utiliser de temps en temps un manuel du

secondaire pour acquérir lui-même du contenu. Cela rejoint l'idée que les programmes et leur organisation traditionnelle ne rencontrent pas les intérêts des élèves alors que, selon Arthur, partir de ce qui suscite l'intérêt ou ce qui pourrait le créer mènerait vers des apprentissages plus « intéressants »

B. L'histoire, c'est « comment c'était avant » : conception « comparatiste »

Arthur utilise régulièrement le questionnement selon l'expression « comment c'était avant ». Celle-ci induit une comparaison entre le présent des élèves, qui peut être une source d'observation et le passé auxquels ils sont confrontés par des traces ou des représentations.

Définition : questionnement sur le passé à partir de la comparaison avec le présent

Propriétés :

B1 : Recherche des différences (plus que des ressemblances) entre des traces et représentations du passé et le présent matériel des élèves

Illustration par les verbatims :

> **IPAQ9** : […] Voilà ici, à l'école, on travaille beaucoup avec des visites aussi, de musées. Donc voilà c'est se questionner, se questionner par rapport à comment, ce qu'on pense que les choses pourraient, auraient pu se passer, avant. Et puis aller voir aller lire ou aller se renseigner pour, voilà pour pouvoir **comparer** avec la situation actuelle, par rapport des choses et **mettre en avant les différences**, je dirais […](B1)

La comparaison (« comparer avec la situation actuelle » « mettre en avant les différences ») entre les observations lors des visites ou au musée permet de créer des expériences auxquelles les élèves vont pouvoir se référer lors des recherches. Les références au présent des élèves sont visibles dans les expressions « ce qu'on pense que les choses pourraient, auraient pu se passer ».

> **IPAQ 13 :** Quel est l'intérêt pour vous justement de travailler en histoire ? C'est vraiment un travail d'association dans l'espace et dans le temps et voilà, ça permet de questionner **comment on vit maintenant et comment c'était avant ou comment c'est ailleurs** donc c'est vraiment, se décentrer aussi pour l'enfant c'est important de se décentrer donc après on peut faire… c'est aussi l'histoire récente, on doit pas forcément, on doit pas aller très loin non plus. […](B1 et B2)

Le fait de comparer est considéré comme une occasion de « se décentrer », de découvrir ce qui est différent, sortir de soi comme étant le centre de l'intérêt tout en restant attaché aux principes central de l'EN : l'élève est au centre de l'attention : « pour l'enfant c'est important de se décentrer ». Ce processus passe par un « estrangement »

tel que le définit Ginzburg : le présent des enfants leur permet d'appréhender le passé comme quelque chose d'étranger, qu'ils ne connaissent pas, ce qui rend cohérent l'insistance sur les différences et non les similitudes entre le passé et le présent.

C. Conception réaliste de l'histoire

Dans les travaux qu'Arthur décrit, une fois les questions posées, les élèves partent à la recherche des réponses. Celles-ci se trouvent dans divers supports (représentations ou traces). Le travail de l'élève est d'utiliser, de lire ces supports et de réorganiser les informations qu'ils contiennent pour en proposer une illustration (maquette, fresque, compte-rendu)

Définition de la catégorie : Les élèves cherchent la réponse au questionnement directement, sans recul critique, dans les traces et représentations

Propriétés :

C1. Travail spécifique non critique (comparaisons, synthèse, compte-rendu…) des traces

C2. L'observation du concret sert aussi à trouver des réponses aux questions posées

C3. Les traces et représentations fournies aux élèves donnent directement à voir des réponses sous forme d'informations

Verbatims illustrant cette catégorie et ses propriétés :

> **IPAQ9** : OK et. Comment vous définiriez la démarche historique ?
> (Rires) la démarche historique… À l'école ? Comment je définirais ça ? Ben, c'est l'idée d'aller questionner, **d'aller chercher les informations**, dans des documents ou auprès de **personnes-ressources**, ou… Voilà ici, à l'école, on travaille beaucoup avec des visites aussi, de musées. Donc voilà c'est se questionner, se questionner par rapport à comment, ce qu'on pense que les choses pourraient, auraient pu se passer, avant. Et puis **aller voir aller lire ou aller se renseigner** pour, voilà pour pouvoir comparer avec la situation actuelle, par rapport des choses et mettre en avant les différences, je dirais […] (C1, C2, C3,)

Le recherche des élèves est orientée vers les réponses à leurs questions par l'observation ou la compréhension des traces et représentations sur lesquelles ils travaillent souvent, dans l'optique de comparer à ce qu'ils vivent actuellement. Ils y cherchent des « informations », des renseignements (« se renseigner »), dans des « documentations » qui donnent directement des réponses aux questions, et non des indices qui feraient faire des interprétations pour répondre.

> **IPAQ22** : […] Il y avait un texte, un compte rendu de visite avec d'autres articles et puis après, **suite à la visite et suite à la documentation que**

> **les enfants ont ramenée**. Après c'était chouette parce qu'il y avait **même des bandes dessinées sur la Première Guerre mondiale** donc il y a un enfant qui a amené ça et c'était c'était en fait une source enfin, c'est devenu une source. Donc après par petits groupes, **ils ont travaillé sur leurs questions** en fait donc la vie dans les tranchées, les combattants, l'hygiène, se reposer, se nourrir et donc moi en 5-6 [cinquième et sixième primaires, soit des enfants de 10 à 12 ans] j'ai toujours travaillé comme ça, donc ils ont vraiment travaillé par petits groupes sur des thèmes et voilà. Oui, après on a visité le musée de l'armée ou il y avait une visite thématique sur la Croix-Rouge et le droit international et après ici une recherche en fait on a fait une maquette de la tranchée de Dixmude. (C2, C3)

Les informations qui vont figurer dans les synthèses, les comptes-rendus ou qui vont être utilisées pour les maquettes se trouvent sur le lieu de la visite ou dans les documents. L'intention des auteurs des « sources » ou de la « documentation » n'est pas questionnée, c'est une approche qui se rapporte à celle qu'Audigier et Tutiaux-Guillon ont décrite dans leurs recherche (2004).

> **IPAQ48** [En parlant de la manière dont il prépare sa leçon] Je pense que avant de demander aux enfants de **faire une synthèse ou de répondre à des questions sur un thème ou une maquette**, il faut quand même vraiment avoir les mots-clés, être **sûr de savoir ce qu'on [l'enseignant] veut trouver en fait**. […]

Ici, Arthur montre que la recherche de la réponse se fait directement dans les documents ou que la recherche se fait sans questionnement : faire une synthèse, c'est reprendre les éléments d'un texte, pas les questionner. (C1, C3)

D. Rôle de guidage fort de l'enseignant

Les verbatims d'Arthur laissent entendre que ce sont les élèves qui doivent être acteurs. Le rôle de l'enseignant n'en est pas moins important. Il permet, par l'organisation des différentes activités, les recherches des élèves dans les documents suite à une visite. C'est le moment de l'association comme l'entend Decroly : la mise en lien des éléments observés et avec d'autres informations ou d'autres idées.

Proposition de définition : Tri et sélection par l'enseignant dans le concret des observations et/ou des documents pour focaliser le travail des élèves sur des objets et des notions qu'il choisit et ce, bien que l'élève soit au centre des préoccupations de l'enseignant.

Propriétés :

D1. L'élève est exclu des choix à faire parmi les explorations que le professeur lui fait faire

D2. Le questionnement est recentré fortement autour de quelques éléments ciblés

> **IPAQ24** […] Après moi mon travail c'est de, à un moment de faire une petite farde [chemise] avec des photocopies qui concernent la thématique. Donc parmi tout ce qu'ils ont amené il y a tout un travail de, que moi je fais une sélection de documents, après on en parle à ce moment-là. […]
> Et donc voilà sur l'hygiène j'avais collecté, rassemblé **dans une farde** et on a plusieurs moments où on travaille là-dessus […].

Les questions des élèves sont regroupées et thématisées par l'enseignant, qui doit garder l'objectif d'apprentissage en ligne de mire ainsi que les principes pédagogiques de l'école. Arthur explique la manière dont il conçoit son rôle : il **regroupe, sélectionne et thématise (D1)** la documentation disponible (apportée par les élèves ou lui-même)

> **IPAQ70** […] Voilà moi j'ai un objectif précis donc **je vais les faire s'intéresser au document avec une vision précise** […]
> **IPAQ48** [En parlant de la manière dont il prépare sa leçon] Je pense que avant de demander aux enfants de faire une synthèse ou de répondre à des questions sur un thème ou une maquette, il faut quand même vraiment **avoir les mots-clés, être sûr de savoir ce qu'on [l'enseignant] veut trouver en fait**. […]

Dans la manière dont il prépare sa leçon ou dont il récolte les informations lors des visites pour les « travailler », Arthur repère des mots-clés qui vont lui permettre de rédiger une synthèse des informations qui seront à retenir, autrement dit, des réponses aux questions que la classe s'est posées ou se posera. En fonction de son objectif, il sélectionne et oriente le questionnement des élèves pour guider la recherche. (D2)

1.2. Reprise des catégories en regard du reste des IP :

La suite du corpus, les IP des quatre autres enseignants, sont relues et analysées au travers de ces catégories dans le souci de comparaison continue inhérent à la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967, p.116) : certains éléments correspondent à ces catégories et ont les mêmes propriétés, ils renforcent la catégorie telle qu'elle a été proposée. D'autres événements phénoménologiques apportent un éclairage différent sur la catégorie et exigent une reformulation de sa définition ou de ses propriétés. Certaines catégories ne sont pas ou peu rencontrées dans le reste du corpus. Elles seront brièvement mentionnées. D'autres, au départ distinctes, tendent à fusionner ou à devenir des propriétés d'une autre. On peut attribuer cela au processus de conceptualisation inhérent à l'ATA ; ce processus une prise de distance qui peut amener à considérer les événements différemment.

De nouveaux événements phénoménologiques sont apparus et font l'objet de nouvelles catégories.

Pour la facilité de la lecture, les catégories sont présentées dans le même ordre que dans le sous-titre précédent et sont reprises dans le tableau suivant :

Tableau 5 Synthèse des catégories à la suite de l'analyse des IP d'Arthur

Catégories	Définition	Propriétés
A. Le questionnement à ancrage empirique	Le questionnement à ancrage empiriste est un processus de questionnement basé sur le présent de l'élève lors de la mise en contact de ce dernier avec une trace ou une représentation non textuelle du passé.	A1. Utilisation du présent de l'élève comme appui à l'observation et au questionnement d'une trace ou d'une représentation du passé A2. L'intérêt pour l'histoire et son questionnement se créent hors de l'école. A3. Possibilité de l'apparition d'un questionnement qui ne se limite pas à la matérialité A4. Indétermination de l'auteur du questionnement en situation d'observation du concret
B. L'histoire, c'est « comment c'était avant » : conception « comparatiste »	Questionnement sur le passé à partir de la comparaison avec le présent	B1 : Recherche des différences (plus que des ressemblances) entre des traces et représentations du passé et le présent matériel des élèves
C. (comprenant D. et E.) Conception réaliste de l'histoire.	Les élèves cherchent la réponse au questionnement directement, sans recul critique, dans les traces et représentations	C1. Travail spécifique non critique (comparaisons, synthèse, compte-rendu…) des traces C2. L'observation du concret sert aussi à trouver des réponses aux questions posées C3. Les traces et représentations fournies aux élèves donnent directement à voir des réponses sous forme d'informations
D. Rôle de guidage fort de l'enseignant	Tri et sélection par l'enseignant dans le concret des observations et/ou des documents pour focaliser le travail des élèves sur des objets et des notions qu'il choisit et ce, bien que l'élève soit au centre des préoccupations de l'enseignant.	D1. L'élève est exclu des choix à faire parmi les explorations que le professeur lui fait faire D2.-Le questionnement est recentré fortement autour de quelques éléments ciblés

A. Le questionnement à ancrage empirique :

L'examen des quatre autres IP (Dorothée, Martin, Dan et Vania) montre que le questionnement est lié très étroitement au concret, à ce qui est perceptible et deux nouvelles propriétés apparaissent. Elles permettent une analyse plus poussée de ce qui est sous-tendu par ce type de questionnement et du travail qui pourra être opéré à partir de lui (la comparaison, principalement). Cette catégorie est présente dans tous les corpus, sans exception. Cette présence est cohérente avec le principe de puérocentriste et la prégnance de l'observation dans les PN/A/D[71]. Elle est abondamment illustrée par de nombreux verbatims.

L'analyse du reste du corpus a fait émerger deux nouvelles propriétés.

A5. Préférence pour les sources primaires

A6. Le concret réduit la trace à sa matérialité au détriment de son contexte de production

> **IPMQ25** : Ben l'objectif pour nous il était de finalement [...] d'aller au musée [...] de **voir les œuvres en vrai**, celles qu'ils avaient vu sur les documents pendant [...] finalement pas mal de temps [...], un gros mois on va dire heu, c'était de les voir en vrai et pouvoir finalement avoir une explication plus précise d'une œuvre, **fixer finalement un moment**, [...]. C'était d'aller voir ça en vrai. Se rendre compte que voilà, une photo dans un bouquin ou sur internet ou voilà, c'est pas mal, **mais de les voir en vrai, c'est quand même mieux**.

La valorisation du concret est exprimée ici par la propriété A1. L'idée que la vision « de première main » (A5) — dirait Decroly — ainsi que le fait de se déplacer hors de l'école, dans le musée, permet une meilleure « fixation » des connaissances, mais rien ne permet de dire qu'un rapport entre la trace et le contexte de sa production est établi ou envisagé : ainsi qu'une œuvre soit dans un musée ou sous forme de photo dans un manuel, elle est toujours coupée radicalement de son contexte de production (A6). Or, d'un point de vue de la problématisation en histoire, c'est cette tension qui est essentielle. Dès lors, ce qui est concret ne concerne que la trace matérielle du passé, pas son contexte qui n'est par définition plus présent.

> **IPDQQ24** : Essayer d'être le plus concret possible je pense que c'est [...] j'ai éprouvé ça quand on est parti à Amsterdam, on peut parler d'Anne Frank des dizaines de fois, on peut lire le livre, on peut regarder des photos. **Il y a rien de plus concret que de rentrer dans sa maison**. (A6)

---

[71] PN/A/D Pédagogies nouvelles, actives, decrolyennes

La nouvelle propriété A6 est ici illustrée, presque comme un slogan. Le fait de se trouver dans la maison d'Anne Frank est considéré comme essentiel : c'est par la matérialité que l'observation pourra se faire, mais cela ne dit rien du contexte de la vie d'Anne Franck cachée et traquée dans un environnement soumis aux Nazis.

> **IPDCQ17** : […] On a dû passer par différents événements historiques propres à l'histoire du chocolat et c'est vrai que ce n'était pas évident. Ma stagiaire à l'époque, et même moi, on était un peu embêtés parce que **c'est dur de rendre ça euh, forcément les enfants avec leur niveau de pensée, ce n'est pas toujours évident de revenir en arrière pour eux parce qu'ils ne l'ont pas vécu,** c'est une époque qu'ils n'ont pas connue et donc c'était forcément à base d'images et donc ma stagiaire à l'époque avait justement dit « Ah ben je vais leur faire mimer historiquement les images ».

L'enseignant mentionne le fait de ne pas avoir vécu la situation comme difficulté pour appréhender l'histoire, cela confirme la valorisation des traces primaires (A5). Avec sa stagiaire, ils proposent de « faire mimer historiquement » les images, ce qui renvoie à l'idée d'observation (A1) : en faisant « comme », ils pourraient percevoir le passé avec leur présent. Il serait intéressant d'avoir la signification de l'adverbe « historiquement » dans ce contexte. Et là encore, ce que le mime permet exclut cependant l'essentiel du contexte (A6).

> **IPDCQ18** : […] Bon après il faut lire des textes pour comprendre, mais je trouve que la complexité de l'enseignement de l'histoire est là, c'est que je l'impression que **c'est très abstrait comme ça**. […] Mais je trouve qu'au niveau de l'histoire… forcément ceux qui voient, [...] ceux qui voient [...], des pyramides ils voient la pyramide aujourd'hui, mais ils ne voient pas la pyramide passée parce que c'est uniquement à travers des images quoi ou des objets du passé. [...], mais, ces objets-là, on les voit maintenant dans un prisme vitré et on ne peut pas le toucher, mais on ne voit pas [...] je pense à une épée, on ne peut pas retourner dans le temps pour voir cette épée-là dans les mains du chevalier et vivre l'époque avec. Et pour moi **c'est ça qui est complexe dans l'histoire, c'est que l'enfant puisse comprendre ce que c'est vraiment**. Tu dis à un enfant le Moyen-Âge il va dire chevalier, épée, princesse et compagnie, mais il a pas vécu ce que c'est le Moyen-Âge. Donc pour moi il manque quelque chose à ce niveau-là. Au niveau du **vécu** en tous les cas. (A3)
>
> **IPDCQ19** : On vit les choses, mais l'histoire c'est compliqué, enfin le fait de l'inscrire dans cette démarche d'apprentissage là, c'est bien, mais moi je me pose toujours la question « Est-ce que historiquement ils ont bien compris quoi ? ». Je reviens à cette stagiaire qui avait fait mimer des choses. Donc ils ont mimé, mais en fonction de ce qu'ils connaissent eux, de leur histoire à eux, du haut de leur huit-neuf ans. Mais donc finalement **ils ont représenté une image**, mais on vit les choses, mais l'histoire c'est compliqué, enfin le fait de l'inscrire dans cette démarche

> d'apprentissage là, c'est bien, mais moi je me pose toujours la question « Est-ce que historiquement ils ont bien compris quoi ? ». Je reviens à cette stagiaire qui avait fait mimer des choses. Donc ils ont mimé, mais en fonction de ce qu'ils connaissent eux, de leur histoire à eux, du haut de leur huit-neuf ans. Mais donc finalement ils ont représenté une image, mais sans vraiment comprendre historiquement ce que c'était quoi.

L'enseignant fait part à la fois de la difficulté à rendre cet apprentissage actif et concret, mais également de son attachement au principe empiriste (A1) et constate les limites de ce principe. Dès lors, on peut penser que cette catégorie du concret est d'une certaine manière un compromis pour cet enseignant, entre la nécessité de tenir les principes de la pédagogie, et la contrainte proprement disciplinaire qui dit que ce qu'on cherche en histoire, c'est justement ce qui n'est plus là, concrètement, sous les yeux.

> **IPDQQ17** [...] je vais donner un exemple très concret : on peut trouver dans des petits bas-reliefs, des petites choses comme ça on peut les analyser et c'est bien, mais voilà et puis après ça je veux, on va aller dans, à Angkor et on va voir 3 mètres de bas-reliefs de,…. on va **voir tout le truc** et là on va **voir**, on va **comprendre mieux** [...] je pense que les choses en plus grand et peut-être que la technique pourra peut-être apporter ce genre de truc là peut-être

Le fait de renvoyer au monument lui-même, dans sa totalité et dans sa taille réelle, permettrait une meilleure compréhension. On retrouve ici deux principes decrolyens : la globalité (on part du plus grand pour aller vers le détail) et l'observation : la perception directe permet de comprendre. Ce discours illustre à la limite une appréhension non thématisée de la propriété A6 : le bas-relief a plus de chance de trouver un sens aux yeux de l'observateur dans le contexte de son monument, en tant que seul contexte disponible concrètement.

> **IPDCQ12** : […]Oui c'est le fait […] ce qu'on apprend à l'école nous sert dans notre vie. En fait c'est ça c'est que **l'apprentissage est vraiment partout** […] c'est de se dire que les événements qui se déroulent autour de nous nous permettent justement de… c'est de **savoir rebondir sur tous les événements qu'on a autour de nous**, ne serait-ce que les intérêts des enfants, ce que l'enfant apporte comme ressenti, comme idée et de s'en servir, tout ça **sur base du concret quoi**, et de ne pas faire les choses… Que ces choses-là ne soient pas **dénuées de sens**.

L'enseignant insiste sur l'idée que l'apprentissage est partout, à tout moment, ce que l'on peut rapprocher du couple « Observation/association » : les relations sont établies entre ce qui est connu des élèves (d'où que cela provienne : de l'école ou de l'extérieur), ce qui illustre la propriété A1. Mais plus largement ce verbatim insiste sur l'immédiateté de la relation, identifiée ici à un apprentissage, entre une chose nouvelle et les idées déjà-là de l'élève, sans soucis du type de relation en question (donner du

sens, quitte à ne rien voir de la spécificité de la chose, ou au contraire avoir du mal à donner du sens et s'obliger à questionner ses idées).

B. L'histoire, c'est « comment c'était avant », conception descriptive et comparatiste

Cette catégorie réapparaît, mais elle est peu représentée.

> **IPDCQ16** : […]Parce que forcément quand on allait visiter ce musée, les élèves avaient bien compris, c'était le musée du chocolat, dans le centre-ville de Bruxelles, à côté de la Grand-Place, et bien les élèves ne seraient-ce **que par les vêtements des gens de l'époque, ont vite capté que ce n'était pas aujourd'hui »**

La notion d'estrangement, le sentiment d'inconnu et de différence par rapport à aujourd'hui est exprimé par les enfants : ils conçoivent que ce qu'ils voient est différent de ce qu'ils connaissent aujourd'hui (B1 et B2)

> **IPD2Q22 :** Au botanique, on avait fait 2 photos, on avait pris des photos et on avait, et **j'avais fait comparer pour voir un petit peu quelles étaient les ressemblances et dissemblance**s [à partir de représentations du passé]. Bon bah on va aller voir maintenant sur place, donc tu vois ?

Les élèves travaillent à partir de traces et de représentations du passé et du présent pour voir « les ressemblances et les dissemblances » rejoignant par là l'idée de globalisation : il s'agit de prendre en compte l'ensemble ; le passé et le présent font partie d'un tout comme les ressemblances et les dissemblances.

> **IPDCQ19** […] On vit les choses, mais l'histoire c'est compliqué, enfin le fait de l'inscrire dans cette démarche d'apprentissage-là, c'est bien, mais moi je me pose toujours la question « Est-ce que historiquement ils ont bien compris quoi ? ». Je reviens à cette stagiaire qui avait fait mimer des choses. Donc ils ont mimé, mais en fonction de ce qu'ils connaissent eux, de leur histoire à eux, du haut de leur huit-neuf ans. Mais donc finalement ils ont représenté une image, mais sans vraiment comprendre historiquement ce que c'était quoi.

Dan évoque la volonté de « faire comme » pour ressentir la différence et donc être dans « l'estrangement », mais il montre aussi la limite de cette propriété : les élèves « font comme », mais ils le font avec leur vécu.

C. Conception réaliste de l'histoire — Travail des réponses sans dimension critique.

> **IPMQ18** : […] dans les courants c'est **nous qui leur avons donné des documents** […] pour chercher parce qu'on ne voulait pas perdre trop de temps à ça et on voulait qu'ils soient bien **adaptés** pour eux donc c'est

> nous qui les avons trouvés, par contre quand ils ont présenté des œuvres là, c'est eux qui ont cherché les documents et là, on voulait, en fait, c'était un autre prétexte, donc ils ont cherché les documents **sur Internet** […].

Les informations sont dans les documents (C3) et ceux-ci sont adaptés par les enseignants au niveau des élèves, mais il arrive également que les élèves doivent les chercher et les sélectionner eux-mêmes dans le but de « présenter des œuvres ». L'origine de la source ne fait pas partie des préoccupations puisqu'il ne s'agit que de « présenter ». Les informations ne sont pas remise en question, elles sont sélectionnées en fonction de leur capacité à répondre aux questions ou à donner des informations à propos du sujet envisagé (C2, C3). On réfère à nouveau à un mode de travail proche de la conception habituelle de l'enseignement de l'histoire que l'on peut également référer à ce qui est demandé dans les CEB.

> **IPVQ9** : Euh, sur ces sujets-là euh, internet principalement. [...]En essayant de recouper. Moi quand je, quand je fais des recherches sur internet sur un sujet, je vais voir plusieurs sites en général et je refais, **je refais moi-même** souvent un texte [...] je rechange un peu, j'adapte pour que ça soit pour les enfants sans (rires) **sans changer les infos évidemment**, mais **j'essaye de recouper quand même un peu les infos parce que, je trouve que parfois à certains endroits c'est soit trop compliqué soit euh, inintéressant**. Donc j'essaye, je pioche un petit peu dans plusieurs endroits, sur plusieurs sites.
> D'accord et alors tu refais des textes sur lesquels les enfants vont travailler ?
> **IPVQ10** : [...]Là je, on bascule peut-être plus **dans le côté [...] français**. [...] même si les infos du texte sont à portée historique, on va dire. [...] on va peut-être faire plus un travail de compréhension du texte. [...]. Je travaille beaucoup maintenant comme ça quand j'ai un texte, pour le **décortiquer**, pour [...] le comprendre [...] : **de qui** on parle de manière générale, **qu'est-ce qu'on en dit**, on essaie de de **remontrer** les infos du texte de manière différente. Et la mind map, je trouve que c'est un outil assez fabuleux pour tout ça.

Lorsque l'enseignante parle de ne pas « changer les infos », cela renforce l'idée que le contenu des informations n'est pas remis en question. L'utilisation des termes « basculer dans le français », « décortiquer » et « remontrer les infos de manière différente » signifie qu'il est question de reformuler, pas d'investiguer la source, son auteur ou son contexte de réalisation. Ce qui compte ici c'est la validité interne du document fourni, pas son rapport à ce qu'est le document lui-même (C3).

La catégorie s'étoffe également avec l'apparition d'une nouvelle propriété :

C4 : La succession temporelle est une réalité qui s'impose aux évènements. Les faits s'ordonnent selon la réalité immuable de la chronologie.

Les enseignants insistent sur l'utilisation, la construction de la ligne du temps. C'est l'antériorité d'un événement par rapport à une autre qui va expliquer les raisons de l'occurrence de ce dernier. Ce modèle est valorisé et fait partie des attendus de la FWB, comme on le constate dans les SDC (et donc dans le programme de la FELSI), mais également dans les CEB. Les enseignants justifient d'ailleurs cette conception en rapport avec l'épreuve certificative.

> IDQQ8 : […] Oui, moi je pense que ça fait partie d'un tout. Sauf certaines **leçons bien types** qu'on essaye de mettre à chaque fois quand même. **La construction de la ligne du temps**, on essaye de la mettre à chaque fois d'une façon ou d'une autre on essaye de la mettre à chaque fois.
> **IPMQ16** : Donc il y avait des documents c'était par exemple c'était des dates pour les enfants, **c'était assez facile de les remettre dans l'ordre, des dates** ou des siècles, il y avait des documents où c'était, si je me rappelle bien des, c'était dans le contenu on parlait par exemple de la première fontaine sur la grand-place. Ben voilà, on pouvait se dire que ça c'était bien avant l'arrivée d'eau à Bruxelles enfin voilà il y avait des événements qui permettaient de dire celui-là était antécédent à l'autre, […]

L'histoire est conçue comme un apprentissage à faire d'un « ordre » dans lequel les dates se classe. Il ne s'agit pas de s'intéresser à la manière dont ces « dates » sont reliées, mais le classement qui en est effectué, ce qui définit la propriété C4.

> **IPD2Q23** : […] On a fait l'histoire des **mathématiques**, on a vu les **différentes périodes**, on a fait l'histoire de **l'art**, on a revu **différentes périodes**, « ah ben tiens, il y en a qui sont les mêmes, il y en a qui sont, on les appelle différemment, et puis oh on a revu les Egyptiens tiens, ah ben encore une fois », tu vois heu et avec les contes et légendes on va revoir de nouveau, mais peut-être d'autres **civilisations** et heu, mais je crois qu'au bout de l'année […]
> « On a (re) vu différentes périodes » : les périodes ne sont pas questionnées et sont imposées aux par la réalité.
> […]Ils vont avoir, d'ailleurs on se demande si au bout de l'année on va pas faire une **grande ligne du temps** où on va venir **greffer** tout ce qu'on a fait.
> […]Pour voir où en sont les **regroupements**.
> […]]Ben là déjà ils ont au niveau des **lignes du temps** heu, et donc petit à petit, on va commencer à parler **moyen-âge,** mais pas tout à fait, parce qu'on y est pas encore, on l'a pas rencontré tu vois.
> […]Mais quand même on a parlé **renaissance italienne**, heu, donc heu voilà, parce qu'on était dedans, puis on a **parlé baroque**. Donc on a **parlé protestantisme**. Les choses commencent petit à petit, voilà, à se mettre, puis ça se met sur une **ligne du temps séparée**, et puis petit à petit heu. Donc je crois que l'histoire heu est vraiment faite pour faire ça, tous ces **liens** et heu voir tout ce qu'il se passe à quel **moment** et **pourquoi**.

À nouveau, les périodes ne sont pas construites, elles sont considérées comme une réalité supérieure à partir de laquelle les faits sont rangés ou se rangent d'eux-mêmes. Cela correspond bien à un réalisme qui supprime tout écart entre mot et réalité.

> […]Et **pourquoi** et quelles seraient éventuellement les **conséquences**. On avait l'ancien **directeur** qui disait toujours « quand vous faites un **fait d'actualité**, il faut toujours le **fait**, les **causes** et les **conséquences** ». Ça m'est resté quoi.
> […]Donc à chaque fois qu'on **préparait**, on **préparait**, on disait quelque chose, c'était toujours le **fait**, les **causes** et les **conséquences**. On essayait de mettre ça chez les enfants aussi. Il y a un **fait** donc il y a des **causes**, toujours, il y a des **conséquences** aussi […]
> **IPMQ50** : […] quoi que l'on fasse, on va [...] forcément se mettre des marqueurs sur cette espèce de période que l'on demande finalement de connaître, que les enfants doivent connaître et que peu importe le sujet on va y revenir forcément puisque en partie c'est ça on va retrouver cette espèce de chronologie de faits précis ou moins précis sur ce temps qui passe et tous ces événements consécutifs les uns aux autres enfin ou en même temps que […]

D. Rôle de guidage fort de l'enseignant

L'enseignant garde un rôle important à différents niveaux : dans la sélection et l'organisation des documents, dans leur compréhension également. Au cours de la suite de l'analyse, deux nouvelles propriétés sont apparues. La première montre que par son attitude, tant avec les collègues que dans sa manière de mener une recherche, l'enseignant montre l'exemple à suivre.

D3. Guidage par accompagnement dans le travail de recherche. L'enseignant effectue les mêmes démarches de recherche que ses élèves en amont ou par la suite. Lorsqu'il est en classe, il s'inclut dans la recherche, au même titre que les élèves. Cela réfère à la phrase de Decroly : « Que le maître soit avant tout lui-même un élève, […], mais un élève qui apprenne, comme les autres, avec eux […] (1929) », mais il y a également une co-construction du cheminement auquel de l'importance est accordée.

La deuxième propriété supplémentaire qui ressort des autres IP montre que l'enseignant peut également prendre un rôle de cadrage de la compréhension des documents par les élèves, ce que nous avons formulé comme suit :

D4 Guidage par la validation de faits ou par la fourniture d'informations supplémentaires en lien avec la recherche de réponse : l'enseignant aide, propose des indices tout au long des activités, en petits groupes de travail ou en groupe complet lors de mises en commun.

> **IPDQQ28 […] On l'a fait sous forme de jeu : on pouvait** venir nous demander des indices […] et puis après il a fallu essayer de placer ça sur une ligne du temps avec les dates qu'on connaissait, les dates qu'on ne connaissait pas, tiens par exemple, ça c'était une des aides qu'on avait données, on leur avait donné ça avec les numéros […] après, de fil en aiguille, ils ont construit la ligne

Les élèves effectuent des démarches pour placer des éléments sur une ligne du temps. Ils essaient de se débrouiller entre eux, mais au besoin (incompréhension, désaccord,…) ils peuvent faire appel à l'enseignant, comme le caractérise la propriété D4.

> **IPDQQ33** Alors, ils se mettaient d'accord bah en général […] ils se mettaient d'accord sur le concret et ce qui était juste. Et ce qui était bien clair. Après le **reste ce qu'ils ne comprenaient pas, ils venaient poser,** on faisait des aides ou bien **moi je les ai mis sur la piste** pour beaucoup de choses et on est arrivé […] à ce qu'ils reçoivent le texte et […]. Donc ils les ont collés et au moment de la correction collective, j'ai dû **réajuster** l'une ou l'autre chose et puis après je leur ai donné, je leur ai donné les dates.

L'enseignant ne valide pas de manière directe, il insinue, laissant une marge de décision (ou de chance) à l'élève quant à la réalisation de la tâche (D4)

> **IPMQ21** : Donc ton rôle en tant qu'enseignant dans ces, au sein de ces groupes c'était quoi ?
> Ben c'est de **vérifier la compréhension** hein, ça, c'est le, le, voir si, si les faits, si le **contenu était bon**, ben c'est principalement ça et les rediriger vers heu vers autre chose en fait, c'est les guider en fait en gros en fait c'est ça hein. (Rires)
> **IPMQ56** : Hmhm. Et donc ce serait correct de dire […] que les interactions que tu veux avoir, que tu veux que les élèves aient en classe, c'est quelque part le reflet de la réflexion que tu as avec [ta collègue] ? […]
> Oui puisque c'est comme ça qu'on démarre nos sujets, **on y réfléchit à 44** [Les enseignants travaillent à deux et rassemblent deux classes de la même année] ici. […] d'abord on met les idées sur papier, chacun dans son coin et **puis on les rassemble par deux et puis tous ensemble** à tirer des lignes conductrices **tous ensemble**. C'est clair que le travail sera plus fouillé **si on est plus nombreux**. Après il faut bien l'organiser parce que c'est un peu le bazar, mais là si on est bien organisé je pense que c'est plus productif quand on est plus nombreux. Même chose pour les travaux de groupe, les travaux de groupe c'est la même chose hein, c'est en ça qu'ils sont utiles, parce qu'ils sont plusieurs et puis chacun n'a pas les mêmes compétences, c'est ce qu'on essaye de travailler, certains sont plus utiles pour rédiger, d'autres pour illustrer d'autres pour enfin voilà. **Chacun ses compétences, on n'est pas égaux et donc si on se met à plusieurs ce sera forcément meilleur**.

Ce verbatim illustre bien l'idée de co-constructions (D4) « on y réfléchit à 44 [deux classes] » des activités de la classe, la répétition de « tous ensemble » et la valorisation

de la collaboration de même que l'idée très decrolyenne que tout le monde peut « servir » à quelque chose

> **IPVQ29** […]C'est la seule chose qui pourrait freiner […] ils me parlent d'un truc là, foufoufou, j'y connais rien, mais **j'ose le dire** […]. Je dis aux élèves : « Ouh là là ça je maîtrise pas du tout le sujet**, il faut que je fasse des recherches** quoi » […]Ou parfois je demande aux élèves de la faire. Je dis « ah bah écoute, essaye de te creuser un peu l'info là, d'essayer de trouver l'info, euh ou soit en discutant avec tes parents soit si t'as un accès possible à internet éventuellement pour trouver l'info, vas-y », avec des plus grands hein je fais ça, pas avec des tout-petits. C'est un peu plus difficile voilà, ils peuvent poser la question à leurs parents […]

1.3. Nouvelles catégories

La relecture des différentes IP ont permis de catégoriser d'autres événements phénoménologiques.

E. Priorisation de l'inter- ou de la transdisciplinarité dans les apprentissages de l'histoire

L'histoire ne semble pas être une discipline fréquemment travaillée par les enseignants. Au cours des entretiens, ils déclarent en faire plus souvent de manière « inconsciente », mais pas faire de « jolies » ou « vraies » leçons.

Définition : Le passé est un objet premier qui fait partie de l'appréhension scolaire du monde non disciplinaire puis pluridisciplinaire.

Propriétés :

E1. Mise en lien ou absorption de l'histoire avec/par d'autres disciplines

E2. Considération de l'histoire comme partie d'un tout

E3. Utilisation de l'histoire pour entrer ou à utiliser des savoirs dans d'autres disciplines

E4. Les attentes de la FWB ne sont pas considérées comme importantes (en quantité et en valeur) en matière d'histoire ne sont

> **IPDQQ8** : C'est ce qu'on a en primaire, c'est notre richesse en primaire, c'est de pouvoir voir vraiment **voir tout sur tous les points de vue, sur tous les côtés**.

La valorisation de la polyvalence des maîtres concorde avec l'idée de Decroly que tout est susceptible d'être travaillé au sein des centres d'intérêts par le bais des trois types d'exercices (observation, association et expression). Par cette méthode, il prônait une sorte d'adisciplinarité ou une autre disciplinarité : un regard sur le monde, une volonté de le comprendre par ces trois types d'exercices (E1, E2)

> **IPDCQ8** : Forcément dans la pédagogie dans laquelle on travaille, c'est l'idéal de travailler en **interdisciplinarité** et donc l'histoire se retrouve, enfin doit en tous les cas se retrouver dans les différentes thématiques abordées en classe et en gros… […](E1)
> **IPDCQ12** : […] Pour moi ça veut dire que la classe est partout. J'ai l'impression que quand on a […] le déclic decrolyen […], c'est de réaliser finalement que l'apprentissage, **la classe est partout.** Elle peut être dehors, dans la cour de récréation parce qu'il y a toute cette partie sociale qui joue dans le développement de l'enfant. […] on peut aller dehors et puis on va, enfin… L'observation est partout, c'est vraiment la base de tout apprentissage dans cette pédagogie-là, que ce soit dans une classe, d'ailleurs Decroly parlait de la classe laboratoire, parce que dans la classe, il y a différents, enfin, On peut apprendre, peu importe le contexte dans lequel on est que ce soit dans la classe, dans la cour de récréation, dans la salle de gym… […] (E2)

Selon Dan, quel que soit le thème (sous-division du centre d'intérêt) abordé, il doit l'être dans plusieurs dimensions et dans plusieurs disciplines, ce qui permet d'établir des liens entre ces différents regards sur le monde (E1, E2). C'est le premier sens de la relation observation-association : ce que l'on observe ici et maintenant, on peut l'envisager avec d'autres regards comme ailleurs ou à un autre moment ou en lui donnant d'autres caractéristiques.

> **IPVQ4** : […], je trouve que c'est une place, un petit peu… en continu. […]Je fais pas toujours, […], je fais pas toujours spécialement […] une leçon d'histoire pour faire une leçon d'histoire. Mais au travers des discussions, au travers des choses qu'on apprend, […], ça m'arrive très souvent […] de parler de **quelque chose d'historique ou de de voilà d'expliquer des choses aux enfants ou […] de faire découvrir des choses historiques comme ça au travers des apprentissages, sans pour autant dire : « aujourd'hui, on va faire une leçon d'histoire sur… »** je sais pas moi, l'indépendance de la Belgique. […]. Si l'occasion se présente, on va le faire. […]. Mais au fil d'une discussion, que ça peut être en citoyenneté, ou ça peut être, quand on fait de l'éveil à propos d'autres choses […], il y a **des choses historiques** qui vont ressortir. Mais c'est vrai que je fais rarement une leçon historique pure, pour dire que j'en ai fait une dans mon programme. Mais j'en fais aussi, quand [le] projet qu'on est en train de faire s'y prête, je vais le faire.

L'utilisation de « des choses » ou de l'expression « c'est un petit peu en continu » indiquent une inexistence de l'histoire en tant que discipline dans sa conception de l'apprentissage. Vania fait part d'éléments qu'elle appelle historiques, mais qui semblent seulement faire référence au passé, sans dimension supplémentaire et peu importe la manière de l'aborder. (E1, E3)

> **IPVQ18** : […] je suis pas à cloisonner comme ça les cours, je trouve ça vraiment très difficile. […] dans la pratique qu'on a […], **on cloisonne** très peu donc […], c'est vraiment pas […] ma façon de fonctionner de

> « maintenant on fait du français, maintenant on fait de l'histoire, maintenant on fait la géo ». Non parce que on part toujours dans un truc ou dans un autre, on fait un truc mathématique **en même temps** […] même si tu **dévies** un peu dans un sujet un peu plus on va dire **morale citoyenneté**, mais pour moi ça fait quand même encore partie **un peu de l'histoire**, malgré tout.
> **IPVQ13** : Et pour l'histoire aussi, […], on partait d'[...] un texte sur Constantin Meunier, qu'est-ce qu'on en fait ? Bon, on va découvrir, c'est du français, c'est des, l'éveil [...] l'histoire, c'est du français d'abord quoi. Je veux dire, on fait beaucoup de, beaucoup de compréhension, de textes, d'images, de de tout ça, donc euh on en vient aussi à beaucoup de production d'écrits finalement avec une leçon d'histoire.

On retrouve ici une possible dérive de la conception adisciplinaire, dénoncée par Astolfi (2016) dans La saveur des savoirs ». Conception adisciplinaire que l'on retrouve notamment dans la conception decrolyenne du programme scolaire, qui a supprimé la division du travail scolaire (« cloisonnement ») en discipline pour tout orienter vers les centres d'intérêt et l'exercice des trois fonction : observation, association et expression que l'on retrouve quel que soit le thème abordé ou l'activité effectuée (E1, E2).

> **IPDC30** : ben l'histoire fait partie je dirais de cette étape-là, enfin c'est peut-être pas une étape, mais en tout cas de ce concept-là de l'association qui… c'est de prendre l'objet, on prend le chocolat et on l'observe, on voit les particularités, on va le mesurer, on va le peser, on va apprendre mathématiquement ce que c'est cette cabosse par exemple, et puis on va l'associer dans le temps et dans l'espace. Et puis après on va s'exprimer sur cette observation-là et cette association-là ne serait-ce que par un texte, par une expression concrète.
> **IPDCQ9** : […]Mais donc quand on en est à parler de l'histoire, je l'envisage comme ça. C'est un **complément** à ce que l'on **observe dans le présent**, par exemple de ce bout de bois, là. On le situe cet animal historiquement, pour pouvoir le comprendre aujourd'hui. Il est comme ça aujourd'hui parce que dans le passé il y a eu ça, et puis on les retrouve heureusement parce que la chasse a été interdite quoi.

La référence à « un tout », en même temps que l'idée de complémentarité montrent la difficulté de l'enseignant à définir l'objet de l'histoire, mais aussi témoigne d'un rapport étroit avec les idées de Decroly concernant les programmes et la globalisation.

Par le travail de comparaison continue, on retrouve également cette catégorie dans l'IP d'Arthur.

> **IPAQ59** : […] Moi comment je conçois l'histoire, en fait je pense qu'il faut vraiment partir d'une visite c'est vraiment un moteur parce qu'après on exploite, si on fait une visite on va exploiter d'une façon ou d'une autre, mais, mais après on peut vraiment partir dans quelque chose de, voilà on peut **aller loin avec une visite et pas faire que l'histoire**.
> **IPDQ** […], c'était un autre **prétexte**, donc ils ont cherché les documents sur Internet. À côté parallèlement donc on veut, on aime bien qu'ils

> **apprennent à manipuler l'engin** en question et Internet entre autres, et donc c'était aussi voilà comment faire une recherche [sur Internet]

Les deux verbatims illustrent ici la relation entre l'histoire et les autres disciplines comme allant de soi, voire comme nécessaire (E4). L'histoire, dans ce contexte, n'existe à nouveau pas comme discipline, mais comme « prétexte » pour « aller loin » et ne pas s'en tenir à la seule histoire (E3)

> **IPD2Q23** : [..] C'est-à-dire que pour moi, c'est, s'il y a bien un endroit où il y a moyen de **créer des liens**, c'est bien au niveau historique. Heu, il y a moyen de **créer des liens** avec ce qu'il se passe **maintenant** aussi, c'est ça qui est **intéressant** dans l'histoire, c'est que ce qui se passe **maintenant**, **actuellement**, a, heu, on a, on va **rechercher** des **sources** au niveau historique. Au niveau **scientifique** aussi hein, mais là, je crois que, ce sont d'autres **liens** ça, ça c'est autre chose, c'est plus heu au niveau **scientifique** heu c'est plus aller **rechercher** des théorèmes, des choses qu'on a vues […], l'histoire elle a tout à fait sa place là-dedans puisque d'office on **se pose des questions**. Mais je vois en fait **l'actualité** avec eux. Moins que ce qu'on en faisait à l'époque, mais on en fait encore. D'office on **remonte automatiquement** à des choses historiques ou à des choses qui ont été vues, des choses qu'ils ont **vécues** ou pas. […] Et à ce moment-là, on va plus **profondément** là-dedans…
> […]. Donc heu, et on arrive à y **greffer** plein de choses comme ça petit à petit.

La vision de l'histoire comme un aspect d'une thématique lui enlève les spécificités disciplinaires qu'elle devrait garder pour permettre aux élèves de développer des compétences critiques. Pour reprendre l'expression de Reboul, il s'agit de savoir « que » pas de savoir « comment » ni « pourquoi ».

> **IPMQ45** : Est-ce que tu te sens aussi contraint en histoire qu'en maths par exemple ?
> Pas du tout, pas du tout parce que alors pourquoi heu parce que je sais, enfin je sais, mouais c'est triste, mais heu ce qu'on attend en histoire en fin de sixième pour l'avoir fait souvent, quand on voit les CEB et ce qu'on demande en histoire aux enfants voilà ça se résume à pas grand-chose hein.

Le travail en histoire est considéré comme une démarche applicable à n'importe quelle discipline. La démarche est indépendante du contenu étudié : il s'agit de situer, de mettre dans l'ordre chronologique et se plie aux exigences et attendus des épreuves externes, qui, on l'a montré, ne concernent pas le contenu, mais l'identification de types de traces ou représentations.

F. Diversité des points de vue — Multiperspectivisme

Les enseignants relèvent l'importance des échanges entre pairs, mais également avec les adultes. Il la suscitent. Les travaux se réalisent parfois de manière individuelle, mais plus souvent en petits groupes avec des mises en commun. La démarche des historiens est imaginée comme similaire à la démarche en classe. Il s'agit de donner son point de vue et de l'argumenter

Définition : volonté de prendre en compte et en charge la multiplicité des points de vues, en lien avec l'approche de l'enseignement de l'histoire telle que la décrit Stradling (2001)

Propriétés :

F1. Valorisation de l'exposé des points de vue et de l'argumentation

F2. La multiplicité des points de vue implique appréhension de la complexité du monde une vision moins tranchée, plus nuancée

F3. La multiplication des points de vue invite à contextualiser ceux-ci

> I**PDQQ34** : […] Ils doivent **pouvoir argumenter**. Oui si ils ne savent pas argumenter, ça ne fonctionne pas. (F1)
> **IPMQ53-54-55** […] je dis juste c'est le plus précis dans les faits historiques, alors après je pense que dans **certains domaines il n'y a pas qu'une seule vérité**, il y a des points de vue différents ce n'est pas aussi simple que ça, c'est pas noir ou blanc, c'est plus nuancé que ça, c'est en ça que le travail de plusieurs historiens sur un même sujet est plus intéressant, c'est la même chose en classe hein **on travaille à plusieurs pour arriver à une chose, je dirais que c'est un peu la même démarche quelque part je pense que ça devrait être**, enfin j'imagine que c'est comme ça que ça se passe. (F1, F2, F3, F4)

Martin propose ici une approche des points de vue qui concerne aussi bien les historiens que les sources, soit des sources différentes qui offrent des points de vue différents et des historiens qui proposent des points de vue différents sur une même source (F2)

La problématisation des historiens (ou de qui que ce soit) ne semble pas mise en jeu. Le mot n'est jamais prononcé, de même que problème. L'enseignant semble comprendre que les discussions tournent autour d'éléments que chacun apporte et qui ajoutent une couche de complexité. Par contre, l'idée « ce n'est pas tout noir ou tout blanc » peut témoigner de la difficulté à répondre directement à une question et ouvre à la reformulation de la question, soit une problématisation.

En classe, il ne s'agit pas de de donner son avis, son opinion ou son idée, il faut faire référence aux raisons pour lesquelles on avance tel ou tel avis, argumenter (F1). Cela

nourrit la réflexion et permet d'accéder à une certaine complexité du monde (F2). Ces propriétés rencontrent l'idéologie de l'EN : l'élève prend sa place dans la classe en s'exprimant (valorisation de l'exposé de son point de vue, F1) et le fait en exposant le développement de sa pensée, prenant appui sur des éléments liés à ses connaissances. Il s'agit d'actions sur lesquelles pourrait s'appuyer le CAP puisque l'exposé et la confrontation des raisonnements font partie du processus.

Un verbatim d'Arthur rejette les manuels qu'il semble juger trop simplistes confirme cette volonté de confronter les élèves à plus de complexité (bien qu'il utilise le mot compliqué et non complexe) :

> **IPAQ39** : [Dans les manuels scolaires] Tout est **trop prémâché**, c'est presque **du Drill** pour certaines choses donc c'est **pas intéressant** ils doivent **se confronter à des choses** aussi un peu plus compliquées, quoi je pense. (F4)
> **IPMQ53-54-55** C'est important ça pour toi le fait […] de penser à plusieurs pour penser autrement ?
> […] oui parce que **les points de vue des uns n'est pas forcément celui de l'autre**. Et puis heu je pense que ça permet **ça permet la discussion surtout**, et un regard différent sur une même chose. […] c'est important d'être deux enfin au moins deux, et pour eux aussi je pense se tourner plus vers l'un que l'autre à certains moments, aussi pour plein de raisons c'est ça qui est compliqué.
> **IPD2Q17** : Et qu'est-ce que tu peux expliquer un petit peu, en quoi ce serait un objectif ?
> Je pense que l'amabilité (l'habilité) de **penser** c'est **important**, le **libre examen** c'est **important** aussi, et que donc heu donc heu. Pour moi ça pourrait être un travail en soi. Tu parles de la Deuxième Guerre mondiale, mais on pourrait… voilà c'est un bon exemple de… et de faire **lire** par exemple des **documents** à plusieurs élèves ou à plusieurs, plusieurs **groupes** des **documents différents** et après **mettre en commun** et **se rendre compte** qu'il y a des **différences**, **pourquoi**, aller **rechercher l'origine** et pour quelles **raisons** c'est **différent** et, et **d'où**… donc ça oui, ça d'office.
> […]On a ça quand on travaille **l'actualité**. Puisque **l'actualité** est vue d'une certaine **façon** selon qu'on est d'un **côté** ou qu'on est de **l'autre**. Donc euh, et ça on en parle régulièrement et on rencontre ça régulièrement.
> D'accord. Et donc ça amène à un débat en classe à propos ?
> Tout à fait.
> À propos des éléments qu'un groupe aurait vus et l'autre pas ?
> Et pour quelles **raisons**, **chercher** toujours les **raisons** et **pourquoi**, pour quelles **raisons** est-ce que c'est **différent**. Ce qu'on essaye toujours de faire ça, c'est essayer de leur dire « mais tiens **pourquoi** et… quelles sont les **origines** justement de ces **différences** ? ».
> **IPVQ16** : […] j'aime bien écouter l'avis de tout le monde, mais **je vais pas trancher en disant « ça c'est la vérité »** ou voilà « ce que tu racontes, une connerie » ou euh… ou « ce que tu dis c'est la vérité en

> soi », mais **j'essaye de susciter euh les réactions des uns et des autres**. Que chacun puisse effectivement **donner son point de vue** en essayant **d'argumenter**, ce qui n'est pas évident hein pour des enfants, argumenter pour donner son point de vue, c'est très difficile. […], et même pour nous parfois c'est difficile je trouve. Surtout avec les enfants, il faut faire très attention […] quand on se lance dans ce genre de débat […], il faut faire attention aussi à ce qu'on dit […], il faut pas essayer de faire des jugements de valeur non plus pour autant […]. Donc moi je, je ferme la porte à aucune euh, aucune euh, remarque ou information qu'un enfant peut apporter en soi.

Une attitude d'ouverture et de sollicitation des points de vue ainsi que l'habitude, au sein d'une classe peuvent être des points d'appui pour problématiser : elle valorise la confrontation d'idées parce que la parole est donnée aux enfants concernant leurs raisonnements, qu'ils se doivent d'argumenter. Cela rend claires les raisons pour lesquelles ils émettent cet avis et le fil du raisonnement peut être remonté et discuté par la classe, proposant par là, la surveillance de la pensée par la logique et l'exposé des données, soit les éléments sur lesquels est appuyé le raisonnement. D'autre part, les enfants sont sollicités pour exprimer leurs avis, qui peuvent être différents et cela ouvre à la mobilisation d'autres possibles.

> **IPMQ19** : ben dans le contenu c'est tout le vocabulaire heu, tout le côté heu qu'ils, enfin ils n'ont pas le recul pour comprendre certaines choses heu, forcément parce que parfois c'est compliqué et parfois pour nous aussi c'est compliqué heu. On se retrouve heu, certains je me rappelle ont choisi une œuvre heu, sur l'assassinat d'un personnage français par exemple, **retrouver tout le contexte et retrouver tout le contexte historique** de ce moment-là, la révolution je pense que c'était à ce moment-là, ben c'était refaire toute une recherche sur ça en fait. Ce qu'ils ont fait finalement **c'est comprendre qui voulait tuer qui, pourquoi… bon alors à la fois c'était intéressant**, mais voilà c'est ce qu'ils ont pu finalement partager aux autres après quand ils l'ont présenté plus ou moins bien pour certains. **Mais là c'était compliqué,** mais à la fois c'était ça qui était riche c'était ça qui était intéressant. Mais dans l'ensemble c'était, enfin moi je trouvais que c'était, c'était vraiment chouette quoi. Le résultat était assez épatant franchement c'était vraiment bien.
> Au niveau de, au niveau de la manière dont ils l'ont présenté, de l'intensité dans laquelle heu… […]
> Et comment vous faites pour faire approfondir les choses ?
> Bah là heu, d'abord c'est faire comprendre tout le vocabulaire, c'est retourner faire une recherche sur un point précis qui n'a pas été compris heu voilà. Et puis c'est essayer aussi de l'un l'autre, c'est expliquer les choses, dans le groupe il y en a toujours un qui a plus saisi la chose que l'autre donc heu parfois avec des mots d'enfants c'est plus simple que l'un et l'autre s'échangent les infos.
> **IPDQ15** : […]On va parler de génocide, ben on va arriver, on va arriver à la Deuxième Guerre mondiale, mais pas comme ça enfin ça permet,

> de mettre, de **faire des liens**, parce que je trouve que pour le moment on ne fait plus tellement de liens, on classe tout dans des petites cases et les liens ne se font plus je trouve que **l'histoire permet de faire des liens entre tout ça en fait et d'essayer de comprendre, de comprendre pourquoi on en arrive là.**

Le rôle de l'histoire est d'établir « des liens » et d'essayer de comprendre le présent. Le recours à l'étymologie (littéralement déplier) permet de mieux comprendre le verbatim qui précède. En prenant en compte ce qui s'est passé avant, en le dépliant, en mettant en contexte, on peut étendre un réseau d'éléments liés qui mènent à la situation dont il est question. Cette conception peut cependant perdre de son potentiel « problématisateur » par une vision linéaire de l'histoire (F3).

> **IPD2Q20 :** Alors je pense, avoir un, permettre à l'histoire de **comprendre** le **présent**.
> Ça je crois. Pouvoir **se rattacher** à certaines choses pour **comprendre** ce qui se passe **maintenant**. Heu… **Trouver** les **causes** de plein de choses qu'il se passe **maintenant** dans l'histoire. Je crois que l'histoire en soi c'est **important** voilà, **savoir pourquoi** on est là et **pourquoi** on en est **ici maintenant**. Il y a des **raisons**, elles sont historiques, ça je pense que c'est vraiment une priorité **importante**, **acquérir** aussi justement ce, cette heu, cette **faculté** de, de **réfléchir**, de **se poser**, de se poser le **pour** et le **contre** heu je pense que c'est **important** de **pas foncer bêtement** dans une **ligne toute tracée**. […]Je pense que pour le moment ils **foncent**, on est dans une **société** où on **fonce** un peu **vite** dans des heu des **grosses vérités**, des grosses euh. Il n'y a qu'à voir ce qu'il se passe un peu **partout**… Si l'histoire pouvait aider à prendre un peu de **recul** et à **réfléchir**, je crois que ce serait déjà une bonne chose, ce serait quelque chose de bien. […] Je pense que c'est, pour eux c'est **important**, fin moi j'ai l'impression que, ce qu'on peut amener, c'est leur dire « attention tout le monde vote A, ah peut-être qu'on va… on va peut-être **réfléchir**, parce que peut-être que B n'est pas une si, une aussi mauvaise **idée** et **pourquoi** est-ce que tout le monde vote A et **pourquoi** on voterait B ? ». Donc vraiment **se poser les questions** et les **réponses** sont souvent historiques..

Dorothée nous offre à nouveau une phrase qui pourrait s'apparenter à un slogan publicitaire pour l'histoire « se poser les questions et les réponses sont souvent historiques [liées au contexte] ». Cette conception montre une relation directe entre question et réponse, mais différemment de ce qui est décrit en catégorie C : il s'agit ici d'associer des causes (les raisons, qui sont comprises différemment des raisons du CAP ; ici, elle ne dessinent pas le cadre dans lequel on va évoluer, mais sont plutôt un synonyme de cause) et des conséquences, dans une logique indiscutable… si on ne prend en compte qu'un seul point de vue, ce qui est envisagé dans certains cas dans la catégorie précédente.

Tableau 6 : Synthèse des catégories et de leurs propriétés à l'issue de l'analyse des IP

La relation au questionnement en histoire : catégorisation à partir des IP

Catégories	Définition	Propriétés
A. Le questionnement à ancrage empirique	Le questionnement à ancrage empiriste est un processus de questionnement basé sur le présent de l'élève lors de la mise en contact de ce dernier avec une trace ou une représentation non textuelle du passé.	A1. Utilisation du présent de l'élève comme appui à l'observation et du questionnement d'une trace ou d'une représentation du passé A2. L'intérêt pour l'histoire et son questionnement se créent hors de l'école. A3. Possibilité de l'apparition d'un questionnement qui ne se limite pas à la matérialité A4. Indétermination de l'auteur du questionnement en situation
B. L'histoire, c'est « comment c'était avant » : conception « comparatiste »	questionnement sur le passé à partir de la comparaison avec le présent	B1 : Recherche des différences entre des traces et représentations du passé et le présent matériel des élèves B2 : Étrangeté des traces et représentations du passé pour décentrer les élèves
C. Conception réaliste de l'histoire.	Les élèves cherchent la réponse au questionnement directement, sans recul critique, dans les traces et représentations	C1. Travail spécifique (comparaisons, synthèse, compte-rendu…) des traces C2. L'observation du concret sert aussi à trouver des réponses aux questions posées C3. Les traces et représentations fournies aux élèves donnent directement à voir des réponses sous forme d'informations
D. Rôle de guidage fort de l'enseignant	Tri et sélection par l'enseignant dans le concret des observations et/ou des pour focaliser le travail des élèves sur des objets et des notions qu'il choisit et ce, bien que l'élève soit au centre des préoccupations de l'enseignant.	D1. L'élève est exclu des choix à faire parmi les explorations que le professeur lui fait faire D2.-Le questionnement est recentré fortement autour de quelques éléments ciblés
E. Dédisciplinarisation de l'histoire	conception qui associe l'histoire à la seule référence au passé et ne lui reconnaît pas de questionnement spécifique.	E1. Mise en lien ou absorption de l'histoire avec/par d'autres disciplines E2. Considération de l'histoire comme partie d'un tout E3. Utilisation de l'histoire pour entrer ou à utiliser des savoirs dans d'autres disciplines

		E4. Les attentes de la FWB ne sont pas considérées comme importantes (en quantité et en valeur) en matière d'histoire ne sont
F. Multiperpectivisme	volonté de prendre en compte et en charge la multiplicité des points de vues	F1. Valorisation de l'exposé des points de vue et de l'argumentation F2. La multiplicité des points de vue implique appréhension de la complexité du monde une vision moins tranchée, plus nuancée F3. La multiplication des points de vue invite à contextualiser ceux-ci

1.4 Discussion intermédiaire

La catégorisation des événements phénoménologiques des interviews préliminaires enseignants permet de mettre en évidence différentes relations dans les conceptions de l'histoire des enseignants. En effet, les catégories relèvent à la fois des principes pédagogiques voire idéologiques et des conceptions traditionnelles de l'enseignement. C'est le cas de la catégorie A et de la C lorsqu'il s'agit de concilier un ancrage empirique (A) et une vision réaliste de l'histoire (C). D'un côté, il est nécessaire, selon les principes de l'ENPD, de partir du présent de l'élève, forcément propre à ce dernier, et de l'autre, les informations reçues par le biais de traces ou de représentations, soumises à un autre type d'observation, ne sont pas remises en question. Cette conciliation se fait en restant sur un plan descriptif : tels hommes de telle époque vivaient de telle manière. C'est ce que l'on trouve dans les synthèses et les comptes rendus ou qui transparait dans les maquettes.

Toutefois, si l'on considère la catégorie A et la B, c'est-à-dire de partir d'un ancrage empirique (A), donc dans le présent, et de passer par la description et la comparaison (B), on crée une distance qui ouvre la possibilité de prendre conscience de l'autre, de ses différences et d'amorcer un questionnement sur les raisons de cette distance. Celle-ci peut être imputée au temps qui passe, mais peut également lever le voile sur les contextes forcément différents qui sont à l'origine de ces différences que l'on retrouve dans la catégorie B. Un enseignant exprime sa difficulté à rendre l'histoire concrète en référence au crédo decrolyen qu'il faut être le plus concret possible. Autrement dit, les discours tenus, lorsqu'on les analyse de manière systématique révèlent certaines contradictions qui ne sont pas forcément identifiées par les

enseignants eux-mêmes. Les principes de la pédagogie de laquelle ils se réclament, lorsqu'ils sont confrontés à leur application pour une discipline comme l'histoire, révèlent donc des tensions qui ne sont pas, elles, thématisées par ces théorisations de praticiens. La chercheuse y voit donc des potentialités de variations des modalités d'enseignement-apprentissage.

Un autre axe apparaît : c'est celui qui va de la centration sur l'élève à la gestion des attendus en passant par le rôle de l'enseignant. Il y a une volonté affirmée d'écouter les élèves, d'en tenir compte dans les décisions, de ne pas « faire » à leur place, mais une place importante qui reste accordée à l'enseignant, qui est le garant à la fois des attendus de la FWB, mais aussi de ceux des crédos pédagogiques dans lesquels les écoles s'inscrivent. Il y a une volonté de créer de l'autonomie en laissant les élèves chercher seuls dans la documentation, en travaillant en groupes de pairs, sans une attention constante de l'adulte, mais aussi un « filet de sécurité » ou une possibilité de remettre les enfants « sur les rails » (IPM) par des mises au points et des mises en commun. Par rapport aux constats précédemment faits sur les pratiques ordinaires, ce point est notable en ce qu'il montre une volonté fortement exprimée de ne pas en rester à un constructivisme radical qui viserait un idéal d'effacement de l'enseignant. Cette thématisation de la tension entre ce qu'il y a à faire construire et ce qu'il y a à transmettre permet à ces enseignants de voir leur fonction comme un cadrage de l'activité des élèves bien davantage qu'un processus de validation. L'enseignant délimite les sources à étudier et les notions à mettre en jeu dans les activités des élèves. L'objectif, favorable a priori à des mises en tension de faits et d'idées, est de produire dans la classe une autonomie locale. Cependant peu est dit, dans ces discours, sur les modalités de travail des productions langagières qui seraient issues de ce travail. Il est possible que la catégorie E (priorisation de la non disciplinarité et de la pluridisciplinarité) explique en partie cette absence. Le refus de « cloisonnement », très répandu dans le monde enseignant, ne fait pas de la discipline elle-même une référence sur laquelle ces enseignants souhaitent s'appuyer pour penser leurs pratiques. L'histoire est spécifique en tant qu'elle s'intéresse aux passé, mais comme elle s'intéresse à tout le passé, son objet réel peut être abordé par de multiples regards disciplinaires. En phase avec le réalisme de la recherche de réponse (C) et l'ancrage empirique du questionnement (A), la non disciplinarité empêche d'imaginer les points de vue possibles du présent de la classe. Ou bien lorsqu'il émerge, il ne trouve pas de point d'appui pour être discuté.

Le rapport à l'histoire semble ambivalent : d'une part il tend à s'écarter de tout ce qui pourrait rappeler l'école : l'importance accordées aux visites de sites archéologiques, de musées et l'imposition de thèmes par l'enseignant, le refus de la mémorisation ou de l'apprentissage systématique des périodes conventionnelles dans l'ordre chronologique — auxquels l'enseignant se plie pour respecter les injonctions légales et permettre aux élèves de réussir le CEB. De même, l'effacement apparent de l'enseignant dans la transmission du savoir au profit de documents parfois apportés par les élèves, mais sélectionnés et structurés par l'enseignant laisse à penser, comme l'a montré Houssaye (1988) que nous sommes ici dans un processus de formation, où la relation qui apparaît la plus évidente est la relation élève-savoir et où l'enseignant joue le mort. Un mort pourtant actif, puisque c'est lui qui est le garant de l'atteinte des objectifs qu'il se fixe en fonction des référentiels et programmes.

D'un autre côté, l'épistémologie de l'histoire qui se dessine est celle de l'école, soumise aux enjeux d'insertion dans la société et de vivre-ensemble. Cette épistémologie, par contre, ne permet pas le développement de compétences critiques puisque c'est la logique et la véracité des textes proposés qui est comprise, mais pas remise en question.

Les catégories B (comparatisme), D (cadrage de l'activité par l'enseignant) et F (la multiperspectivité de l'histoire) se croisent pour ouvrir la pédagogie exprimée par ces enseignants à des potentialités d'activités intellectuelles de recherche, des activités de « haute tension » chez les élèves.

La prise en compte de la complexité du monde et de différents points de vue (F) par le travail d'identification et de comparaison de ces points de vue donne une autre coloration au questionnement et à la relation question/réponse et pourrait constituer un levier propice à un cadrage plus actif des activités des élèves vers une exploration des possibles explicatifs des évènements passés.

Cependant, il est important de préciser que ces catégorisations ont été établies à partir d'un corpus déclaratif : ce que disent les enseignants de ce qu'ils font, ce qu'ils pensent qu'ils font. Nous avons observé l'un d'entre eux : celui qu'il était possible d'observer en fonction de la compatibilité de nos horaires, de sa programmation des apprentissages (il n'était pas question de « commander une leçon, mais de venir observer une leçon dans les conditions les plus proches de leurs pratiques habituelles) et, enfin des conditions sanitaires très strictes.

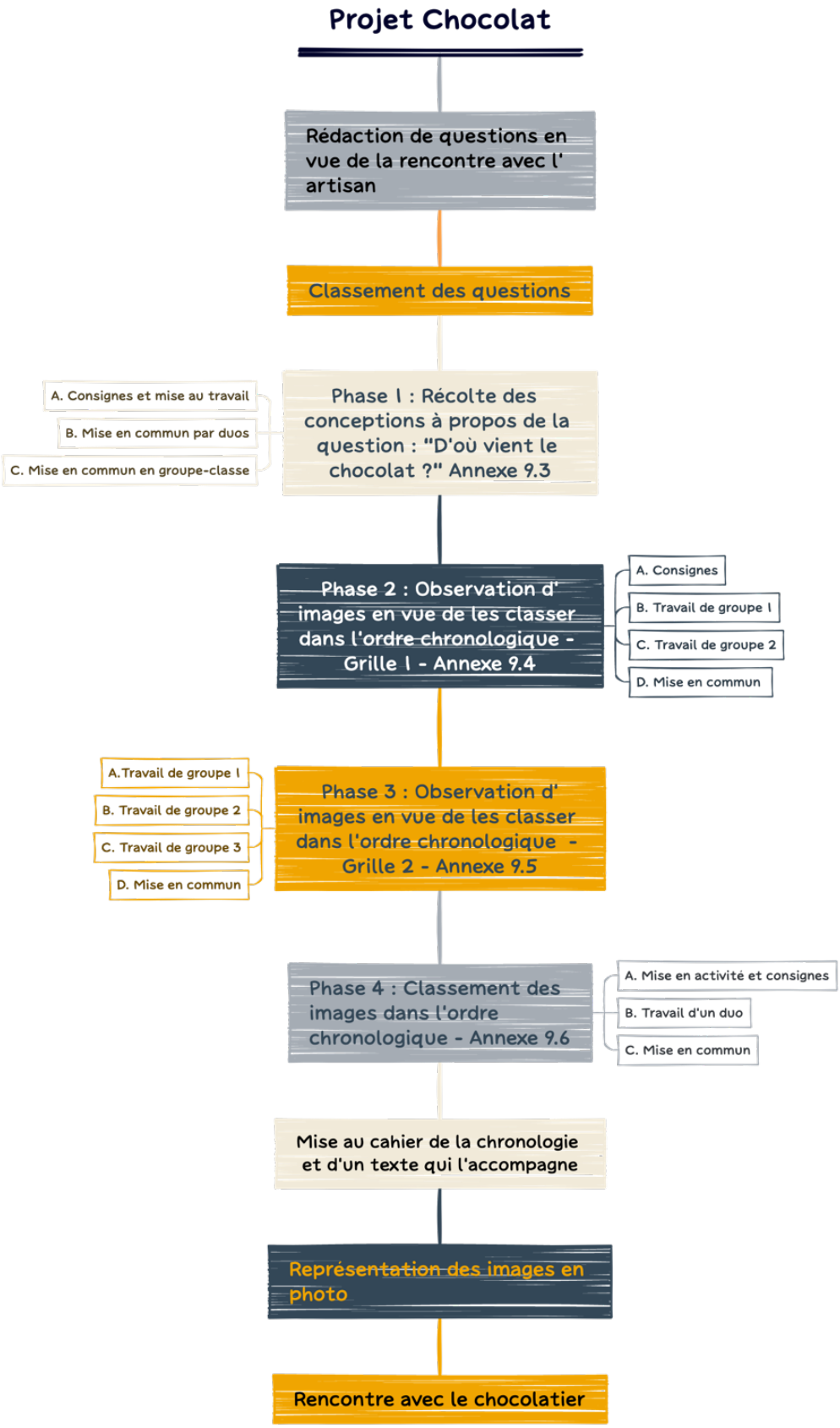
C'est l'objet du prochain chapitre.

Chapitre VI Utilisation du questionnement en histoire : observation d'une leçon

Afin de comprendre comment les conceptions des enseignants s'articulent avec la pratique et pour les examiner d'un point de vue didactique par le prisme du CAP, nous avons cherché à observer des leçons d'histoire. Idéalement, une observation de chaque enseignant aurait permis d'investiguer de manière plus approfondie ce qui a été évoqué dans les entretiens. Cela aurait également permis une nouvelle comparaison continue des catégories produites dans le chapitre précédent à partir des entretiens avec les enseignants et des pratiques qu'ils ont décrites. Cependant, de telles observations n'ont pas été possibles durant le temps imparti pour le recueil de données. D'une part, l'un des enseignants, comme cela a été mentionné plus haut, a quitté l'enseignement primaire. D'autre part, les leçons d'histoire sont assez rares : en effet, comme les enseignants l'ont mentionné dans leurs entretiens, ils ont le sentiment de « faire de l'histoire » régulièrement, mais pas au point d'y consacrer une « leçon ». L'histoire est alors disséminée dans différentes activités. L'une de leçons qui avait été proposée comme leçon d'histoire était en réalité une leçon de mathématiques : il s'agissait de créer la ligne du temps à partir de dates données et de la graduer correctement en choisissant des intervalles qui permettent de placer correctement différents documents datés. Parmi les trois leçons observées, nous avons gardé la plus pertinente en regard de notre objet de recherche et de nos catégories dans un souci d'« échantillonnage théorique » (Glaser et Strauss, 1967). Il s'agit de la leçon d'un enseignant, Dan, travaillant dans une école qui se réclame de la pédagogie Decroly, Par ailleurs, il nous semblait important que les leçons ne soient pas des « commandes », c'est-à-dire des leçons réalisées parce que l'enseignant a accepté de faire partie de la recherche. Ces leçons ont été observées par la chercheuse et enregistrées à l'aide de dictaphones disposés dans la classe. Elle a été suivie, afin de compléter les données disponibles, par une lecture commentée par l'enseignant des transcriptions qui ont été effectuées à partir des enregistrements audio des quatre phases de la leçon observée. L'analyse de ces leçons et les commentaires qui en sont faits reposent sur les cadres définis en première partie (le cadre théorique didactique de la problématisation à propos du questionnement en classe) et celui qui a été construit à partir des entretiens par le biais de l'ATA. Cependant, comme le

mentionnent Paillé et Muchelli (2021,) une analyse d'observation commence par la description de la leçon observée. Il s'agit de décrire les actes des enseignants et des élèves lorsqu'ils sont en classe et de les interpréter en regard de l'objet de recherche. Par « leçon », sont entendues plusieurs séances consacrées à une même question et traitées, selon les dires des enseignants dans le cadre du cours d'histoire. L'ensemble des séances observées s'inscrit dans un projet sur le chocolat. Le centre d'intérêt de l'année étant l'alimentation, la classe a choisi de s'intéresser au chocolat dans diverses dimensions. Parmi les activités menées, ils ont lu un roman, « Charlie et la chocolaterie » de Roald Dahl, et vont rencontrer un artisan chocolatier, à qui ils ont prévu de poser des questions. Ainsi la leçon sur laquelle portent les analyses qui suivent avait pour thème « D'où vient le chocolat ? ». Cette question est une des questions adressées, à l'origine, au chocolatier, mais que l'enseignant a choisi de traiter avec les élèves en classe et dont la chronologie et l'insertion dans l'ensemble du projet est représentée dans le schéma en page suivante :

Figure 1 : Organisation du projet « Chocolat »



Il s'agit de 4 séances de 50 minutes observées dans la classe de quatrième primaire (CM1 — élèves de 9 ans) de Dan72. Les échanges verbaux en groupe complet ont été enregistrés puis transcrits dans la mesure du possible, en fonction de la qualité du son : il arrive que des bruits parasites empêchent la bonne compréhension de parties d'interactions. Les travaux des élèves se sont souvent faits par groupes, mais il n'était matériellement pas possible d'enregistrer tous les groupes en raison du peu de dictaphones disponibles. Nous avons dès lors opté pour un choix aléatoire des groupes dans lesquels nous avons laissé des dictaphones. En effet, ce n'est pas le profil du groupe qui nous intéresse ici, mais la manière dont ces classes fonctionnent par rapport au questionnement, quels que soient les élèves. Nous étudions des cas qui ne valent pas par leur représentativité, mais par leur insertion dans le contexte d'enseignement-apprentissage pris pour objet, et par l'accumulation des données sur chaque cas.

Les supports de cours (copies distribuées aux élèves, dossiers, images) ont été recueillis et des notes d'observations rédigées.

Le but de ces observations est de compléter et de confronter les catégories et leurs propriétés élaborées lors de la première phase d'analyse et exposées dans le chapitre V avec les pratiques effectives des enseignants observés et enfin, d'avoir accès à ce que les élèves font en classe à partir de ce que l'enseignant leur demande.

Il s'agit de l'analyse d'un cas pratique de questionnement dans le cas particulier d'une classe d'une EPA/PD ; cette analyse sur les caractéristiques du questionnement en jeu dans une leçon d'histoire, tant celui de l'enseignant que celui des élèves. Cette analyse repose sur le rapport entre ce que fait l'enseignant et ce qu'en font les élèves par rapport au(x) savoir(s) en jeu au travers du prisme du CAP. Il s'agit dès lors d'examiner la construction et le cheminement du questionnement : la manière dont il se modifie (ou non) au fur et à mesure de la prise en compte de données, les contraintes qui pèsent sur lui, mais aussi le modèle explicatif dans lequel il s'inscrit.

Dans un second temps, l'analyse reportera les questionnements dans la classe de Dan aux catégories construites dans le chapitre IV, autrement dit les catégories qui mettent

[72] Une autre leçon a été proposée mais elle concerne la création d'une ligne du temps et les calculs qui doivent être effectués pour conserver le même intervalle entre les graduations de la ligne. Cela nous paraît relever de la leçon de mathématique plus que de l'histoire et, de plus, en raison de la fermeture de l'école à tout étranger à l'école en raison du COVID, nous n'avons pu récolter que les enregistrements audio de ces séances. Pour ces raisons, nous avons décidé de la supprimer du corpus)

en relation les conceptions pédagogiques des enseignants avec la facette didactique de la situation d'enseignement apprentissage.

Conditions particulières liées à la période de récolte des données :

Les conditions d'observations ont été compliquées par la situation sanitaire. Les enseignants et la chercheuse devaient porter des masques et, à tout moment, les écoles risquaient d'être fermées, ce qui obligeait l'enseignant à revoir l'emploi du temps de la classe et notamment les visites prévues. La recherche se voulant la moins contraignante possible bien que sources de modifications pour l'organisation de la classe, il n'a pas toujours été possible de disposer de tous les moments consacrés à l'histoire, liés à des changements de dernière minute. Dans ces cas, l'enseignant expliquait ce qui avait été fait.

De plus, et c'est une caractéristique qui a été évoquée plus haut dans les IP des enseignants et décrit particulièrement dans la catégorie, l'« interdisciplinarité » est fréquente. Elle fait partie des conceptions pédagogiques de l'histoire qu'ont les enseignants interviewés. Concrètement, pour disposer de tous les échanges de l'enseignant et des élèves autour de l'analyse des images et de la mise dans l'ordre chronologique de celles-ci, il aurait fallu être dans l'école pendant toutes les heures de classe, ce qui n'était matériellement pas possible en raison des contraintes professionnelles de la chercheuse, des règles administratives à remplir avant de se présenter dans une classe pour une recherche et, ce particulièrement en raison des conditions sanitaires.

1.1 Description de la leçon de Dan : d'où vient le chocolat ?

A. Contextualisation de la leçon

Les observations s'insèrent dans une série d'activités situées autour du chocolat (cf : Figure 1) : elles précèdent la venue en classe d'un artisan chocolatier pour qui les élèves ont préparé des questions et suivent la lecture du roman « "Charlie et la chocolaterie" » de Roald Dahl ainsi que la découverte d'un objet insolite, un mousseur à cacao[73], que les élèves ont observé, dessiné et décrit.

B. Structure des observations

La « leçon d'histoire » comporte quatre grandes phases, elles-mêmes découpées en moments distincts par la nature de l'activité ou la forme qu'elle prend (individuel, petits groupes ou groupe classe complet), indiqués par des lettres, de A à D. Lorsque des petits groupes ont été enregistrés, cela a été spécifié. Voici la structure complète de la leçon et des transcriptions :

Phases	Activité principale	Activités secondaires	Modalité
Phase 1 Annexe 9.3	Récolte des **conceptions** sur l'origine du chocolat	A. Consignes et mise au travail (TDP 1-84)	A. Classe entière

[73] Ou « molinillo », petit moulin. Sorte de fouet qui permet de faire mousser du chocolat chaud ou d'autres boissons chaudes. Il s'agit d'un objet en bois tourné, encore fabriqué actuellement au Mexique, notamment. L'un des enfants l'a apporté, dans l'esprit des « surprises » pratiquées dans les écoles decrolyennes en maternelle et en début de primaire. Une photo de l'objet est disponible en Annexe 9.1

		B. Confrontation des conceptions par groupes (TDP84-107)	B. Groupes de 6 élèves
		C. Mise en commun groupe-classe (TDP108-250)	C. Classe entière
Phase 2 Annexe 9.4	Observation des images par groupe à partir de la **grille d'observation 1**	AG1. Observation des images travail de groupe 1 (TDP1-51)	AG1. Groupe de 6 élèves
		AG2. Observation des images travail de groupe 2 (TDP1-169)	AG2. Groupe de 6 élèves
		AG3. Observation des images (TDP1-77)	AG3. Groupe de 6 élèves
		B. Mise en commun (1-101)	B. Classe entière
Phase 3 Annexe 9.5	Observation des images par groupe à partir de la **grille d'observation 2**	AG1. Observation des images travail de groupe 1 (TDP 1-357)	AG1. Groupe de 6 élèves
		AG2. Observation des images travail de groupe 2 (TDP 1 - 172)	AG2. Groupe de 6 élèves
		AG3. Observation des images travail de groupe 3 (TDP 1-121)	AG3. Groupe de 6 élèves
		C. Mise en commun (TDP1-322)	C. Classe entière
Phase 4 Annexe 9.6	Classement dans l'ordre chronologique	A. Mise au travail (TDP 1-15)	A. Classe entière
		B. Travail d'un duo (TDP 1-56)	B. Deux élèves
		C. Mise en commun (TDP 1-33)	C. Classe entière

1.2. Analyses des transcriptions

Tout au long de la description des différentes phases et des moments observés, on perçoit l'importance que revêt le questionnement dans la pratique de Dan : les questions sont nombreuses dans les interactions entre l'enseignant et les élèves, mais aussi, dans une moindre mesure, entre les élèves entre eux lors des travaux de groupes.

Le CAP, lui aussi accorde de l'importance au questionnement, particulièrement à l'évolution de celui-ci en fonction de l'apport des données (ici les informations récoltées sur les images) et du registre explicatif (le chocolat ne pousse pas en Europe, il vient donc d'ailleurs). Dans une démarche de problématisation, les questions sont reformulées en fonction de la prise en compte articulée des données considérées comme pertinentes avec les modèles explicatifs sous-tendus.

La question est au centre de cette recherche. Comme nous l'avons noté avec Altet (1994), Audigier et Tutiaux Guillon (2004) et Maulini (2005), il s'agit d'une pratique très répandue dans l'enseignement et en histoire. Le CAP prend en charge le couple question/réponse. Nous y avons donc porté une attention particulière. Nous l'avons également vu, les questions des élèves sont valorisées par la pédagogie decrolyenne, raison pour laquelle nous en tenons également compte.

A. Les questions d'un point de vue quantitatif

Pour saisir l'ampleur de l'importance ou non de la question dans les phases observées, nous avons, dans un premier temps isolé et quantifié les questions. Sur l'ensemble des enregistrements utilisés, nous avons comptabilisé 1749 tours de parole. Le nombre de questions comprises dans ces tours de paroles est de 701, tous émetteurs (enseignants et élèves) confondus., soit près d'un tiers.

Nous avons ensuite, dans l'ensemble des questions, séparé les questions de l'enseignant et celles des élèves entre eux et nous avons à nouveau calculé le ratio de questions par rapport aux tours de parole.

Nous avons également quantifié les questions adressées par l'enseignant à la classe ou à un seul élève ; dans le même ordre d'idée, nous avons séparé les questions des élèves entre eux et les questions qu'ils adressent à l'enseignant. Ces données sont reportées dans le tableau de synthèse suivant :

Tableau 7 : Nombre de questions par tour de parole et ratio

Phase +	Q ESGT/ TDP	Ratio	Destinataire (s)		QEl/TDP	Ratio	Destinataire(s)	
			1 E	Gr/Cl			Ensgt	Gr/Cl
1A Préconceptions	70/84	0,83	11/70	59/70	0/84	/	/	/
1B Travail groupe	20/24	0,83	10/20	10/20	0/24	/	/	/
1C Mise en commun	61/138	0,44	22/61	39/61	16/138	0,11	10/138	6/138
2A Rappel de consignes	64/49	1,3	18/64	46/49	0/49	/	/	/
2AG1 Travail en groupe 1	19/172	0,11	12/19	7/19	20/172	0,11	1/20	19/20
2AG2 Travail en groupe 2	9/77	0,11	3/9	6/9	14/77	0,18	1/14	13/14

2AG3 Travail en groupe 3								
2B Mise en commun	44/113	0,38	25/44	19/44	3/113	0,02	3/3	0/ 3
3AG1 Travail en groupe 1	2/357	0,005	0/2	2/2	55/357	0,15	0/55	55/55
3AG2 Travail en groupe 2	20/172	0,11	6/20	14/20	34/172	0,19	0/34	34/34
3AG3 Travail en groupe 3	13/121	0,10	5/13	8/13	32/121	0,26	0/32	32/32
3B Mise en commun	120/322	0,37	47/120	73/120	7/322	0,02	1/7	6/7
4A Mise en ordre consignes	7/17	0,41	2/7	5/7	2/17	0,11	2/2	0/2
4B Travail en duos	0/56	/	/	/	8/56	0,14	0/8	8/8
4C Mise en commun	16/42	0,38	4/16	12/16	0/42	/	/	/

Ces données indiquent une utilisation fréquente, voire quasi systématique, du questionnement, comme l'ont constaté Altet (1994), Audigier et Tutiaux Guillon (2004) et Maulini (2005), par l'enseignant.

Ces données restent indicatives, certaines questions entre élèves ou entre les élèves et enseignant, lors de son passage dans les groupes, n'ont pu être enregistrées et/ou retranscrites en raison de la qualité de l'enregistrement. Néanmoins, on peut constater que lors des moments de travail en groupe classe (P1A, P1C, P2A, P2D, P3D, P4A et P4C) l'enseignant prend la majorité des TDP à lui seul et, parmi ces prises de parole, les questions sont fréquentes : elles sont, en moyenne, présentes dans au minimum un tiers des TDP et, dépassent à deux reprises le nombre de prises de parole de l'enseignant, ce qui signifie qu'il pose plusieurs questions par tour de parole.

De manière très logique, lorsque l'enseignant n'est pas le centre de distribution de la parole ni son distributeur, comme lors des travaux de groupe, les élèves posent eux-mêmes des questions, et l'enseignant reste en retrait mais le ratio Question/TDP des élèves entre eux est moindre : il dépasse rarement 1/10.

Ces constats peuvent amener à penser que l'enseignant questionne beaucoup et ne fait donc pas qu'affirmer. On peut penser qu'il fournit peu de réponses et laisse une place à l'incertitude alors que les élèves affirment plus volontiers : ils cherchent des réponses et n'explicitent que peu leur raisonnement. En revanche, en groupe complet

ou lorsque l'enseignant intervient dans les groupes, les raisonnements sont plus souvent explicités. Il est dès lors nécessaire d'aborder le contenu de ce questionnement.

B. Les questions et les réponses d'un point de vue qualitatif

- Synopsis des leçons suivis des analyses

Synopsis de la phase 1 : Récolte des conceptions des élèves à propos de la question « D'où vient le chocolat ? »

P1	Modalité/Support/Savoirs Tâches attendues des élèves	Situation de l'enseignant/Activités de l'enseignant	Activités des élèves
A	Noter ses conceptions sur la question : « D'où vient le chocolat ? » Travail individuel Se focaliser sur « quand »	Cours dialogué : Rappel des activités antérieures sur le thème et délivrance des consignes Cadrage réduit et ouverture à toutes les idées Intervention auprès de certains élèves : Commentaires Étayage sur le questionnement Cadrage vers la dimension temporelle	Questions sur les modalités de réalisation de la tâche : mots-clés ? Dessins ? Mindmap ? Il y a plusieurs sortes de chocolats
B	Échanger et comparer ses idées avec le voisin	Passe dans les groupes Commente Pose des questions plus précises Oppose des contre-exemples : pommes en Belgique Demande la raison pour laquelle les cabosses poussent sur le tronc	Discutent de leurs idées entre eux ou avec D : Les cacaoyers poussent dans les pays chauds Les fruits poussent dans les pays chauds Illustration des cacaoyers sur Minecraft
C	Partager les idées du duo avec la classe	Note les idées sous forme de mindmap Pose des questions à propos des idées, demande d'expliquer, de justifier Reformule et synthétise	Origine du chocolat : Afrique, Asie, Inde et Égypte ; des pays chauds An 1000 : découverte du cacao La plante et le fruit qui produit le cacao

		Mise en contradiction des idées des élèves avec des situations	Le commerce et le transport de marchandises.

Phase 1Moments ABC (P1ABC) Phase 1 Moment ABC - Analyse a priori des savoirs en jeu suivie de l'analyse des savoirs mis en jeu par l'enseignant

Il s'agit de la récolte des conceptions des élèves à propos d'une question qu'ils ont eux-mêmes posée. Le cadrage est minimal : la question est ouverte et large : « D'où vient le chocolat ? »

Il n'y a pas de savoirs mis en jeu par l'enseignant puisqu'il s'agit ici de récolter les conceptions des élèves. Il insiste beaucoup sur le fait qu'il s'agit des idées des élèves, de leur avis, de ce qu'ils pensent, en cohérence avec le principe decrolyen de partir du vécu de l'enfant et de considérer ce qu'il sait déjà, qu'il s'agisse de savoirs scolaires construits précédemment ou de savoirs extrascolaires.

> P1ATDP 23 Dan : D'où vient le chocolat ? D'accord. Donc, il y a quelque chose… On va travailler… on va travailler ça aujourd'hui et demain. On va partir de cette question-là : d'où vient le chocolat ? **Mais avant de faire les activités en lien avec ça, c'est toujours intéressant quand on commence une discussion sur un sujet de savoir, nous, qu'est-ce qu'on connaît de ce sujet-là ? D'accord ?** […]
>
> P1ATDP40 Dan : Donc la question est la suivante : là, vous allez prendre un petit moment, vous allez fermer les yeux, O.K., et vous allez écouter ce que je vais vous demander. Allez-y, fermer les yeux. Voilà, la question est la suivante : **donc, je vais** réfléchir**, à mon avis, moi je suis un élève de 4e primaire, je suis pas un expert chocolatier réputé de tout ce monde. Donc à mon avis, peut être que je sais, peut-être que je ne sais pas, peut-être que je sais certaines choses, peut-être un peu moins.** D'où vient le chocolat ? D'accord donc là, **il y a plein… il y a des idées, là, qui sont dans notre tête. Donc on se pose la question à mon avis**, « d'où vient le chocolat ? » Donc c'est on va partir de cette question-là et dans votre cahier de notes, je vais vous demander de noter vos idées. D'accord, O.K. ? Donc là, je vais vous demander d'ouvrir les yeux. Il y a des petites idées dans notre tête. Est-ce qu'on peut se tromper ? Est-ce que nos idées doivent être absolument vraies ?
>
> P1ATDP52 Dan : Tu fais comme tu veux. O.K. ? Moi, ce qui m'intéresse là… **Ce qui est intéressant pour toi, pour moi, pour toute la classe, ce sont tes idées** après, comment tu veux les représenter tes idées, c'est toi qui choisis, d'accord […] C'est **tes idées à toi, c'est pas une recherche**. Ce que vous pensez. A votre avis, d'où vient le chocolat ? […]

Dans ce dernier verbatim, il met en opposition les idées de l'élève avec une recherche que l'on imagine dans des documents et dont on peut supposer qu'il s'agit d'une habitude de classe, en référence, à nouveau, au principe decrolyen qui base l'apprentissage sur l'association entre ce qui se trouve dans les référents et les idées que l'élève peut avoir en tête. Il y a néanmoins une volonté de Dan, par le choix de la question[74], de cadrer les élèves vers la question de la chronologie et la mise en lien des éléments donnés par les élèves avec « l'origine », par les mots « d'où » (géographique, historique…)

Il y a un décalage entre ce qui est attendu par l'enseignant et les préoccupations des élèves. Alors que Dan laisse un champs vaste et ouvert en termes de contenus, les Es se focalisent sur le résultat écrit qu'il attend. Les attentes habituelles exprimées par les élèves dans les verbatims portent essentiellement sur l'orthographe et la clarté de la représentation, qu'elle soit littéraire ou graphique (mindmap ou dessin, par exemple).

Après avoir évacué ces modalités de présentations, les Es se mettent au travail. Dans le moment B, un élève semble sortir du cadre imposé par la question de Dan : il évoque les différentes sortes de chocolat. Dan entame la discussion avec lui en abordant l'aspect affectif :

> P1A54 […]Ça, c'est une bonne idée ça. Plutôt chocolat blanc ou noir ?

Dan énonce alors tout haut les questions qu'il se pose :

> P1A58 Dan : Je me demande bien, alors… Si on a du chocolat au lait aujourd'hui, comment ça se fait ? Comment c'est possible ?

Et réoriente le questionnement de l'élève :

> P1A60 Dan : Bah pourquoi on met du chocolat maintenant dans les tablettes et c'est super bon ? A mon avis c'est parce… Faudrait qu'on réponde…

Cette façon de faire ressemble à de l'étayage selon le terme de Bruner, mais cela peut également être interprété comme une reformulation de la question. Il pourrait s'agir d'une habile redirection de la réflexion de l'élève sur la question de départ : « D'où vient le chocolat ? ». Elle sera répétée à plusieurs reprises, mais aussi reformulée. L'enseignant décide après X minutes, de préciser la question en écrivant « quand » à

[74] La question provient, à l'origine, des élèves eux-mêmes.

côté de la première question écrite au TBI et de réduire le « champs » d'idées ou de réponses possibles, en accord avec l'objectif qu'il dit avoir fixé pour cette leçon d'histoire, classer, dans l'ordre chronologique, des images illustrant différents moments de l'histoire du chocolat :

> P1A65 Dan [en retournant au TBI]: Je vais ajouter un mot question au tableau. Lequel ? [Il écrit « Quand ? » sur le TBI]

Puis il dialogue sous forme de devinettes pour faire formuler aux élèves ce qu'il attend d'eux et reformuler la question de départ :

> P1A67 Dan : Quand ! Donc c'est quoi ma question alors du coup ? Avec pas que « quand » ? Mais plutôt « quoi "? Qu'est-ce que je cherche à savoir en écrivant le mot « quand » ? Pardon Théo ? A votre avis, quand a été inventé le chocolat ? Est-ce qu'il a été inventé ce matin à 8h45 ?
>
> P1B68 Dan : Je pense pas. D'accord ? Donc voilà, réfléchissez, à votre avis, quand aurait été inventé le chocolat ? Et si vous avez d'autres mots-questions, allez-y, laissez-vous aller dans votre petit mindmap. […] Ce qui est plus important là maintenant, c'est de **voir vos idées**.

Dans ce moment B, Dan ne valide ni n'invalide oralement (ou peu) les assertions des élèves, il les écoute, les reformule, les synthétise et parfois leur oppose une contradiction :

> P1B9 E : Parce que quand on fait pousser par exemple, un fruit, il pousse plus dans un pays chaud que dans un endroit où il fait un peu froid.
>
> P1B10 Dan : D'accord, attends… Mais par exemple, moi, les pommes ici en Belgique, elles poussent très bien. C'est un pays chaud la Belgique ? Non. Pourquoi ? Mais c'est très bien ce que tu dis, c'est bien, c'est très intéressant. Mais pourquoi, du coup […]

Il fait de même dans le moment C, la mise en commun : il écoute, reformule, fait valider la reformulation par l'enfant qui vient de parler puis par la classe et enfin, note au tableau.

Se retrouvent dans ce moment C les « déviations des élèves » liées probablement à l'ouverture trop large de la question de départ ainsi qu'au terme « D'où ? » qui indique plus volontiers un lieu, une origine spatiale que temporelle, bien que les deux soient liés. Lorsque, dans le moment B, les élèves évoquent le climat dans lequel pousse la plante, il ne les recadre pas et laisse venir les idées tout en « testant » leur validité et en instillant le doute (P1B9 et 10 cf ci-dessus)

Lors de la mise en commun, cette idée se précise avec l'apparition de nom de continents ou de pays.
L'aspect temporel est abordé par un groupe (P1C46), mais très vite, on repasse à une autre idée qui oblige Dan à reformuler, pendant un temps, la question de départ : il s'agit de la différence entre le cacao et le chocolat. La discussion qui suit met en évidence la différence entre un produit naturellement présent dans la nature et une fabrication humaine, ce qui oriente la discussion sur la plante d'où provient le cacao avec lequel on fabrique le chocolat.
Les différentes idées s'entremêlent, se connectent et s'entrecroisent sans que cela ne semble poser de problème à l'enseignant. Cela peut être interprété par deux principes liés à la pédagogie de l'école : le lien à la vie et au vécu de l'enfant (et notamment par le recueil des conceptions) et la dé-disciplinarisation de l'histoire qui avait fait l'objet d'une catégorie dans l'analyses des IP, la catégorie E1 et particulièrement sa propriété E2, « Considération de l'histoire comme partie d'un tout ».

Phase 1 : Synthèse des analyses

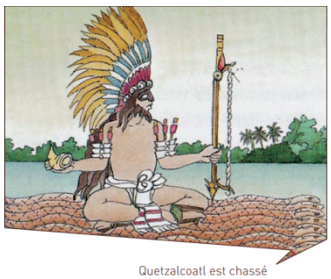
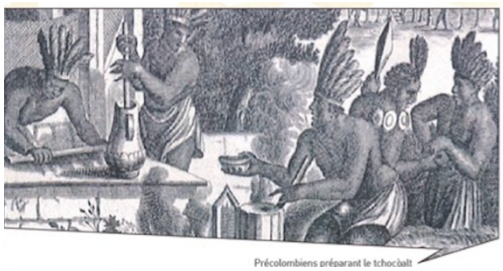
L'analyse de cette phase montre une oscillation régulière de l'enseignant entre les principes phares de la pédagogie tels que la centration sur l'enfant de manière globale, c'est-à-dire ce qu'il est et ce qu'il sait) et les comportements habituels que l'on a pu observer dans les pratiques des enseignants d'école dites « ordinaires » tels que le cours dialogué et le questionnement par devinette.
Dans cette phase, les principes decrolyens sont illustrés par l'objet même de la phase : la récolte des conceptions des élèves à propos de la question de départ. Il s'agit de partir de ce que les élèves savent et pensent, avec le moins de contraintes possibles. Cette volonté est contrée par l'attachement des élèves aux habitus de la classe et de l'école, voire de l'image de l'enseignant ou de l'adulte : trouver ce qui est vrai d'une part et le présenter comme l'enseignant l'attend d'autre part, ce qui peut se résumer à « trouver la bonne réponse ». Cette volonté de la part des élèves de faire ce qui est attendu est mise à mal par le cadrage très large de l'enseignant, tant du point de vue du contenu que du côté formel et à mettre en rapport avec la catégorie E – la dé-disciplinarisation – qui permet aux élèves de « partir dans tous les sens ». Il renforcera néanmoins ce cadrage d'un point en ajoutant la question « quand ? » pour tout le groupe

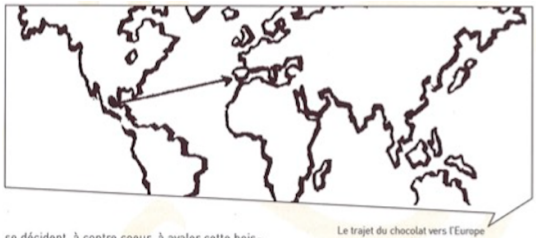
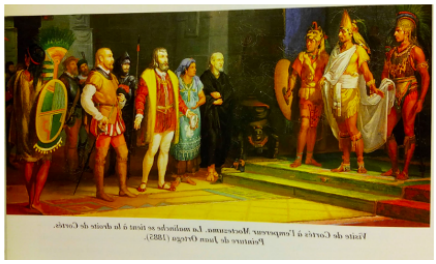
et en faisant une démonstration (au sens brunérien) de questionnement mais cela semble quasi sans effet, comme on peut le constater dans la mise en commun.

Synopsis de la phase 2 : Observation de 11 images en rapport avec le chocolat à l'aide de la grille d'observation 1

P2	*Modalité* / Support/ Savoirs Tâches attendues des élèves	*Situation de l'enseignant*/ Activités de l'enseignant	Activités des élèves
A 1-51	Groupe-classe complet Rappel des consignes données plus tôt. 1) Choisir une image parmi les 11 proposées (voir page suivante) 2) Compléter la grille 1 (voir point b)) 3) Écrire le titre dans le cahier d'association 4) Classer du plus ancien au plus récent (ordre chronologique) 5) faire une recherche dans un dossier Se regrouper en fonction des groupes créées par D	Cours dialogué pour rappeler les différentes consignes de travail dont les étapes sont notées au tableau Écoute, répète et (re)formule les questions des Es Répartition des Es dans les groupes	Répondre aux questions de D : - Rappel de l'activité : observer à l'aide de la grille les images proposées par D, leur donner un titre, puis classer ces images dans l'ordre chronologique. - Expliquer comment placer les éléments pour montrer l'ordre chronologique. - Donner un exemple de ce qu'est une infirmation historique et expliquer pourquoi elle est historique
B 1-75	*Travail de groupe (6 élèves) groupe 1 :* Donner un titre aux huit images cf infra	D Passe dans les groupes Commente Pose des questions	Image 2 Écrivent un titre comme demandé dans la consigne Copie de la légende Proposent des titres alternatifs : « carte du monde » Rappel des consignes lien avec le chocolat Choix final du titre Image 6 Refus d'écrire la légende en raison de la difficulté à lire le mot Proposent des langues auxquelles appartiennent les mots

			S'inquiètent à propos de la forme des réponses Image 3 Lecture de la légende-proposition de la légende comme titre
C 1-77	*Travail de groupe (6 élèves) groupe 2:* Donner un titre aux huit images cf infra par groupes de 6 élèves	Rappel de la consigne par Poly D Passe dans les groupes Commente Pose des questions	Image 1 Copie de la légende comme titre Centration sur la manière dont le titre choisi par les élèves du groupe est recopié Image 3 idem Image 2 Idem
D 1-63	Groupe-classe complet Proposer des titres Se mettre d'accord sur des titres communs	Cours dialogué Groupe complet Rappel par devinette pour retrouver le sens du mot « précolombien » Questionne pour demander des Précisions Reformulations Pose des questions à propos des propositions, demande d'expliquer, de justifier Reformule et synthétise	Répondent aux questions de D – Rappellent ce qui avait été dit à propos de l'image 3 Décomposition du mot « précolombien » -préfixe Christophe Colomb Image 5 : copie de ce qui est écrit sur le logo Image 6 : Quetzalcóatl est un dieu précolombien Image 7 : mise en lien avec la 3 Pas de lien entre image 7 et le chocolat

	Images proposées
6	Quetzalcoatl
7	 Quetzalcoatl est chassé de son royaume
3	 Précolombiens préparant le tchocbalt
8	
4	Rencontre de Cortés (à droite) et de Montezuma (à gauche)

2	 Le trajet du chocolat vers l'Europe
1	Une élégante 'Chocolate House' à Londres
5	
10	
9	

11	

Phase 2 Moment A (P2A):

A 1-51	Groupe-classe complet Rappel des consignes données plus tôt. 1) Choisir une image parmi les 11 proposées (voir page suivante) 2) Compléter la grille 1 (voir point b)) 3) Écrire le titre dans le cahier d'association 4) Classer du plus ancien au plus récent (ordre chronologique) 5) faire une recherche dans un dossier Se regrouper en fonction des groupes créés par D	Cours dialogué pour rappeler les différentes consignes de travail dont les étapes sont notées au tableau Écoute, répète et (re)formule les questions des Es Répartition des Es dans les groupes	Répondre aux questions de D : Rappel de l'activité : observer à l'aide de la grille, les images proposées par D leur donner un titre, puis classer ces images dans l'ordre chronologique Expliquer comment placer les éléments pour montrer l'ordre chronologique. Donner un exemple de ce qu'est une infirmation historique et expliquer pourquoi elle est historique

Phase 2 Moment A - Analyse a priori des savoirs en jeu suivie de l'analyse des savoirs mis en jeu par l'enseignant

Les savoirs visés lorsqu'il s'agit de rappeler ce qu'est l'ordre chronologique font référence aux concepts historiographiques de chronologie et de repères temporels. Selon Prost (1996 p.106)« la question de l'historien est posée du présent au passé et elle porte sur des origines, des évolutions, des itinéraires dans le temps, qui se repèrent avec des dates. L'histoire est un travail sur le temps. »

L'histoire est faite d'un temps social de repères communs aux membres d'une même société et donc à ses caractéristiques.

Le temps est orienté vers nous, soit du passé vers le présent.

Dans le cadre, la réponse à la question « D'où vient le chocolat ? », plusieurs temps se succèdent, marqués par des événements qui vont différencier l'avant et l'après :

- Le temps des indigènes d'Amérique, avec les Mayas et les Aztèques, et leur religion dans laquelle est inclus le mythe de leur Quetzalcóatl de 350 à 1521.
- La rupture apparaît au moment où les Européens accèdent et conquièrent ces terres, soit 1521 pour le Mexique, avec l'arrivée de Cortés et sa rencontre avec Moctézuma roi des Aztèques à ce moment.
- La période suivante s'étend du retour des conquistadores qui ramènent des fêves de cacao à la cour du roi d'Espagne, Philippe III et la capacité à préparer du tchocoalt (sans doute adouci en piment et sucré par la canne et la vanille). L'exotisme et la rareté de la boisson en font une boisson bue par les nantis. Le goût pour le cacao se répand en Europe et notamment à la cour de Louis XIII, l'époux d'Anne d'Autriche, fille de Philippe III et grande amatrice de cacao. Le développement du commerce (y compris de « main d'œuvre »), de la navigation permet également la plus grande distribution des fèves mais la fabrication du chocolat, reste compliquée. La colonisation de l'Afrique tropicale et des Caraïbes permet l'augmentation de la production de cacao grâce au climat semblable à celui de l'Amérique centrale et du Sud.
- La césure suivante aura lieu avec l'application du principe de la machine à vapeur à la fabrication du chocolat.
- Par la suite, le chocolat est accessible au plus grand nombre et la fabrication du chocolat augmente en Belgique, notamment en raison de la colonisation du Congo. La marque emblématique du chocolat belge de grande distribution est le chocolat Côte d'Or (le Ghana à l'époque, limitrophe du Congo), fondée en 1883.

Dès lors, les contenus sont liés aux concepts suivants :

- **Colonisation :** Selon Pervillé (1975) la colonisation se fonde sur quatre éléments : la domination, l'exploitation, la colonisation proprement dite et l'assimilation. Il s'agit d'un acte violent et non consensuel. On l'associe fréquemment au terme « impérialisme » notamment en raison de l'aspect d'imposition de la volonté du colonisateur sur le colonisé.
- **Conquêtes et conquistador(es)** : action menée essentiellement par les Ibériques du XVIè siècles pour conquérir les terres « découvertes » par Christophe Colomb. Selon Chenu (2012, p.18),

> Plus que la passion de l'aventure, plus que le zèle missionnaire, l'appât du gain a été le moteur de la conquête. Comme Christophe Colomb lui-même, les conquistadores sont partis à la recherche des montagnes d'or qui reculaient aux limites de l'horizon, et qui les ont finalement menés au bout du monde.

— **Commerce – Commerce triangulaire** :Comme cela a été mentionné plus haut, l'appât du gain et la confrontation à des richesses insoupçonnées ont participé à la colonisation et ont permis le développement du commerce entre l'Amérique et l'Europe. La nécessité de main d'œuvre (liée aux épidémies qui ont décimé les populations indigènes après l'arrivée des colons) et la colonisation de l'Afrique ont transformé un commerce linéaire Amérique-Europe en commerce triangulaire Amérique-Europe-Afrique où la traite des humains s'est insérée dans les échanges commerciaux de matières et de richesses.

Savoirs scolaires visés :

en référence aux Socles de compétences :

> 3.1. Les savoir-faire –
>
> 3.1.1. Utiliser : • des repères de temps…
>
> • des représentations du temps… […] pour se situer soi-même et situer des faits dans le temps. (FWB, 2014, p. 80)

en référence au programme de la FELSI :

> Le temps comme passé historique
>
> Événements - Traces : Classer les événements retenus selon l'ordre chronologique (FELSI, 2002, p.7) […] Les compétences qui précèdent seront exercées dans le cadre de grands repères conventionnels (liste non exhaustive, ordre variable installé d'après les intérêts, les circonstances vécues par le groupe) : Les grandes découvertes et les nouvelles conceptions de l'être humain […] les Amériques (FELSI, 2002, p.11)

Chronologie :

Bien que remise en cause par les historiens et comme nous l'avons montré dans l'analyse des IP, Dan témoigne ici d'une conception assez téléologique de l'histoire, à savoir orientée vers nous et qui expliquerait les causes de ce qui arrive aujourd'hui par la succession des évènements, selon le principe que ce qui précède explique ce qui suit.

Dès lors, il attend des élèves qu'ils observent puis classent les images de manière linéaires. Pourtant, certaines images sont concomitantes, s'il l'on s'en tient au contenu

qui est représenté, ce qui est demandé aux élèves dans cette première grille d'observation.

D'autre part, l'enseignant s'attend à ce que les élèves, prennent des indices sur les images et leur donnent sens par rapport à ce qu'ils connaissent déjà mais aussi par rapport à ce qui est contenu dans le dossier. Cependant, les élèves ne consultent ni ne font référence à ce dossier (dont le contenu est en annexe 9.)

Figure 2 Suite chronologique des images (*Nous avons réalisé cette image pour les proposer dans l'ordre chronologique afin de faciliter la compréhension du lecteur. Cette représentation n'apparaît à aucun moment dans la leçon et n'en fait d'ailleurs pas partie).*

Utilisation des images :

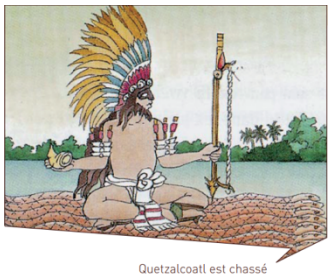
À défaut de se déplacer sur un site pour percevoir directement des traces de l'histoire du chocolat, l'enseignant met les élèves face à des représentations du passé.

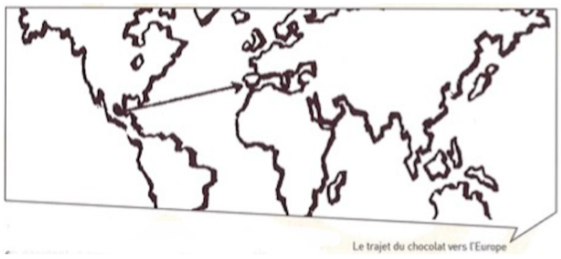
Dan a sélectionné onze images ; 10 proviennent d'un dossier pédagogique de la marque de chocolat Côte d'Or, disponible sur le net[75]. Seule la 11 n'y figure pas. Pour les besoins de la leçon et les manipulations de groupe, elles ont été reproduites en format A5 et en couleur. Chaque élève a reçu une feuille qui reprend toutes les images réduites et en couleur. Cette feuille sera collée au cahier d'association.

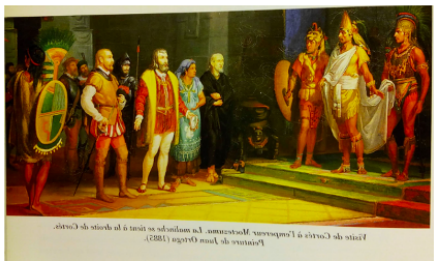
[75] https://www.cotedor-chocolat.fr/~/media/cotedor/fr2017/files/pdf/histoire%20_du_chocolat.pdf

L'hétérogénéité des images est remarquable : peintures (1, 4, 11, 9), illustrations dont on peut supposer qu'il s'agit d'extrait de livres ou de manuels (7 et 3), carte simplifiée (2), documents anciens (6) et publicitaires (5 et 10) mais les élèves ne disposent pas de ces informations sur ce que sont ces images. Ils disposent parfois de légendes, exactement comme ce qui suit.

Les images sont présentées ci-dessous dans l'ordre où elles sont disposées dans les cahiers des élèves.

	Images proposées
6	Quetzalcoatl
7	 Quetzalcoatl est chassé de son royaume
3	Précolombiens préparant le chocolat
8	

4	 Rencontre de Cortés (à droite) et de Montezuma (à gauche)
2	 Le trajet du chocolat vers l'Europe
1	 Une élégante 'Chocolate House' à Londres
5	
10	

9	
11	

Cette hétérogénéité était volontaire. Dan, lorsqu'il a expliqué la leçon à la chercheuse, a même mis des thèmes (la rencontre) et des personnages récurrents (Cortès, Moctézuma, Quetzalcoatl, Précolombiens) pour que les élèves puissent y voir des recoupements et des manières différentes de représenter les mêmes personnages ou événements. Cependant, la recherche a montré les difficultés inhérentes à ce type d'hétérogénéité, qui met les élèves face à une multitude de « systèmes » sémiotiques de natures différentes » (Leclaire-Halté 2020, p 185-186) sans que ce soit explicité ni étayé, sinon ponctuellement dans l'avancée de l'activité.

Dans cette partie, le choix du titre est évoqué comme une simple formalité. L'enjeu de la rédaction d'un titre ne semble pas avoir été examiné, soit parce que cela a été régulièrement fait auparavant et qu'il s'agit d'une habitude de classe, soit parce qu'il s'agit d'un impensé.

Afin de cadrer l'observation des images, Dan a soumis aux élèves la grille d'observation suivante, la grille 1 :

Tableau 8 Grille d'observation 1

Numéro de l'image	Ce que je VOIS	Le lien avec le chocolat

Elle se compose de trois colonnes, intitulées respectivement « numéro de l'image », « ce que je vois » et « le lien avec le chocolat ». La dernière colonne comprend 3 icônes

- Pouce levé : « je vois le lien avec le chocolat »
- Pouce vers le bas : je ne vois pas le lien avec le chocolat

— Personnage qui montre les deux paumes : je ne comprends pas de quoi il s'agit.

L'aspect visuel, à relier avec l'idée d'observation est mis en évidence par l'utilisation de majuscules pour écrire le verbe « voir ». Le lien avec le chocolat est évoqué séparément de ce qui est visible sur l'image. Le risque est dès lors grand de voir s'accumuler des informations dont l'articulation et le sens ne sont pas questionnés, à ce stade du moins. Sous le couvert d'une grille à compléter, on perçoit de manière invisible, un questionnement sous-jacent. Les titres des colonnes de la grille auraient en effet pu être rédigés sous la forme de questions.

Selon les notes prises au vol lorsque l'enseignant l'a expliqué à la chercheuse, cette grille a pour objectif d'obliger les élèves à rester dans le descriptif et non dans l'interprétatif. Il s'agit dès lors de favoriser l'observation fine pour ENSUITE établir des liens (« faire des associations ») entre des textes et des images, ce qui confirme ce qui a été évoqué au paragraphe précédent concernant l'association de ce qui est visible sur les images et des liens que l'on peut faire pour leur donner du sens. Le fait de demander de remplir la grille les obligerait à produire une trace et à se mettre d'accord en équipe de 6 pour simplifier le travail de mise en commun qui suivra au moment D.

L'idée d'exprimer le fait de voir un lien ou pas avec le chocolat permet de (ré) orienter la réflexion vers le chocolat et la question de départ.

La conception et l'utilisation de la grille sont à rapprocher des exercices chers à Ovide Decroly : l'observation et l'association qui sont à mettre en relation avec la catégorie C de l'analyse des IP. Il s'agit, pour rappel, de la conception réaliste de l'histoire qui se définit par la recherche de la réponse au questionnement directement, sans recul critique, dans les traces et représentation et dont les propriétés sont :

— C1. Travail spécifique (comparaisons, synthèse, compte-rendu…) des traces
— C2. L'observation du concret sert aussi à trouver des réponses aux questions posées
— C3. Les traces et représentations fournies aux élèves donnent directement à voir des réponses sous forme d'informations.

Ces propriétés se voient toutes renforcées par la situation proposée par l'enseignant : C1, par la grille, il fait effectuer aux élèves des tâches spécifiques des traces que sont la description et la mise en lien ; C2, le choix de différentes images à l'origine et aux supports variés dans un but d'observation qui permettraient de trouver la réponse à la question par l'intermédiaire de la mise en ordre chronologique de ces images qui (C3) donnent à voir directement les informations nécessaires pour répondre à la question.

Il est nécessaire de préciser que Dan, dans le TDP 33 parle d'un dossier qu'il a mis à disposition de chaque groupe d'élèves. Ceux-ci n'en font mention à aucun moment du corpus et ne semblent pas l'utiliser. Il est constitué de documents récoltés sur Internet par les élèves et qu'ils ont transmis à Dan76. Il s'agissait d'un travail à effectuer à la maison.

Phase 2 Moment A - Analyse des savoirs mis en jeu par les élèves

Lors de ce moment, les élèves doivent rappeler ce qui s'est passé le matin et ce qu'ils doivent faire. Il s'agit de donner un titre puis de compléter « la petite feuille » (TDP22), c'est-à-dire la grille. Dan rappelle qu'il a expliqué cela le matin même et, pour toute explication à propos du titre, donne un exemple :

25 Dan : Donc à la suite, dans son cahier d'association… Regarde ! A la suite, on écrit le titre. Ce sera quoi le titre ? Je donne un titre. Voilà, je donne un titre à chaque image. D'accord ? Je vous ai montré un exemple ce matin, vous vous rappelez ? D'accord ? Très bien. Et donc on écrit le numéro de l'image et on donne un titre. Donc là je donne un exemple. Exemple : image une **: La découverte de l'Australie**. Un exemple. Vas-y Lise. Classer les images du plus ancien au plus récent. Donc par exemple, les… [inaudible]… par exemple, si tu crois que l'image 5, c'était la plus ancienne, alors tu vas marquer l'image 5, puis tu vas faire un tiret. Puis tu vas mettre par exemple, si tu crois que c'est le 4. Et puis au fur et à mesure du plus récent au plus ancien de… Donc le plus ancien sera plutôt à gauche ou à droite ?

Il enchaîne avec le classement chronologique mais ne prononce pas le mot tout de suite et utilise les termes « du plus ancien au plus récent » et oriente ce classement dans l'espace, de gauche à droite, puis finit par se raviser et indique aux élèves que peu importe, du moment qu'ils indiquent où est le plus récent ou le plus ancien :

TDP27 Dan : À gauche, Ok. Qu'est-ce qui pourrait être à droite ? Tout dépend de l'ordre, mais là, c'est vrai qu'on fait du plus ancien au plus récent au plus. Donc le plus ancien gauche vers le plus récent. Après, vous pouvez faire de haut en bas aussi. Il faut

---

[76] Le dossier complet se trouve en Annexe 9.7 : le dossier se compose de 3 grandes parties :
Un exposé trouvé sur internet : https://www.cours-et-exercices.com/2015/12/expose-sur-le-chocolat.html

- La page « Chocolat » de l'encyclopédie pour enfants Vikidia, datée du 16 Novembre 2020.
- Le dossier pédagogique de l'exposition « Chocolats d'hier, d'aujourd'hui et de demain » à l'abbaye de Stavelot, du 19 octobre 2012 au 24 février 2013, disponible sur internet à l'adresse suivante : https://www.autour-de-lecole.be/wp-content/uploads/2018/02/Abbaye-de-Stavelot_Chocol@ts.-Dhier-daujourdhui-et-de-demain.pdf

> juste me dire lequel est le plus ancien et le plus récent. OK, d'accord ? Heu… Qu'est-ce que je voulais dire par rapport à ça ? Ah oui :le titre dans le cahier, vous vous rappelez ? Essayez de vous rappeler. Il y a un nouveau mot ce matin. Un nouveau mot, j'ai dit qu'on va placer les images en ordre… Essayer de vous rappeler. C'était un mot un peu long. On n'avait pas trop **deviné** ce matin mais, quand j'ai dit le début du mot, il y en a plein qui… se sont rappelés du mot. Tom ?

Il illustre ici à la fin de ce TDP le cours dialogué qui a dû se produire le matin, que l'on peut assimilé à une devinette (le mot « deviner » est d'ailleurs utilisé) et fait ici preuve d'un cadrage très serré puisqu'il rappelle même qu'il avait dit le début du mot.

La question de savoir quel était le mot attendu de l'enseignant était dès lors extrêmement fermée.

Par la suite, il présente le dossier mentionné supra et leur demande d'y chercher des « informations historiques » et explique ce qu'est une information historique par un contre-exemple (en gras):

> TDP33[…]Très bien, il y a 6 dossiers comme ça. Ils sont numérotés. Donc, 5, 4, 3, 2, 1. C'est même, le contenu à l'intérieur, ce sont les mêmes fiches, les mêmes thèmes. C'est la documentation que vous avez ramenée. OK ? Et donc maintenant, que vous avez terminé en équipe, vous faites une recherche de dates importantes. On regarde dans les documents… ce ne sont pas que des documents historiques, il y a des documents sur plein de choses, en lien avec le chocolat évidemment. D'accord ? Il y a des informations qui vont être utiles, d'autres qui ne seront pas utiles pour le moment. Donc, là vous devez vous mettre un peu des lunettes d'historien, d'accord ? On cherche des dates importantes dans l'histoire, en lien avec le chocolat. Ok ? Si je vois une information : "**le chocolat… manger trop de chocolat n'est pas bon pour la santé**". Est-ce que c'est important pour notre recherche ?

La réponse semble évidente et les élèves répondent « non » en chœur. Il renvoie la question de ce qui est important lorsque l'on fait chercher une information historique aux élèves.

Une élève répond mais avec un volume sonore trop faible. Dan relaie sa réponse et demande aux autres d'expliquer l'exemple de Carine :

> **TDP37Dan** : […] Elle donne un exemple. Est-ce que tu dois faire un commentaire dès que quelqu'un dit quelque chose ? Elle a dit : par exemple, en 1986. T'as pas à dire quoi que ce soit ! Laisse-là terminer sa phrase. Par exemple, si c'est écrit dans un texte: En 1986, le chocolat est inventé. C'est une information historique. Pourquoi à votre avis ? Pourquoi Esther ?
>
> TDP38 Esther : Parce que c'était heu… c'était il y a longtemps que ça c'était passé.

TDP 41 Dan : Ok d'accord. Et pourquoi c'était il y a longtemps ?

TDP 42 Esther : Mais parce que nous, on est en 2020, et là c'est… en 1986

Esther définit donc une information historique par la distance entre aujourd'hui et une date antérieure confirmant ainsi la propriété A1 de la catégorie A issue des analyses des IP : A1. Utilisation du présent de l'élève comme appui à l'observation et du questionnement d'une trace ou d'une représentation du passé. Ici plus précisément D entend par « historique » le fait que l'information recherchée doit permettre de la situer dans le temps historique. Sans que ce soit explicité, ce qui est en jeu pour lui c'est un travail de recherche d'indices pour ranger chronologiquement les images et les évènements qu'il met en jeu.

Phase 2 Moment B Groupe 1 (P2BG1)

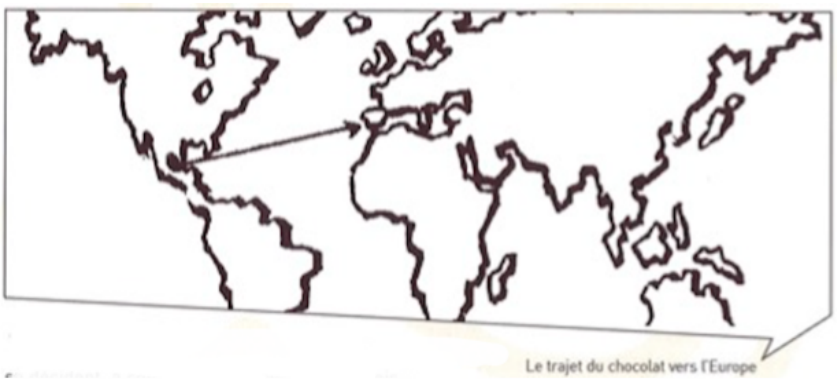
B 1-75	*Travail de groupe (6 élèves)* ***groupe 1*** *:* Donner un titre aux huit images cf infra	D Passe dans les groupes Commente Pose des questions	**Image** 2 Écrivent un titre comme demandé dans la consigne Copie de la légende Proposent des titres alternatifs : « carte du monde » Rappel des consignes lien avec le chocolat Choix final du titre **Image 6** Refus d'écrire la légende en raison de la difficulté à lire le mot Proposent des langues auxquelles appartiennent les mots S'inquiètent à propos de la forme des réponses Image 3 Lecture de la légende-proposition de la légende comme titre

Phase 2 Moment B Groupe 1 (P2BG1) Analyse a priori des savoirs en jeu suivie de l'analyse des savoirs mis en jeu par l'enseignant

Les savoirs en jeu sont les mêmes que dans le moment A.

Cependant, des images, fournies par l'enseignant, sont observées par les élèves. En voici l'analyse. Pour la facilité de lecture, l'analyse des savoirs mis en jeu par

l'enseignant est dans les paragraphes qui suivent l'analyse des savoirs a priori. Les groupes d'élèves choisissent les images sur lesquelles ils travaillent, ce qui explique que dans les parties suivantes, les groupes ne travaillent pas sur toutes les images, ni forcément sur les mêmes.


Le trajet du chocolat vers l'Europe

L'image 2 est légendée : « Le trajet du chocolat vers l'Europe ». Il s'agit d'un planisphère rudimentaire européanocentré sur lequel est tracée une flèche qui a pour origine le Mexique et pour direction l'Europe. Cette flèche représente, selon la légende, le trajet du chocolat vers l'Europe, à partir de l'Amérique centrale. On peut imaginer, vu que cette dernière est la seule origine du chocolat, qu'il s'agit du trajet au XVIème siècle, au moment des conquêtes hispaniques, avant l'avènement du commerce triangulaire, la déportation d'Africains vers l'Amérique dans le cadre de ce commerce et l'implantation des cacaoyers en Afrique par la suite. Cette image met cependant en évidence la décentration du commerce et illustre l'ouverture à une autre partie du monde.

Cette image permet à l'enseignant d'aborder les « grandes explorations » et, par là, l'ouverture au monde.

L'image 6 est légendée « Quetzalcoatl ». Il s'agit d'une représentation du dieu Mayas puis Aztèque provenant du Codex Barbonicus, un écrit datant du XV è ou XVI è siècle qui contient les rituels religieux des peuples préhispaniques dont l'origine est incertaine. Ce codex pictural est conservé au Palais Bourbon, la bibliothèque de l'Assemblée Nationale à Paris. C'est son lieu de conservation qui lui a donné son nom. Le dieu Quetzalcoatl est un dieu important dans la mythologie Maya puis Aztèque. Selon la légende, Il joue un rôle central dans la rencontre entre les Aztèques et les Hispaniques, comme le décrit Cortés (1979) dans ses mémoires :

Quetzalcoatl

[Moctezuma] m'adressa les paroles suivantes : « Il y a bien longtemps que, par tradition, nous avons appris de nos ancêtres, que ni moi, ni aucun de ceux qui habitent la contrée n'en sommes les naturels ; nous sommes étrangers et nous sommes venus de pays lointains. Nous savons aussi que ce fut un grand chef qui nous amena dans ce pays, où nous étions tous ses vassaux ; il retourna dans sa patrie, d'où il ne revint que longtemps après, et si longtemps qu'il retrouva ceux qu'il avait laissés derrière lui mariés avec les femmes de la contrée et vivant en famille dans les nombreux villages qu'ils avaient fondés. Il voulut les emmener avec lui mais ils s'y refusèrent et ne voulurent même pas le reconnaître pour leur seigneur. Alors il repartit. Nous avons toujours cru, depuis, que ces descendants reviendraient un jour pour conquérir notre pays et faire de nous ses sujets ; et d'après la partie du monde d'où vous me dites venir, qui est celle d'où le soleil se lève, et les choses que vous me contez du grand roi qui vous a envoyés, nous sommes persuadés que c'est lui le véritable seigneur ; d'autant plus que, depuis longtemps, il est, dites-vous, au courant de nos affaires. Soyez donc certains que nous vous obéirons et que nous vous reconnaîtrons pour maître au lieu et place du roi dont vous parler et qu'il ne doit pas y avoir le moindre doute à cet égard… »

D'autres sources expliquent qu'à ce moment Cortés s'est vu offrir du xocoatl, la boisson attitrée de Quetzalcóatl et une plantation de cacaoyers. Contrairement à Colomb, Cortés a compris la valeur de ces cadeaux, en a rapporté en Espagne, à la cour et a su en tirer profit.

Par cette image, Dan donnait à voir l'origine du cacao et l'ouverture vers une autre culture et une autre religion, et les rapports de domination coloniaux qui s'ordonnent en partie à des jeux de croyances.

Précolombiens préparant le tchocòalt

L'image 3 est légendée « Précolombiens préparant le « tchocòalt ». L'image, en noir et blanc dans le dossier d'origine. Elle n'y est pas créditée. Assez floue dans le document d'origine, elle fait penser à une illustration provenant d'un livre destiné aux enfants ou à un manuel scolaire. Elle

représente des indigènes (Précolombiens) qui préparent du « tchocòalt ». Ils portent des tenues et des coiffes similaires aux représentations qui sont faites de Quetzalcoatl. L'enseignant vise par cette image et son inscription dans l'ensemble des images une comparaison entre elles et la perception d'éléments similaires. Le chocolat apparait au cœur d'une activité importante pour cette population, il existe donc en tant que tel avant la « découverte » par les européens.

Phase 2 Moment B Groupe 1 Analyse des savoirs mis en jeu les élèves (P2BG1)

Image 2

Lorsque les élèves de ce groupe commencent le travail demandé par Dan sur cette image, ils cherchent à lui donner un titre. Cette image étant déjà légendée, l'un des élèves propose d'utiliser la légende comme titre alors qu'un premier proposait 'la carte du monde'.

TDP 26 E 3 : La carte du monde ?
TDP 27 E 1 : Non ! Le trajet du chocolat vers heu…
TDP 28 E 2 : On doit spécialement mettre heu… son titre hein.
TDP 29 E 1 : Bah si il y a le titre, alors vaut mieux en profiter.
TDP 30 E 2 : Mais oui, mais alors ça sera pas un…
TDP 31 E 3 : Mais il y en a plein d'autres de titres.

L'extrait ci-dessus montre deux tendances dans la classe : faire ce que l'on croit qui est attendu (respect du contrat didactique, qui consiste ici à produire un titre plutôt qu'à le recopier, et en lien avec le thème du chocolat), comme E1 ou centration sur ses idées ou les idées du groupe. On retrouve une situation que l'on pourrait mettre en parallèle avec l'École Nouvelle : il s'agit bien d'une situation scolaire, ancrée dans une institution qui a ses propres codes et attentes mais qui d'un autre côté valorise et pousse l'élève à produire par lui-même, en fonction de ses propres idées ou savoirs déjà-là, comme le montre la suite de l'échange :

38 E 1 : Bon on écrit quoi comme titre ?
39 E 2 : Bin… Le trajet du chocolat vers l'Europe.
40 E 3 : Mais non… si ça se trouve, c'est pas ça hein.
41 E 4 : Mais oui mais elle, elle veut écrire le titre qu'il y a écrit dessus quoi.

42 E 2 : Parce que le titre qu'il y a écrit dessus… parce que le titre qu'il y a écrit dessus bin… c'est

43 E 3 : Écris : '' carte du monde''

44 E 1 : Il y a du chocolat… ça va parler du chocolat.

45 E 3 : Vers l'Europe.

46 E 1 : Mais non pas vers l'Europe.

47 E 3 : Mais si !

Les élèves mêlent ici deux éléments : la prise d'indice par l'utilisation de la légende « Trajet du chocolat vers l'Europe » et de l'autre le fruit de ce qu'ils ont observé : « la carte du monde ». Il leur semble difficile d'articuler les deux. On peut émettre l'hypothèse que la croyance qu'un titre doit être court les empêche de combiner les deux éléments qui ne sont par ailleurs pas incompatibles. Il peut alors s'agir d'un questionnement implicite sur les caractéristiques d'un titre, connaissance qui n'a pas été cadrée par Dan.

Cette dernière caractéristique prévaut ici : il ne s'agit pas d'utiliser explicitement les indices présents sur l'image et de les utiliser pour justifier son avis, mais précisément de donner son avis, voire de l'imposer.

Image 6

Les échanges autour du choix du titre portent ici sur le fait de comprendre le titre afin de ne pas y adhérer de manière automatique comme l'illustrent les TDP 77 et 70. On peut interpréter cela comme une auto surveillance de la réponse produite par les élèves :

TDP77 E 4 : On va pas écrire ce qu'il y a dessus quand même, on sait même pas ce qui a écrit ''Kenzo à la bacho… ''

TDP 78 [Plusieurs enfants en train d'essayer de lire.] Attends : Katho… Kel… que… ça… la… koaète…

TDP 79 E 1 : Non, on va pas marquer ça.

Les élèves du groupe interpellent Dan :

TDP 80 E 4 : T'as écrit quoi, Dan ?

TDP 81 Dan : T'arrives pas à lire pourquoi toi ?

Ce dernier ne leur répond pas. Il leur pose une question en retour, que l'on peut interpréter comme une volonté d'inciter les élèves à réfléchir sur ce à quoi ils sont confrontés (une langue inconnue) et ce qu'ils peuvent en tirer comme hypothèses. Alors que l'élève continue à essayer de lire, il reformule sa question. Lorsque l'élève répond,

il lui oppose un autre constat puis induit une piste de réponse (celle qu'il a en tête) au TDP87 :

TDP 82 E 4 : Kevsa…

TDP 83 Dan: Pourquoi, pourquoi c'est compliqué à lire ?

TDP 84 E 4 : Il y a trop de lettres.

TDP 85 Dan : Il y a des mots qui ont beaucoup de lettre et qu'on arrive à lire.

TDP 86 E 4 : Oui…

TDP 87 Dan : Comme si c'est écrit dans une autre langue hein ?

TDP 88 E 1 : Oui c'est écrit dans une autre langue. […]

TDP 91 Dan : C'est intéressant, du coup. Parce qu'on n'arrive pas à le lire. Donc ça donne quoi comme information le fait qu'on n'arrive pas à lire ?

TDP 92 E 4 : Que c'est en anglais.

TDP 93 Dan : C'est en anglais ? Non.

TDP 94 E 4 : Ouais bah.

Ici, alors qu'il s'agit d'un travail de groupe où il est implicite que les élèves travaillent de manière autonome, Dan intervient et cadre de plus en plus la réflexion des élèves avec des informations qu'il fournit, comme s'il avait repéré qu'ils tenaient là un élément intéressant et qu'il avait peur que cet élément ne soit pas exploité. Ce cadrage peut être associé à la catégorie D (Tri et sélection par l'enseignant dans le concret des observations et/ou pour focaliser le travail des élèves sur des objets et des notions qu'il choisit et ce, bien que l'élève soit au centre des préoccupations de l'enseignant) et particulièrement au niveau de la propriété D2 : Le questionnement est centré fortement autour de quelques éléments ciblés. Ici, il s'agit de la langue, fort différente des langues européennes, qui permettent de marquer une différence nette entre les Mayas et le présent des élèves, même si la notion de distance dans le temps n'est pas identifiable par les élèves.

Pendant qu'ils cherchent à identifier la langue, E1 propose celle des Mayas, ce qui est repris par E4 et un troisième élève, suite à la question de la chercheuse[77], le justifie par le rapport avec le chocolat, ce qui semble faire appel à des savoirs déjà là. Ceci illustre clairement l'exercice d'association tel qu'il a été décrit au chapitre II.

96 E 4 : C'est en néerlandais ? En espagnol…

[77] Lors de l'observation, la chercheuse passait également et avait été sollicitée par les élèves quelques TDP avant.

97 Dan : Oui dans un… […]

99 E 3 : C'est en quelle langue ?

100 E 1 : Peut -être que c'est la langue des… des Mayas.

101 E 4 : Oh oui… Ahah c'est des Mayas…

102 Chercheuse : Pourquoi tu dis ça ?

103 E 2 : Parce que… ça, ça doit être en rapport avec le chocolat.

Si les élèves semblent investis dans leur tâches, ils n'en oublient pas moins la forme de celle-ci et le font en référence à l'enseignant, ce qui peut représenter un autre exemple de cet équilibrage constant entre forme scolaire (avec une attention importante portée à l'enseignant) et la volonté des EPA/PD de centrer leur attention sur l'élève et son développement, particulièrement intellectuel. Cependant le cadrage repose aussi sur la thématique et la situation de cette image dans l'ensemble à propos du chocolat : E2 (103) sait que cette image n'est pas isolée et cherche dans son contexte immédiat la réponse à propos de la langue.

Enfin cette confortation avec le passé par ce qui paraît étrange, différent de ce qu'ils connaissent, peut être associée à ce que Ginzburg (1989) appelle « estrangement », une posture qu'adopte l'historien pour considérer les données qu'il construit avec un œil neuf, curieux et questionnant. De ce point de vue ce développement pourrait servir d'appui vers la compréhension du rôle de l'étrangeté des croyances et des rites dans les développements de la rencontre entre européens et Mayas, et les rapports de domination.

Image 3

Les élèves lisent à nouveau la légende et la proposent comme titre. Le support qui leur est proposé les empêche de réfléchir, puisqu'il propose une réponse toute faite. L'utilisation de la grille, la recherche de mots-clés et de questions à poser à l'image, permettent de débloquer la situation et la (ré)ouvre à la réflexion.

156 E 4 : Quelqu'un tout nu ?

157 E 1 : Mais non…

158 E 3 : C'est des serpents, ça ?

159 E 2 : Oui c'est des serpents.

160 E 4 : Bah oui, regarde, il y a les têtes de serpents.

Les élèves se réfèrent à ce moment à l'image 7 qui montre Quetzalcoatl sur les serpents. Les élèves sont allés rechercher cette image en raison d'éléments semblables : les coiffures, les vêtements,… Cette dernière remarque montre que la recherche d'indices peut mener à chercher des indices de ressemblance aussi bien que des différences et ici, montre comment les élèves associent, au sens de Decroly, de faire des liens entre les choses, les images entre elles. Cela pourrait être attribué à une habitude de classe, voire d'école, de comparer régulièrement (en français, comme en mesures ou en observation) les éléments qui les entourent et leur sont soumis ; aucune consigne ne leur demandait explicitement de comparer les images entre elles. Il est évident qu'ils doivent le faire pour les classer dans l'ordre chronologique, mais ce n'était pas l'objet de cette phase.

Phase 2 Moment B Groupe 2 (P2BG2)

C 1-77	*Travail de groupe (6 élèves)* ***groupe 2****:* Donner un titre aux huit images cf infra par groupes de 6 élèves	Rappel de la consigne par Poly D Passe dans les groupes Commente Pose des questions	Image 1 Copie de la légende comme titre Centration sur la manière dont le titre choisi par les élèves du groupe est recopié Image 3 idem Image 2 Idem

Phase 2 Moment B Groupe 2 (P2BG2)Analyse a priori des savoirs en jeu suivie de l'analyse des savoirs mis en jeu par l'enseignant

Une élégante 'Chocolate House' à Londres

L'image 1 est légendée : « Une élégante « Chocolate House » à Londres. L'image, dans le dossier d'origine est créditée à « CROSHER (Judith), Comment vivaient les

Aztèques, Paris, Ed. Nathan, 1984 » sans autre détail. On distingue mal s'il s'agit d'une reproduction de peinture ou de tapisserie. On peut imaginer, à voir la mode de l'époque, qu'il s'agit de représenter des gens aisés du XVIIIème siècle. Il s'agit en réalité d'une peinture qui daterait des alentours de 1708 et tombée dans le domaine public. Elle montre la popularité de la boisson en Europe, et notamment en Angleterre où des établissements spécialisés dans la préparation du chocolat chaud voient le jour, pour une population aisée.

Image 3 : voir supra (Moment BG1)

Image 2 : voir supra(Moment BG1)

Phase 2 Moment B Groupe 2-Analyse des savoirs mis en jeu par les élèves

Dans les échanges entre élèves à propos de l'image 1, 3 et 2, se retrouve la même attitude par rapport au titre que dans les autres groupes : puisqu'il y a une légende, on peut l'utiliser comme titre et ce, pour toutes les images. Il n'y a aucune opposition ou discussion à ce propos.

Les échanges suivants concernent la mise en forme de ce qui doit être écrit et cela semble avoir de l'importance au vu du nombre de TDP qui y sont consacrés (17 TDP pour la première image, 5 pour la deuxième alors qu'il n'y en a qu'un pour le choix du titre) :

Pour l'image 1

19 E : Bein la même une élégante chocolate house à Londres.

20 E : Entoure ton titre, encadre ton titre.

21 E [agacé] : On écrit le même titre que là, Mathilde sinon c'est beaucoup trop petit.

22 E: Chocolate house sinon c'est beaucoup trop petit.

23 E : Une élégante chocolate house à Londres. […]

25 E : Faut bien l'écrire en rouge.

Pour l'image 3

53 E : La trois il y a déjà… c'est des précolombiens eux ! […]

54 E : J'écris quoi ?

55 E : Ecris le''3''

[murmures non identifiables]

56 E : Et j'écris ''perconlabida'' euh… j'ai écrit le truc machin bidule bizarre qui est écrit.

57 E : Mais oui j'écris !

58 E : ''pécom .. précolombien''

59 E : ''dé… dré… o.. a..ra''. euh quoi ?

60 E : Ça, c'est un "p" d'accord ? C'est pas ''drédarant'', c'est ''préparant''. E : Ecris un "p" d'accord ?

61 E : Là, c'est un "p" ?

62 E : Là, c'est un "d".

63 E : Cela se dit ''drédarant'' ?

64 E : ''préparant''.

65 E : Dan ! Précolombien, ça veut dire que ici c'est…. un "p" ou un "d" ?

66 Dan : "p" préparant comme préparer. […]
Et pour l'image 2 :

67 E : Et c'est quoi là ? C'est le cho..co..

68 E : Chocolat.

69 E : Vous avez fini d'écrire ?

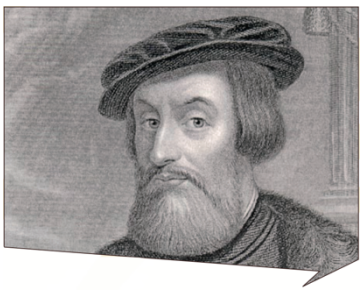
70 E : Le trajet du chocolat.

Il n'y a aucune discussion à propos du contenu du titre, puisqu'une légende est présente.

Phase 2 Moment C – Mise en commun (P2C)

C 1-63	Proposer des titres Se mettre d'accord sur des titres communs	Cours dialogué Groupe complet Rappel par devinette Questionne pour demander des Précisions Reformulations Pose des questions à propos des propositions, demande d'expliquer, de justifier Reformule et synthétise	Répondent Décomposition du mot « précolombien » -préfixe Christophe Colomb Image 5 : copie de ce qui est écrit sur le logo Image 6 : Quetzalcóatl est un dieu précolombien Image 7 : mise en lien avec la 3 Pas de lien entre image 7 et le chocolat

Phase 2 Moment C Analyse a priori des savoirs en jeu suivie de l'analyse des savoirs mis en jeu par l'enseignant



L'image 8 n'est pas légendée mais titrée « Hernan Cortes ». Elle est en noir et blanc dans le dossier d'origine mais n'est pas créditée. Il s'agit sans doute d'une illustration réalisée d'après différents portraits d'Hernan Cortès, le conquistador espagnol. Cortès représente l'européen dans son rôle de conquérant, y compris violent et dominateur, ce que cette image ne montre pas.

L'image 9 est légendée « la rencontre de Cortès avec Montezuma ». L'image n'est pas référencée. Elle se présente avec cette seule légende. Il est difficile de déterminer si

Rencontre de Cortés (à droite) et de Montezuma (à gauche)

l'œuvre est présentée dans son intégralité ou non, et de savoir s'il s'agit d'une peinture ou d'une tapisserie. Aucune date ni lieu n'est mentionné quant à l'origine de cette représentation. On ne peut donc pas déterminer si elle date de l'époque de l'évènement. La « rencontre » en question est un symbole fort de ces événements de conquête européenne du monde, et contraste avec l'exploitation mercantile et violente qui suit ces rencontres. L'image ici en reste à ces premiers contacts pacifiques et marqués par les échanges de type don.

Il s'agit de travailler sur les mêmes images avec le même objectif et le même outil que les points B et C

L'image 5 n'est légendée mais est titrée Côte d'Or: il semble s'agir de l'un des premiers logos de la marque d'origine belge, faisant actuellement partie du groupe Mondelez international et encore visible sur certains paquets de chocolats en vente actuellement, comme on peut le voir ci-dessous :

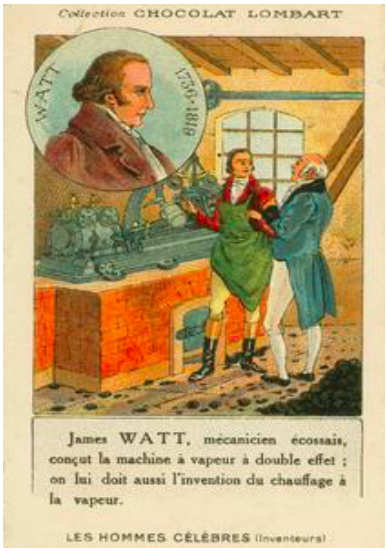


Image 10, image qui semble être la reproduction d'une page d'un livre ancien ou alors d'une collection d'images publicitaires, reçues en collectionnant des timbres ou des bons, d'après l'inscription « Collection chocolat Lombart ». Cette image représente James WATT qui semble montrer une machine (sans doute la machine à vapeur dont il est l'inventeur). Une pastille plus grande montre son portrait de profil. En dessous de l'image se trouve un petit texte : « James WATT, mécanicien écossais conçoit la machine à vapeur à double effet : on lui doit aussi l'invention du chauffage à la vapeur ».

Cette image prend sa place dans l'histoire du chocolat car elle illustre le procédé qui est à l'origine de l'ère industrielle, au cours de laquelle le chocolat sera plus accessible. Par l'automatisation de certaines parties de sa fabrication, il sera plus rapide et plus facile de fabriquer le chocolat. Cette image pourrait donc entrer en relation avec l'image 3 de la transformation du cacao par les précolombiens. Ces images ne disent rien des différences entre ces transformations.

Image 11 : Il s'agit de la reproduction d'une peinture, La tasse de chocolat ou La famille du duc de Penthièvre de Jean-Baptiste Charpentier, 1768 qui se trouve au musée de Versailles. Elle représente des nobles, dont la reine Anne d'Autriche et probablement son époux, Louis XIII, père de Louis XIV. Anne d'Autriche a connu le chocolat dans son pays

d'origine, l'Espagne. Lorsqu'elle se marie avec le roi français, elle emmène avec elle ses précieuses fèves de cacao et surtout des artisans capables de fabriquer le chocolat chaud. Son goût pour le chocolat provoquera la mode du chocolat chaud en France. Cette image représente donc indirectement « le retour du chocolat en Europe », en complément du document 2 (la carte). Une fois rentré en Espagne, Cortés fait connaître le chocolat au roi Charles Quint, père de Philippe III et donc grand-père d'Anne d'Autriche. Elle illustre une des voies diffusion du chocolat en Europe.

Phase 2 Moment C Analyse des savoirs mis en jeu par les élèves

Décomposition du mot « précolombien »

L'enregistrement commence sur les échanges entre Dan et les élèves à propos de ce qui avait été fait lors d'une séance similaire précédente. En effet, Dan a commencé la mise en commun des propositions de titres en l'absence de la chercheuse et n'a pas enregistré cette séance.

Dan revient sur une discussion qui avait eu lieu à ce moment. Elle semble importante pour lui parce qu'il prend le temps de revenir sur le contenu de ses échanges.

Les enfants réagissent rapidement à ses questions :

8 Dan : Oh y avait un mot, justement. On a discuté sur ce mot-là. Tom :… [inaudible]

9 E : Oh je sais !

10 Dan : On avait discuté d'un mot pendant au moins 10, 15 minutes. Il y a plein de belles choses qui sont ressorties par rapport à ce mot-là. Regardez dans les titres qu'on a mis au propre la semaine dernière. Donc y a un mot sur lequel je, vous vous rappelez j'ai écrit au tableau, on a discuté de ce mot-là, essayez de vous rappeler lequel. Super, beaucoup de mains levées là, c'est chouette. Gustave D ?

11 Gustave D : ''Précolombien''.

12 Dan : ''Précolombien'' et qu'est-ce qu'on avait dit par rapport à ça ? C'était quoi de nos discussions par rapport à ce mot-là, ''précolombien''. Arthur oui.

13 Arthur : [inaudible] parce que '' pré '',ça voulait dire ''préhistoire'' et euh…

14 Dan : Ça vient, ça fait penser, on retrouve ''pré' dans ''préhistoire'' tout à fait. Et ça veut dire quoi, à ton avis, ''pré'' ?

15 E : ''Pré'' ça veut dire ''avant''.

16 Dan : Ça veut dire ''avant'' et donc ''précolombien'' ça c'était ?

17 E : [inaudible] celui qui habite en Colombie.

18 Dan : D'accord, donc ceux qui habitent en Colombie. Euh, je suis en cours moi d'accord ? Euh, oui Jenna ?

19 Jenna : Les précolombiens c'est ceux qui habitaient en Colombie donc c'est les Colombiens avant que Christophe Colomb les découvre.

20 Dan : Et pourquoi Christophe Colomb ?

21 E : Oh !

22 E : [inaudible] Parce que c'est lui qui a découvert.

23 E : Son nom de famille c'était [inaudible].

24 Dan : D'accord, et donc dans ''précolombiens'', on entendait le mot…

25 E : ''Colombe''.

26 Dan : ''Colombe'', qui nous a fait penser à…

27 E : ''Colombien''.

28 Dan : A Christophe Colomb.

Ainsi, par son questionnement, très fermé sous forme de devinette, il est parvenu à faire redire aux élèves le lien entre Christophe Colomb et les « Précolombiens ». Il conclut d'ailleurs lui-même puis change de sujet. On retrouve dans cette modalité d'enseignement une pratique ordinaire très répandue qui repose sur le volonté des enseignants d'histoire de faire dire par les élèves les mots et les idées visées afin de ne pas se trouver dans une position transmissive. Cependant, on voit mal le gain en termes d'apprentissage de cette modalité « devinette », sinon de faire participer les élèves.

La recherche du titre suivant (celui de l'image 5) commence par le retour sur ce qui est écrit sur le logo. Dan demande de préciser ou de proposer ce qui avait été choisi dans leur groupe

33 Dan : Qu'est-ce qu'on écrit ? **Juste** ''Côte d'Or'' ?

35 Dan : Chuuut. Est ce qu'il y en a qui ont autre chose que ''Côte d'or'' ou alors des choses en plus ?

45 Dan : Ouais, qu'est-ce qu'y a d'autres comme informations qu'on pourrait peut-être mettre dans le titre, mais tu dois, tu dois rendre ton cahier ouvert déjà. Lise ?

46 Lise : On dirait qu'il est dans le désert, dans un pays chaud.

47 E : Il est en Égypte, parce qu'il y a des pyramides derrière.

48 Dan : En Égypte, parce qu'il y a des pyramides derrière et quelle autre information on a ? Oui, Jérôme.

49 Dan : Donc comment pour appeler ce titre-là, de l'image ? Levez le doigt ceux qui ont écrit ‘’Côte-d'Or’’. Lever les doigts ceux qui ont écrit autre chose que ‘’Côte-d'Or’’. Jenna ?

Il semble qu'il ne veuille pas s'en tenir à ce qui est écrit. Il est possible qu'il veuille un titre qui soit plus proche de ce que les élèves ont vu sur l'image mais n'explicite toujours pas ce qu'est un titre.

Finalement, il prend presque tous les éléments donnés par les élèves et en fait le titre : « Le chocolat Côte d'Or 1883 ». Il s'agit à nouveau d'un cadrage très fort, mais qui, paradoxalement, ne reprend pas les éléments descriptifs évoqués.

L'image suivante, la 6, est titrée de la même manière : reprise de la légende alors que Brice avait dit, tôt dans les échanges à propos de cette image qu'il s'agit d'un dieu. Face à l'attitude de Brice, qui parle sans avoir eu la parole, il valide la réponse mais lui demande de laisser parler les autres. Cet échange manifeste un décalage entre la modalité de la devinette qui pourrait laisser penser que l'important c'est la réponse, mais la demande de faire émerger plusieurs réponses possibles suspend ce rapport direct question/réponse. On y lit un type d'activité de recherche collective qui suppose que la quantité de propositions collectives vaut en soi et donne plus de chances de trouver la « bonne » réponse. Dan guide à nouveau fortement les interactions, justifiant son action par la nécessité de pouvoir entendre tout le monde et notamment Esther. Celle-ci fait le lien entre l'image 3 (« les Précolombiens ») :

67 Esther : En fait, euh. Y a la fiche ‘’précolombien’’. Y avait aussi euh un peu comme ‘’Quetzalcoatl’’. Et en fait, on croit que c'est un peu euh la langue des précolombiens.

68 Dan : La langue des précolombiens. Peut-être.

69 Esther : C'est le dieu des précolombiens.

70 Dan : D'accord donc Esther dit que euh le Quetzalcóatl, c'est la langue des précolombiens et que c'est le dieu des précolombiens c'est ça ? C'était le dieu des précolombiens.

71 E : Oui

Dan reprend les différents éléments sans les discuter et propose de les intégrer pour faire le titre. Il demande la validation du titre aux élèves puis passe à l'image suivante. Le questionnement semble ici être une pure formalité et les réponses attendues sont réduites. À aucun moment les critères permettant de comprendre comment opérer un choix ne sont mis en jeu.

Brice propose « un Précolombien »,et Dan ouvre la justification au reste de la classe :

86 Andy : Bah que les précolombiens sur la photo il est marqué ''précolombien''.

90 Andy : C'est des sortes d'indiens, ils sont pas habillés comme des indiens et là aussi, du coup, ça fait penser euh

91 Dan : D'accord, donc Andy, lui, il va voir l'image numéro 3 qu'on a déjà, pour laquelle on a déjà écrit le titre, c'est écrit sur l'image que ce sont des précolombiens, et donc du coup, donc tu as comparé les deux images et qu'est-ce que t'as comparé pour en arriver…

92 Andy : Bah, les personnages.

93 Dan : Les personnages mais quoi précisément sur les personnages ?

94 Andy : Bah… Plus les vêtements, les chapeaux

95 Dan : Vêtements, chapeaux tout à fait OK, donc Andy, tu nous proposes quoi, comme le titre? Y a pas d'écrit c'est un peu… difficile.

Les élèves utilisent les similitudes entre les images et font des associations, ce que souligne Dan par l'usage du terme « comparaison » qui fournit rétrospectivement une indication sur les activités attendues pour pouvoir accomplir la tâche de production d'un titre. Cela semble les pousser à mieux examiner l'image et Esther à constater que « c'est un petit peu bizarre comment il est sur les serpents […] d'habitude, c'est sur un bateau ou là dans une [inaudible] mais pas sur des serpents.

Par le terme « d'habitude » elle effectue une comparaison avec ce qu'elle connaît et constate donc un écart, une différence, ce qui vient renforcer la catégories B dans ses deux propriétés. D'une part, elle recherche des différences entre les représentations du passé (limage) et son présent matériel (B1) et d'autre part, elle met en évidence une « étrangeté » de la représentation du passé (B2) en relevant le fait qu'on ne se trouve habituellement pas sur l'eau sur des serpents. L'étrangeté est associée à l'attention aux détails qui caractérise une enquête indiciaire (Ginzburg, 1980 ; Le Marec, 2010), notamment lorsqu'il s'agit de produire un questionnement sur un document incompréhensible immédiatement : les détails permettent des associations entre documents ou avec des faits connus des élèves.

Cela pousse Lise à constater qu'il est aussi assis d'une façon particulière (TDP 108 ; reformulé par Dan 109)

Ce TDP de Dan est intéressant parce qu'il introduit une nouvelle dimension au choix du titre : la certitude. Il utilise ce concept pour justifier le choix de du titre.

> 109 Dan : Tout à fait. Il est quand même assis d'une certaine façon.
>
> D'accord, donc, un ''précolombien'', qu'est-ce qu'on ajoute ? Un ''Précolombien''… comme on n'est pas certain moi je propose un ''Précolombien'', on a pas d'autres indices.

Et balaie de sa dernière phrase les idées qui ont été émises à propos de la position et du fait que le personnage soit sur des serpents. Il faut cependant ici tenir compte du fait que la cloche avait sonné et que les enfants devaient descendre dans la cour.
Un enfant relève cependant qu'il ne voit pas de lien entre l'image et le chocolat, Dan ne laisse pas de doute à cet enfant ; il y en a bien un mais il ne le voit pas.
Cette attitude peut être justifiée par l'idée que le fait de donner des titres est une activité secondaire par rapport à la mise en ordre chronologique et à la recherche d'informations dans le dossier. Lorsqu'il explique, en relisant la transcription, [78] sa manière de concevoir la leçon, Dan explique qu'il cherche à créer une sorte de frustration de ne pas savoir chez ses élèves pour les pousser à aller chercher des réponses dans le dossier :

> Et je me dis que si y a des questions et s'il y a des non-réponses, ben ça va, ça va développer leur curiosité. Et puis cette volonté d'aller chercher dans les documents qu'on leur donne, après quoi
>
> **Chercheuse** : OK ? D'accord donc ça donc quelque part c'est c'est voulu qu'ils se posent plein de questions. Et c'est pas un problème qu'ils n'aient pas de réponse à ces questions.
>
> **Dan** : Non mais c'est surtout enfin pour moi. C'est voulu qu'il n'y ait pas de réponse directement.
>
> **Chercheuse** :D'accord et donc ton idée, c'est qu'ils aillent les chercher après dans les documents.
>
> **Dan** : Ouais, je me dis que si, enfin, je je me dis moi-même, en tant qu'adulte, quand j'ai pas la réponse à une question et que y a un moment, que j'ai envie de chercher quoi. Donc c'est ce que je voulais, entre autres, ça fait partie de de, au niveau transversal, de ce que je voulais développer chez les élèves quoi. Cette capacité justement à émettre des hypothèses et de justement avoir plein de conceptions erronées de se dire OK bah bah c'est un peu comme la démarche scientifique, c'est juste que il émet des hypothèses, on vérifie, puis on voit si c'est bien ou pas et puis on.

L'intervention d'Éloïse illustre aussi un phénomène similaire à celui relevé par Le Marec (2010) le travail d'enquête des élèves sur des détails. Ici, l'élève relève que le

[78] Voir Annexe 10 Entretien 3

personnage est assis sur des serpents. Cela fait émerger d'autres idées dans le reste de la classe. On observe une progression de la compréhension de l'image qui n'est pas argumentée mais qui peut être interprétée comme une manière de donner du sens au fur et à mesure de la collecte d'indices de la part des élèves :
Précolombien (TDP 86) => maître des serpents (expression répétée par Dan au TDP 101) => prie (intervention de Lise TDP 102). Il se rapprochent de la notion de dieu (énoncée mais non reprise en début d'épisode) et du statut du personnage représenté sur l'image.
Au TDP 110, un élève relève qu'il ne voit pas le lien avec le chocolat. Par cette remarque, il revient à la consigne et à l'objectif implicite de la grille d'observation quand il s'agit de donner un titre à l'image : le rôle que cela joue dans l'histoire du chocolat.

Phase 2 Synthèse des analyses

Le cadrage de Dan se renforce de plusieurs manières au cours de cette phase : par le choix des images, l'utilisation de la grille d'observation et, en début et fin de phase, par le retour du cours dialogué et par devinettes. L'apparition de l'outil « grille 1 » propose un cadrage par un questionnement indirect : les titres des colonnes auraient aussi bien pu être diffusés sous forme de questions : que vois-tu et quel lien fais-tu avec le chocolat ?
Cette même grille d'observation reste cependant dans le sillage de la pédagogie decrolyenne avec l'importance qu'elle accorde à la perception d'une part et à l'association d'autre part, par la mise en lien entre ce qui est perçu et ce qui est déjà-là. Ces éléments confortent la catégorie C par le biais de toutes ses propriétés.
D'autre part, la grille d'observation et, de manière générale, le travail croisé sur différentes images engage les élèves dans un double exercice de comparaison : comparaison entre le présent des élèves (ce qui réfère à la catégorie) et comparaison entre les images elles-mêmes. Cependant, s'il s'agit d'un cadrage fort qui incite les élèves à se poser des questions, il s'efface lors du choix des réponses, qui n'est pas guidé dans les moments observés en commun, avec l'enseignant, soit le choix du titre. En effet, les élèves n'ont accès qu'à leurs croyances en matière de critères pour l'élaboration d'un titre et n'ont par conséquent pas de repères pertinents pour justifier leurs choix.

Synopsis de la phase 3 : Observation des images avec la grille d'observation 2

P3	Modalité / Support/ Savoirs Tâches attendues des élèves	Situation de l'enseignant/ Activités de l'enseignant	Activités des élèves
AG1 1-357	Déterminer si l'image représente une peinture, une illustration, une carte, une sculpture, un dessin ou une statue Décrire ce qui est observé sur l'image à l'aide de mots-clés Poser une question à l'image, comme demandé dans la grille d'observation 2, détaillée par la suite dans le point a)	Intervient à propos du volume sonore. Passe dans les groupes Renvoie une question à la chercheuse Intervient en posant une question Annonce la fin de l'activité	Travail en groupe de 6 **Image 8** Identification du personnage sur l'image Passage en revue des tâches à effectuer Identification du type de représentation à partir des propositions présentes sur la grille Comparaison avec les vieilles télévisions, avec la photographie Décision pour dessin par élimination Choix des mots-clés : coiffure, pilosité, accessoires, âge Comparaison à un personnage de fiction Choix d'une question : des Es en posent mais un E répond à toutes **Image 7** : reprise des tâches à effectuer dans l'ordre Type de représentation, choix par dépit Proposition de questions non tranché **Image 9 :** Identification de deux des personnages Affirmation du type de support : une peinture Observation des détails : couleur des habits, qui mène à une discussion sur le statut des personnages Posent une question **Image 5** Identification des éléments sur l'image Épellation du mot Questions/ réponses et discussion en opposant des éléments d'observation
AG2 1-172	Déterminer si l'image représente une peinture, une illustration, une carte, une sculpture, un	Passe dans les groupes	Travail en groupe de 6 **Image 8** Identification du type de représentation à partir des propositions présentes sur la grille Mise en évidence d'un E de l'équivalence entre un dessin et une illustration. Validation du terme illustration

	dessin ou une statue Décrire ce qui est observé sur l'image à l'aide de mots-clés Poser une question à l'image	Intervient en posant des questions	Retour aux consignes Choix de mots-clés Proposition non discutée de la période à laquelle il vit Proposition de question à poser à l'image **Image 2** Identification de la représentation d'espaces : propositions de noms de pays ou de continents Lecture de la légende : Le trajet du chocolat vers l'Europe Essai de précision : ajout de l'origine « Amérique centrale » « Mexique » Identification du support Discussion sur le support
AG3 1-121	Déterminer si l'image représente une peinture, une illustration, une carte, une sculpture, un dessin ou une statue Décrire ce qui est observé sur l'image à l'aide de mots-clés Poser une question à l'image	Passe dans les groupes	Travail en groupe de 6 Image 4 Confusion entre Quetzalcóatl et Moctezuma mais identification d'une autre langue Choix des questions : sur le rapport au chocolat, sur le fait d'être un dieu, sur la raison pour laquelle il est habillé de cette manière => étrangeté Discussion sur le type de support Questions à propos de qui sont les personnes Remarques à propos du déséquilibre du nombre de personnes Indentification de deux tribus, évocation de Cortés Un E connaît le rapport au chocolat ; « vol de la découverte du chocolat », enrichissement des Européens avec les produits des colonies. Opposition : c'est une guerre Image 1 Commencent par identifier (et non décrire) ce qu'ils voient : une fête Proposition de questions sur le statut/ niveau social des personnes représentées.
B 1-322	Répondre aux sollicitations de D Proposer des titres	Pose des questions, en reprenant des éléments	Travail en groupe complet Image 8 Identification de Cortés Discussion autour du fait d'être européen et d'amener le chocolat en Europe

		Reformule les réponses des élèves et les leur fait valider ou invalider Fait expliciter les réponses proposées ou justifier	Constat des différentes couleurs de peaux Lien avec la carte, image 2 Discussion sur les noms et leur consonnances différentes en fonction des langues parlées Image 10 Proposition d'un E : Christophe Colomb **Lecture du peitt texte présent sur l'image par autre E :** "mécanicien écossais, conçut la machine à vapeur à double effet. On lui donne. On lui doit aussi l'invention du chauffage à vapeur." Hypothèses sur la fonction de la machine : transporter le chocolat ou le fabrication (comme le café…) Image 11 Identification de personnes importantes, une reine peut-être Association avec la reine d'Angleterre à cause du chien et des bijoux Hypothèse sur la boisson Lien avec l'image 1

Phase 3 – Moment A – Groupe 1 (P3AG1)

AG1 1-357	Déterminer si l'image représente une peinture, une illustration, une carte, une sculpture, un dessin ou une statue Décrire ce qui est observé sur l'image à l'aide de mots-clés Poser une question à l'image, comme demandé dans la grille d'observation 2,	Intervient à propos du volume sonore. Passe dans les groupes Renvoie une question à la chercheuse	Travail en groupe de 6 **Image 8** Identification du personnage sur l'image Passage en revue des tâches à effectuer Identification du type de représentation à partir des propositions présentes sur la grille Comparaison avec les vieilles télévisions, avec la photographie Décision pour dessin par élimination Choix des mots-clés : coiffure, pilosité, accessoires, âge Comparaison à un personnage de fiction Choix d'une question : des Es en posent mais un E répond à toutes **Image 7** : reprise des tâches à effectuer dans l'ordre Type de représentation, choix par dépit

	détaillée par la suite dans le point a)	Intervient en posant une question Annonce la fin de l'activité	Proposition de questions non tranché **Image 9 :** Identification de deux des personnages Affirmation du type de support : une peinture Observation des détails : couleur des habits, qui mène à une discussion sur le statut des personnages Posent une question **Image 5** Identification des éléments sur l'image Épellation du mot Questions/ réponses et discussion en opposant des éléments d'observation

Phase 3 Moment A - Analyse a priori des savoirs en jeu suivie de l'analyse des savoirs mis en jeu par l'enseignant

Critique externe : il s'agit de la prise en considération des caractéristiques matérielles d'une trace du passé pour y déceler des indices de compréhension de cette trace pour la situer, ici dans la chronologie de l'histoire du chocolat, ou de l'importation du chocolat d'Amérique centrale vers l'Europe.

Ce qui a déjà été analysé précédemment en phase 3 : chronologie et concepts

L'image 7 est légendée : Quetzalcoatl est chassé de son royaume. L'image n'est pas créditée. Il s'agit vraisemblablement d'une illustration du dieu Quetzalcoatl. Selon, Soustelle (2020, p.87) « (L'humanité actuelle […] doit son existence à Quetzalcoatl. C'est en effet le Serpent à Plumes, sous la forme du dieu à tête de chien Xolotl, qui alla dérober aux enfers les ossements desséchés des morts et les arrosa de son propre sang pour leur redonner vie ».

Rencontre de Cortés (à droite) et de Montezuma (à gauche)

L'image 9 est légendée « la rencontre de Cortès avec Montezuma ». L'image n'est pas référencée. Elle se présente avec cette seule légende. Il est difficile de déterminer s'il l'œuvre est présentée dans son intégralité ou non, ni de savoir s'il s'agit d'une peinture ou d'une tapisserie. Aucune date ni lieu n'est mentionné quant à l'origine de cette représentation. On ne peut donc pas déterminer si elle date de l'époque de

Grille 2

Tableau 9 Grille d'observation 2

Numéro de ma fiche	
Est-ce une peinture? Une illustration? Une carte? Une sculpture? Un dessin? Une statue?	
A l'aide de mots-clés, je décris ce que j'observe sur cette image.	
Si je devais poser une question….	

La grille d'observation comporte trois thèmes d'observation : la représentation, ce qui est observé et ce qui pose question.

- le premier thème, sous forme de questions (Est-ce une peinture? Une illustration? Une carte? Une sculpture? Un dessin? Une statue?) peut être associé à une critique externe de chaque document puisque les questions portent sur la nature de la représentation présentée.
- le deuxième thème concerne l'observation : il est demandé aux élèves de laisser une trace (par le choix de mots-clés) de leurs observations à propos de l'image. Le terme « observation » n'est pas explicité, il fait partie des activités des élèves depuis la maternelle s'ils ont fait tout leur cursus scolaire dans l'école. C'est l'un des principes-phares de Decroly. De même l'action de « décrire » est posée comme non problématique, ne nécessitant pas elle-même de cadrage, alors que cela suppose soit

un travail visant soit l'exhaustivité, soit la différenciation et la hiérarchisation de ce qui est observé. L'articulation observation/description présentant un intérêt épistémologique non négligeable mais pas explicite ici, le premier terme renvoyant à une activité peu volontaire, presque « naturelle », alors que la description nécessite des choix qui, précisément, peuvent être plus ou moins conscients et explicites.
- le troisième concerne l'inconnu : l'élève doit poser une question à propos de l'image pouvant sous-tendre que tout n'est pas dit par celle-ci ou qu'elle ne permet pas une lecture complète de ce qui est représenté.

La grille marque également l'importance accordée au questionnement tant de l'enseignant (par le biais de l'écrit) que de l'élève puisque l'enseignant, par l'intermédiaire du tableau, invite l'élève à se questionner sur ce qu'il observe et qu'il ne comprend pas. L'enseignant, lors d'une discussion informelle, a expliqué à la chercheuse qu'il voulait leur faire comprendre d'une part la différence entre ce qu'ils voient directement et ce qu'ils interprètent en fonction de ce qu'ils connaissent déjà mais également que le support lui-même peut être un indice de chronologie, ce qui est également valable pour la première grille. Par exemple, s'il s'agit d'une photo, elle ne peut pas avoir été prise par les précolombiens qui ont rencontré Cortés, ni par Cortés lui-même. Ceux-là mêmes dont il a été montré plus haut qu'il est difficile de les identifier.
Enfin, la troisième question porte sur ce que les élèves ne parviennent pas à identifier. Elle peut laisser sous-entendre que toutes les réponses ne sont pas disponibles sur l'image et qu'il permet aux élèves de formuler l'une de ces questions. Cependant, en l'absence, une fois encore, de repères, sur l'objet du questionnement (contenu ou document lui-même, par exemple), ces questions risquent de ne pas être orientées vers le contenu de l'image et ce qu'elle dit de l'histoire.

Phase 3 Moment A Groupe 1 - Analyse des savoirs mis en jeux par les élèves

Image 8

Un élève reconnaît Hernan Cortés. Ce même élève propose de passer en revue toutes les tâches à effectuer et une discussion s'ouvre sur le type de représentation face auquel ils sont. La proposition « illustration » revient, mais E6 semble avoir un doute et la discussion s'engage.

15 E10 : Une illustration.
16 E 9 : Une illustration, ouais.
17 E 7 : Non, c'est une peinture, non ?
18 E 6 : Mais non, ça, c'est pas une peinture !
19 E 8 : C'est une illustration les gars.
20 E 6 : Vous vous croyez que c'est quoi ?
21 E10 : C'est une illustration.
22 E 7 : Euh, oui.
23 E 6 : On dirait que ça passe à la télé, comme ça. Dans « les télés anciens ».
24 E 7 : Dans les vielles télés où on voit des […].
25 E 9 : Ouais.
26 E 7 : Ouais, ouais […].
27 E 6 : Dessin.
28 E 9 : Bon, dessin, allez, donnez-moi la fiche.

Ils donnent leurs avis puis E6 change d'avis sans qu'il donne d'explication et tente d'imposer « dessin ». Un autre E s'oppose:

29 E 6 : Écris dessin.
30 E 7 : Mais non vu que tout est un dessin.
31 E 6 : Mais non pas tout.
32 E 7 : Mais quasiment tout est un dessin. Regarde.
33 E 6 : Non, il y a des peintures. Il y a des peintures.
34 E9 : Il y a '' peinture'' aussi.
35 E 6 : Mais, écris'' peinture''. Non, là.
36 E 7 : C'est pas une peinture.
37 E 8 : Une illustration !

La discussion a repris, les Es utilisent des catégories de représentation, mais ne les définissent ni ne les caractérisent, excepté E6 au TDP 23, qui y voit une ressemblance avec les anciennes télés en noir et blanc. Il apparait que l'absence de cadrage par les catégories – c'est-à-dire un travail ou des consignes organisées autour des catégories

à mettre en œuvre – conduit à des discussions qui ne semblent pas avoir d'issue possible. Par exemple dessin et illustration sont des catégories non exclusives.

38 E 6 : Ah O.K. Ouf j'ai eu peur. Mais non… Qui est d'accord pour que ce soit une illustration ?

39 E 10 : Non, pas trop.

40 E 7 : Si.

41 E 6 : Beh voilà, personne. Voilà. Oui toi.

43 E 8 : Ça peut être une photo.

E8 amène une nouvelle proposition, la photo. Il est appuyé par E6, mais cette proposition va inscrire l'image dans une certaine chronologie par une nouvelle intervention de E6 :

50 E 6 : Toute façon, il y avait pas de photographes […]

On voit qu'émerge, mais de manière assez contingente la mise en jeu d'un indice temporel qui permet d'éliminer une réponse possible. Les élèves mobilisent une capacité à ranger chronologiquement certains évènements, mais ne le font pas de manière contrôlée. E6 repropose alors l'illustration. E7 repropose à son tour « dessin » et semble montrer une technique de dessin. E6 tranche alors pour « dessin » et ils passent au choix des mots-clés.

Cet épisode montre un problème face auquel les Es sont confrontés : déterminer le type de représentation dont il s'agit. Ils utilisent les éléments qui leur sont donnés dans la grille, mais ces éléments sont d'une certaine manière trop cadrants (les élèves ne cherchent pas d'autres catégories, ni les liens entre elles) et peu efficaces par leur hétérogénéité (ces catégories sont parfois inclusives, parfois exclusives). Mais ne parviennent pas à les définir ou les caractériser, ou de manière très rudimentaire et ils ne semblent pas envisager de chercher d'autres informations sur les différentes représentations. Ils s'en tiennent à ce qu'ils savent déjà, mettant en échec la stratégie de Dan qui, en leur en disant peu, espérait provoquer en eux le désir de se renseigner.

L'épisode suivant (154-174) est intéressant à plus d'un titre. Il montre le « choix » de la question à poser à l'image. Les élèves la sélectionnent selon des critères implicites de pertinence que E6 rend explicite au TDP 166 :

154 E 6 : Euh, il habite en Espagne. En fait, je sais déjà tout répondre à toutes vos questions.

Cela peut être compris comme une incitation pour les autres à trouver des questions dont il n'a pas les réponses.

Les autres cherchent alors d'autres questions, et celle posée par E9 (**E 9** : Pourquoi il a des longs cheveux ?), sous des dehors humoristiques témoigne néanmoins de l' « étrangeté » que peut revêtir le portrait d'un homme du XVIe siècle. De même, la question au TDP 154 « Pourquoi il est noir et gris ? C'est un extraterrestre ou quoi ? », porte en réalité sur l'étonnement de l'élève de voir une image en noir et blanc. Cela aurait pu témoigner d'une caractéristique du support du portrait (une gravure par exemple), mais donne également une information sur le présent des élèves – les copies en couleur- et, dès lors sur la distance qu'ils peuvent avoir avec des supports monochromes auxquels ils sont rarement confrontés. On voit ainsi que l'ouverture de la consigne de la 3e ligne de la grille conduit à des propositions qui n'ont plus à voir avec une question, un thème, qui cadrerait l'activité de recherche : tout devient possible, sans lien avec le chocolat.

D'autre part, dans les TDP 154 et 155, E8 et E6 abordent un élément de contenu qui est essentiel pour accéder au savoir en jeu :

154 E 8 : Quel est son métier ?

155 E 6 : Il est conquistador.

Le terme « conquistador » renvoie directement à une époque conventionnelle visée par les référentiels officiels (SDC, p.8 – Annexe 1 et Programme de la FELSI, p.11 – Annexe 4) et par Dan dans sa leçon.

La question de E8 à propos du métier (TDP 154) permettrait de situer le personnage dans un contexte historique et de comprendre la raison pour laquelle il se trouve dans les images importantes liées à l'histoire du chocolat. On discerne ici la conjonction entre une catégorie contemporaine (le métier) et le fait passé (l'existence de conquistadores), qui manifeste une productivité de ce type de rapprochement, mais à nouveau une productivité non cadrée par la grille ou par d'autre moyens. En outre, la connaissance

du terme conquistador ne permet pas d'aller plus loin dans l'interprétation de la scène de rencontre, avec laquelle il contraste et pourrait poser problème : l'espagnol n'a pas sur cette image une attitude de conquérant.
Enfin, la phrase qui conclut l'épisode, de E6 à nouveau, permet aux élèves de faire le lien entre Christophe Colomb, Hernan Cortes, le chocolat et la découverte de l'Amérique par les Européens :

154 E 6 : Parce qu'avec Christophe Colomb, c'est le premier Européen à avoir goûté au chocolat, mais il l'a pas ramené en Europe.

Image 7 :

L'observation de l'image 7 par ce groupe évacue rapidement la question de la représentation. E7 intervient au quatrième TDP consacré à cette image en proposant une question qui fait à nouveau référence à l'étrangeté de l'habillement de Quetzalcoatl :

186 E 7 : J'ai une question. Pourquoi il est en calbut ?

E6 recadre E7 à propos des consignes : il faut des mots-clés mais E7 continue son observation de l'image ;

189 E 7 : Ouais, on dirait qu'il est sur du serpent.

E6 (TDP 192) recadre à nouveau vers les consignes, faisant dès lors preuve d'une volonté de rester sur la tâche demandée. Cela lui arrivera encore en TDP 202 où il intime les autres élèves de poser « une question vraiment intelligente », ce qui une fois de plus, revient à une question à laquelle il ne sait pas répondre, comme on le comprend à la réaction qu'il a lorsque E8 en propose une :

1 E 8 : Comment il est arrivé là ? Comment il est arrivé là ?
2 E 6 : Bah tu vois bien.

Il n'explique pas plus ce qu'il comprend de l'arrivée du personnage. Par ces exemples on identifie les effets du travail émietté, ponctuel, qui est demandé aux élèves par la succession des images, et la faiblesse de ce qui est attendu en termes de mise en relation, de comparaison ou de confrontation des interprétations, par exemple pour des

images de la même époque. Émergent donc des potentialités sur ce plan qui ne sont pas directement mises à profit.

Image 9 Rencontre de Moctézuma et de Cortés.

Les sujets de discussions s'entrecroisent.
Les élèves identifient sans discussion qu'il s'agit d'une peinture.
Dan intervient dans les affirmations des élèves qui discutent pour savoir s'ils sont soldats et/ou Indiens **:**

271 Dan : Tout le monde est habillé de la même façon ?

Son intervention oriente la discussion sur la manière dont les personnages sont habillés. Il sous-entend une comparaison mais les Es n'en tiennent pas compte

Image 5 : Côte d'or

Les Es commencent l'observation par la question de E6 : Qu'est-ce que vous voyez ?
Les autres parlent de l'éléphant, et ils passent plusieurs TDP à épeler le nom (13tdP).
Ils consultent le « timer » et voient qu'il n'y a plus beaucoup de temps. Ils ne discutent plus sur le fond de l'image.

Phase 3 – Moment A – Groupe 2

AG2 1-172	Déterminer si l'image représente une peinture, une illustration, une carte, une sculpture, un	Passe dans les groupes	Travail en groupe de 6 **Image 8** Identification du type de représentation à partir des propositions présentes sur la grille Mise en évidence d'un E de l'équivalence entre un dessin et une illustration. Validation du terme illustration Retour aux consignes

	dessin ou une statue Décrire ce qui est observé sur l'image à l'aide de mots-clés Poser une question à l'image	Intervient en posant des questions	Choix de mots-clés Proposition non discutée de la période à laquelle il vit Proposition de question à poser à l'image **Image 2** Identification de la représentation d'espaces : propositions de noms de pays ou de continents Lecture de la légende : Le trajet du chocolat vers l'Europe Essai de précision : ajout de l'origine « Amérique centrale » « Mexique » Identification du support Discussion sur le support

Phase 3 – Moment B G2 Analyse a priori suivie des savoirs mis en jeu par l'enseignant

Image 8 voir supra
Image 2 voir supra
Image 5 voir supra

Phase 3 – Moment B G2 Analyse des savoirs mis en jeu par les élèves
Travail en groupe de 6

Image 8

Ce groupe d'élèves travaille également sur le portrait de Cortés. Les deux groupes rencontrent la même difficulté : identifier le support. Ils situent également l'image par rapport à la photographie :

5 E : C'est un dessin, c'est en noir et blanc. Ah non c'est une photo.

6 E : Mais il n'y a même pas de photo.

Et la suite de l'interaction montre qu'ils restent dans les propositions qui sont faites dans la grille, sans les remettre en cause.

7 E : Bin alors non c'est un dessin.

8 E : C'est une illustration.

9 E : Une carte?

10 E : Non, pas du tout.

11 E : C'est un dessin.

12 E : La carte, c'est heu...

13 E : Un dessin.

14 E : Moi, je dis une peinture, hein, mais bon.

15 E : C'est un dessin.

16 E: Attends, attends, vous savez qu'une illustration c'est un dessin, hein ?

17 E : Oui, OK, une illustration.

Seule l'invention au TDP 16 montre une relation entre les catégories, mais elle n'est ni décrite ni justifiée. Cela renforce la catégorie C issue des IP des enseignants (conception réaliste de l'histoire : les élèves cherchent la réponse directement, sans recul critique, dans les traces et les représentations). Et cela confirme l'enjeu identifié précédemment (groupe d'avant) d'un travail sur les catégorisations elles-mêmes pour faire de cette activité un travail qui aurait une chance de faire émerger des indices pour une mise en ordre chronologique.

Image 2 voir supra

Les élèves identifient directement une carte : ils citent différents noms de pays et de continents. Dan leur demande des précisions sur cette carte à plusieurs reprises :

72 Dan : Alors... Vous avez mis quoi ? Une carte. C'est quoi une carte ? Une carte de Bruxelles ?

73 E : Une carte du monde.

74 E : Une carte.

75 E : Une carte...de l'Europe ?

De même, il leur demande quels mots-clés ils ont choisi. Les noms de pays sont pertinents. Il ne valide rien mais attire (sous forme de question) leur attention sur la légende, que les élèves finissent par recopier.

Image 5 voir supra

Un E pose d'emblée qu'il s'agit d'un dessin puis interroge le reste du groupe sur leur accord avec cette affirmation :

123 E : Ça, ça se voit c'est un dessin.

124 E : On est tous d'accord pour un dessin ?

Les élèves répondent à cette question à tour de rôle. Ils s'expriment sur leur accord ou non mais n'argumentent pas sur les raisons de ce qu'ils affirment. Ils ne définissent pas non plus ce que sont les différents éléments (peinture, illustration, carte, sculpture, dessin, statue) bien qu'ils semblent les différencier puisqu'ils proposent des catégories différentes, seule l'intervention en TDP 143 propose un moyen – gestuel- de les différencier.

142 E : Oui mais ''illustration'' et ''dessin'', c'est un peu la même chose.

143 E : Mais non ''illustration'', c'est quand tu fais attention. Genre là je fais une illustration...et alors... Un dessin ça peut être [bruitage de gestes rapides sur la feuille].

144 E : C'est vous qui décidez.

Il y a là un savoir qui n'est pas acquis mais surtout qui n'est ni questionné ni remis en jeu.

Cependant, les mêmes élèves reviennent à cette discussion plus tard pour une autre image : un élève signifie clairement son désaccord. La discussion s'engage alors. La

stratégie de sélection ne repose à nouveau pas sur la définition de chaque mot mais par élimination, à nouveau sans argumenter l'élimination. Le choix se fait sur des critères implicites et personnels.

Au TDP 136, l'élève résume la situation par « ça se voit que c'est un dessin, non ? ». Les mots sont utilisés comme si leur signification était évidente.

Puis, au TDP 146, apparaissent deux critères, illustrés par des gestes (en gras) : « illustration, **c'est quand tu fais attention**. Genre là, je fais une illustration...et alors... **Un dessin ça peut être [bruitage de gestes rapides sur la feuille]**. ». Cette distinction n'est pas discutée par les élèves mais c'est le terme qui leur semble le plus précis, illustration, qui est finalement choisi. La nécessité d'un cadrage au niveau des catégories et de leur sens dans l'ensemble du travail apparait à nouveau.

Phase 3 – Moment A – Groupe 3

AG3 1-121	Déterminer si l'image représente une peinture, une illustration, une carte, une sculpture, un dessin ou une statue Décrire ce qui est observé sur l'image à l'aide de mots-clés Poser une question à l'image	Passe dans les groupes	Travail en groupe de 6 Image 4 Confusion entre Quetzalcóatl et Moctezuma mais identification d'une autre langue Choix des questions : sur le rapport au chocolat, sur le fait d'être un dieu, sur la raison pour laquelle il est habillé de cette manière => étrangeté Discussion sur le type de support Questions à propos de qui sont les personnes Remarques à propos du déséquilibre du nombre de personnes Indentification de deux tribus, évocation de Cortés Un E connaît le rapport au chocolat ; « vol de la découverte du chocolat » Opposition : c'est une guerre Image 1 Commencent par identifier (et non décrire) ce qu'ils voient : une fête Proposition de questions sur le statut/ niveau social des personnes représentées.

Phase 3 – Moment A Groupe 3 - Analyse a priori suivie des savoirs mis en jeu par l'enseignant

Image 1 voir supra

L'image 4 est légendée « Visite de Cortés à. l'empereur Moctezuma). La Malinche se

tient à la droite de Cortés. Peinture de Juan Ortega (1885). Il s'agit donc d'une représentation postérieure à l'époque de l'événement. La peinture se trouve actuellement au Museo Nacional de Arte. Elle mesure 107.8 cm de haut sur x 169.8 cm large. Cette représentation est proche de l'image 9 : on y voit presque les mêmes personnages : les deux chefs (Moctézuma et Cortés) et les tons rouges très présents. La peinture montre bien les deux camps : les indigènes et les Espagnols. Juste au centre, on peut voir la Malinche, une indigène qui servait d'interprète à Cortés et qui est devenue sa compagne par la suite. Ce qui est remarquable ici, c'est la position des protagonistes : Moctézuma en haut des escaliers, position symboliquement attribuée à la domination et Cortés plus bas, alors que les événements montreront que Cortés est venu pour soumettre le peuple de Moctézuma. On pourrait en déduire que du point de vue du colonisateur, plus riche et prestigieux est l'« ennemi », plus on a de prestige à le dominer.

D'autre part, la dominante de la couleur or dans la peinture (mais il faut rester méfiant quant aux reproductions et aux contrastes qu'elles montrent) peut être interprétée comme démonstration de la richesse et de la puissance au cœur de cette scène.

Analyse des savoirs mis en jeu par les élèves

Image 4

L'épisode suivant se situe dans un travail de groupe. Les élèves reprennent les éléments de la mise en commun de la phase précédente (P2D) au TDP 2 :

2 E4: Ça, c'est le Dieu prononcé dans une autre langue.

Ce même élève, E4, revient avec le rapport de l'image avec le chocolat, comme l'avait fait l'élève au TDP 110 dans l'épisode précédent, après que E1 est revenu sur la consigne « si je devais poser une question… ». E3 reprend l'élément « Dieu » de E4. E1 propose une question sur les vêtements au TDP 10 :

10 E3 : Pourquoi êtes-vous habillé comme ça ?

11 E4: Bin parce que c'est un Dieu.

Sa question sous-tend que la manière dont le personnage (Quetzacoatl) est habillé n'est pas habituelle puisque sujette à questionnement. E4 revient avec son affirmation du début : c'est un dieu, ce qui semble justifié qu'il soit habillé de la sorte. E1 associe la réponse de E4 à la question de E1 :

13 E1:Pourquoi êtes-vous habillé comme un Dieu ?

Ce qui pourrait laisser entendre que le personnage n'en est pas un.
E3 (TDP 14) confirme le sentiment d'étrangeté en reformulant la question et par l'utilisation du terme bizarrement.
Est en jeu ici un ensemble hétérogène de documents, nous l'avons dit, mais aussi de faits historiques qui ne sont pas pris pour objet par l'activité induite par la situation construite par Dan. Ainsi les personnages sont traités de la même manière, qu'ils soient des dieux ou des humains, des Européens ou des « Américains ». La contextualisation est minimale et ne permet pas de mettre en discussion les types de questions sous-jacentes, telles que le rôle des croyances, la dimension religieuse de la conquête, etc.

En observant l'image, ils identifient sa nature. E3 relève les « prouesses » techniques du peintre mais E1 évoque les manipulations que l'on peut effectuer sur des reproductions.

16 E3 : C'est une peinture très très bien faite, alors qu'il aurait dû avoir des pinceaux hyper fins. Genre par exemple pour faire ce collier-là, ça a dû être mega fin.

17 E1 : Ben oui, il avait des pinceaux hyper fins. Mais au début, hyper gros hein la peinture. Et juste, ils l'ont rétrécie en image.

18 E3 : Oui...ça je sais.

19 E3 : Mais c'est...beaucoup trop bien dessiné pour être vrai.... Mais bon....

20 E3 : C'est vrai. C'est un tableau. […]

E3 intervient sur le plan du contenu de l'image :

37 E3 : Les gars, c'est bizarre que là, il y en ait plein. ET que là, il y en a que 2.

38 E4 : Non, mais écoutez. Là, il y a plein de personnes et là, il y a plein de personnes. À droite... Non les gars, les gars, écoutez-moi. Là, c'est le pays Cortez, ceux qui sont habillés. Et ceux qui sont torse nu, c'est le pays (inaudible).

E4 poursuit en faisant une comparaison implicite entre les deux parties mises en évidence par E2

[...]

39 E1 : C'est le nom du chef de la tribu.

40 E3 : Écris

41 E4 : Donc alors il y a deux chefs dans la tribu : un là, et un là.

E4 détermine le statut des personnages, mais ne justifie pas cette analyse.

Une partie du groupe commence à parler de l'image suivante et comparent les deux groupes de personnes : les Aztèques de l'image

42 E3 : Non, mais ça, c'est pas une tribu. Ça, c'est une tribu. Mais ça, c'est les personnes chics qui habitent dans un hôtel heu...

43 E1 : Là, il y une tribu...

44 E3 : Ça, c'est une tribu.

La différence entre les membres d'une tribu et des personnes « chics » se fait sur base vestimentaire, dans le discours des élèves.

45 E4 : Attends, je crois que je connais le rapport avec le chocolat. À mon avis, c'est les hommes qui ont découvert le chocolat. Ceux-là, ils viennent piquer la découverte des Indiens pour la ramener.

46 E3 : Mais c'est la rencontre. La REN-CONTRE.

47 E1 : Le personnage là, il dit à Cortez comment ils font le chocolat et alors ils vont voler le chocolat.

48 E3 : Non, moi je dis que eux ils arrivent et là que c'est la guerre, tout le monde fait la guerre pour le chocolat. "Je veux le chocolat...au miel ahaha". Ça existe le chocolat au miel ?

[...]

La discussion qui précède met en évidence de manière inconsciente de la part de E4 le concept de « colonie » par les termes suivants : TDP45 « Ceux-là, ils viennent piquer la découverte des Indiens pour la ramener ». Il fait des liens avec ses connaissances antérieures. A son affirmation, E3 oppose le titre ; « la rencontre ». E3 reste sur son avis puis plaisante. Plus généralement, ces échanges montrent à la fois la productivité des comparaisons induites par les images et les catégories mobilisées par les élèves (européens/indigènes…), et l'absence de contrôle de ces comparaisons. De ce fait les détails à nouveau mis en discussion, porteurs parfois de potentialité historique et chronologique, ne sont pas cadré par un questionnement, voire un problème, explicite au sein de l'activité de groupe, pas plus d'ailleurs dans la mise en commun. Les instruments de l'histoire ne sont pas au cœur de l'activité envisagée par l'enseignant, ce que l'on peut sans doute interprété par le fait que la production croisée et diverse de questions/réponses constitue le cœur de l'instrument d'exploration qu'il propose. D'une certaine manière, les questions (ou l'articulation questions/réponses) sont un choix pédagogique dominant qui empêche de questionner, pour l'enseignant, la possibilité d'outiller par ailleurs les élèves dans leur travail de recherche.

Phase 3 – Moment B – Tout le groupe

B 1-322	Répondre aux sollicitations de D Proposer des titres	Pose des questions, en reprenant des éléments Reformule les réponses des élèves et les leur fait valider ou invalider	Travail en groupe complet Image 8 Identification de Cortés Discussion autour du fait d'être européen et d'amener le chocolat en Europe Constat des différentes couleurs de peaux Lien avec la carte, image 2 Discussion sur les noms et leur consonnances différentes en fonction des langues parlées

		Fait expliciter les réponses proposées ou justifier	Image 10 Proposition d'un E : Christophe Colomb **Lecture du petit texte présent sur l'image par autre E :** "mécanicien écossais, conçut la machine à vapeur à double effet. On lui donne. On lui doit aussi l'invention du chauffage à vapeur." Hypothèses sur la fonction de la machine : transporter le chocolat ou le fabrication (comme le café…) Image 11 Identification de personnes importantes, une reine peut-être Association avec la reine d'Angleterre à cause du chien et des bijoux Hypothèse sur la boisson Lien avec l'image 1

Analyse a priori suivie des savoirs mis en jeu par l'enseignant

Image 8 voir supra

Image 9 voir supra

Image 10 voir supra

Image 11 voir supra

Analyse des savoirs mis en jeu par les élèves

Cet épisode a lieu pendant une mise en commun des titres proposés par les élèves. Il a lieu avec le groupe complet et montre la réflexion des élèves par rapport à ce qu'induit la question de Dan au TDP 7 par la première partie de la réponse d'Andy au TDP 8 et celle d'un·e autre élève au TDP 10 : (à propos de l'image !)

7 Dan : Monsieur Hernan Cor...O.K. Hernan Cortez, qui c'est ça à votre avis ? Chut, donc Andy dit c'est lui qui a amené le chocolat en Europe. Comment tu sais qu'il est européen lui ?

8 Andy : Euh, je sais pas si il est européen, mais je pense que c'est lui qui a amené le chocolat en Europe.

9 Dan : O.K. donc tu ne sais pas si il est Européen, mais tu dis qu'il a amené le chocolat en Europe.

10 Élève : On doit pas être spécialement européen pour avoir amené le chocolat en Europe.

Andy commence par défaire explicitement le lien de causalité que semble faire Dan entre le fait d'être Européen et celui d'avoir amené le chocolat en Europe, renforcé par la remarque de l'élève non identifié en TDP. Alors qu'on déplore souvent qu'un lien de causalité soit trop rapidement établi, il est donc remarquable que ce lien soit déconstruit. Cela révèle aussi les effets de l'étrangeté et du rapport aux repères du présent des élèves : les indigènes, les espagnols de l'époque (et sans doute les dieux) sont tellement différents de nous que ces images ne permettent pas directement au élèves de classer l'image de Cortès dans la catégorie « européens ». Dan valide implicitement cette affirmation, mais redirige la discussion sur la raison pour laquelle on pourrait penser que Cortés est Européen (TDP11). La discussion s'engage sur l'adaptation au climat puis Dan revient aux élèves qui disent que Cortés est Européen. Lucien affirme que Cortés est Espagnol en TDP et le justifie par le fait que c'est ce que son papa lui a dit.

Dan repose la question en utilisant le terme d'indice au TDP 27 :

27 Dan : OK d'accord, est ce qu'il y a d'autres indices qui permettraient de dire que c'est quelqu'un d'espagnol, Brice ?

Brice répond en faisant le lien entre le portrait de Cortés (image n° 8) et l'image n° 2 qui représente le trajet du Mexique vers l'Europe. Il articule à ce moment différents éléments (en gras) qui seront repris par Dan pour que toute la classe l'entende :

30 Brice : [inaudible]… sur la carte...

31 Dan : Ici numéro 2, c'est son trajet du Mexique vers l'Espagne ?

32 Brice : Oui. Il a fait ce trajet en 1528.

33 Dan : En 1528, O.K..

34 Brice : Et du coup, il est espagnol.

35 Dan : Et du coup, il est espagnol. OK, donc Brice nous donne ces informations-là. Très bien, est-ce qu'il y a un autre indice qui nous permettrait de dire qu'il espagnol?
Mathilde.

L'enquête par recherche d'indice structure le cadrage de Dan. Cependant il prend ici toute information ayant un lien avec la question comme un indice, sans questionner précisément la nature de ce lien avec la causalité supposée : le carte montre un trajet unique vers l'Espagne, elle ne dit donc rien de l'origine espagnole de Cortès, voire même le contraire. Cependant Dan ne s'arrête pas sur ces enjeux argumentatifs au cœur de ce type d'enquête propre à une démarche en histoire. On en reste à une argumentation de sens commun, du quotidien, ce sur quoi s'appuie l'enseignant comme modalité privilégiée choisie, celle qui a été mise en évidence dans les IP et a permis de dégager la catégorie C : conception réaliste de l'histoire. Il continue à creuse et obtiens un nouvel « indice » :

37 Mathilde : Son nom.

L'intervention plus approfondie de Mathilde est inaudible. Dan la reformule et continue à approfondir:

41 Dan : Il fait penser à un nom espagnol, O.K., et c'est quoi ça, un nom espagnol ? Antonio ?

Cet épisode montre différentes manières d'argumenter (argument d'autorité : mon père l'a dit ; mise en lien avec les supports proposés (le trajet sur la carte) qui impliquent une (re)connaissance préalable de ce qui est représenté sur cette carte et des connaissances antérieures (les noms sont différents en fonction des langues). Cela peut être l'indicateur d'une habitude à discuter les décisions et les raisons pour lesquelles elles sont prises, mais de manière quotidienne et non référer à une contrôle historien qui renverrait à la nécessité de caractériser le type de lien fait entre l'information et la question. Ce triptyque – question, information, lien – qui marque la médiation de l'enquête au sens scientifique du terme, est laissé de côté ou ignoré au profit du lien habituel entre idée et faits qui confirment l'idée.

Dans l'épisode qui suit et se situe dans la mise en commun de la phase 3, la classe cherche à donner un titre à l'image 10 dont la légende dit « James Watt, mécanicien écossais, conçut la machine à vapeur à double effet. On lui doit aussi l'invention du chauffage à vapeur ». Dan oriente très vite la discussion sur le lien entre l'image et le chocolat (TDP125), ce qui incite les élèves à formuler des hypothèse pour répondre à sa question. Lucien associe vraisemblablement la machine à vapeur avec le train, fait

le lien par le transport et situe d'office cela en Europe. Ce n'est pas discuté sauf au TDP125 où un enfant évoque le trajet du Mexique à l'Europe.
Dans un second temps, Éloïse revient à l'image en la mettant en lien avec leur vécu : les maquettes. Il est en effet fréquent, dans les EPA/PD de faire des maquettes pour illustrer des exposés, laisser des traces de visites ou pour des expositions.

137 Ben moi je pense que, en fait, au début souvent tu fais des petites maquettes pour représenter ce que tu veux faire

Et elle poursuit son idée en l'associant à celle de Lucien :

139 Éloïse : Et là, c'est ce qu'il a fait, et donc après il a fait un plus gros train, et dans ce train ben alors y avait des, le train amenait, a amené le chocolat dans les pays comme...
[inaudible]

Stéphane intervient en pour s'opposer à cette idée en re mettant en question le lien entre l'écrit et l'image :

143 Stéphane : Mais est-ce que à côté de lui sur l'image c'est bien la machine à vapeur ?

L'argument d'Éloïse est alors utilisé pour faire correspondre les données et les modèles : un engin destiné au transport ne s'utilise pas à l'intérieur sauf s'il s'agit d'une maquette qui permet de montrer la machine. La nature même de l'image et le fait qu'un dessin ne représente pas forcément la réalité ne sont pas questionnés.
Mathilde fait une autre association à partir de l'idée de machine à vapeur : elle l'associe avec le café et lie également le café avec le cacao. Dan semble ne pas prendre parti (bien que la petite insertion « on verra bien » au TDP 160 laisse penser qu'il ne le valide pas, en tout cas pas tout de suite) et reformule comme suit :

156 Dan : Quelqu'un dit ''machine à café'', quelqu'un dit ''train''. En tout cas, il y a quelque chose en commun entre la machine à café et ce que tu dis là, c'est le mot ?

Et poursuit son intervention par une question pour revenir à l'élément qui lui semble commun : la vapeur qu'il fait dire aux élèves sous forme de « devinette ».

Les enfants, ici ouvrent des possibles en fonction des données qu'ils identifient, ce qu'ils appellent les indices qui pourraient leur permettre de faire des choix parmi ces hypothèses et que l'on peut rapporter au paradigme indiciaire de Ginzburg (1989)
L'épisode se déroule pendant la mise en commun. Les élèves et l'enseignant se mettent d'accord sur le titre à donner à l'image 11. L'épisode est assez long parce que l'idée de départ est transformée au fil des interventions des élèves.

Après avoir essayé de comprendre qui sont les personnages, les élèves se demandent ce que les personnages sont en train de faire et Dan leur fait faire une analogie avec l'image 1 pour les aider à trouver un titre :

239 Dan : Une réunion quand Hernan Cortez est revenu O.K. n'y a pas une autre image qui ressemblerait à celle-là ?

Ils reviennent à l'image 1 et la détaillent en la comparant à la 11. Ils donnent des éléments de ressemblance puis émettent des hypothèses sur le fait qu'il pourrait s'agir d'un autre angle de la maison.
Dan leur rappelle la légende de l'image 11 : Une élégante « chocolate house » à Londres et essaie de leur faire donner un titre en regard de la ressemblance et de la légende de l'image 11.

245 Dan : Donc ils disent dans l'image ''1'' c'est une élégante « chocolate house » ça veut dire quoi déjà la « chocolate house ». Lucien ?

246 Lucien : Une maison chocolaterie.

247 Dan : Chocolaterie ?

248 Es : Non, maison de chocolat.

249 Dan : Ouais, maison, maison de chocolat, maison chocolatée. Euh et qu'est-ce qu'on y faisait à votre avis dans les « chocolate house » ? Arthur L ?

250 Arthur L : Euh...

251 Dan : A ton avis, qu'est-ce qu'on faisait dans les « chocolate house », dans les maisons chocolat ?

252 Arthur L : Ben, on faisait du chocolat.

253 Dan : On faisait du chocolat ? Ils sont en train de faire du chocolat ? Andy dit ''on « goutait le chocolat ». Arthur ?

254 Arthur : Ben, ils faisaient la fête, ils boivent un chocolat chaud.

255 Dan : Ils boivent un petit chocolat chaud. D'accord, et est-ce que sur l'image numéro 11, ils sont en train de goûter du chocolat chaud à votre avis ?

Le cadrage de Dan parle questionnement est de plus en plus fort, il retourne dans un cours dialogué de type devinette.

Phase 3 – Synthèse des analyses :

Le changement de grille d'observation, au lieu de permettre aux élèves d'orienter et contrôler leur pensée, leur pose problème. Les catégories auxquelles ils sont confrontés dans l'identification des représentations ne leur permet pas de choix explicite ni explicitable, ils leur sont personnels. Ceci entre en cohérence avec les principes decrolyens de travail au départ du vécu de l'enfant, de la même manière qu'ils utilisent les mesures non conventionnelles avant de passer au système métrique mais, dans cette situation de décentration, l'utilisation du vécu de l'enfant n'est pas suffisamment questionné ni remis en perspective par rapport à des éléments de savoirs.

Les élèves posent effectivement des actes qui initient un raisonnement qui pourrait être contrôlé par l'articulation des éléments dont ils disposent avec le registre explicatifs dans lequel ils s'inscrivent, tels que la comparaison et la mise en relation déjà évoquées dans les deux premières phases et accentuées ici par l'ajout d'une question sur les catégories de représentation du passé mais se heurtent à des outils (les catégories proposées dans la grille) qui ne les aident pas ou peu à raisonner. En effet, lorsque les élèves éliminent la possibilité pour une image d'être une photographie, ils posent un repère chronologique : l'invention de la photographie.

Autrement dit, la situation les pousse effectivement à analyser les images et à se poser des questions mais le manque de cadrage ou le cadrage non pertinent d'un point de vue des savoirs dans les des réponses apportées les empêchent d'approfondir et surtout de raisonner leur pensée.

Le cadrage offre à l'enseignant un contrôle sur ce que les élèves affirment et à quel moment. Il ne conduit par contre pas un contrôle de la valeur de ce qui est dit ni des raisons qui sous-tendent ces affirmations. Paradoxalement, ce cadrage qui laisse une

ouverture à ce que les élèves savent, ou plutôt croient, ne leur permettent pourtant pas de penser.

Synopsis de la phase 4 : mise dans l'ordre chronologique des images

P4	Modalité / Support/ Savoirs Tâches attendues des élèves	Situation de l'enseignant/ Activités de l'enseignant	Activités des élèves
A	Groupe classe complet Se placer par deux Rappeler ce qu'est l'ordre chronologique	Cours dialogué Donne les consignes de mise à l'écrit et de gestion du temps	Écoutent Répondent à la question Se mettent par deux
B	Duos d'élèves Mettre les images dans l'ordre chronologique	Passe dans les bancs	Regrettent que les dates ne soient pas écrites Repèrent certaines dates (1883 sur l'image 5) Situent d'autres images dans le temps (La rencontre de Cortés et Moctezuma, 1500) Argumentent pour classer
C	Groupe-classe complet Communiquer les numéros attribués aux images dans l'ordre chronologique	Distribue la parole Pose des questions : similarité entre les classements, récurrences de certaines images à certaines places Relaie les observations des élèves	Proposent leur classement Comparent les classements Une image est toujours identifiée comme la plus ancienne : la 3

Phase 4

Les moments de la phase 4, en raison de sa concision, sont analysés en une fois

Phase 4 - Analyse a priori suivie des savoirs mis en jeu par l'enseignant

Les avoirs a priori et les savoirs mis en jeux sont les mêmes que pour la phase 1, et notamment centrés sur la construction d'une chronologie d'images par recherche et mise en discussion d'indices.

Phase 4 Analyse des savoirs mis en jeu par les élèves

Après que chaque duo a énoncé sa liste dans l'ordre chronologique, Dan leur pose une question :

28 Dan : D'accord, on va arrêter là, les amis, parce que c'est la fin de la journée. Voilà. Qu'est-ce qu'on remarque ? Qu'est-ce qu'on remarque en gros ? Gustave oui ?

30 Dan : L'image numéro 3, revient, c'est la plus ancienne ou la plus récente ?

36 Dan : Il y a des parents qui arrivent Arthur, ils vont arriver, t'inquiète pas, on va quitter dans 2 minutes, O.K. Mais un peu de patience. O.K., c'est bientôt la fin de la journée. Euh, Andy. O.K., donc Gustave disait que dans une observation, c'est vrai que le numéro 3 revient comme image la plus ancienne, autre chose, tu voulais dire ?

Le cadrage est fort, il oriente la réponse vers l'image 3 mais, sans doute en raison de l'horaire, il n'approfondit pas la réponse donnée par les élèves, ce qui risque de renforcer le sentiment aux élèves qu'il suffit d'avoir deviné la réponse que Dan a en tête pour faire ce qui est attendu.

Synthèse des analyses de la phase 4

La phase qui devait voir l'atteinte de l'objectif est finalement orientée vers la réalisation de la tâche : mettre les images dans l'ordre chronologique. Les propositions sont énoncées et comparées mais pas argumentées. Le choix est opéré à la majorité, sous tendant que c'est la majorité que l'enseignant valide. Cela peut être vrai, mais devient une source d'implicites dangereux.

Chapitre VII : Synthèse et discussion générales

Les analyses quantitatives ont montré, dans cette leçon d'observation, une utilisation fréquente du questionnement, tant de l'enseignant que des élèves et lors de toutes les phases de travail observées. La possibilité d'observer des phases de travail individuel, de duos, de groupes de 6 élèves ainsi que des mises en commun de toute la classe a mis en évidence que le questionnement n'émane pas que de l'enseignant mais également des élèves. Cette abondance n'est pas étonnante : elle est liée aux principes de la pédagogie decrolyenne, basée sur l'intérêt et la curiosité des élèves.

L'enseignant questionne énormément les élèves et l'ouverture ou la fermeture des questions varie en fonction des moments.

S'il arrive que des questions attendent des réponses à valider ou à invalider (ce qui se rapproche des pratiques habituelles de classes « ordinaires »), d'autres sont larges et appellent différentes idées ou propositions à mettre au travail collectivement, par des opérations de comparaison ou d'évaluation de leur intérêt et pertinence. La question aux élèves, « d'où vient le chocolat ? », organise et oriente la leçon mais le cadrage de Dan est toujours présent, avec une force variable : parfois très faible lorsqu'il est question de récolter les conceptions des élèves et, quelques minutes plus tard, plus intense quand il recadre l'activité vers un aspect historique en ajoutant le « quand » ou au moment où il interroge les élèves sous forme de devinettes où les possibilités de réponses sont extrêmement réduites. On peut interpréter cela du point de vue épistémologique : en posant la question « quand » il engage la recherche du côté de la chronologie, sans doute parce qu'il constate que la question de l'origine, si elle conduit bien les élèves à explorer des indices d'ordres variés, elle ne mène pas assez vite à la reconstitution historique, notamment du lien entre le temps des « explorations » européennes et de l'importation du cacao.

En problématisation historique, on peut penser que ce temps trop long de l'enquête est surtout le reflet de l'absence d'un problème en construction : la question « d'où vient le chocolat ? » n'induit pas directement une recherche d'explication, mais plutôt la description d'un circuit, une histoire au sens seulement narratif, du type : les Européens trouvent les moyens de traverser les océans, « tombent » sur l'Amérique en 1492 dans une zone où pousse cette plante inconnue, les indigènes leur montrent l'usage qu'ils

en font, ils ramènent la plante et l'usage en Europe, etc. jusqu'à la création de la marque Côte d'or, par exemple.).

La chronologie est une remise en ordre d'éléments selon une logique de succession, qui réclame la présence de ces éléments et de caractéristiques liées à cette logique, alors que l'enquête historique comme problématisation nécessite la sélection dans le réel passé des éléments pertinents par rapport au questionnement en construction (ce qui suppose la construction simultanée de l'objet et de son contexte pertinent). Par exemple, il pourrait s'agir de construire les conditions pour que le chocolat devienne une consommation à la mode en Europe alors que la plante n'y pousse pas, ce que Dan tente d'induire comme questionnement par la démonstration qu'il fait dans la P1A, notamment.

Par ailleurs, dans cette séquence, les questions n'existent pas que dans le langage oral : les deux grilles d'observations sous-tendent un questionnement et en provoquent d'autres. Les questionnements liés à ces grilles possèdent des similarités que nous avons pu associer à l'une des catégories de questionnement à partir des IP : la catégorie A, le questionnement à ancrage empirique. En effet, l'enseignant demande, par l'intermédiaire des grilles d'observer, de voir avant toute chose, selon le principe sous-jacent que ce qui est perçu est réel.

Ce principe lié à l'exercice promu par Decroly qu'est l'observation cheville le travail de l'élève à ce qui lui est proposé et qui est d'emblée considéré comme montrant la réalité (Catégorie C). Ce qui renvoie au réalisme mis en lumière par Audigier dans le travail sur documents en histoire scolaire. Dans ce travail sur les images, on pourrait retrouver la logique évoquée précédemment : suspension de la validation en vue de la mise au travail collective de toutes les propositions, voire l'exploration de nouvelles et leur évaluation. On constate dans les analyses des phases de mise en commun que l'enseignant et les élèves rencontrent des difficultés sur cette deuxième activité. Les propositions restent dans le sens commun, ce qui rend difficilement explicitable leur pertinence. Cette dernière peut relever de logiques et de questionnements très éloignés les uns des autres ; une multitude de cadrages individuels sont en jeu.

Cet ancrage dans la réalité et le présent de l'enfant, amène cependant ce dernier à faire des liens et à mobiliser des savoirs déjà-là (qu'ils s'agisse de savoirs scolaires, culturels ou liés à son vécu), souvent par le biais de la comparaison entre ce qui est connu ici et maintenant par l'élève et ce que donne la représentation à voir du passé ou même entre deux représentations qui peuvent revêtir des similarités et des

différences (Catégorie B). La PA/PD valorise ce genre d'exercices, regroupés sous le nom d'association. Ce qui débouche sur des occasions intéressantes mais sans doute isolées les unes des autres et, de ce fait, éloignées de la visée de représenter historiquement le phénomène du passé en jeu.

Par exemple questionner la « profession » de Cortès est un moyen de l'expérience sociale des élèves pour comprendre une situation si indéterminée ; la réponse « conquistador » pourrait ouvrir le problème vers des données et des idées explicatives susceptibles de questionner la première interprétation réaliste des images qui montrent une rencontre pacifique entre Européens et indigènes, pour penser l'histoire du chocolat non comme un partage mais comme une exploitation…

Un tel processus relèverait d'une esquisse de construction de problème historique par retour critique sur les documents initialement appréhendés de manière réaliste. Mais cet exercice ne peut se faire que par l'attention portée à des éléments précis, des indices auxquels les élèves donneraient sens grâce à leurs savoirs déjà-là, ce qui permettrait un accès à la compréhension d'éléments plus complexes (les images) auxquels ils ne peuvent pas donner sens immédiatement ou sans cette examen des détails. Cela peut paraître contradictoire avec la fonction de globalisation de Decroly qui a pour principe que l'on ne peut donner du sens à un élément que lorsque l'on a une idée de la globalité (du système, pourrait-on dire) dans lequel il s'inscrit. Il n'en est rien. Ce sont les allers-retours entre ce système et les éléments qui le composent qui permettent de donner du sens au système comme à l'élément qui en fait partie. C'est ce qu'on fait dans une enquête, que l'on replace dans son contexte et dont on examine et choisit les données pertinentes pour trouver la solution au problème qui s'est posé ou lorsque l'on fait un dessin d'observation d'une pomme et qu'on en dessine d'abord la forme générale pour ensuite se rapprocher et représenter toutes ses particularités.

Cette approche peut avoir comme corolaire une dé-disciplinarisation des questionnements (catégorie E). C'est ce que l'on observe notamment au début de la leçon lorsque Dan essaie de faire émerger les conceptions des élèves (P1) ou lors des mises en commun, quand les affirmations des élèves restent dans un registre sens commun et ne sont pas approfondies et justifiées.

Seule la catégorie F, le multiperspectivisme n'est pas rencontrée lors de cette observation. Ce qui peut sembler paradoxal, puisque l'objet historique lui-même, tout au moins sur le moment de l'introduction du chocolat en Europe, est le résultat de la rencontre entre des points de vue radicalement différents sur le monde et la rencontre

elle-même (comme le manifestent les deux images de cette rencontre). Mais à nouveau, sans doute, l'objet effectivement mis au travail – l'origine du chocolat – éloigne d'enjeux plus large du contexte politique de domination, tout comme le choix des documents soumis aux élèves (on peut penser qu'une plantation mettant en scène des esclaves aurait conduit à d'autres propositions de la part des élèves).

Ainsi, il y a une cohérence entre les catégories dégagées à partir des IP et les moments que nous avons pu observer.

Il est cependant nécessaire de préciser que nous ne disposons pas, dans le corpus, de ce que Dan fait et fait faire avec ces activités sur les images pour les mettre dans l'ordre. Selon ce qu'il a expliqué rapidement et oralement à la chercheuse, il leur a donné la synthèse présente en annexe 9. On peut supposer que les élèves, avec l'aide de Dan, ont mis le texte et les images en lien au moment de la lecture.

Autrement dit, les activités de recherche ne vont pas jusqu'à la production d'arguments pour ranger chronologiquement les images.

La coexistence de ces différents positionnements quant au questionnement (questionnement ouvert ou fermé, qui suit la pensée de l'enseignant ou de l'élève) dans le cadre d'une leçon d'histoire dans une classe de PA/PD n'est pas une évidence : on observe une oscillation de l'enseignant entre les principes pédagogiques, particulièrement celui de partir du vécu de l'enfant et de ses propositions, et la nécessité de cadrage pour mener à un apprentissage et à la construction de savoirs. Cette injonction à écouter un maximum les élèves provoque un émiettement de l'étude – de l'enquête- qui pourrait être menée en classe

Les différents corpus ont permis de mettre en lumière des éléments – mais qui restent très ponctuels et ne donnent pas lieu à un processus d'ensemble – qui favorisent des mises en tension des données et des modèles explicatifs, proche de celles observées dans des séquences forcées ou semi-forcées développées dans le cadre de l'apprentissage par problématisation, comme celles menées par Doussot (2012) et Le Marec (2010). C'est le cas d'un questionnement (induit notamment par les grilles d'observation et, dans une moindre mesure par l'injonction à les classer dans l'ordre chronologique[79]) par rapport aux images, à ce qu'elles représentent, mais aussi d'une entrée dans les documents par les détails et la mise en relation de ceux-ci, par la

[79] Ce qui relève de l'impossible puisqu'il n'est pas précisé s'il s'agit de l'ordre chronologique du contenu des images ou de l'objet dont l'image est la reproduction sur feuille.

comparaison généralement, avec des éléments connus pour leur donner sens. On retrouve ici une modalité du jeu d'échelle qui est susceptible de conduire, en histoire, à un resserrement progressif entre certains éléments signifiant pour l'élève, et un registre explicatif pertinent, quitte à ce que des fausses pistes soient suivies, comme dans tout enquête. On ne voit pas cependant de processus, étayé par l'enseignant, qui mènerait la classe à comparer, lier et questionner les liens possibles entre les pistes ainsi formulées.

Conclusion

Ce travail a deux levains : d'une part la nécessité, toujours renouvelée d'apprendre à penser, et surtout à penser par soi-même, à être critique et d'autre part, l'intuition que les EPA/PD ont un potentiel à développer ces compétences de par l'idéologie forte orientée vers une humanité caractérisée par sa capacité à raisonner et à agir qui régit ce type d'écoles.

En se trouvant au centre de débats qui mettent en lumière cette nécessité de penser par soi-même et de ne pas prendre pour vrai tout ce qui est dit, l'enseignement de l'histoire est un lieu privilégié pour exercer sa pensée. Cette assertion, à mettre en relation avec l'épistémologie de l'histoire des historiens, s'avère compliquée à mettre en œuvre en regard des études sur les pratiques ordinaires de classe en histoire puisque la recherche a mis en évidence que ces pratiques se limitent souvent, au niveau de l'enseignement primaire, à la mémorisation de dates et d'informations à retrouver, dans le meilleur des cas dans des documents soumis aux élèves.

Dans la lignée des recherches récentes en didactique de l'histoire et notamment de l'équipe SAVE du CREN, nous avons cherché à comprendre ce qui caractérise le travail de ces quelques enseignants inscrits dans un mouvement pédagogique qui fait la part belle au questionnement et aux savoirs déjà-là des élèves, au regard des conditions épistémologiques et didactiques d'activités scolaires favorables à un accès des élèves à des savoirs critiques historiques.

Les entretiens, observations et analyses menés nous permettent de relier les pratiques des enseignants à leur manière de penser l'histoire et l'enseignement de l'histoire. Ces pratiques, fortement influencées par les principes de Decroly dont la centration sur le vécu et le développement de l'enfant ainsi que la prise en compte globale de sa personne mais aussi du monde qui l'entoure et de l'insertion de l'enfant en son sein, orientent l'enseignement de l'histoire vers un ancrage empirique et réaliste, où le réel et le tangible sont traités comme vrais. Ce constat représente à la fois un levier pour entrer dans les traces du passé et les interroger, s'en étonner et en mesurer la distance par rapport à son propre vécu mais il représente également un obstacle à surmonter car la perception est personnelle, souvent implicite et difficile à partager et surtout à argumenter.

Bien que, selon les principes pédagogiques decrolyens, l'enfant soit au centre des apprentissages, le rôle de l'enseignant est central : c'est lui qui organise et qui pense les situations en fonction des apprentissages qu'il vise (et qui sont soumis aux injonctions officielles). Cette ambivalence entre la place de l'élève et celle de l'enseignant a pu être caractérisée lors des entretiens avec les enseignants et observée pendant la leçon. La régulation du cadrage pédagogique et didactique se révèle être un exercice périlleux. Il semble difficile de tenir un équilibre dans la sollicitation et l'écoute des élèves tout en tenant un savoir disciplinaire circonscrit. Nous avons également pu constater la capacité des élèves à se montrer curieux et à se questionner. Leur enthousiasme et leur implication sont aussi bien de puissants leviers que des obstacles pour creuser une question avec profondeur.

Le temps de l'élève et de la classe est un temps dans le mouvement, rapide, parfois imprévisible alors que le temps du raisonnement, de la construction d'un problème est un temps suspendu, qui demande recul, patience et minutie.

Nous avons effectué ces observations dans des conditions normales de classe : la chercheuse n'est pas intervenue dans la leçon observée et l'enseignant est instituteur. Il s'agit d'une différence de taille par rapport à une partie des recherches, expérimentales, sur lesquelles s'appuient ce travail. Nous émettons l'hypothèse que la connaissance profonde de l'épistémologie de l'histoire des chercheurs en didactique de l'histoire à l'origine des séances qui permettent de montrer des pratiques de classe favorables à une épistémologie qui mettent en tension les données et les modèles explicatifs qui conduisent à l'exploration et la délimitation des possibles historiques, comme c'est le cas dans le cadre du CAP, est un atout difficilement accessible à des enseignants du primaire. Ces derniers ont peu ou pas de connaissances épistémologiques en histoire. Ils ont une image de l'histoire parfois limitée à l'histoire scolaire avec ce qu'elle a de sclérosé mais aussi le sentiment que ce qui est demandé aux élèves n'est pas très intéressant, et ne trouvent pas dans la discipline (sans doute parce qu'ils n'en connaissent pas l'épistémologie ou l'historiographie) les ressources pour rendre cela « intéressant », voire passionnant, comme peut le devenir une enquête. Ils ont cependant, précisément, des convictions favorables à certaines de ces dimensions du processus de problématisation. On peut donc finalement penser que les constats d'absence de cadrage et d'étayage sont en partie explicables par la méconnaissance des instruments proprement disciplinaires susceptibles de jouer le

rôle de médiateur pour l'enseignant, en fournissant aux élèves des moyens de contrôler l'intérêt et la pertinence de leurs productions.

La réforme de la formation des enseignants, avec un passage à l'université pourrait être un incitant à la formation à la recherche et, en cela à la problématisation et à l'épistémologie.

L'actualité illustre chaque jour la nécessité de penser, d'argumenter, de s'exprimer et de tenir compte des autres ou de ne pas voir les choses de manière simpliste et linéaire. Entourés d'intelligences puissantes, comme les intelligences artificielles, telles que Chat GPT [80] la nécessité de problématiser et de penser par soi-même, en utilisant des outils robustes et pertinents se fait de plus en plus pressante.

[80] Qui dit beaucoup de choses mais les fondements ne sont pas ceux des références scientifiques ni de la problématisation - Voir Annexe 13 -

Bibliographie

Aebli, H. (2019). La Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, *21*(1). https://doi.org/10.4000/pistes.6268

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Gallimard.

Astolfi, J.-P. et Zakhartchouk, J.-M. (2016). *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre* (Édition électronique : numérisation 2018). ESF éditeur.

Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *15*(1), 61-89. https://doi.org/10.3406/spira.1995.1907

Audigier, F. (1997). Histoire et géographie : Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche & formation*, *25*(1), 9-21. https://doi.org/10.3406/refor.1997.1421

Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la geéogrpahie et l'éduction civique à l'école élémentaire* (Vol. 1-0). Institut national de recherche pédagogique.

Audigier, F. (2018). Chapitre 1. L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : Quelles pratiques pour quelles fins ? Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et F. Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 27-40). De Boeck Supérieur. https ://doi.org/10.3917/dbu.ethie.2018.01.0027

Audigier, F., Cremieux, C., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, *106* (1), 11-23. https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1269

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : Des exigences de travail peu enseignées ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *45*, Art. 45. https://doi.org/10.4000/reperes.136

Besse, J.-M. et Avanzini, G. (1982). *Ovide Decroly : Psychologue et éducateur*. Ed.Privat.

Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Stock.

Brunon, H. (2006). Documents ou monuments ? Les textes littéraires dans la panoplie méthodologique des histoires du paysage, *Écritures du paysage: poétiques, rhétoriques* (p. 17-28). Éditions Universitaires de Dijon. **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.**

Bruner, J. S., Deleau, M., & Michel, J. (2011). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. (2011). In *Le développement de l'enfant* (p. 261-280). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.brune.2011.01.0261

Bruter, A. (2007). Pédagogies de l'histoire. *Histoire de l'éducation, 114*, 5-23. https://doi.org/10.4000/histoire-education.1244

Buvat, F. et Montandon, C. (2011). Le décrochage scolaire : Une question qui ne se pose pas à l'école Decroly. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *56*(4), 127-142.

Buvat, F. et Montandon, C. (2011, mars 9). Regards croisés sur la différence de l'établissement scolaire public Decroly. Confrontation entre les discours issus de différents lieux d'énonciation. Recherches en éducation consacrées aux établissements scolaires « différents », Arras. https://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/uploads/9/0/6/8/9068540/montandonbuvat.pdf

Cariou, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie. Revue française de pédagogie*, *197*, 63-77. https://doi.org/10.4000/rfp.5160

Cariou, D. (2018). Quelles références aux pratiques de savoir en classe d'histoire ? Éléments de réponses au texte de Sylvain Doussot. *Revue française de pédagogie*, *204*, 73-80. https://doi.org/10.4000/rfp.8442

Cariou, D. (2019). Lire pour trouver des informations ou pour vérifier des hypothèses de lecture ? La lecture d'un ouvrage documentaire en classe d'histoire au cycle 3. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *64*(2), 29-43. https://doi.org/10.3917/spir.064.0029

Chevallard, Y., & Johsua, M. A. (1985). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée Sauvage.

De Cock, L. et Picard, E. (Éds.). (2009). La fabrique scolaire de l'histoire : Illusions et désillusions du roman national. Agone.

De Coster, T., Depaepe, M., Simon, F. et Van Gorp, A. (2005). Dewey in Belgium : A Libation for Modernity? Dans T. S. Popkewitz (dir.), *Inventing the Modern Self and John Dewey : Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education* (p. 85-109). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781403978417_4

Decroly, O. et Boon, G. (1999). *Causeries du docteur Decroly*. Centre d'études decrolyennes.

Decroly, O. et Wagnon, S. (2009). *Le programme d'une école dans la vie*. Éd. Fabert.

Dehaene, S. (2012). 15. Que nous apprennent les neurosciences sur les meilleures pratiques pédagogiques ? *Regards croisés sur l'économie*, *12*(2), 231-244. https://doi.org/10.3917/rce.012.0231

Demers, S. et Éthier, M.-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : L'influence de l'épistémologie pratique. *Éducation et didactique*, *7*(2), 95-113. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1743

de Saint-Denis, É. (2017). Les structures scolaires alternatives, à la marge de l'institution. *Spécificités*, *10*(1), 149-166. https://doi.org/10.3917/spec.010.0149

Develay, M. (2013). La polyvalence des maîtres à l'école primaire a-t-elle encore un sens ? Dans M. Develay (dir.), *Comment refonder l'école primaire ?* (p. 151-157). De Boeck Supérieur.

Dewey, J., Pidoux, L.-S., & Deledalle, G. (2004). *L'école et l'enfant*. Fabert.

Dewey, J. (2005). « La réalité comme expérience » (P. Saint-Germier & G. Truc, Trad.). *Tracés. Revue de Sciences humaines*, *9*, Article 9. https://doi.org/10.4000/traces.204

Deviterne, D., Prairat, E., Retornaz, A. et Schmitt, N. (1999). La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité? *Perspectives documentaires en éducation*, *46-47*, 87-94.

Doussot, S. (2012). Le cas Menocchio et la construction en histoire : Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg. *Le cartable de Clio, revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, *12*.

Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation*. Peter Lang B. https://doi.org/10.3726/b14475

Doussot, S. (2020). Lire des documents composites en histoire scolaire : Problème de lecture et problème historique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *185-186*. https://doi.org/10.4000/pratiques.8411

Doussot, S. et Fink, N. (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. *Recherches en didactiques*, *27*(1), 89-103. https://doi.org/10.3917/rdid.027.0089

Doussot, S., & Vézier, A. (2015). Débat historiographique sur le Grande Guerre et étude de cas en histoire: des références pour la classe. *Didactica Historica*, *1*, 83-88.

Doussot, S. et Vézier, A. (2016). L'apprentissage par problématisation en histoire : Proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature. *Questions Vives*, *26*. https ://doi.org/10.4000/questionsvives.1990

Dufays, J.-M. (2015). Les pédagogies Decroly et Freinet. *Cahiers Bruxellois - Brusselse Cahiers*, *LVII*, 107-111. https://doi.org/10.3917/brux.047.0107`

Éthier, M.-A., Lantheaume, F., Lefrançois, D. et Zanazanian, P. (2008). L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : Tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula. *Éducation et francophonie*, *36*(1), 65-85. https://doi.org/10.7202/018090ar

Fabre, M. (2009a). Philosophie et pédagogie du problème. Vrin.

Fabre, M. (2009b). Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme. *Recherches en éducation*, *6*. https://doi.org/10.4000/ree.4093

Fabre, M. (2010). Manifeste de deux pédagogues 2. Qu'est-ce que la pédagogie ? Dans B. Fleury (dir.), *Enseigner autrement. Pourquoi et Comment ?* (p. 27-36). Éducagri Editions.
http://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=EDAGRI_FLEUR_2010_01_0027

Fabre, M. et Musquer, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, *42*(3), 111-129. https://doi.org/10.3917/lsdle.423.0111

Fabre, M. et Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster,* 24, 37-57. https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_1997_num_24_1_1093

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s. d.). *Socles de compétences*.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel de formation historique, géographique, économique et sociale - Tronc commun*. Administration générale de l'enseignement http://www.enseignement.be/index.php?page=28597&navi=4920#:~:text=Les%20r%C3%A9f%C3%A9rentiels%20du%20tronc%20commun%20d%C3%A9finissent%20d%C3%A9sormais%20les%20contenus%20et,un%20niveau%20%C3%A0%20l'autre.

FELSI (2002). Programme FELSI fondamental—Formation historique et géographique.

Forquin, J.-C. (2001). La pédagogie, la culture et la raison : Variations sur un thème d'Ernest Gellner. *Revue française de pédagogie*, *135*(1), 131-144. https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2807

Ginzburg, C. (2001). *A Distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*, Gallimard.

Ginzburg, C., Aymard, M. et Boucheron, P. (2019). *Le fromage et les vers : L'univers d'un meunier du XVIe siècle*. Flammarion.

Ginzburg, C. (2013). Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier de l'historien, aujourd'hui (traduit par M. Rueff). *Essais*, *Hors-série 1*. https://doi.org/10.4000/essais.2527

Glaser, B. G. et Strauss, A. (2010). La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative. Armand Colin.

Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Retz.

Guichard, D. (2005). Le répertoire cognitif des professeurs d'école. *Recherches & éducations*, *10*. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.369

Gutierrez, L., Besse, L. et Prost, A. (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation Nouvelle*. Presses universitaires de Grenoble.

Heimberg, C. (2009). Constructions identitaires et apprentissage d'une pensée historique. L'histoire scolaire en Suisse romande et ailleurs. Dans L. De Cock et E. Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national.* (p.173-189). Agone.

Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau. De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Mardaga.
https://www.cairn.info/l-ecole-du-cerveau--_9782804705633.htm

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.

Houssaye, J. (2010). *Manifeste de deux pédagogues 1. À quoi sert la pédagogie ?* Dans B. Fleury (dir.), *Enseigner autrement. Pourquoi et Comment ?* (p. 13-25). Éducagri éditions.
http://www.cairn.info/enseigner-autrement--9782844447760-page-13.htm

Humbeek, B. (2021). Quelles pédagogies pour mon enfant ? Histoires et contre-histoire de la pédagogie. Mardaga.

Jablonka, I. (2014). L'Histoire est une littérature contemporaine. Le Seuil.

Jacquet-Francillon, F. (2005). Principes et pratiques de l'« Éducation nouvelle » : Des objets de recherche. *Revue française de pédagogie*, *153*(1), 5-12. https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3389

Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L. et Dehaene, S. (2018). Les bases neurales de l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, *199*(3), 17-33. https://doi.org/10.3917/lf.199.0017

Koselleck, R. (2011). *L'expérience de l'histoire*. Points.

Landi, S. (2013). Avant-propos. La voie passablement tortueuse de l'historien. *Essais*, *Hors-série 1*. https://doi.org/10.4000/essais.1877

Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, *162*. https ://doi.org/10.4000/rfp.926

Leclaire-Halté, A., & Maisonneuve, L. (2020). Présentation : Lire des documents composites en classe. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *185-186*, Art. 185-186. https://journals.openedition.org/pratiques/8376

Le Marec, Y. (2010). Construction de problèmes en histoire et régulation de l'activité de l'enseignant: une étude de cas à l'école primaire. *Le cartable de Clio, revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, *10*, 121-135.

Le Marec, Y., Doussot, S. et Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Éducation & didactique*, *3*(3), 7-27. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.525

Legrand, L. (2002). L'Éducation Nouvelle aujourd'hui. Dans B. Dancel et J. Houssaye (dir.), *Les idées pédagogiques : Patrimoine éducatif ?* (p. 85-94). Publications de l'Université de Rouen. https://books.openedition.org/purh/11663

Lempereur, A. (1990). Le questionnement, comme synthèse de l'humain. *Revue Internationale de Philosophie*, *44*(174), 471-495.

Leroy, G. (2022). *I / Définir et penser l'« éducation nouvelle » au regard des sciences humaines* (p. 9-24). La Découverte. https://www.cairn.info/sociologie-des-pedagogies-alternatives--9782348055256-p-9.htm

Maulini, O. (2005). Questionner pour enseigner et pour apprendre : Le rapport au savoir dans la classe. ESF.

Médici, A. (1990). *L'éducation nouvelle*. Presses universitaires de France.

Meirieu, P. (2013). Pédagogie, des lieux communs aux concepts clés. ESF.

Meirieu, P. (2020). Ce que l'école peut encore pour la démocratie. Flammarion.

Meyer, M. (2017). Qu'est-ce que le questionnement ? Vrin.

Mollo, S. (1970). *L'école dans la société*. Dunod.

Morandi, F. et La Borderie, R. (2001). 3—L'éducation nouvelle et les pédagogies actives. Dans F. Morandi et R. La Borderie (dir.), *Modèles et méthodes en pédagogie* (p. 49-78). Nathan. https://doi.org/10.3917/nath.moran.2001.01

Offenstadt, N. (2009). *Les mots de l'historien* (2e éd. revue et corrigée). Presses universitaires du Mirail.

Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, *Hors-Série 2*. https://doi.org/10.4000/ree.8864

Prost, A. (2010). *Douze leçons d'histoire*. Le Seuil.

Resweber, J.-P. (2015). *Les pédagogies nouvelles.* Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.reswe.2015.01

Soustelle, J. (2020). Chapitre V. La religion. Dans : Jacques Soustelle éd., *Les Aztèques* (pp. 77-94). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. ESF.

Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche & formation*, *40*(1), 43-57. https://doi.org/10.3406/refor.2002.1758

Rey, B. (2012). Faire la classe à l'école élémentaire (8e éd). ESF.

Romainville, M. (2019). L'art d'enseigner : Précis de didactique. Peter Lang.

Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). Le coenseignement : Théories, recherches et pratiques. INSHEA.

Tutiaux-Guillon, N. (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée* [Thèse de doctorat, Paris 7]. http://www.theses.fr/1998PA070046

Vandenberghe, V. (s. d.). L'enseignement en Communauté française de Belgique : Un quasi-marché. 12.

Veyne, P. (1976). L'inventaire des différences : Leçon inaugurale au Collège de France. Seuil.

Wineburg, S. S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts : Charting the future of teaching the past. Temple University Press.

Wineburg, S. S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. The University of Chicago Press.

Table des matières

ANNEXE 1 : SOCLES DE COMPETENCES (FWB, 2000) 4

ANNEXE 2 : ORGANISATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT – SCHEMA DE STRUCTURE ... 12

ANNEXE 3 : EXTRAITS DU REFERENTIEL DU TRONC COMMUN 13

ANNEXE 4 : PROGRAMMES DE LA FELSI EN FORMATION A L'EVEIL HISTORIQUE, GEOGRAPHIQUE ET SCIENCES SOCIALES 14

ANNEXE 5 : TABLEAU COMPARATIF DES REFERENTIELS DE COMPETENCES FRANÇAIS ET BELGES FRANCOPHONES 22

ANNEXE 6 : RELEVE DES QUESTIONS EN FEHG CEB 2017-2022 ET LEUR CORRESPONDANCE AVEC LES SDC 24

ANNEXE 7 : QUESTIONNAIRE EN LIGNE (ETUDE EXPLORATOIRE DES SUPPORTS EMPLOYES PAR LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE POUR PREPARER ET DONNER LEURS LEÇONS D'EVEIL. 28

ANNEXE 8 : TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS 39

1.1 ENTRETIEN ARTHUR 39

1.2 ENTRETIEN ARTHUR 17 DÉCEMBRE 52

1.3 ENTRETIEN DOROTHÉE 62

1.4 ENTRETIEN MARTIN 89

1.5 ENTRETIEN DE DAN DU 26/08/2020 111

1.6 ENTRETIEN DE VANIA 126

ANNEXE 9 : LEÇON : D'OU VIENT LE CHOCOLAT ? 150

PLAN DE LA CLASSE : 150

ILLUSTRATION DU TABLEAU (TBI) : 151

9.1 DOCUMENTS UTILISÉS PAR L'ENSEIGNANT : 152
9.2 TEXTE REDIGE PAR L'ENSEIGNANT :..... 155
9.3 PHASE 1 : RÉCOLTE DES CONCEPTIONS SUR L'ORIGINE DU CHOCOLAT (SÉANCE 1 - 24/11) 158
PHASE 1 MOMENT A : RÉCOLTE DES CONCEPTIONS INDIVIDUELLES : CONSIGNES ET MISE AU TRAVAIL (P1A) 159
PHASE 1 MOMENT B : MISE EN COMMUN DES CONCEPTIONS PAR DUOS D'ÉLÈVES (P1B).....163
PHASE 1 MOMENT C : MISE EN COMMUN DU GROUPE-CLASSE (P1C) 165
9.4 PHASE 2 : OBSERVATION D'IMAGES À PARTIR DE LA GRILLE D'OBSERVATION 1..... 174
PHASE 2 MOMENT A CONSIGNES (P2A).....174
PHASE 2 B TRAVAIL DE GROUPE 1G1 (P2BG1).....181
PHASE 2 B -TRAVAIL DE GROUPE 2 – G2 (P2BG2) 188
PHASE 2 C MISE EN COMMUN (P2C) 193
9.5 PHASE 3 OBSERVATION D'IMAGES À PARTIR DE LA GRILLE D'OBSERVATION 2 -..... 199
MISE AU TRAVAIL EN GROUPES 199
PHASE 3A TRAVAIL DE GROUPE 1 G1(P3AG1) 200
PHASE 3A TRAVAIL DE GROUPE 2 G2 (P3AG2) 218
PHASE 3A TRAVAIL DE GROUPE 3 G3 (P3AG3) 227
PHASE 3B MISE EN COMMUN 233
9.6 PHASE 4 : CLASSEMENT CHRONOLOGIQUE D'IMAGES : 251
PHASE 4A MISE EN TRAVAIL EN DUO (P4A).....251
PHASE 4 B. TRAVAIL D'UN DUO (P4B).....252
PHASE 4C. MISE EN COMMUN (P4C) 255
9.7 DOSSIER DISTRIBUÉ AUX ÉLÈVES (MAIS NON UTILISÉ) 259
1. EXPOSÉ SUR LE CHOCOLAT.....259
2. VIKIDIA 263
3. DOSSIER PÉDAGOGIQUE 268
4. FICHE AEDIS.....299

ANNEXE 10 : ENTRETIENS POST LEÇON D'OBSERVATION DE DAN 301

1.7 PHASE 1A : 301
1.8 PHASE 1B 303
1.9 PHASE 1C..... 303
1.10 PHASE 2 305

1.11 EN REFERENCE A LA TRANSCRIPTION 9.5 CLASSEMENT CHRONOLOGIQUE OBSERVATION D'IMAGES – GRILLE 2 308
1.12 DEUXIÈME PARTIE : CONCERNE LES ÉCHANGES 9.7 SÉANCE 2 : 27/11 - TRAVAIL DE GROUPE 3 .. 318

ANNEXE 11 : TABLEAU ISOLANT LES QUESTIONS DANS LES DIFFERENTES PHASES 335

PHASE 1 A. CONCEPTIONS – TRAVAIL INDIVIDUEL 335
PHASE 1B TRAVAIL EN DUO 341
PHASE 1 C MISE EN COMMUN 343
PHASE 2 A. RAPPEL ET CONSIGNES 350
PHASE 2 BG1 356
1.13 PHASE 2 BG2. 359
1.14 PHASE 2 C. MISE EN COMMUN 361
1.15 PHASE 3AG1 366
PHASE 3AG2 372
PHASE 3AG3 376
PHASE 3C. MISE EN COMMUN 379
PHASE 4 A. MISE EN TRAVAIL EN DUO 392
PHASE 4B. TRAVAIL D'UN DUO 393
P4C. MISE EN COMMUN 394

ANNEXE 12 : LISTE DES ÉPISODES (ENSEMBLES DE QUESTIONS SUR UN MÊME SUJET) 397

ANNEXE 13 : CE QUE SAIT CHATGPT… 399

Annexe 1 : Socles de Compétences (FWB, 2000)

ÉVEIL

Formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique

Table des matières

1 PRINCIPES GÉNÉRAUX page 75

2 LES SAVOIR-FAIRE COMMUNS AUX DEUX DISCIPLINES page 76

2.1. (SE) POSER DES QUESTIONS

2.2. CONSTRUIRE UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE

2.3. RECHERCHER DE L'INFORMATION

2.4. EXPLOITER L'INFORMATION ET EN VÉRIFIER LA PERTINENCE EN FONCTION DE LA RECHERCHE ENTREPRISE

2.5. STRUCTURER LES RÉSULTATS DE SA RECHERCHE, VALIDER SA DÉMARCHE DE RECHERCHE

2.6. COMMUNIQUER

2.7. TRANSFÉRER À DES SITUATIONS NOUVELLES

2.8. AGIR ET RÉAGIR

3 LES SAVOIR-FAIRE ET SAVOIRS SPÉCIFIQUES À L'ÉVEIL ET À LA FORMATION HISTORIQUE INTÉGRANT LA VIE ÉCONOMIQUE ET SOCIALE page 80

3.1. LES SAVOIR-FAIRE page 80

3.1.1. Utiliser des repères de temps, des représentations du temps

3.1.2. Lire une trace du passé

3.1.3. Exploiter des sources historiques

3.2. LES SAVOIRS page 82

3.2.1. L'organisation du temps

3.2.2. Le mode de vie des gens à une époque déterminée

3.2.3. L'évolution du mode de vie des gens

3.2.4. La nature d'une trace du passé

4 LES SAVOIR-FAIRE ET SAVOIRS SPÉCIFIQUES À L'ÉVEIL ET À LA FORMATION GÉOGRAPHIQUE INTÉGRANT LA VIE ÉCONOMIQUE ET SOCIALE page 84

4.1. LES SAVOIR-FAIRE page 84

4.1.1. Utiliser des repères spatiaux, des représentations spatiales

4.1.2. Localiser un lieu, un espace

4.1.3. Lire un paysage, une image géographique

4.2. LES SAVOIRS page 86

4.2.1. Les composantes du paysage

4.2.2. Des milieux « naturels »

4.2.3. L'organisation de l'espace

4.2.4. Des interactions hommes/espace

5 LES COMPÉTENCES page 89

5.1. L'ÉVEIL ET LA FORMATION HISTORIQUE INTÉGRANT LA VIE ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

5.2. L'ÉVEIL ET LA FORMATION GÉOGRAPHIQUE INTÉGRANT LA VIE ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

Compétences à mettre en œuvre dans les activités d'éveil et de formation historique et géographique intégrant la vie économique et sociale

1 Principes généraux

L'éveil et la formation par l'histoire et la géographie constituent des domaines privilégiés où les élèves prennent conscience des problèmes de société et d'environnement. Les élèves découvrent qu'ils appartiennent à des groupes humains diversifiés et multiculturels comme la famille, l'école, l'entreprise, l'association... Ils vivent dans un quartier, dans un village, dans une ville, dans une des deux Régions de la Communauté française, en Belgique, dans l'Union européenne.
Ces disciplines visent la construction de repères spatiaux, temporels et sociaux et sensibilisent les élèves à leur responsabilité de citoyen. Ils prennent ainsi conscience qu'ils ont à occuper une place active dans la société.

Les compétences ici proposées invitent les élèves à s'ouvrir au monde et à développer leur esprit critique. Les deux disciplines, chacune avec sa spécificité, concourent ensemble et avec d'autres, à la formation globale de la personne. C'est cette approche interdisciplinaire qui doit permettre de maitriser des références transférables pour appréhender une situation nouvelle.
Cette maitrise se construit progressivement, chaque niveau intègre le précédent et élargit son champ d'application. Une compétence atteinte au terme de la deuxième année primaire devra encore être exercée durant toute la scolarité de l'élève. De même, une autre attendue au terme du premier degré de l'enseignement secondaire, sera développée dès que possible.
Chaque niveau de scolarité est donc concerné par l'ensemble des compétences définies ci-après.

Afin d'être aisément lisible, le document est organisé en quatre parties :

- la première partie développe des savoir-faire communs aux deux disciplines ;
- la deuxième partie développe des savoir-faire et savoirs spécifiquement liés à l'éveil et à la formation historique intégrant la vie économique et sociale ;
- la troisième traite des savoir-faire et savoirs spécifiquement liés à l'éveil et à la formation géographique intégrant la vie économique et sociale ;
- la quatrième, enfin, montre comment les compétences sont à l'articulation des savoirs et savoir-faire.

3.2.2. Le mode de vie des gens à une époque déterminée

	I	II	III
Identifier, comparer...		des aspects concrets du mode de vie dans nos régions en tenant compte du fait que notre société est multiculturelle :	des aspects concrets du mode de vie en société, dans nos régions et dans d'autres, en tenant compte du fait que notre société est multiculturelle :
Caractériser...		- activités et techniques : ❑ *pour s'alimenter, se loger, se déplacer, se vêtir, se soigner, produire ;* ❑ *pour s'instruire, communiquer, s'exprimer, se distraire.*	- activités et techniques : ❑ *les mêmes qu'en II ;* ❑ *pour échanger, s'organiser ;* ❑ *pour se représenter le monde.*
		- travail et vie en communauté : ❑ *organisation,* ❑ *différences sociales qui en découlent,* ❑ *modes d'oppression ou d'exclusion,* ❑ *luttes engagées pour les combattre.*	- travail et vie en communauté : ❑ *organisation,* ❑ *différences sociales qui en découlent,* ❑ *modes d'oppression ou d'exclusion,* ❑ *luttes engagées pour les combattre* ...en considérant les relations qui lient ces aspects.

3.2.3. L'évolution du mode de vie des gens

	I	II	III
Décrire...		- l'évolution d'un aspect concret du mode de vie dans nos régions	- l'évolution d'aspects concrets du mode de vie dans nos régions

3.2.4. La nature d'une trace du passé

	I	II	III
Identifier, classer...		• objet, monument • document écrit (document original ou reconstitué) • photographie, peinture, sculpture • graphique • document audio-visuel (document original ou reconstitué)	• vestige archéologique (objet, monument, élément du paysage) • document écrit (source officielle, non officielle, texte scientifique) • document iconographique (gravure, sculpture, peinture, photographie) • document sous forme schématique (plan, carte, graphique) • document audio-visuel

3.1.3. Exploiter des sources historiques

	I	II	III
Distinguer...		- ... document original ou reconstitué (maquette, croquis, plan, copie grandeur nature, dessin) - ... témoin ou spécialiste - ... fait ou opinion	- ... document original ou reconstitué - ... témoin ou spécialiste - ... fait ou opinion
Interpréter...		- ... en distinguant ce qu'on lit et ce qu'on déduit.	- ... en distinguant ce qui est certain et ce qui est hypothétique.
Comparer...		- ... deux documents (documents iconographiques ou objets) traitant d'un même sujet. - ... deux documents de nature différente traitant d'un même sujet.	- ... deux documents (documents iconographiques ou objets) traitant d'un même sujet. - ... deux documents de nature différente traitant d'un même sujet.

3.2. Les savoirs

3.2.1. L'organisation du temps

	I	II	III
Situer...	- des faits vécus par soi ou par des personnes proches (avant, après, pendant, plus tôt, plus tard, souvent, parfois, jamais)	- des faits vécus par soi ou par d'autres personnes (chronologie, fréquence, durée, ancienneté)	- des faits vécus par soi ou par d'autres personnes (chronologie, fréquence, durée, ancienneté) et l'évolution de ces situations

	I	II	III
Utiliser des représentations du temps :	• calendrier : - de la semaine, - du mois, - de l'année.		
	• ligne du temps : - de la journée divisée en heures, - de la semaine divisée en jours, - de l'année scolaire divisée en mois.	ligne du temps de l'année divisée en mois, ligne du temps reprenant : * la naissance de Jésus-Christ, * les siècles, * les périodes conventionnelles et les repères définis ci-dessus.	ligne du temps reprenant : * la naissance de Jésus-Christ, * les millénaires, les siècles, * les ères romaine, chrétienne, musulmane. * les périodes conventionnelles et les repères définis ci-dessus.
	grille-horaire hebdomadaire	grille-horaire hebdomadaire	grille-horaire hebdomadaire

3.1.2. Lire une trace du passé

	I	II	III
Lire une trace du passé (objets, monuments, habitat, éléments du paysage, toponymie, anciennes photos ou cartes postales, témoignages, usages...) **:**	l'identifier.	- l'identifier et la classer en fonction de sa nature. *Ces natures sont définies au point 3.2.4.* - déterminer son origine et la rattacher à un mode de vie. *Ces aspects du mode de vie sont définis au point 3.2.2.*	- l'identifier et la classer en fonction de sa nature. *Ces natures sont définies au point 3.2.4.* - déterminer son origine et la rattacher à son contexte. *Ce contexte est défini au point 3.2.2.*

Les savoir-faire et savoirs spécifiques à l'éveil et à la formation historique intégrant la vie économique et sociale

3

3.1. Les savoir-faire

3.1.1. Utiliser :

- des repères de temps...
- des représentations du temps...

... pour se situer soi-même et situer des faits dans le temps.

	I	II	III
Utiliser des repères de temps :	• des repères chronologiques : - le découpage de la journée en heures, - de la semaine en jours, - de l'année en mois. • des repères fondés sur des évènements marquants vécus : - par soi-même, - par la classe, - par l'école.	• les périodes conventionnelles en y incluant des repères fondés sur des évènements marquants. * Préhistoire (le temps des chasseurs-cueilleurs, le temps des premiers agriculteurs), ❑ *les premières peintures rupestres.* * Antiquité (le temps des Celtes, le temps des Gallo-romains), ❑ *l'arrivée des Romains dans nos régions.* * Moyen Âge (le temps des grandes migrations, des invasions, des grands domaines et du développement des villes), ❑ *l'arrivée des Francs dans nos régions,* ❑ *l'arrivée des Vikings dans nos régions, les premiers châteaux-forts.* * Temps modernes (le temps des grandes découvertes techniques et géographiques), ❑ *l'invention de l'imprimerie,* ❑ *la découverte des Amériques par les Européens,* ❑ *l'invention de la machine à vapeur.* * Période contemporaine (le temps des sociétés industrielles), ❑ *l'indépendance de la Belgique,* ❑ *la guerre 14-18,* ❑ *la guerre 40-45,* ❑ *la signature du Traité de Rome,* ❑ *le premier homme dans l'espace.*	• les périodes conventionnelles en y incluant les mêmes repères qu'en II et d'autres. * Préhistoire (le paléolithique, le néolithique), ❑ *les premiers êtres humains,* ❑ *la sédentarisation.* * Antiquité (les Celtes, les civilisations méditerranéennes : Égyptiens, Hébreux, Grecs, Romains), ❑ *les premiers écrits,* ❑ *la fondation légendaire de Rome.* * Moyen Âge (les sociétés rurales, urbaines, nomades), ❑ *l'Hégire,* ❑ *la première charte accordant des libertés.* * Temps modernes (l'expansion économique et culturelle dans le monde, le développement d'une classe de marchands et de financiers), ❑ *la Révolution française.* * Période contemporaine (les sociétés industrielles, la mondialisation des échanges économiques et culturels), ❑ *la chute du Mur de Berlin.*

2.7. Transférer à des situations nouvelles

	I	II	III
Réinvestir les savoirs et les savoir-faire construits...	...dans des situations proches de la situation d'apprentissage	...dans des situations liées explicitement à la situation d'apprentissage	...dans des situations liées implicitement à la situation d'apprentissage

2.8. Agir et réagir, c'est

- faire preuve d'esprit critique ;
- s'engager et assumer un engagement ;
- prendre une part active à l'élaboration et à la réalisation d'un projet pour promouvoir la justice, la solidarité, le sens des responsabilités vis-à-vis des autres, de l'environnement et du patrimoine.

	I	II	III
À propos de faits, de situations, de problèmes liés aux Droits Humains, au patrimoine et à l'environnement...	...avoir un avis et l'exprimer	...remettre son avis en question, l'ajuster, le modifier et se forger une opinion	...remettre son avis en question, l'ajuster, le modifier, se forger une opinion et l'exprimer en argumentant

2.4. Exploiter l'information et en vérifier la pertinence en fonction de la recherche entreprise

	I	II	III
Décoder et sélectionner les éléments...	...utiles en fonction de la question posée	...utiles en fonction d'un projet de recherche	...utiles et essentiels en fonction d'un projet de recherche
Confronter et organiser les informations...	...en fonction de la question posée, compléter un tableau à simple entrée	...en fonction de la recherche entreprise, compléter un tableau à simple entrée, à double entrée	...en fonction de la recherche entreprise, construire et compléter un tableau à simple entrée, à double entrée
Situer l'information dans un cadre spatial et chronologique en s'aidant de repères et de représentations spécifiques...	ces repères et ces représentations sont définis aux points 3.1.1. et 4.1.1.	ces repères et ces représentations sont définis aux points 3.1.1. et 4.1.1.	ces repères et ces représentations sont définis aux points 3.1.1. et 4.1.1.

2.5. Structurer les résultats de sa recherche, valider sa démarche de recherche

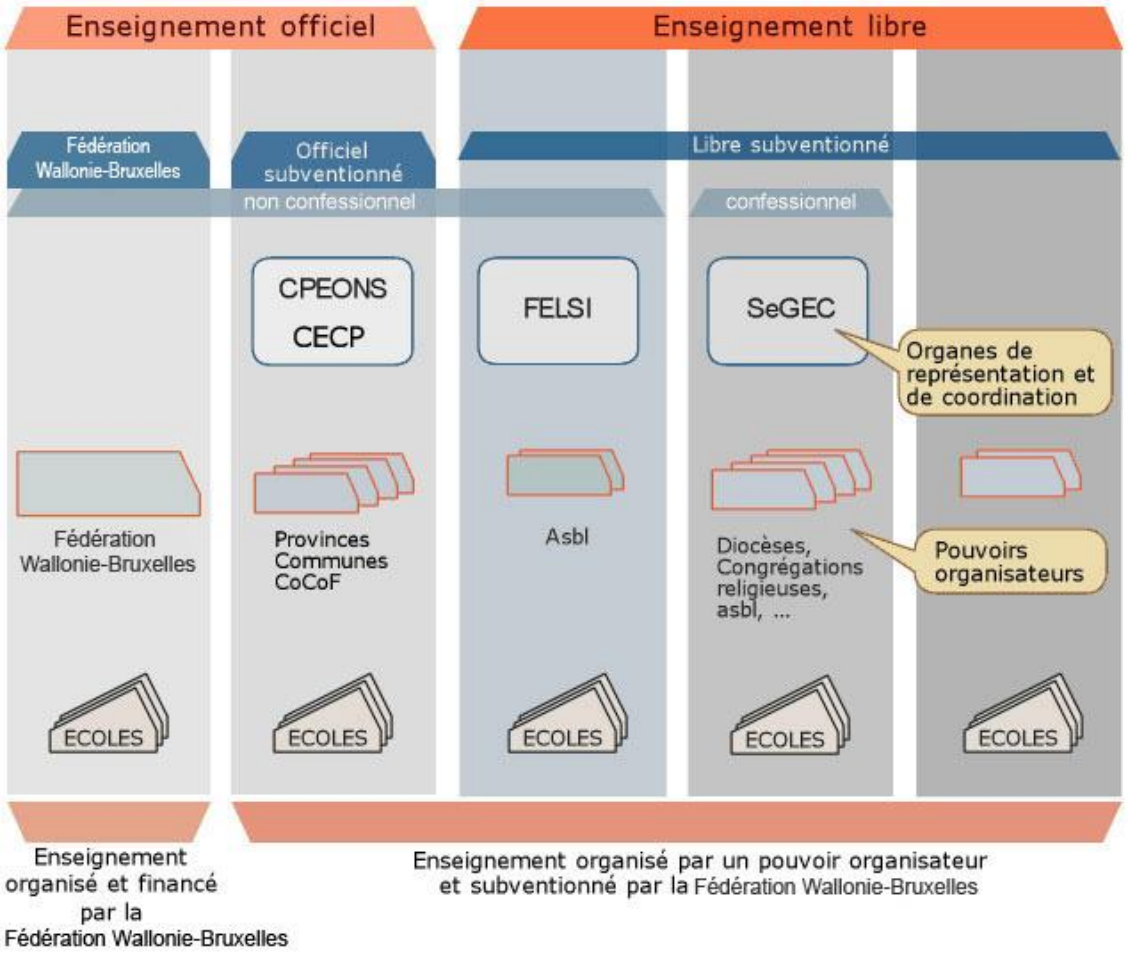
	I	II	III
Organiser les résultats de sa recherche en produisant un bref texte, un schéma, un croquis.	↗	↗	↗
Discerner l'essentiel de l'accessoire parmi ces résultats.		↗	↗
Les intégrer dans un cadre spatio-temporel dynamique.	↗	↗	↗
Évaluer la pertinence des pratiques de recherche mises en œuvre.		↗	↗

2.6. Communiquer, c'est

- exprimer les questions, les informations, les résultats ;
- rendre compte de la démarche de recherche mise en œuvre.

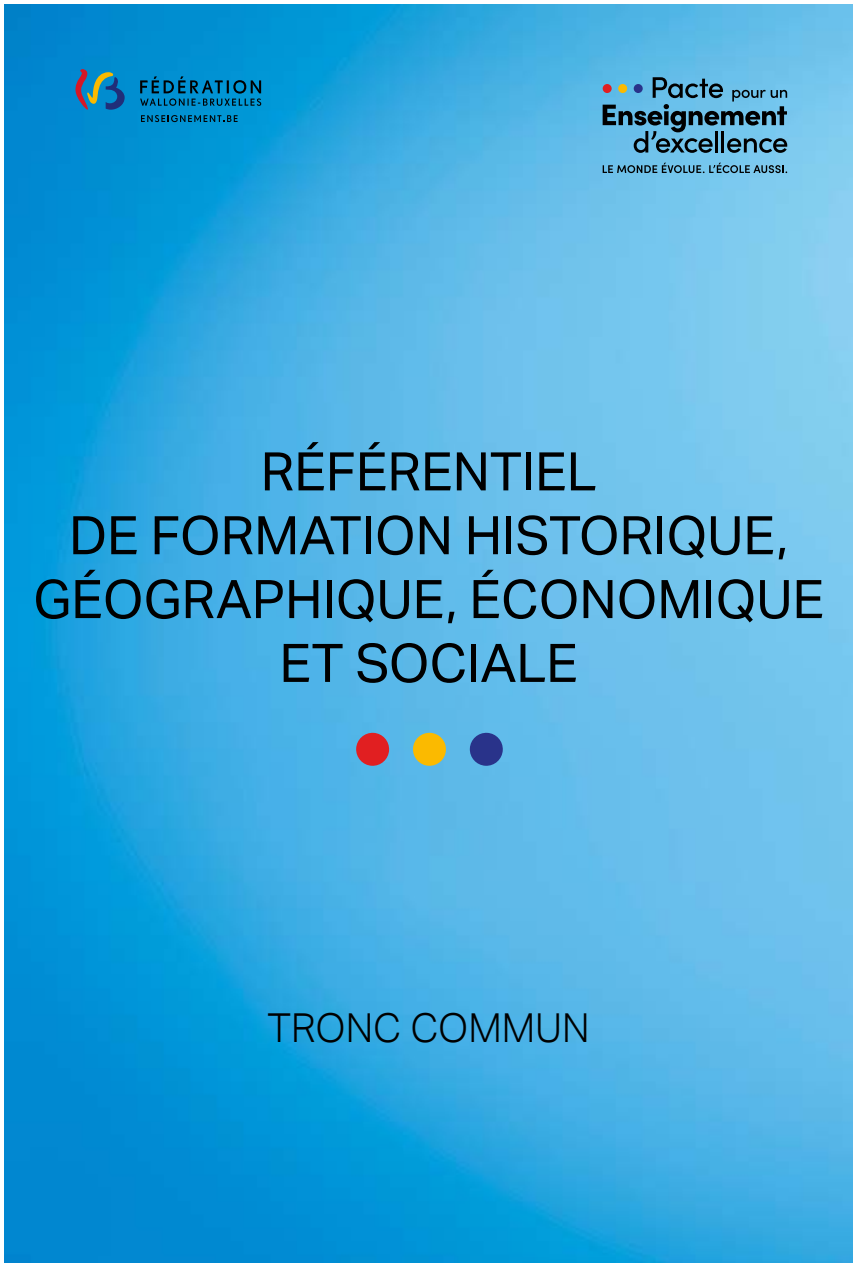
	I	II	III
Choisir...			...le type de graphique adapté au message à transmettre
Construire un graphique...		...cartésien, en bâtonnets, en bandelettes	...cartésien, en bâtonnets, en bandelettes
Produire un écrit...	Se référer aux socles de compétences en FRANÇAIS.		

Annexe 2 : Organisation générale de l'enseignement – Schéma de structure



http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667

Annexe 3 : Extraits du Référentiel du Tronc commun



Annexe 4 : Programmes de la FELSI en Formation à l'éveil historique, géographique et sciences sociales

PROGRAMME FELSI FONDAMENTAL

Formation historique et géographique

Formation à la vie sociale et économique

FELSI MARS 2002

L'école a un rôle irremplaçable d'initiation au monde et à la culture auprès de l'enfant. Elle a pour mission de le préparer à être actif au sein de la société en l'amenant à la construction de son identité, la découverte de l'autre et des différences. C'est au travers d'une pédagogie active que l'enfant pose les jalons de la compréhension de sa culture et de l'approche de celle des autres.

C'est dès le plus jeune âge que l'enfant doit découvrir les interactions entre l'homme et son environnement (humain et géographique) en lui faisant comprendre qu'en tant qu'individu, il peut participer à des modifications de cet environnement et qu'il lui appartient donc d'agir de manière responsable

De 2 ans et demi à 8 ans, l'enfant élargit sa perception de l'espace, du temps et de l'environnement qui lui sont familiers. Il apprend à s'y repérer en prenant appui sur des situations qui lui sont proches.

De 8 ans à 12 ans, il passe progressivement de l'espace et du temps "vécus" à l'espace et au temps "perçus".
Il le fait à partir de son environnement et des événements de sa vie quotidienne qu'il compare à d'autres milieux de vie et à d'autres événements de l'histoire de la société.

L'enfant continue à se fixer et à se donner des repères historiques et géographiques en consolidant ce qu'il a commencé à acquérir grâce à des activités concrètes (visites recherches, objets historiques, patrimoine local, …).

Dans une démarche d'apprentissage sans cesse rebondissante, il apprend progressivement à maîtriser des compétences et des connaissances plus organisées.

FELSI - MARS 2002

L'histoire et la géographie doivent donc permettre à l'enfant :

- d'explorer le monde qui l'entoure en attirant son attention sur les notions de cause et de conséquence
- de comprendre les interactions de l'homme et son environnement et réciproquement
- de s'ouvrir à d'autres cultures et d'autres valeurs
- d'émettre un commentaire critique sur base de critères à choisir en fonction de l'âge et du vécu des enfants sur des situations abordées.

Progressivement il dépassera le support de son expérience personnelle et il sera amené à découvrir, observer, étudier, comparer les traces laissées par les générations antérieures. Il prolongera ses activités dans des environnements plus complexes ou plus étrangers.

L'espace et le temps se découvrent par l'observation en privilégiant chaque fois que c'est possible, l'expérimentation sur le terrain. L'information sera complétée par la plus grande variété possible de documents et de sources et (écrits, objets, visites de site, monuments, témoignages, expositions…).
Refusant tout encyclopédisme, nous amenons l'enfant à appréhender les faits, à acquérir des savoirs, des savoirs-être, des savoirs-faire, en faisant appel à d'autres disciplines.

L'étude de l'environnement est envisagée sous le double angle espace-temps, montrant ainsi que l'homme est marqué par son histoire et par son milieu géographique dans lesquels il évolue.

La multiplicité des sujets est telle qu'il nous paraît impossible de les traiter tous en détail. Nous ne proposerons que des suites d'objectifs notionnels (pages 4 à 15) et des exemples de séquences pédagogiques (pages 16 à 23).

Le temps s'ordonne, se mesure, se représente, s'exprime

Le temps comme grandeur mesurable Les indicateurs de la chronologie Antériorité - Simultanéité - Postériorité	**8 ans**	**12 ans**
▪ Décrire une succession d'activités vécues	↗	C
▪ Construire l'emploi du temps	↗	C
▪ Suivre les différentes phases d'une activité en identifiant et en respectant l'ordre chronologique	↗	C
▪ Ordonner les uns par rapport aux autres, certains moments-clefs, certains événements vécus	↗	C
▪ Employer les termes ou expressions: avant, après, en même temps, ensuite, puis, enfin, hier, aujourd'hui, demain, la veille, le lendemain, la semaine prochaine, parfois, toujours, jamais,….	↗	↗

Le temps comme répétition régulière		
▪ Dégager diverses alternances, différents rythmes: saisons, jour/nuit, cycle lunaire,…	↗	↗
▪ Construire un premier calendrier avec la succession des jours, semaines,…	↗	C
▪ Nommer les jours dans l'ordre	C	C
▪ Nommer les mois dans l'ordre	↗	C
▪ Lire différents affichages de l'heure, puis lire l'heure en utilisant différentes montres	↗	C
▪ Se repérer dans l'alternance travail/repos - dans la journée scolaire - dans l'année scolaire	↗ ↗	C C

Le temps comme passé historique Evénements - Traces		
▪ Fixer des événements pour les garder en mémoire	↗	↗
▪ Relater les événements du passé appartenant à la vie de la classe, de l'école, du quartier, …à partir de différentes traces	↗	↗
▪ Construire une ligne du temps - Ligne personnelle : situer les événements vécus par l'enfant, sa famille,… - Ligne conventionnelle: situer repères et témoignages : événements, personnages célèbres,…	↗ ↗	C ↗
▪ Classer les événements retenus selon l'ordre chronologique	↗	C

Le temps, comme temps de mémoire, comme temps social, comme temps de vie, …		
▪ connaître son âge et se situer dans sa classe d'âge	C	C
▪ se situer et construire son arbre généalogique	↗	↗

Les compétences qui précèdent seront exercées dans le cadre de grands repères conventionnels
(liste non exhaustive, ordre variable installé d'après les intérêts, les circonstances vécues par le groupe)

❖ Avant l'Ecriture

- les hommes chasseurs cueilleurs
- les premiers agriculteurs
- les premières peintures rupestres

❖ Après la découverte de l'Ecriture

- **L'Antiquité:**
  - Les Grecs
  - Les Romains
  - Les Celtes
  - Les Gallo-Romains

❖ **La disparition des sociétés antiques et l'apparition de sociétés nouvelles (autres) sous l'influence de…**

- **Le Moyen Age**
  - Grandes migrations dans nos régions notamment (par exemple)
    - les Francs: Clovis et ses descendants rassemblent les territoires de nos régions (entre autres)
    - les Vikings: (attention aux pièges des mythes dépassés! Intéressants si enfants d'origine scandinave)
  - Charlemagne et l'Empire carolingien
    - Renaissance d'un l'Empire, suivant l'exemple des Romains, pendant quelques décennies
    - L'après Charlemagne: disparition de l'Empire et apparition d'une organisation nouvelle
  - Le temps des châteaux et des cathédrales
  - Les Croisades
  - La vie dans les campagnes et l'essor urbain
  - Le temps des Ducs de Bourgogne

❖ **<u>XV – XVI – XVII – XVIII</u>**

- Nos régions changent de princes:
  - L'époque de Charles Quint
  - Le temps des Pays-Bas espagnols et autrichiens
- La Renaissance
- Les grandes découvertes et les nouvelles conceptions de l'être humain
  - l'imprimerie
  - les Amériques
  - les découvertes astronomiques
  - le protestantisme et les guerres de religion
  - les Arts
- Le siècle de Louis XIV- Le Classicisme- Le Baroque
- Le siècle des lumières (la machine à vapeur)

❖ **XIX - XX - XXI**

- Les progrès scientifiques, l'industrialisation

- La Belgique
  - L'indépendance
  - Les transformations technologiques et sociales
  - La colonisation, la décolonisation
  - L'école gratuite et obligatoire
  - Le suffrage universel
  - Les deux guerres mondiales
  - La construction européenne: le traité de Rome

- La Belgique fédérale dans le monde actuel

- La conquête spatiale

Vivre une situation de vie comme "autrefois"

« **Créer un spectacle féodal à jouer pour les enfants de l'école** »
(niveau 10-12 ans)

1 Travail préliminaire

- recherche d'un site historique (ici un château fort) pour permettre une observation sur le terrain
- localisation et choix d'un château fort sur une carte de Belgique pour une lecture géographique du paysage et pour anticiper l'observation pendant le déplacement en car
  - identification de l'itinéraire sur la carte
  - estimation et mesurage sur carte de la distance à parcourir lors du voyage
  - recherche du coût de l'excursion en fonction des paramètres récoltés
  - planification de l'horaire
- observation de photos de châteaux pour une identification de caractéristiques historiques spécifiques
- lecture d'une trace du passé, ici, l'architecture d'un château fort, dans des documents choisis à la bibliothèque en vue de comparaisons avec le château sur le terrain
- ….

2 Travail sur le terrain

- Observation des espaces traversés pendant le voyage, en prenant des photos ou en faisant des croquis afin de réaliser un album souvenir, une exposition, …
- Comparaison avec cette trace réelle du passé, suite au travail de recherche effectué en classe
- Organisation d'une chasse au trésor : jeu d'énigmes favorisant l'observation et la recherche
- Observation des paysages (peu ou très peu humanisés, agricoles ou industriels, aux espaces ouverts ou boisés, aux habitations vernaculaires ou atypiques)
- …..

3 Exploitation en classe

- rassembler de la documentation
  - sur la vie quotidienne de l'époque, l'habillement, les activités (travail et loisirs)
  - les récits de bravoure, d'exploits, de farces : choisir les documents avec l'intention de donner du plaisir au public
- créer le contenu du spectacle
  - se poser des questions quant au genre de spectacle : farce, histoire épique, histoire d'amour heureux ou malheureux
  - à partir des idées de chacun, sélectionner celles qui s'adaptent le mieux au temps, à l'espace, aux acteurs, au public
  - sélectionner des personnages appartenant à la hiérarchie sociale féodale (noblesse, clergé, chevaliers, paysans, artisans, commerçants…), pour inscrire dans le spectacle des relations d'autorité, d'agressivité et d'affection
  - choisir son personnage à représenter dans le spectacle en fonction de ses intérêts personnels
  - créer le projet de son habillement, sa coiffe, son armure, d'un blason,…
  - créer des ateliers de
    - tournoi : maîtrise des limites à respecter, découverte de l'esprit chevaleresque
    - jonglerie : jeux d'adresse, coordination de mouvements
    - équilibre : souplesse, centre de gravité
    - théâtre : création de dialogues, expression créative, orale et gestuelle
    - costumes : choix, confection
    - cuisine : repas à la mode de l'époque
    - …
  - ….

4 Le spectacle

- réalisation et mise en scène du spectacle sans micro (respect du temps et de l'espace)
- réalisation d'un reportage photographique et d'une vidéo
- goûter médiéval
- …..

5 Exploitation de l'acquis

- réalisation d'un album souvenir
- exposition de photos
- projection de la vidéo
- pour le journal de l'école : récits relatant les moments les plus forts

Annexe 5 : Tableau comparatif des référentiels de compétences français et belges francophones

Socles français	Socles FWB
Se repérer dans le temps : construire des repères historiques – Situer chronologiquement de grandes périodes historiques. – Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée. – Manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes. – Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits. **Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.** **Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués** **Poser des questions, se poser des questions.** – Formuler des hypothèses. – Vérifier. – Justifier. – Comprendre le sens général d'un document. – Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié. – Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question. – Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document. **Pratiquer différents langages en histoire et en géographie** – Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour	**3.1.1. Utiliser :** • des repères de temps… • des représentations du temps… … pour se situer soi-même et situer des faits dans le temps. Les périodes conventionnelles en y incluant des repères fondés sur des évènements marquants. **Utiliser des représentations du temps :** ligne du temps de l'année divisée en mois, ligne du temps reprenant : * la naissance de Jésus-Christ, * les siècles, * les périodes conventionnelles et les repères définis ci-dessus. grille-horaire hebdomadaire **2.4. Exploiter l'information et en vérifier la pertinence en fonction de la recherche entreprise** Confronter et organiser les informations… en fonction de la recherche entreprise, compléter un tableau à simple entrée, à double entrée **2.7. Transférer à des situations nouvelles** **Réinvestir les savoirs et les savoir-faire construits…** **… dans des situations liées explicitement à la situation d'apprentissage** **3.1.2. Lire une trace du passé** **Lire une trace du passé**

communiquer et échanger. – Reconnaître un récit historique. – S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger. – S'approprier et utiliser un lexique historique et géographique approprié. – Réaliser ou compléter des productions graphiques. – Utiliser des cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux.	(objets, monuments, habitat, éléments du paysage, toponymie, anciennes photos ou cartes postales, témoignages, usages…) – l'identifier et la classer en fonction de sa nature. Ces natures sont définies au point 3.2.4. – déterminer son origine et la rattacher à un mode de vie. Ces aspects du mode de vie sont définis au point. 3**.1.3. Exploiter des sources historiques** **interpréter** – … en distinguant ce qu'on lit et ce qu'on déduit. **Comparer** deux documents (documents iconographiques ou objets) traitant d'un même sujet. **3.2. Les savoirs** **3.2.1. L'organisation du temps** **Situer** – des faits vécus par soi ou par d'autres personnes (chronologie, fréquence, durée, ancienneté) 3.2.2. Le mode de vie des gens à une époque déterminée **Caractériser** – activités et techniques : ❑ pour s'alimenter, se loger, se déplacer, se vêtir, se soigner, produire ; ❑ pour s'instruire, communiquer, s'exprimer, se distraire. **3.2.4. La nature d'une trace du passé** Identifier, classer… objet, monument document écrit (document original ou reconstitué) photographie, peinture, sculpture graphique document audiovisuel (document original ou reconstitué)

Annexe 6 : Relevé des questions en FEHG CEB 2017-2022 et leur correspondance avec les SDC

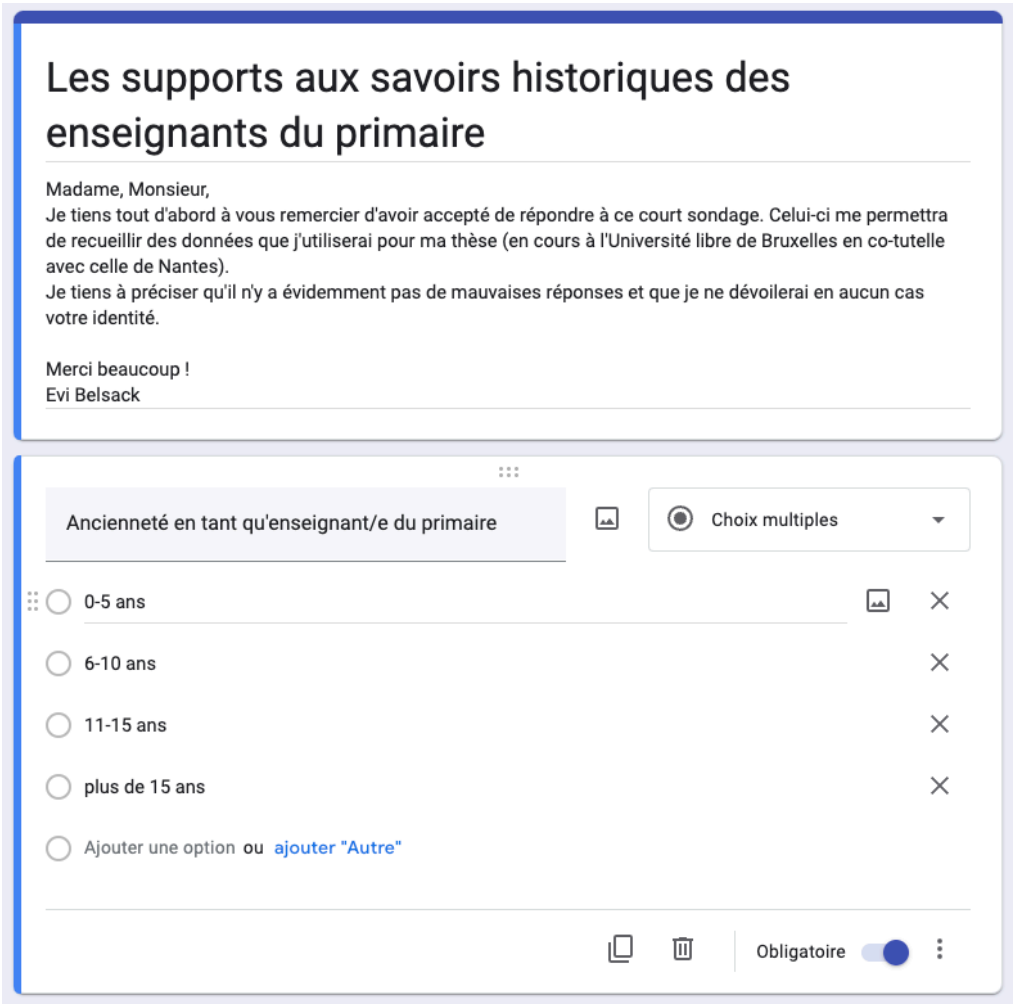
Référence au SDC		2016	2017	2018	2019	2020	2022	Total
Utiliser les périodes conventionnelles en y incluant des repères fondés sur des évènements marquants.	Associer un document et un siècle			Q4				1
	Associer un document et une période conventionnelle	Q2	Q2, Q3	Q5				4
	Associer un évènement marquant et une période conventionnelle					Q2		2
	Associer un évènement marquant et une période conventionnelle					Q11		1
	Associer un mode de vie et une période	Q8					Q3	2
	Associer une date et un siècle						Q7	1
	Associer une période et un personnage		Q11					1
	Associer une période et une date	Q15	Q1, Q3, Q11		Q4	Q2	Q2	7
	Repérer et noter des dates sur une ligne du temps	Q14				Q11		2

	Repérer et noter des périodes sur une ligne du temps à partir de dates	Q2	Q1	Q1		Q3	Q7	5
	Repérer et noter des dates sur une ligne du temps	Q14				Q11		2
Utiliser un instrument de travail… l'utiliser méthodiquement :	Chercher des informations dans un manuel avec la table des matières	Q1				Q1	Q1	3
	Choisir la ligne du temps qui représente correctement un ensemble de dates				Q4			4
	Choisir une échelle de ligne du temps adaptée à des dates données					Q3		1
Comparer deux documents (documents iconographiques ou objets) traitant d'un même sujet.	Comparer deux documents	Q4						1
Utiliser une grille-horaire hebdomadaire	Compléter une grille horaire			Q6				1
Exploiter l'information et en vérifier la pertinence en fonction de la recherche entreprise	Comprendre les raisons d'un évènement à partir d'un texte			Q2, Q4				2
	Écrire le numéro de la page						Q2	1
	Écrire une date			Q1				1
Exploiter l'information et en vérifier la pertinence en fonction de la recherche entreprise	Confirmer ou infirmer des affirmations en fonction de l'observation de documents		Q1, Q4	Q1 Q1	Q5	Q3		6

Exploiter l'information et en vérifier la pertinence en fonction de la recherche entreprise Confronter et organiser les informations… en fonction de la recherche entreprise, compléter un tableau à simple entrée, à double entrée Interpréter - … en distinguant ce qu'on lit et ce qu'on déduit.	Déterminer si des infos ont été lues, déduites ou non			Q2				2
	Rédiger une question à propos d'un document		Q1					1
Interpréter - … en distinguant ce qu'on lit et ce qu'on déduit.	Établir, à partir d'un document, si un évènement est certain ou non			Q4				1
Lire une trace du passé l'identifier et la classer en fonction de sa nature. objets, monuments, habitat, éléments du paysage, toponymie, anciennes photos ou cartes postales, témoignages, usages	Identifier la nature de traces du passé			Q2	Q5	Q8		3
	Justifier sa réponse		Q1					1
	Repérer des indices sur des documents pour situer dans une période					Q8	Q2	2

	Repérer des informations dans un document	Q3, Q15	Q4					3
	Repérer des informations dans un texte		Q1					1
	Repérer des informations sur une photo		Q1					1
Utiliser une grille-horaire hebDan adaire	Lire un calendrier ou une représentation du temps					Q10		2
								64

Annexe 7 : Questionnaire en ligne (étude exploratoire des supports employés par les enseignants du primaire pour préparer et donner leurs leçons d'éveil.



Avez-vous un diplôme d'enseignement supérieur autre que celui d'instituteur/trice ? *

- [ ] Non
- [ ] Oui
- [ ] Master
- [ ] Autre...

Lorsque vous préparez une leçon d'éveil-formation historique, qu'utilisez-vous comme source(s) de savoir(s) historique(s)? Vers quels référents vous tournez-vous ?Merci d'être exhaustif/ve *

Réponse longue

Quels supports (de travail ou traces) utilisez-vous lorsque vous donnez une leçon d'éveil-formation historique à vos élèves ? Merci d'être exhaustif/ve *

Réponse longue

Accepteriez-vous de répondre à d'autres questions ou de participer à mes travaux de thèse ultérieurement (dans la mesure de vos disponibilités)? *

- [ ] Oui
- [ ] Non

Si oui, pouvez-vous me laisser votre adresse mail ?

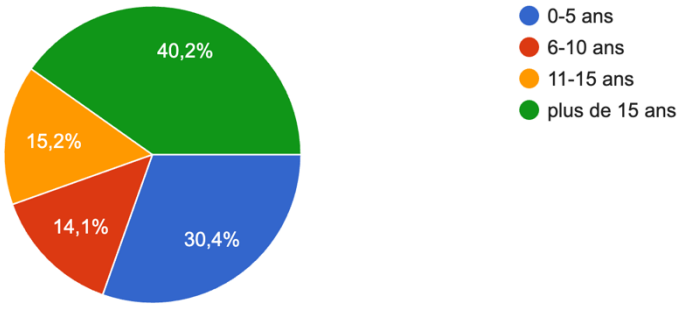
Réponse courte

Merci de votre participation !

Description (facultative)

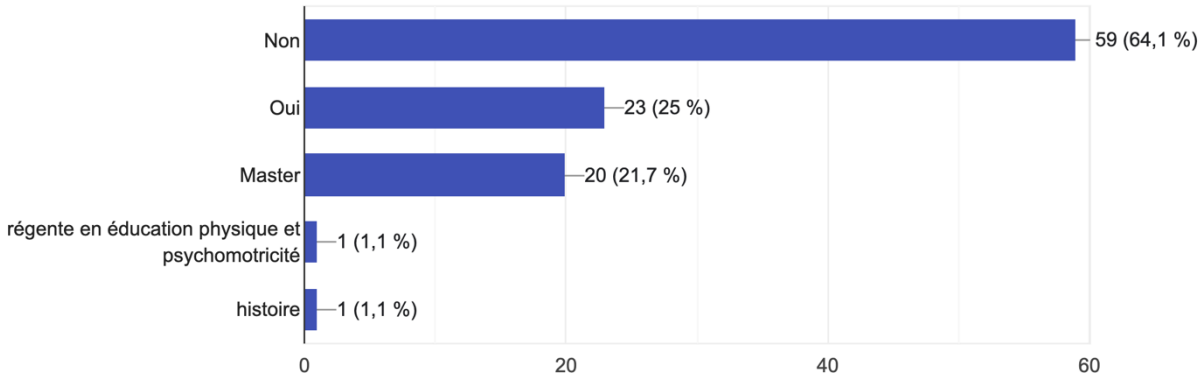
Ancienneté en tant qu'enseignant/e du primaire

92 réponses



Avez-vous un diplôme d'enseignement supérieur autre que celui d'instituteur/trice ?

92 réponses



Les manuels scolaires la plupart du temps comme le déclic histoire-géo de Lafontaine ou empreintes de chez Plantyn. Je complète aussi certaines infos sur des sites sérieux ou alors je m'inspire de leçons déjà réalisées par mes collègues d'école.
Différents manuels, documents d'époque (article de presse) internet différents sites enseignons .be salle des profs
Manuel Empreinte, site internet selon le sujet, musées
Internet, ouvrages historiques ou artistiques et magazines spécialisés.
Les livres - un documentaire - la documentation apportée par les élèves - les connaissances d'un expert (guide) - visite d un musée, d'une exposition -

Manuels scolaires livres internet musées dossiers pédagogiques
Livres scolaires internet et collègues
Trace du passé
Livres d'histoire (bibliothèque), Éveil et moi
Livre internet
Manuels scolaires ; visites de lieux ; musée
Manuels scolaire et le net
Socles, programmes officiels, internet,...
Plusieurs manuels + internet
internet collègues livres
Livres documentaires sur le sujet traité sites internet divers en lien avec le sujet revues/magazines
J'utilise beaucoup les bonjours internet pas de manuel en particulier
Sites internet, livres, émissions « C'est pas sorcier », visites de monuments/musées
internet Livres d'histoire
Médias sites éducation nationale, projection de documents, visites de sites, référents extérieurs au collège, centre de documentation du collège, manuels scolaires, nombreux liens avec l'histoire des arts (œuvres issues de la liste proposée par l'éducation nationale pour les cycles 3 et 4).
Des extraits de films, des documentaires, des « musée-Vaniaise », des traces du passé (de tous les types retrouvés dans des livres et sur internet), livre « Escale histoire et géographie », des documents postérieurs/livres/albums destinés à l'âge de l'enfant (comme « La préhistoire à petits pas », « la grande imagerie », les cours d'éveil de l'école normale, etc) ET, pour moi, tout ça + internet et livres « adultes » d'histoire
Les « programmes officiels »
Livres d'histoire, manuels scolaires, sites internet, documents pédagogiques récoltés lors de visites
Livre ou internet
Vers des blogs, internet principalement ou parfois les documents du Gai Savoir ou d'Empreintes.
internet + nouveau programme
Sites internet, blogs d'enseignants, manuel scolaire
divers ouvrages disponibles au sein de mon établissement-évaluations externes ville de bxl,…
Livres. Vulgarisations.
internet, livres informatifs pour enfants, musées

internet, livres d'histoire adultes et documents historiques enfants sous forme de documents, photos ou livres consommables.
Livres, manuels scolaires, internet
Livres-internet - reportages TV (Arte…) - radio
Livres, internet, manuels scolaires
Wikipédia ou site spécialisé dans le Dan aine que je cherche
Livres, internet, manuels d histoire
Wikipédia, divers livres historiques pour enfants…
Un témoignage, un livre… pour introduire le sujet ensuite un document historique pour poursuivre
internet, à la conquête des traces du passé
À la conquête du temps, internet (mais site fiable) : site d'instituteurs, les émissions « Ce n'est pas sorcier »
Manuels scolaires, recherches personnelles, documents pédagogiques de musées ou autres.
À la conquête de et internet
Manuel emprunté + la vie des hommes et des femmes + internet et bibliothèque en fonction du sujet
Livres pédagogiques, livres d'histoire, internet, journaux, revues historiques
Bonjour/Dauphin/Tremplin, Éveil et moi Histoire, livres divers (La Seconde Guerre mondiale expliquée à…/albums jeunesse pour que les enfants s'identifient à un personnage/livres documentaires…), revues jeunesse telles que LePetitLéonard, Arkéojunior, Histoire Junior, ImagesDoc…, Muséobus (ils font de chouettes Vaniaises pédagogiques et proposent des objets, des affiches), documents de la commune dans laquelle j'exerce (via l'Hôtel de Ville ou l'office de tourisme), témoignages directs des habitants de la commune ou d'une personne-ressource spécialiste ou témoin du fait historique (oral ou écrit), musées… Parfois j'utilise des articles en ligne ou papier du JDE, du journal « LeSoir », de 1jour1actu.com ou encore LeQuotidien, mais je vérifie bien le contenu avant, ou je le commente avec les enfants pour qu'ils prennent conscience qu'une source d'informations n'est pas forcément fiable à 100%, car il peut y avoir des erreurs dans les dates, le vocabulaire et aussi dans les manuels scolaires !). Il faut faire attention aux documents qui semblent très attirants pour les enfants sur le plan visuel, mais dénués d'intérêt lorsqu'on les lit. Pour être au top dans la matière que je vais donner, je lis aussi des revues historiques pour adultes (Géohistoire, La Nouvelle Revue de l'Histoire, Historia, Archeologia…), je regarde des émissions (Secrets d'Histoire par exemple), j'écoute FranceCulture (il y a parfois des personnes-ressources très intéressantes qui parlent sur La Fabrique de l'Histoire) ou je relis mes cours de l'université et mes livres (licence d'histoire). Cela me permet de donner des anecdotes plus poussées, de répondre aux questions des enfants ou, si je ne peux pas y répondre tout de suite, de mettre à leur disposition des documents y répondant le lendemain par exemple.
Livres d'éveil : Empreinte.Classeur à la conquête du temps (Gai savoir). internet, magazines adaptés aux enfants : Youpi, Bonjour…
Livres historiques, romans, magazines, livres pédagogiques, fiches de collections genre « artis historia », wikipedia, sites internet
Livres-internet - reportages TV (Arte…) - radio
Livres-internet - reportages TV (Arte…) - radio

Éveil et moi, Bonjour (Averbode), le manuel de lecture utilisé (île coeur de palmier)
Wikipédia, livres dédiés au secondaire, mon cours du secondaire et du supérieur, livres spécialisés sur le sujet.
Gai Savoir, « bonjour » Averbode
Éveil et moi, gai savoir, empreintes
Livres - encyclopédies - sites historiques - bibliothèque - personne ressource
Éveil et Moi, livres divers historiques
Éveil & moi, Zoom, Gai savoir, internet, c'est pas sorcier
Manuel des élèves (éveil et moi chez Averbode), livres personnels, sites divers.
Des livres, expérience des collègues, internet
Vers le programme d'éveil de la communauté française et vers des manuels (Empreintes par exemple)
Manuels d'histoires et internet
internet
internet, livres documentaires pour enfants ou adultes, photos, collègues !
internet, site pédagogique
internet, livres de prof
Livres traitant du sujet /internet
Livres d'histoire internet Encyclopédie papier ou en ligne
Livres spécialisés, manuels scolaires, internet
je prends souvent des livres à la bibliothèque, des informations des cours que j'ai moi-même eu, mais aussi des adresses me permettant d'aller visiter un lieu si le sujet s'y prête (Aubechies pour les gaulois - gallo-romains,…)
Vers des manuels pédagogiques constitués de nombreux documents iconographiques comme la collection chez Hachette qui aborde chaque période historique en profondeur avec beaucoup de documents exploitables. internet aussi pour quelques informations plus précises, des documents visuels supplémentaires. ..
internet, manuels pédagogiques, dictionnaire, livres historiques
Éveil & moi Histoire des Belges Google
J'utilise beaucoup de manuels et surtout des dossiers pédagogiques que j'ai commandés.
Je suis assistante d intégration je ne donne pas de cours d éveil
je veille à varier les types de sources pour ne pas ancrer dans la tête des élèves l'idée qu'il existerait qu'un seul type de sources ou qu'une seule manière de lire l'Histoire. Il me semble essentiel, dès le plus jeune âge, de les inciter à développer un esprit critique.
internet, livres, reportages, témoins (si possible), manuels
Multiple : sites spécialisés, référents scolaires, socle de compétences

Éveil et moi, gai savoir (a la conquête de…), empreintes
C’est pas sorcier, les blogs d’instit, le dictionnaire, Wikipédia (que je confronte à d’autres sources), documentaires
Éveil et moi, empreintes
Gai savoir - Tremplin - histoire/géo de Hathier
Empreintes, à la conquête de l’histoire, encyclopédies
Sites internet et livres référents
internet et dossier à la conquête du temps (gai savoir)
ma tête, mes dossiers personnels construits à la longue des années, journaux, JDE, différents dossiers scolaires…
Éveil et moi, Empreintes, internet
– À la conquête du temps - Au gai savoir – C’est pas sorcier - selon la matière – Il était une fois l’homme - livres et DVD – Ressources diverses sur internet
les témoins du passé et internet
Manuels pédagogiques prévus à cet effet. Empruntes, éveil et moi, escales…
internet ou livres
Livre
sites internet documentaires destinés à un jeune public en lien avec ce qui est abordé documentaires divers vidéos en lien avec le sujet (internet) livres apportés par les enfants
manuels scolaires, monographie, articles de journaux, sites internet, etc.
Photos très très souvent. Nous avons étudié le quartier de l’école et nous avons eu rendez-vous avec la commune pour pouvoir consulter les photos datant de l’avant-guerre. Sympa pour les enfants de pouvoir eux-mêmes faire la recherche. Sinon, lorsque nous étudions la Préhistoire, nous allons au Musée d’Helecine où les enfants, en plus des animations de reconstitution, peuvent observer des traces du passé ou leur reproduction. Idem pour le Moyen Âge que nous « illustrons » avec des classes vertes à Bouillon.
Synthèse dans le classeur, parfois des photos des différentes expériences faites en classe.
Feuilles, projecteur, vidéos, carte mentale
Des photographies de traces historiques (gravures, peintures, sculptures, architecture, vêtements, outils, etc.) Ainsi que des extraits de textes transmettant une réalité ou une perception (littérature, chant, etc)
Dossier pédagogique fourni par le musée, les manuels gai savoir, les synthèses des recherches élaborées par les élèves
Documents iconographiques visités textes
Des illustrations à analyser documents livres scolaires film

Textes photographies..
Photos, documents authentiques, documents postérieurs…
Livre internet
Documents historiques ou photos ou visites
Sur affiche, pc
documents audio-visuels, photos, reproductions dessins, plans, tableaux,… textes historiques, journaux,…
Documents couleurs ;si possibles) venant de livres divers + livres de l'école ou de la bibliothèque
Papier copies médias informatique
ILLUSTRATIONS TEXTES INFORMATIFS LIGNES DU TEMPS (FABRIQUÉES OU NON PAR LES ÉLÈVES)
Des livres de la bibliothèque des documents apportés par les enfants selon le thème des stencils
TBI, visites de monuments/musées, émissions c'est pas sorcier…
internet et copie des livres
Ceux cités ci-dessus.
Cf. 1re partie réponse précédente
les docs trouvés dans les encyclopédies, bouquins…
Reproductions de documents, synthèse collective, référence à la ligne du temps de la classe et individuelle dans le cahier, classement de documents, identification, acquisition de vocabulaire ad hoc…
Images photos
Des documents faits personnellement avec diverses trouvailles regroupées ou bien j'utilise également le magazine Bonjour comme support.
Documents d'internet, livres documentaires
Photos, vidéos (reconstitutions), témoignages oraux, objets authentiques, ligne du temps
photos, écrits,…
Photos ou copies docs historiques. Docs visuels avec images d'époque… Visites lieux historiques…
textes, photos prises au musée, documents iconographiques, ligne du temps, textes ou traces écrits par les enfants
Tbi, documents photocopiés, livres, tablettes (très récemment)
Visite, documents écrits, images
Documents- projection de documentaires- toute trace lié à l'époque envisagée -musées - expo- promenades pour retrouver le passé -visites - invités et échanges avec témoins…
Images (photos, dessins), ligne du temps

Feuilles dans le classeur des enfants et synthèse dans le cahier de vie : texte + illustration.
Des images ou documents historiques, des bandes dessinées retraçant l histoire.
Synthèse réalisée collectivement, dessins, photos, schémas et autres résumant le fait historique
Des photos, des extraits de textes, des extraits sonores,
Ligne du temps, photos
Vidéo (par les C'est pas Sorcier), feuille, jeux,
Lignes du temps, photos, peintures, articles scientifiques, textes historiques.
Photos, vieilles cartes postales, objets apportés par les élèves.
Cartes, lignes du temps, carte mentale, photos, textes
Photos, dessins, plans, articles, manuels pédagogiques
Des lignes du temps, des cartes, des graphiques, des photographies, des illustrations (caricatures, dessins), des enregistrements audio/vidéo (si sources originales uniquement), des oeuvres d'arts, des objets (trouvés en brocante, dans la Vaniaise Muséobus, vus dans un musée, ou apportés par une personne), des billets (pour aborder les styles architecturaux) et pièces (je fais collection de pièces commémoratives de 2 € et cela me permet d'aborder de grands moments de l'histoire de l'Europe avec les élèves, j'ai aussi des pièces anciennes), des cartes postales, des lettres, des manuels anciens, parfois des émissions de « C'est pas sorcier », des films. Je distingue bien avec les enfants les sources originales et les reproductions. Nous sommes réflexifs sur ce que nous analysons. On va parfois aussi se balader et on observe l'architecture des bâtiments, le nom des rues…
fiches qui se trouvent dans une farde d'éveil
Images et textes issus de ces sources
Documents- projection de documentaires- toute trace lié à l'époque envisagée -musées - expo- promenades pour retrouver le passé -visites - invités et échanges avec témoins…
Documents- projection de documentaires- toute trace lié à l'époque envisagée -musées - expo- promenades pour retrouver le passé -visites - invités et échanges avec témoins…
Attention aux fautes d'orthographe !! « quels supports » ! Images, recherches des enfants, livres, frise chronologique.
Attention aux fautes d'orthographe !! « quels supports » ! Images, recherches des enfants, livres, frise chronologique.
Feuilles, objets
Idem question précédente
Documents de toutes sortes - vidéos - livres - personnes ressources
Photo, maquette, observations sur le terrain, expositions, musée…. selon le projet
Des questionnaires, des documents iconographiques, des vidéos, des reportages, parfois des objets réels
Manuels ou docs glanés.
Livres
J'utilise les supports provenant des manuels

Documents internet, manuel de l'élève
Feuilles - carnet
Dessins, croquis, maquette, photos, cartes, images, phrases, objet d'observation (nid, dents, insectes,…), livres,…
Photos, images et ce que les enfants apportent. Livres en rapport avec la matière
internet, livres de prof
Carnet d'éveil et farde réfèrent
Support papier Chasse au trésor sur tablette numérique TBI
Documents imprimés/matériel créés pour la leçon.
feuilles (A4 - A5 -A3) matériel 3D (venant d'un musée, ou que j'ai moi-même chez moi), vidéos
Des sources historiques ou des reconstitutions que j'imprime et que je plastifie. Ou alors un contrat constitué de plusieurs documents que l'on analyse collectivement, individuellement ou en sous-groupes
Extraits de livres, images/photos à analyser, synthèse, texte lacunaire
copies couleur de document
Des vidéos et des documents historiques.
,/
Je compose moi-même les supports à partir de documents iconographiques, de traces écrites et de différents types de sources de l » époque étudiée. Je n'ai pas de référents précis, mais me sers d'un support de base/ d'une question d'un enfant pour élaborer une série d'autres questions et d'hypothèses posées par le groupe-classe, et ainsi sélectionner les sources. Il me semble essentiel de varier les types de sources et de supports et les outils multimédias me semblent être au service de cette cause.
Je construis mon cours en fonction des objectifs et à l'aide des sources. J'aime bien synthétiser sous forme de cartes mentales. Supports papier. J'essaie de combiner l'histoire et la géo. Travailler sur le ailleurs/avant - ailleurs/maintenant - ici/avant - ici maintenant et exploiter un thème de cette manière.
TBI, tablettes, papier
Photocopies, cartes, photos de documents historiques, tbi,
Papier, panneaux, vidéos, du matériel physique (pour les traces du passé, on avait de vieux objets à présenter et faire manipuler)
Documents divers, traces du passé, témoignages
Ils reçoivent une introduction (histoire/documents). Les élèves lisent et ensuite, je donne plus d'informations au tableau à l'aide d'images, de tableau, ligne du temps… On termine par une synthèse en carte mentale…
Documents écrits,
Documents créés moi-même, affiches, livres, supports matériels (musées, objets…)

TBI, DVD, photos.
ligne du temps, BD ,différents articles à analyser et comparer…
vidéo, photos, recherche documentaire, synthèse collective sous forme de carte mentale
– Documents et images diverses selon le sujet de la leçon. – C'est pas sorcier – Il était une fois l'homme
photos documents à analyser
Documents divers, lignes du temps : murale et individuelle. Visites de sites historiques dans la mesure du possible.
TBI ou iPad ou feuilles de cours
Tableau
cahier de travail productions diverses des élèves (textes résumés, lignes du temps, etc). conceptions initiales des enfants
albums, livres-documentaires, visites, expo, images, etc.

Annexe 8 : transcriptions des entretiens avec les enseignants

1.1 Entretien Arthur

1. Quel est votre parcours professionnel ?

   J'ai fait une licence en histoire en sortant des humanités et puis j'ai travaillé 10 ans dans le culturel, dans l'organisation d'évènements et puis je me suis réorienté et j'ai fait un bachelier instituteur primaire. Et là, ça fait huit ans que j'enseigne ici, à l'École en Couleurs.

2. Vous enseignez chez les grands ?

   J'ai commencé par les 5-6 et puis maintenant je suis en 3-4.

3. Qu'est-ce que c'est que l'histoire pour vous, hors cadre scolaire ?

   Qu'est-ce que c'est que l'histoire pour moi ? Pour moi, c'est vraiment une passion, c'était vraiment une curiosité en fait, de comment c'était avant et ailleurs et autre part. Enfin c'était une envie, une occasion de voyager en fait, dans la tête. C'était vraiment ça. Et donc… Après, je dis ce que je pense…

4. Oui oui c'est ça qui m'intéresse

   C'était l'occasion de collectionner des cartes, des tableaux enfin des cartes postales, les choses comme ça, de collectionner. Voilà c'était vraiment l'idée de collectionner et donc voilà j'avais commencé une collection de tortues par exemple, dès que quelqu'un partait en voyage. Voilà c'était… après c'était pas de l'histoire, Voilà c'était quand même autre part et ça faisait référence à des cultures ou des techniques différentes. Donc moi c'est avant tout une envie de voyager et du coup, j'étais passionné par certaines périodes de l'histoire et puis en faisant mes études d'histoire j'étais un peu déçu, quand même parce que je m'attendais à pouvoir suivre tel cours qui se donner un an sur deux, mais comme j'étais arrivé la mauvaise année. Mais sinon pour moi l'histoire c'est la curiosité avant tout et voyager.

5. Et donc à l'école ?

   Et donc à l'école c'est l'occasion de voyager, de faire de l'histoire donc voilà après on peut partir, on peut faire des voyages plus récents ou même des voyages par rapport à des choses actuelles, mais sinon aussi c'est l'occasion de voyager. Je sais qu'il y a des collègues qui… Les pièces de théâtre c'est l'occasion aussi. Voilà, j'ai une collègue qui a fait qui a fait sur l'Égypte il y a quelques années et du coup elle est partie dans l'Égypte

comment s'habiller, comment… Moi aussi j'ai fait des pièces de théâtre qui voyagent dans le temps… Les enfants, spontanément en fait voyagent, ont envie de voyager et c'est l'occasion d'avoir accès à des univers particuliers. Ma collègue a fait l'année dernière sur les pirates, voilà c'est du voyage.

6. Dans le temps dans l'espace ? Les deux ? (Il acquiesce) OK

7. Quelle est la place que vous accordez dans les apprentissages à l'histoire ?

   Mais en primaire ça va pas être, ça va être un outil pour faire plusieurs choses, je dirais. Donc c'est-à-dire que si par exemple voilà moi j'ai fait sur la Première Guerre mondiale quand j'étais en cinquième ou sixième, je ne sais plus et on était allé visiter les tranchées. Et là, ben on fait une sortie, se documenter, et faire des résumés sur comment c'était dans les tranchées. C'est l'occasion d'écrire, de faire des maths. Enfin voilà c'est une porte d'ouverture qui permet aussi d'avoir un projet, qui nous permet de travailler aussi toutes les matières. Et comme on est dans le voyage, comme on est dans… Ça reste quelque chose d'agréable en fait aussi.

   Ça reste aussi un plaisir.

   Après, ça dépend, des fois ça dépend comment on le fait aussi

8. Justement, alors comment vous faites pour que ça soit un plaisir ?

   (rire) Déjà, je pense que je ne vais pas lancer les enfants dans un projet si je ne sens pas de l'intérêt là-dedans. Donc c'est pour ça, les pièces de théâtre, si les enfants ont envie de partir avec une machine qui voyage dans le temps ou de partir dans une époque particulière. Ben, là c'est vraiment, ça part d'eux… Et après, c'est à nous à cadrer, voir ce qu'on fait exactement, mais…

5 minutes.

9. D'accord, mais vous ne, vous ne vous êtes attaché pas à un programme ou à un…

   Ici, non.

10. Vous pouvez expliquer, justement, comment votre, comment vous travaillez pour que ce soit explicite ?

    Dans les socles, en fait, et puis ce qui est éVaniaué de manière certificative, en CEB, c'est pas des notions ou des matières c'est plutôt comment on l'aborde, c'est la lecture des documents, c'est ça. Donc en soi y'a pas vraiment de, il n'y a pas spécialement des choses à faire. Après, les choses à faire, je dirais c'est travailler la ligne du temps, les époques et peut-être des dates clés qu'il faut connaître, mais en soi, ce n'est pas ce qui est demandé réellement dans les socles de compétences donc on est vraiment libre de faire un peu ce qu'on veut et… mais évidemment il y a les basiques comme les guerres mondiales. Je dirais quand même… comprendre qu'il

y'a un moment avec la révolution industrielle. La révolution industrielle ça ça me semble important. L'écriture. Il y a des moments clés qui me semblent importants. Si j'ai une classe de la troisième à la sixième, je ferais attention à ce que ces moments-là soient évoqués à un moment donné, mais sinon pour travailler la démarche historique on peut faire ça avec les pirates, comme on peut faire ça avec n'importe quoi.

11. OK et. Comment vous définiriez la démarche historique ?

(Rires) la démarche historique… À l'école ? Comment je définirais ça ? Ben, c'est l'idée d'aller questionner, d'aller chercher les informations, dans des documents ou auprès de personnes-ressources, ou… Voilà ici, à l'école, on travaille beaucoup avec des visites aussi, de musées. Donc voilà c'est se questionner, se questionner par rapport à comment, ce qu'on pense que les choses pourraient, auraient pu se passer, avant. Et puis aller voir aller lire ou aller se renseigner pour, voilà pour pouvoir comparer avec la situation actuelle, par rapport des choses et mettre en avant les différences, je dirais

12. Entre maintenant et avant ?

Oui, avec les petits, ce serait ça, peut-être

13. Les petits c'est 3-4 ?

Oui, même 5-6, hein à l'école primaire, quoi

14. OK. D'accord. Est-ce que l'actualité, ça pourrait être un chemin pour rentrer dans l'histoire ?

Oui, d'office. Alors que ce soit l'actualité, les anniversaires d'évènements importants sont l'occasion d'aller voir des expos, de lire des articles dans la presse, ça évidemment. Et sinon l'actualité, ben, il y a une année où j'ai une sixième et c'était la guerre en Syrie et donc ça c'est une porte d'entrée. On voit des images à la télévision, et puis on se pose des questions, on se pose la question de ben voilà comment c'était…, pourquoi c'est comme ça ? Est-ce qu'il y a une explication ? Et là, on peut revenir un peu en arrière. On peut parler des crises migratoires. On peut voyager là-dedans. Oui, évidemment l'actualité, c'est d'office une porte d'entrée.

15. Quel est l'intérêt pour vous justement de travailler en histoire ?

C'est vraiment un travail d'association dans l'espace et dans le temps et voilà, ça permet de questionner comment on vit maintenant et comment c'était avant où comment c'est ailleurs donc c'est vraiment, se décentrer aussi pour l'enfant c'est important de se décentrer donc après on peut faire… c'est aussi l'histoire récente, on ne doit pas forcément, on ne doit pas aller très loin non plus. Donc c'est aussi un mélange d'histoire et de géographie. Les différences géographiques en fait existent parce qu'il y a une différence culturelle et historique, je dirais et donc forcément si on fait

de la géographie on fait aussi un peu d'histoire, ce qui colle avec ce qu'on demande de faire en primaire.

9 min 56 s

16. Quelles seraient les difficultés pour pouvoir enseigner l'histoire à l'école primaire ?

Je pense qu'il faut que l'enseignant soit peut-être conscient de certaines… De certaines démarches par rapport aux documents ou aux textes. Peut-être était-ce être attentif à bien choisir les documents, être attentif à savoir ce que c'est un document, enfin je dirais c'est plutôt là-dedans. Après, avec les enfants, moi quand je collecte, ça me semble important parce que j'ai fait des études d'histoire, ce n'est peut-être pas important. Quand je collecte les informations, les documents que les enfants ramènent de la documentation. Il y a des choses que moi je ne veux pas utiliser avec eux. (Par exemple ?) Par exemple des trucs de Wikipédia, des… voilà après on va en bibliothèque on cherche, parfois des livres trop anciens, je les enlève aussi. Donc je ne sais pas si c'est le lieu pour le faire en primaire, mais je pense que déjà faire un tri dans ce que les enfants apportent et même…

Lors d'une exposition, il y a des fois où on parle du guide avec les enfants est-ce que le guide voilà…

17. Et quand vous évincez certains documents, certains supports vous l'expliquer ? Vous expliquez la raison ?

Oui oui surtout que en plus eux ils mettent de l'affectif là-dedans. Donc voilà je ne peux pas dire non ça je n'amène pas parce que alors que ça vient de son grand-père qui a collecté ça avec lui donc on doit expliquer.

18. Comment vous leur expliquez justement la démarche qui va vous permettre de choisir un document plutôt qu'un autre ?

Bah simplement de dire que… (Rires) j'ai pas d'exemple en tête, mais je sais que je l'ai déjà fait en 5-6 dire et bien voilà ça c'est c'est un livre trop ancien et depuis il y a des personnes qui ont réfléchi et qui… On a découvert d'autres choses. Encore maintenant, par rapport à l'Égypte ancienne on découvre encore des choses et on contredit des informations qui ont toujours été acceptées jusqu'à maintenant de dire que voilà peut-être qu'eux, eux peut-être si un jour ils découvrent quelque chose, si nous on découvre quelque chose, le livre, il va, il doit s'écrire autrement, parce que… Et le document, il sera autrement parce que les choses changent aussi.

19. Est-ce que c'est correct de dire que vous mettez ça en lien avec la non-stabilité des savoirs ?

Oui, on est vraiment dans la démarche scientifique

20. Et c'est important pour vous la démarche scientifique par rapport à l'histoire avec les enfants ?

Oui, je crois que de manière générale, c'est important, mais… Surtout que nous ici dans la pédagogie Decroly on part de l'observation et donc on va émettre des hypothèses qu'on va confirmer ou infirmer par rapport à ce qu'on apporte, à nos expériences ou bien aux choses qu'on lit, voilà on essaye tout le temps d'être dans la démarche scientifique même en grammaire, voilà. En grammaire on part de textes qu'on lit et qu'on observe et on questionne et puis on établit la règle tout doucement. Enfin on est toujours dans la démarche scientifique donc que ce soit en…, Quelle que soit la matière.

21. Et quand…, Ça m'intéresse beaucoup le fait que vous avez cité des sources et je vous expliquerai très bien pourquoi après. Quand vous l'avez fait, qu'est-ce qui vous a poussé à le faire vous-même ? A priori ?

Dans mes études j'étais un peu été entraîné à faire ça, je vais dire, mais c'est parce que c'est… Enfin voilà moi j'ai repris mes études. Et quand j'ai fait mes études d'histoire, il n'y avait pas internet, ou très peu et puis à la haute école j'ai vu aussi comment on amène les choses. Ce que les étudiants amènent et ça c'est vraiment… Et il y a des choses moi je trouve ça vraiment aberrant, mais je suis déformé par rapport à…

14 min 52 s

22. Justement est-ce qu'on ne pourrait pas envisager cette déformation pour apporter ça aux enfants ?

Oui oui tout à fait, mais c'est ce qu'a fait le type de Nord presse. Vincent Flibustier avec le JDE et autre chose. Il est venu parler des fake news et choses comme ça et c'est quelque chose… En secondaire, mais effectivement ça c'est intéressant aussi à faire, à présenter des documents qui présentent des absurdités ou des choses comme ça c'est aussi intéressant à faire.

23. Donc l'idée de les évincer c'est peut-être, ce n'est pas votre objectif de départ ?

Oui oui. Oui bon ça c'est peut-être plus un travail de secondaire je dirais, plutôt que de primaire, mais par exemple avec l'ouverture du musée colonial il y aurait moyen de faire des choses par rapport à l'ouverture du musée quand il est, quand il a été inauguré et puis la nouvelle ouverture. Il y aurait moyen de travailler là-dessus. Mais bon avec les petits je pense que c'est un peu tôt.

16 min 16 s (discussion – reprise à 16.45)

24. Si tu as un exemple de leçon, dont tu pourrais me parler et où je pourrais prendre des photos si ça t'embête pas pour avoir l'idée de la leçon globale et de la manière dont ça se passe en classe.

    Après, c'était vraiment mes premières années… Et donc par exemple ici on est allé sur la Première Guerre mondiale. Je suis parti de texte. Un truc qui est paru dans La Libre par rapport à la Belgique meurtrie qui commémore son passé. Et donc un article du JDE, où là on a plutôt fait de la géographie, pour voir… Je redécouvre en même temps (rires) à l'aide de la classe et des cartes récentes on a comparé les deux pays. Et il y avait aussi un article du JDE par rapport aux tranchées. Donc on est allé visiter les tranchées et donc voilà. Il y avait un texte, un compte rendu de visite avec d'autres articles et puis après, suite à la visite et suite à la documentation que les enfants ont ramenée. Après c'était chouette parce qu'il y avait même des bandes dessinées sur la Première Guerre mondiale donc il y a un enfant qui a amené ça et c'était c'était en fait une source enfin, c'est devenu une source. Donc après par petits groupes, ils ont travaillé sur leurs questions en fait donc la vie dans les tranchées, les combattants, l'hygiène, se reposer, se nourrir et donc moi en 5-6, j'ai toujours travaillé comme ça, donc ils ont vraiment travaillé par petits groupes sur des thèmes et voilà. Oui, après on a visité le musée de l'armée ou il y avait une visite thématique sur la Croix-Rouge et le droit international et après ici une recherche en fait on a fait une maquette de la tranchée de Dixmude.

    Et puis on est parti sur le droit international et la Croix-Rouge et on a fait une autre visite avec des animations, il y a des jeux, plein de choses. Donc ça c'était une grosse leçon d'histoire que j'avais fait en sixième.

25. Et quand tu travailles en petits groupes, ils travaillent à partir de leurs sources pour chercher des… voilà et après ils présentent ça au reste de la classe ?

    Oui oui toujours

26. Et puis ça donne la synthèse comme ceci ?

    Oui oui voilà donc ça, c'est un exemple de synthèse. Après moi mon travail c'est de, à un moment de faire une petite farde chemise avec des photocopies qui concernent la thématique. Donc parmi tout ce qu'ils ont amené il y a tout un travail de, que moi je fais de sélection de documents après on en parle à ce moment-là.

    Et donc voilà sur l'hygiène j'avais collecté, rassemblé dans une farde et on a plusieurs moments où on travaille là-dessus.

27. Quand tu travailles sur un thème, ils ont leur thème, leur farde de documents, ils ont des questions ? Est-ce qu'ils ont préparé les questions à l'avance avec toute la classe par exemple ?

    Oui

20 min 39 s

28. Leur travail consiste à répondre à leurs questions et puis à proposer une synthèse et les textes qui sont là ce sont des textes des élèves ?

Oui, qui sont retapés à l'ordinateur. Donc il y a un travail de français et un travail de synthèse.

29. Est-ce que les textes sont négociés, par exemple ?

Ben ils sont à 3-4, parfois ça se recoupe aussi, mais tant pis si ça se répète. Et on illustre avec, je leur demande parfois de, ici une gravure ça c'est une photo de ce que nous on avait prise, ça, c'est une carte de bandes dessinées on était coupée par rapport à l'hygiène. Parfois c'est des illustrations de livres, voilà, mais bon il y a de tout quoi.

(Intervention photos – reprise à 22min.)

Ça c'est autre chose, on avait fait ça en 5 - 6, c'est sur la Préhistoire donc on avait été à Ramioul. C'est un classique, mais je pense qu'il faut. Si on veut étudier la Préhistoire, on est obligé d'aller par-là quoi. Donc ici par exemple ils ont fait les dessins d'observation et aussi toutes les questions que nous nous posons sur l'homme de la Préhistoire. Là après c'est aussi mon travail de peut-être rassembler les questions par thématiques et donc là c'est l'évaluation que j'avais faite. J'étais très motivé au début.

30. Pour l'autre, tu n'as pas d'évaluation en fait ?

Non, je ne pense pas, et après j'ai la synthèse que j'avais faite. Donc ça, c'est tous les documents qu'on avait reçus de Ramioul, qu'on a utilisés et alors il y a la synthèse quelque part aussi, je ne sais plus où. Il faut que je regarde, mais j'ai la synthèse ici et alors ici c'est une collègue en 3-4 donc en général on travail par cycle il y a toujours une visite d'expo ou un point de départ qui est l'observation d'objets très souvent, mais ici j'étais parti d'un article de presse. Ici par exemple c'est, ici elle a proposé des documents et l'idée de faire la ligne du temps aussi et d'en arriver à la construction de la ligne du temps et des différentes périodes de l'Histoire. Et ici par exemple en sixième, j'avais aussi fait. Ici par exemple, voilà, on avait visité le musée de la vie médecine et donc nous on fait toujours des dessins d'observation d'objets des choses comme ça et puis en fait la synthèse de notre visite c'était de retracer la ligne du temps avec des inventions. Après ça peut être juste une ligne du temps…

24 min 25 s

31. « Juste » c'est, je suppose qu'il va y avoir des discussions à propos de la manière dont on va disposer les différents éléments les codes couleur aussi pour pouvoir caser ça dans le cahier, je suppose,

oui, parce qu'on s'aperçoit que on ne sait pas tout mettre en dessous exactement. Voilà par exemple ici on va partir en classe de mer avec les 3-4 on va visiter le musée de la pêche et là on va visiter une maison de

pêcheur et donc comme le thème, cette année-ci, c'est l'alimentation, à mon avis on va essayer d'exploiter ça et nous, une des formes de synthèse qu'on fait aussi, c'est les maquettes en fait. Ça, on fait tout le temps des maquettes et les maquettes de la Préhistoire, après j'ai des photos, je ne les ai pas imprimées donc en fait ils ont travaillé, ils avaient travaillé ici sur une thématique, chaque fois une question, et en gros ils ont réalisé une maquette, une maquette sur comment ils se nourrissent, sur les aliments la chasse.

32. Est-ce que quand ils font une maquette enfin qu'est-ce qu'apporte la maquette ? Est-ce qu'elle est le départ du questionnement ?

    Plutôt la synthèse. Donc au départ de la maquette il y a une visite et puis il y a une recherche de documentation.

33. Pour compléter la visite, pou pour répondre aux questions ?

    Et puis comme on leur demande de se concentrer sur un aspect et bien ils doivent vraiment trouver les éléments principaux pour répondre à cette question et cette thématique et après il y a l'aspect plutôt art plastique, mais c'est quand même intéressant de se dire bah voilà pour une scène de chasse, je vais devoir faire plusieurs personnages parce que voilà c'est le début du fait de s'associer pour réussir à faire quelque chose. Et alors les maquettes, elles sont toujours accompagnées d'un texte explicatif donc qui doit être le plus précis possible, le plus succinct possible, pour laisser parler la maquette, mais l'accompagner.

34. Donc la maquette donne d'une certaine manière des contraintes, la maquette et l'histoire en elle-même, le savoir qui est en construction donne des contraintes aux élèves.

    Oui et en 3-4 aussi avec une collègue on avait fait sur lui et sur l'histoire de l'alimentation parce qu'on avait été visiter une exposition qui retraçait un peu cette thématique et donc là on n'avait pas tout vu sur l'histoire de l'alimentation et donc on est reparti de textes qui parlaient de ça et donc les maquettes illustraient, ben il y avait une scène de la Préhistoire, un banquet du Moyen Âge, voilà y a tous cet aspect-là et puis quand on arrivait à l'époque contemporaine, on était plus dans… il y a des enfants qui avait fait juste la maquette d'un garde-manger puis un autre une maquette d'un frigo. On était vraiment passé, après les premières maquettes étaient plus liées a une époque de l'histoire, mais après elles étaient plus liées à une technique ou une invention, on peut faire travailler aussi différents aspects et que tous les enfants ne doivent pas travailler les mêmes aspects, forcément. Voilà c'est pas juste des cinq maquettes avec la Préhistoire, et des quatre époques, voilà on peut vraiment.

28 min 25 s

35. C'est en fonction des intérêts des enfants, j'imagine

Oui et puis surtout ils sont 24 donc si on veut, si on veut que tout le monde participe il faut aussi prévoir suffisamment de documents et de thématiques pour que tout le monde puisse travailler aussi.

36. Comment tu fais pour chercher tes documents ? Tu les trouves où ?

Au tout début je cherchais moi-même, mais en fait ici on est dans une école avec des enfants d'un milieu très favorisé et donc c'est des enfants qui disposent de beaucoup de documentation chez eux, de livres et puis qui vont à la bibliothèque régulièrement et donc maintenant moi je, c'est vraiment en extrême ressort que je vais chercher moi-même les documents. Bon après je vais chercher des précisions dans les livres que j'ai chez moi, ou dans des dossiers pédagogiques de musées, mais sinon en général eux apportent. Voilà, leurs devoirs c'est d'apporter des choses, d'aller en bibliothèque et en fait je me rends compte que, que c'est suffisant de travailler avec ce qu'ils ont. En tout cas en 3-4, en 5-6, ça je pense que c'est bien d'apporter des choses un peu plus complexes que…

37. Par exemple ?

Ben un peu, par exemple de devoir acheter un bouquin sur la Première Guerre mondiale.

38. Un bouquin d'histoire alors ? Ou alors un roman ?

Moi ce que j'utilise aussi beaucoup c'est les manuels que j'avais en secondaire voilà parce que ça c'est parce que je pense que les manuels d'histoire de secondaire sont pour l'enseignant enfin pour l'instit je pense que c'est une source d'information intéressante aussi.

39. Pourquoi pas ceux de primaire ?

Bah y'a pas de manuel d'histoire en primaire. Si ? Oui enfin c'est grave bof quoi parce que.

40. Pourquoi c'est bof ?

Oui, il y avait un truc.

41. Qu'est-ce qu'il y aurait comme différence entre les manuels… ?

Tout est prémâché, tout est déjà structuré. Après, moi ce que j'aime bien ce que je trouve intéressant c'est… Les manuels tout faits, tout est prémâché, en fait on leur demande juste de répondre à une question et pas de sélectionner les informations, pas de… d'avoir une démarche scientifique. Tout est trop prémâché, c'est presque du Drill pour certaines choses donc ce n'est pas intéressant, ils doivent se confronter à des choses aussi un peu plus compliquées, quoi je pense. Voilà ici par exemple je sais pas d'où ça vient…

42. Il y a les références.

Déformation. Un texte comme ça un petit texte sur le charbon ça peut être compliqué, mais on va juste retenir une ou deux phrases qui est utile à leur travail ou à leur maquette, mais ils doivent aussi savoir que… Ah ben voilà, ça, c'était la synthèse sur les chasseurs-cueilleurs… donc par exemple il y avait deux, trois groupes. Donc il y avait un groupe qui travaillaient sur les chasseurs-cueilleurs et habitats et vêtements parce que voilà Decroly c'est toujours les quatre besoins fondamentaux et au final moi je me dis que l'histoire, en primaire c'est comment ils mangeaient comment ils s'habillaient et comment ils vivaient avant. Les trucs de base en fait, le reste… Après on peut aller dans les choses un peu plus complexes comme le troc comment acheter des choses… Donc voilà ici ils étaient trois avec leurs quatre questions, les outils, elles étaient trois aussi et donc ce sont elles qui ont choisi les illustrations. Après quand je ne suis pas d'accord je le dis et j'explique pourquoi, mais… Voilà ça c'était la synthèse qu'on avait faite.

32 min 50 s

43. Donc et les illustrations sont aussi négociées et doivent avoir un intérêt, pas juste parce que c'est joli…

Oui et légendées. Là par exemple c'est intéressant parce que comme on avait été au cinquantenaire au musée d'histoire, d'art et d'histoire, et bien la guide avait parlé des traces et il y avait aussi une sorte de maquette avec des architectes, des archéologues et donc il y a un groupe qui avait travaillé sur ce que c'était les traces.

44. Ça ça m'intéresse beaucoup aussi : « il vaut mieux poser de bonnes questions que d'inventer de mauvaises réponses »

Et ça c'était le guide qui avait dit ça à Ramioul. À Ramioul il y a des petites pancartes avec des petites choses comme ça et donc ça on l'avait vu j'avais pris une photo de ce truc et donc on l'a remis quoi…

45. Le questionnement est important aussi dans la démarche pédagogique de l'école

(prise de photos, reprise à 34 min 30 s)

Mais alors les dossiers pédagogiques des musées ça c'est vraiment top quoi

46. Pourquoi ?

Ben parce qu'ils ont été, parce qu'a priori c'est fait par des personnes qui ont vraiment réfléchi et qui ont vraiment cherché. Les dossiers pédagogiques pour les enseignants. Après les petites questions pour les enfants c'est pas toujours très pertinent, mais c'est toujours chouette si on a pas envie d'exploiter une visite, c'est gai d'avoir ça comme trace au

cahier. Par exemple ici, après je n'ai plus été voir ce qu'ils ont, mais pour la Préhistoire c'est vraiment en lien. Parfois si les musées proposent ça il faut pas non plus aller chercher autre chose. Par contre, demander aux enfants de ramener des choses, moi je trouve que ça marche bien. Ici, dans une autre école, je ne sais pas si ça marcherait… J'ai travaillé que ici avec des bobos qui vont au musée (rire) tous les mois. Et cette leçon-là j'avais préparé aussi (rire).

47. *Comment tu fais pour préparer tes leçons ? Est-ce que le fait que tu aies fait l'histoire avant influence la manière de travailler ?*

    Non parce que quand on travaille avec deux classes, on travaille toujours comme ça, en cherchant nous-mêmes les meilleurs documents à lire ou à donner aux enfants. Après voilà moi j'indique toujours d'où viennent les, d'où viennent les documents, mais ce qu'on fait peut-être pas souvent ou pas assez.

48. Ça a influencé tes collègues à le faire ?

    Je ne sais pas ici, par exemple pour la Préhistoire j'avais refait un tableau moi. Parce qu'il y avait les chasseurs-cueilleurs pêcheurs et les agriculteurs éleveurs et donc par rapport aux catégories qu'on avait fait ben j'avais moi fait cette liste pour être sûr de ne rien oublier, mais je l'ai pas fait en amont de la visite je l'ai fait après la visite.

49. Et ça tu n'as pas donné aux enfants ?

    Non non

50. C'est pour toi pour faire une base ?

    Je pense que avant de demander aux enfants de faire une synthèse ou de répondre à des questions sur un thème ou une maquette, il faut quand même vraiment avoir les mots-clés, être sûr de savoir ce qu'on veut trouver en fait.

37 min 53 s

51. Et donc ta préparation c'est ça ?

    Oui

52. C'est ta synthèse parce que là y aura les mots-clés que tu veux retrouver dans ta synthèse par exemple.

    Oui des choses importantes.

53. Et puis sinon pour l'organisation en groupe et tout ça

Les interactions avec les enfants je veux dire s'ils veulent mettre la question quatre avant la trois, je vais dire ça, ça c'est pas ce qui m'importe et puis le choix du document je ne vais pas… Ça dépend de ce que ce qu'ils vont amener et voilà s'ils ont trouvé plus informations den tel texte, ils vont vouloir mettre naturellement cette illustration-là, tout ça est négocié. Mais là je pense que, c'est que ça ma préparation.

54. C'est pas du tout un jugement, c'est pour essayer de comprendre

Non non pas de soucis et alors ici… ça, c'est l'évaluation que j'avais faite et alors on avait fait et après on avait même fait ici, mais bon c'est pas chaque année que je fais des leçons comme ça. Si on fait ça une fois par an, c'est bien. C'est dans un projet plus large.

Alors là j'avais même fait une pré, pour les entraîner et les aider à préparer l'évaluation.

55. Ça c'est intéressant un outil pour préparer l'évaluation

Ça j'avais jamais fait, j'ai fait ça qu'une fois.

56. Et ça les a vraiment aidés ?

C'est pas vraiment utile de les interroger sur les connaissances. En fait ils ont déjà fait l'évaluation en faisant la maquette et le texte en gros et donc une évaluation comme ça c'est juste un exercice de mémoire et en fait cette évaluation-là je pense qu'ils ont tous réussi parce que en plus ils avaient accès à leur cahier.

57. Tu n'axes pas l'évaluation sur la mémoire.

Non pas sur la matière, c'est pas intéressant. En éveil il y a plein d'évaluation où ils peuvent aller dans le cahier.

58. Ça donne une idée des questions que tu pourrais poser ou des choses qui te semblent importantes, à être capable d'aller chercher…

Ici moi j'ai l'impression que pour les tranchées, je ne sais même pas si j'ai fait une évaluation il faut que je regarde, mais je ne suis même pas sûre d'avoir fait une évaluation.

59. Parce que, de nouveau, il y avait un travail final…

Parce que le travail final c'est ça et puis on avait reconstitué une maquette et donc effectivement, ceux qui avaient fait des loisirs ils avaient fait des petits bonshommes qui jouent aux cartes, voilà et l'évaluation'était aussi quand ils ont dû expliquer leurs maquettes à d'autres enfants aux portes ouvertes. Voilà en soi il faut pas toujours une évaluation, un moment d'évaluation comme ça.

41 min 36 s

60. Oui de fait, par exemple être capable d'utiliser la ligne du temps ça peut être une évaluation aussi …J'imagine qu'après avec la ligne du temps de la médecine si vous parlez d'un autre évènement dans le temps, soit toi, soit eux vont dire « ah ben on pourrait le remettre » j'imagine qu'il y en a une en classe aussi…

En 5-6 en général on construit, on construit tout le long du mur une grande ligne du temps et alors et voilà et après y'a même des enfants qui, dans leur causerie, quand on est l'année de la protection contre les intempéries et bien dans les 5-6 il y en a certains qui veulent parler des chapeaux, alors si tu parles des chapeaux tu dois dire comment étaient les chapeaux avant et en fonction des périodes de l'histoire et parfois on colle même des illustrations, des chapeaux, au Moyen Âge c'était comme ça. Et ça ici je ne me souviens plus trop, mais à mon avis on avait mis aussi sur la grande ligne du temps. Voilà après, ici on par exemple on avait parlé de l'Ukraine je crois que c'était que de l'actualité c'était pas l'histoire, c'était en 2014 et là ici on avait repris pour la visite au musée royal de l'armée on avait pris des moments clés de l'expo et on n'avait pas parlé de tout et voilà et si on avait…

61. De nouveau les choix c'était en fonction des intérêts, de l'intérêt des enfants ?

Oui, et de ce qu'ils ont retenu la visite aussi. Donc voilà ça on a peut-être fait ensemble on l'a peut-être pas fait par groupe. Voilà et ici on souligne des choses importantes, quoi avec un témoignage. Mais évidemment c'est beaucoup plus facile de faire ça en 5-6 qu'en 3-4. En 3-4 c'est plus limité, si on veut vraiment faire de l'histoire en tant que telle.

(Discussion sur les documents – reprise à 44 min 34 s)

Moi comment je conçois l'histoire, en fait je pense qu'il faut vraiment partir d'une visite c'est vraiment un moteur parce qu'après on exploite, si on fait une visite on va exploiter d'une façon ou d'une autre, mais, mais après on peut vraiment partir dans quelque chose de, voilà on peut aller loin avec une visite et pas faire que l'histoire. Et les musées moi j'aime beaucoup le musée de la fonderie à Molenbeek c'est dans une ancienne fonderie à Bruxelles et ils travaillent l'histoire de l'énergie, ils travaillent l'histoire des céréales, tout ce qui concerne les métiers ils ont vraiment des machines et en fait systématiquement ils sont dans une démarche historique et pour chaque visite ils font la ligne du temps, donc ils ont du matériel pour faire la ligne du temps et donc là j'y vais chaque année pratiquement parce que je trouve que… Ils avaient fait aussi des expos fille garçon, comment c'était… Enfin ils parlent ils partent de la révolution industrielle et jusqu'à aujourd'hui ils comparent. Donc je pense que si on a peur, il suffit de visiter, faire une visite et il y a moyen d'exploiter ce qu'on fait avec les enfants et surtout ça les intéresse parce qu'en fait je dis partir de l'intérêt des enfants, mais l'intérêt il se crée et donc il suffit d'aller à Ramioul et c'est parti. Ça me semble tellement abstrait avec les petits de partir de textes ou de manuels.

Ça ne sert à rien de dire en troisième on voit le Moyen Âge, en quatrième on doit voir ça, en 5e on doit voir ça. Pour moi c'est un peu abstrait.

62. Ou si on doit le faire comme ça on part de visite…

Mais les socles ne disent pas qu'on doit voir ça donc je pense qu'il y a moyen de faire ça de façon plaisante.

1.2 Entretien Arthur 17 décembre

1. C'est hyper impressionnant je trouve. Heu donc, je suis curieuse d'avoir ta réponse. Heu comment travaillent les historiens selon toi ?

   Heu comment travaillent les historiens selon moi ? Ben je dirais que c'est heu, c'est simplement, c'est une démarche heu, c'est comme une démarche scientifique quoi heu.

2. Et donc ?

   Et donc heu, bah déjà je pense qu'il y a un départ, il y a un intérêt pour un sujet.

   Et puis l'historien va heu. Fin l'hypothèse de recherche elle est toujours là dans le coin de la tête, mais heu, mais heu voilà d'abord on lit tout ce qui a été produit sur la question et heu et puis on essaye de voilà, on formule une problématique et on va heu on va heu voilà heu utiliser des documents qui vont corroborer ou approfondir un sujet ou…

3. Il y a pas de bonne ou de mauvaise réponse hein.

   Non non, mais voilà… (rire)

   (rire)

   Après je sais pas moi, pas heu, par mon mémoire en histoire j'ai heu…

4. Tu parlais de partir d'un intérêt heu, comment est-ce que ça se traduirait cet intérêt ? Pour un sujet ou pour heu justement pour pouvoir élaborer la problématique.

   Beh, je pense que c'est heu, c'est faire évoluer une représentation qu'on a, mais on sait que, on sait heu voilà, par rapport, les recherches qui ont été faites sur heu la Première Guerre mondiale il y a 50 ans ou il y a une vingtaine d'années. Voilà, les sujets sont différents. Voilà aujourd'hui heu, aujourd'hui ben voilà heu on ne peut pas parler de la guerre sans parler non plus du rôle des femmes fin des choses comme ça, il y a les, les problématiques évoluent et en fonction du moment où on fait les recherches heu voilà les spectres s'élargit ou rétrécit des choses comme ça donc heu.

5. Donc il y a différents éléments qui viennent s'ajouter ou qui ouvrent de nouvelles portes, de nouvelles perspectives, c'est ça que tu veux dire ?

   Oui oui oui, je te laisse là

   Et heu et moi comment j'ai vécu heu. Fin moi je pense que, soit c'est un intérêt personnel qui peut être à l'origine de… et puis après de la recherche qu'on a envie de faire, de mener. Et puis après il y a l'intérêt pour l'intérêt quoi. Je veux dire oh le sujet est intéressant et effectivement il y a une possibilité de, voilà d'apporter quelque chose ou un regard différent heu. Après c'est de l'Histoire c'est subjectif hein.

6. Dans quel sens ?

   (Rire)

   Heu qu'on peut, on peut faire un peu de, voilà on peut manipuler les documents de toute façon quoi, on peut faire dire ce qu'on veut hein… en partie.

7. En partie, oui ?

   Bah ça dépend, ça dépend de, ça dépend de l'axe qu'on veut, mais on peut utiliser les mêmes documents pour heu, pour mettre en avant une chose, et on peut les utiliser pour mettre en avant une autre chose aussi.

3 min 37 s

8. OK donc heu… Partir de l'intérêt, tu pars de la littérature, tu vas et si je comprends bien, l'intérêt et la période, l'air du temps dans lequel tu te trouves toi va influencer ton travail de recherche et d'autres intérêts qui viendraient s'ajouter ? C'est ça ?

   Oui oui

   Mais c'est personnel hein ce que je dis, je voilà.

9. Oui oui, mais c'est… Oui oui il y a pas de soucis.

   Après je ne fais pas de recherche en histoire tu vois ?

10. *Non non, mais moi non plus hein, moi c'est juste de la didactique. (rire)*

    Mais heu, donc l'idée c'est de et donc l'emploi du document, ce serait… tu dis qu'on peut faire dire ce qu'on veut à un document. Tu peux expliquer un peu plus ?

    Houla. Ben par exemple avec des enfants si je fais une visite heu. Voilà moi j'ai un objectif précis donc je vais les faire s'intéresser au document avec une vision précise. Voilà par exemple ici on a eu un AFP en histoire ou… c'était en 4e 5e 6e, donc c'était suite à la visite du petit sablon…

Des métiers, ben les étudiants sont venus avec d'autres documents heu. Et heu les 4e c'était heu est-ce que, la question de départ c'était est-ce que la femme travaillait au Moyen Âge ? Est-ce que heu voilà heu le petit sablon c'était que, c'est pas le Moyen Âge, mais c'est la fin du Moyen Âge et le début des temps modernes, mais il y avait que des hommes qui étaient représentés donc c'était vraiment une question de départ. Et heu, et effectivement, à partir, dès heu, à partir de la question de départ, bah notre vision des documents a été heu… a été guidée, tu vois, par cette question de départ. Et donc.

D'accord

Si maintenant on s'intéresse au rôle des femmes et est-ce que les femmes travaillaient au Moyen Âge bah on va voir ces documents de cette façon-là.

Et pas d'une autre façon.

11. D'accord donc heu… donc la question, cette question de départ justement, c'était qui qui avait posé cette question ? Les enfants ? Les étudiants ? Parce qu'au départ moi je te posais la question par rapport aux historiens et puis t'es…

Oui oui, bah je suis pas

12. C'est pas grave…

Je suis pas historien enfin…

13. Non non justement… Non non tout à fait. Heu, qui avait posé cette question ?

Alors heu… C'est un peu les deux parce que quand on a parlé des corporations dans les textes on a vraiment vu que ça concernait les garçons…

Et que effectivement si heu si tu étais le fils de d'un maître, tu avais heu, tu pouvais rentrer dans la confrérie, dans la corporation. Et sinon, enfin c'était une des conditions. Et donc il y a effectivement les enfants qui ont relevé, mais oui, mais si on est une fille ? Bah non on ne peut pas, en tout cas, pas dans ces corporations-là. Mais heu évidemment, nous on a fait travailler en amont les étudiants de… les futurs instits donc les questions on se les est posées aussi, fin suite aux visites on a relevé des choses, mais heu.

D'accord

Mais on a amené cette problématique et après heu pour que cette problématique apparaisse heu et soit le fil conducteur de l'activité menée par les étudiants, bah ils sont repartis des images du petit sablon, heu des photos des statues que les enfants avaient observées. Ils ont heu les étudiants ont posé des questions et puis effectivement heu la question de « est-ce que les femmes travaillaient ? » est apparue dans la discussion et dans la phase d'intéressement là heu. Donc c'est, c'est un peu créé, mais bon avec les enfants on crée aussi beaucoup parce que si on part que de l'intérêt de l'enfant il y a… voilà…

14. Ah oui oui oui, mais c'est pas du tout une critique hein. C'est simplement…

Non non non, mais je dis qu'il faut susciter ça quoi… donc effectivement l'adulte derrière doit avoir une vision de ce qu'il a envie de faire quoi… Par exemple moi par rapport aux mines bah heu, voilà après heu… je savais que j'avais envie qu'on travaille avec les animaux dans la mine heu…

Avec l'utilité des animaux heu… il y a des choses que je voulais tr…, des choses que je comptais pas spécialement heu… faire représenter en maquette ou en synthèse et puis les enfants ont amenés des choses quoi, par exemple eux, moi je… par rapport aux lampes, tu vois aux lampes des mineurs, moi je pensais juste m'arrêter heu à la lampe heu… voilà des années 50, mais les enfants ils voulaient vraiment représenter l'évolution donc ils ont voulu… ils ont voulu heu, il y a un groupe qui fait la maquette sur les lampes et heu ils présentent le prisonnier heu, le condamné à mort romain qu'on envoie heu se faire heu exploser avec une bougie. Heu et jusqu'aux détecteurs d'aujourd'hui quoi donc ils vouaient vraiment, là ils voulaient vraiment qu'on voit l'évolution de la manière de détecter le grisou par exemple.

8 min 37 s

15. D'accord. OK… Heu j'ai une question qui m'était venue pendant que tu parlais heu… Est-ce que tu, c'est off, mais est-ce que si tu fais une prochaine session histoire tu vas de nouveau retravailler avec tes étudiants ?

Non parce qu'il n'y a pas de, il y a plus d'AFP histoire.

16. Ça pourrait être intéressant peut-être pour le début de l'année prochaine aussi.

Oui oui, mais ça dépend si j'ai des premières, si on me… Mais en général si j'ai de premières normales primaires on me met en histoire parce que comme j'ai fait histoire… Ils se disent que c'est une plus-Vaniaue, mais heu…

Et ce sera intéressant aussi, mais bon ça sort un peu du truc, mais… il y a un cheminement à faire aussi

Ouai, après le prof d'Histoire heu à Defré il est pas du tout dans la didactique quoi donc heu…

Non

Donc du coup, du coup c'est autre chose quoi..

17. Oui c'est une autre fonction. Ça peut être chouette aussi… hum ? ah oui ! Vous êtes dans quel heu quel centre d'intérêt cette année ?

C'est le travail et le repos.

Le travail et le repos ?

Oui

Ah c'est rigolo ça, j'avais jamais entendu les deux heu mis en parallèle.

Mais parce que heu, parce que voilà, notre corps travaille constamment, mais il a besoin de se reposer quoi…

18. Oui tout à fait. Ça ouvre aussi d'autres perspectives…

Et du coup, du coup c'est sur la mine, les métiers du petit Sablon heu et l'Atomium, l'Atomium je trouvais que ça collait assez bien parce que heu voilà il y a moyen de parler de la ville, la modernité, les routes, fin tout ça c'est le travail aussi quoi donc heu il y a tout à fait moyen…

19. Tout à fait ce qui facilite totalement… hum alors, t'as un peu répondu, mais on peut peut-être revenir dessus pour que ce soit, pour approfondir. Quelles différences justement tu mets heu entre ce que tu fais en classe et ton travail, et le travail d'historien ? Ce que tu fais avec tes élèves et le travail historien.

Ben je crois que c'est vraiment l'éveil heu l'éveil à la démarche quoi. Je crois que c'est vraiment ça. C'est heu… c'est heu se poser des questions sur comment c'était avant et puis heu… et puis heu voilà quoi moi je conçois vraiment heu fin je pense que c'est indispensable de… de visiter vraiment. Et donc moi je pars toujours d'une visite quoi. Parce que partir de documents qu'on amène c'est même pas, fin voilà c'est même pas des vrais documents, c'est des copies fin voilà. Je pense qu'il faut vraiment être en contact avec heu… chez les petits ils doivent vivre heu… voilà.

20. Tu préfères les immerger d'une certaine manière.

Voilà. Et même si c'est, même si c'est pas, même si c'est des représentations du passé, ou des reconstitutions comme à Ramioul et tout, mais je pense que c'est heu. C'est heu. C'est indispensable de… de pouvoir heu… donc eux ramènent tout à eux.

Et donc heu donc il faut leur donner l'occasion de, de, je pense de vivre un peu comme c'était avant ou en tout cas d'observer et puis de comparer avec eux et puis de se poser des questions : alors c'était comment ? Comment ça fonctionnait ? Et puis les, d'autres documents, des textes ou d'autres choses peuvent apparaître heu, pas de manière concrète, mais heu ça peut être heu voilà des photos, des choses comme ça. Mais je pense que c'est vraiment, c'est vraiment travailler la démarche avec eux, mais c'est vraiment une démarche d'observation, une démarche scientifique…

12 min 39 s

21. Mais justement, justement, est-ce que heu le heu… tu travailles dans une école à pédagogie Decrolyenne heu, comment est-ce que tu pourrais, dans quelle mesure l'observation ou la pédagogie intervient sur les démarches que tu veux déclencher

chez les élèves ? Comment est-ce que tu le décrirais ? Comment est-ce que tu fais heu le lien entre les deux ?

Bah c'est vraiment l'auto socio-constructivisme et heu… c'est vraiment le fait de, bah par rapport à tout hein que ce soit l'Histoire, que ce soit l'éveil scientifique heu, que ce soit le… Bon après c'est un peu plus difficile heu avec le français, mais c'est vraiment se dire, mais qu'est-ce que je sais ? Qu'est-ce que je pense ? Comment je ferais heu moi ? Et puis heu et parfois se situer par rapport à un objet ou une observation des choses comme ça, donc on est beaucoup dans le ressenti au début, ses représentations initiales. Et puis être confronté à quelque chose d'autre et puis en discuter avec les autres. Et puis heu exprimer ça d'une certaine façon et donc c'est se l'approprier donc c'est vraiment heu c'est vraiment ce cheminement-là et en fait l'Histoire heu, l'Histoire elle est, c'est un super outil pour travailler ça heu et on le fait pas qu'en français, en math donc il faut. Fin moi je le conçois, je le conçois vraiment dans ce cheminement-là quoi…

Donc dans l'idée de heu… de percevoir des choses, de pouvoir se décentrer et puis de pouvoir faire des comparaisons par le décentrage et heu…

Et puis reconstruire ça et vraiment heu et faire des liens quoi vraiment heu.

22. Et c'est dans, dans, dans une idée finalement ce que tu vises au bout du compte c'est quoi ?

Bah c'est de travailler cette démarche qui est utile pour heu pour les apprentissages, pour tout en fait… et pour être autonome aussi dans, dans… voilà donc ils construisent eux-mêmes les choses, mais heu, mais en travaillant cette démarche heu…

23. Dans différentes disciplines ou dans différents Danaines ?

Dans différents domaines, oui. Et c'est pour ça que se lancer dans un projet comme là, comme heu, comme la mine heu comment c'était en 1900 heu.. Ça permet de travailler tout quoi donc là on est en train de travailler les volumes, c'est vraiment le coté interdisciplinaire et je pense que, que l'Histoire permet vraiment, ça permet de travailler et les maths et le français. Fin voilà c'est vraiment…

C'est vraiment heu, c'est vraiment global et en plus ce qui est, ce qui est pas négligeable c'est que il y a un réel intérêt quoi heu. Voilà, si on dit on va mesurer ou peser des trucs voilà l'intérêt il est pas… il y a quelque chose de… comme ça s'est passé avant, il y a quelque chose d'un peu de magique quoi… de…

24. De mystérieux ?

De mystérieux, en plus. Et donc les enfants ils sont vraiment, vraiment passionnés quoi… Les enfants ils sont vraiment heu ils sont vraiment curieux quoi. C'est rare d'avoir des enfants qui sont pas curieux. La mine heu ils ont tous dit « aah la visite qu'on a faite c'est génial ! » et alors ils se

projettent aussi quoi, ils ont… d'ailleurs c'est ça qui est Dan mage dans les endroits comme ça c'est que les enfants ils ne peuvent pas pousser un chariot. Tu vois une berline ? Donc on leur dit « et les enfants poussaient » et en fait dès qu'il y a une berline ils ont envie de pousser donc il y a quelque chose de physique qui manque dans les musées ou dans les animations et c'est assez rare de trouver ça et heu… et ils ont, ils ont voilà ça les intéresse vraiment, ils ont envie de faire comme, ils ont envie de… c'est presque un jeu de rôle en fait l'Histoire puisque aller on joue aux cheVaniaiers, on joue à plein de choses, mais heu. Du coup ils ont envie de jouer au bois, ils ont envie de jouer aux mineurs… Et donc je pense que dans des musées comme ça il faudrait en plus cette dimension-là et une fois qu'on a ressenti et qu'on s'est projeté et que l'imaginaire a permis de heu voilà de se poser des questions tu vois ? Et alors comment ils faisaient ça ? Et alors ils allaient pas à l'école ? Et heu, mais c'est pas juste et moi aujourd'hui je, on fait pas ça. Et puis on a fait le bois du Cazier une autre expo sur le les droits de l'enfant et les enfants qui travaillent aujourd'hui dans le monde. Et donc on a vu les petits Congolais qui vont chercher du Cobalt pour nos GSM heu, on a regardé toutes nos étiquettes en se disant que en Inde, au Bangladesh des choses comme ça… et donc là ils étaient heu, ils étaient concernés quoi, donc heu…

17 min 24 s

OK

Voilà, après je sais plus la question. (rire)

25. C'est pas grave. Heu et justement si on revient sur cette idée de mystère qui suscite l'intérêt, qui heu… Leur démarche alors c'est pour, tu parles tout le temps d'une démarche. Cette démarche, elle viserait à élucider le mystère ?

En partie, mais après l'adulte il a, il a un rôle capital là-dedans, je veux dire, après on peut se contenter du mystère et d'une pièce de théâtre. Heu voilà combien de fois elle ne met pas en scène une période de l'Histoire ou une civilisation ou un épisode parce que c'est imaginaire. Ils ont envie, ils ont tous envie de jouer les Hommes de la, les Hommes préhistoriques quoi. Dans pleins de pièces de théâtre il y a un moment ou la découverte du feu, ça heu je l'ai déjà fait 3 fois dans mes pièces de théâtre parce qu'ils ont envie de ça. Mais heu après c'est ; c'est vraiment à l'adulte de se dire ah, mais ça, ça nous intéresse heu voilà qu'est-ce qu'on pourrait se poser comme question par rapport à ça et puis dire, mais voilà on peut les emmener à Ramioul, vraiment collecter leurs représentations initiales heu et puis… et puis retourner là-dessus et là je pense que c'est vraiment important de partir de leurs représentations initiales et puis de revenir dessus ça c'est vraiment capital quoi.

Et ça permet justement de, de… de d'être sensible à et d'être au clair avec tout le cheminement qu'on a fait à partir du moment heu, où on s'est posé la question, on avait envie de jouer aux Hommes de la préhistoire qui découvraient le feu. Et à partir du moment où on a fait les maquettes heu voilà. Et alors ce qui est vraiment intéressant dans les projets d'Histoire

c'est que, bon après dans les projets de manière générale c'est que on peut vraiment heu faire une ligne du temps du projet.

Et de se dire ben voilà on est parti de ça on a fait une visite, on a fait une deuxième visite, on a fait les maquettes. Qu'est-ce qu'on a dû faire avant de réaliser les maquettes ? Qu'est-ce qu'on a fait après ? Donc il y a vraiment, il y a moyen de, allez, d'expliciter toute cette démarche.

Oui

Et donc ça je, ça c'est prévu que je fasse ça avec eux un moment donné c'est de se dire heu, qu'est-ce qu'on a fait heu autour de la mine depuis heu, depuis le début de l'année. C'est ça qu'il y a des plans heu. Decroly il y a le plan de l'année, mais on peut faire aussi un plan et une ligne du temps du projet à chaque fois.

26. Et ça, ce serait pour revenir sur les, les représentations initiales ?

Et, et pour expliciter la démarche et dire ah ben là on s'est posé des questions, là on a fait ça et puis on a dû faire ça pour heu, on a dû heu… Ben, Line a apporté un livre sur les mineurs et donc on a lu ça… voilà il y a vraiment moyen de…

27. De mettre en avant éventuellement les moments de rupture par exemple. Ça arrive, ça parfois ? Il y a des choses qu'ils croyaient et puis qui…

Ah oui oui oui, ça c'est tout le temps hein, tout le temps.

Oui OK.

28. Heu, la question d'après c'était… Tu y as déjà répondu hein, mais c'est pas grave j'aime bien quand tu te répètes. C'était qu'est-ce que c'est que justement apprendre ?

Et apprendre en Histoire ?

Ben c'est évoluer par rapport à sa représentation, c'est vraiment ça, je pense. Après du coup heu… du coup, constater des choses qu'on sait déjà un peu c'est moins intéressant, mais heu…

21 min 12 s

29. Donc ce qui serait intéressant, comment tu le formulerais ?

C'est faire évoluer les représentations et c'est aussi heu se faire évoluer soi. Voilà… Mais heu… oui je sais pas quoi… (rire)

Non, mais c'est… et c'est ça qui est magique avec les enfants c'est que, ils ont tellement heu. L'histoire fait tellement appel à l'imaginaire qu'ils ont des fantasmes sur les choses, comment elles étaient.

Et donc heu, si il y a un didacticien français qui, qui… je sais plus comment elle s'appelle, mais heu… qui a toujours une même façon de présenter ses

leçons c'est qu'il collecte ce que les… ce que les étudiants, les élèves pensent d'un thème.

Et puis dans un premier temps il donne des documents qui renforcent leurs représentations, et puis il donne des documents contraires et puis il synthétise, mais de plein de façons différentes. Mais je trouve que, je trouve que ça, c'est intéressant parce que collecter les représentations et puis montrer heu, par exemple un dessin animé qui part vers heu une planche d'Astérix par exemple ou c'est vraiment exagéré, mais on se dit, mais non c'est pas possible, c'était pas comme ça. C'est pas possible que les Vikings étaient comme ça à l'époque quoi. Et puis de se dire ben non, mais alors du coup c'était comment ? Quelles questions on peut se poser sur les vikings heu ? Ben si, est-ce qu'ils étaient vraiment violents ? Pourquoi ils sont venus ? Voilà toutes ces choses-là et puis ah, mais ce qu'ils mangeaient, est-ce qu'ils étaient cannibales ? Enfin voilà, après ça peut partir dans tous les sens… Et puis de se dire, ben comment on peut savoir ? C'est toujours ça qui est important c'est comment on peut savoir heu ce que… comment vivaient les Vikings ? Voilà c'est toujours, aah on peut faire une machine à remonter le temps pour aller croiser les Vikings… déjà c'est une très bonne idée, mais ça c'est pas possible, donc on peut aller dans des musées, puis ah vous m'avez amené un livre… et puis voilà et ça démarre comme ça et donc heu… et donc c'est vraiment riche et puis effectivement et ça je pense qu'on ne le fait pas assez souvent, c'est vraiment revenir dessus quoi et de se dire que au final heu on a des représentations et heu, qui sont erronées et il y a toujours une part de vérité, mais heu, mais voilà, ça dépend de qui heu, de qui heu… Quelle était l'intention de la personne qui a transmis ça aussi. Voilà heu comme information et donc parler de la guerre, ne parler que du champ de bataille, ben c'est pas parler de la guerre non plus donc il faut… voilà… par rapport au travail des femmes, fin les femmes pendant la guerre ont fait tout… ont remplacé, voilà elles étaient capables de faire tous les métiers heu… fin voilà c'est cette dimension-là qui heu… voilà c'est vraiment évoluer dans sa représentation, je pense que c'est heu… et avec les enfants évidemment, c'est tellement heu, c'est tellement fin c'est facile je veux dire de faire évoluer les représentations. Et du coup il faut être attentif à ne pas générer des représentations heu erronées aussi chez les enfants quoi. Et donc c'est vraiment la position de l'enseignant qui doit être dans une position de questionnement aussi tout le temps et dire ben « je sais pas, il faudrait vérifier. » Donc c'est vraiment être heu, être critique par rapport à ça et la critique historique et donc vraiment se dire heu, se dire voilà comment on peut vérifier, est-ce que la personne qui nous dit ça est heu… Est-ce qu'on se met en tension ? Et d'être, et de mettre en avant quelque chose ou veut être le plus neutre possible ? donc, je pense que ça c'est aussi important heu. Et l'Histoire se prête vraiment bien à ça quoi… contrairement à l'éveil scientifique ou là heu… l'imaginaire est plus difficile (rire) tu vois enfin ?

25 min 7 s

30. C'est différent

Et puis heu, en Histoire il y a tellement d'albums, de romans, où ils ont l'occasion de rester dans ce coté imaginaire, mais quand même de faire évoluer leurs représentations quoi…

Voilà c'est, je trouve que c'est inépuisable parce que c'est lié à la littérature puisque c'est ici et… allez… faire de l'histoire ça reste un travail d'écriture et donc, il y a un auteur et une intention et des choses comme ça donc heu… c'est hyper subjectif l'histoire, j'ai l'impression… (rire)

31. Je ne sais pas, mais heu… Comment tu te situes toi par rapport à tout ce qu'on te demande de faire ici dans l'école ou par rapport à ce qui est inscrit dans le programme, les socles des compétences ?

Ben… nous on se réfère que aux socles des compétences et donc les socles des compétences restent assez vagues..

Enfin c'est des choses que on doit mobiliser heu pour, enfin permettre aux enfants de, d'acquérir certaines compétences. Et quand on regarde les socles ben la démarche scientifique ou en éveil géographique et historique, ben c'est simplement être capable de… voilà de lire un document, de… et.. fin voilà ça va dans ce sens-là donc moi j'ai pas trop de difficultés à me dire que je, qu'on est dans le bon. Après, si on me dit qu'il faut voir l'Empire romain en 5e et machin truc, ça moi je me retrouve pas du tout là-dedans quoi…

D'accord

Parce que je trouve ça plus riche de… voilà de travailler 2 mois sur la mine et d'exploiter tout un maximum et heu voilà. Ça peut être la mine, mais ça peut être les hommes de la Préhistoire aussi. Ça m'est égal quoi…

Oui

Après il y a des choses qui sont, qui sont « importantes » entre guillemets heu la ligne du temps, les périodes de l'Histoire voilà, parce que c'est des choses auxquelles ils vont être confrontés donc ça un moment il faut que ça soit posé, c'est des codes.

32. OK, ce sont les codes justement. Tu les poses comme des codes qui vont permettre quoi ?

Bah permettre de se dire heu que si en dessous d'un document il est mis que ça se passe au Moyen Âge, bah voilà on peut s'y retrouver se dire que le Moyen Âge c'est après heu, c'est pas l'Empire romain c'est entre les deux quoi…

OK ce serait poser des balises…

Voilà qui leur permet d'avoir accès à des choses auxquelles on doit avoir accès. Mais après moi la ligne du temps, moi je suis chaque fois en train. À chaque fois que j'aborde la ligne du temps, je leur dis : bien, mais ça, c'est nous en tant qu'Européens, nos balises à nous. Parce que les Mayas, ils ont eu une longue Antiquité jusqu'à l'arrivée des Européens. Donc à

chaque fois je le dis que chacun peut avoir ses balises à soi et c'est c'est comme… C'est comme une ligne du temps personnelle voilà l'arrivée d'un petit frère ça peut être heu… ça peut être un moment heu… fin souvent c'est un… (rire) un moment très difficile.

C'est un changement, disons…

C'est un changement voilà, mais heu… mais voilà c'est… ça, j'insiste beaucoup là-dessus, mais après c'est des codes, c'est des codes. Donc je leur donne heu les dates, ce que, à quoi ça correspond, des choses comme ça… et après on parle de ces bouleversements heu… la découverte de l'Amérique voilà. Et puis je leur dis bah heu chez nous c'était Gutenberg heu d'abord qui a provoqué des changements et des choses comme ça. Moi j'invente rien hein, mais quand c'est des codes c'est des codes, mais on peut aussi se poser des questions sur les codes.

Tout à fait. Bah écoute voilà c'est déjà bien plus que ce que j'avais espéré donc c'est parfait.

1.3 Entretien Dorothée

1. Est-ce que tu peux m'expliquer un petit peu ton parcours professionnel ?

Ah oui alors ça va être assez rapide. Professionnel ? Alors après deux ans de cours à l'école normale…

2. Que tu as fait directement après le secondaire ?

Non j'ai fait un an d'unif.

En quoi ?

En kiné, histoire de s'amuser. (Rires) Et donc, après ça, j'ai fait beaucoup de clubs de vacances, de groupes de vacances, j'étais responsable de colonies de vacances, de centres de vacances. J'ai fait énormément ça depuis mes 18 ans.

D'accord.

Donc c'est ce qui fait que je me suis dirigée vers l'École normale. Il y avait les deux quand je suis sortie en rhéto. La kiné, ça me plaisait bien aussi, il y avait aussi prof d'éducation physique aussi, donc on était ensemble, les deux se rejoignaient, je pouvais faire l'un ou l'autre. Ou bien l'école normale, mais j'ai quand même essayé la kiné et puis je suis retombée sur l'école normale. Donc deux ans, encore à l'époque, c'était deux ans, c'était la dernière année, je crois, je pense, à Charles bulls. Émile André, qui est devenu Charles Bulls, qui maintenant a encore changé, je crois.

C'est Francisco Ferrer, maintenant.

Voilà. Donc après ça, je suis sortie et pendant un an on était nombreux à sortir, on a été choisis par ordre : premier de promotion, deuxième de promotion, troisième de promotion, comme ça. J'étais dans le paquet du dessus, mais bon, il y a des gens qui sont passés et j'ai eu un parcours d'une année où j'ai été un peu partout.

Mmh.

J'ai été dans une école spécialisée, là je suis restée longtemps, Jules Anspach pendant six mois, je crois. J'ai été dans plein d'écoles de la ville pendant un an et puis… Je me plaisais bien dans le spécialisé, mais à la fin de l'année ils perdaient des heures et donc il a fallu choisir entre plusieurs écoles. J'avais le choix entre Catteau, Dachsbeck et je sais plus quoi. J'ai pris Daschbeck. Je me suis retrouvée à Dachsbeck, pendant 8-9 ans en cinquième-sixième.

OK.

2 : 25

Titulaire de 5-6ème pendant huit ou neuf ans, je sais pas peut-être 10 ans. Ras-le-bol à un moment du système ville de Bruxelles : points, premier, deuxième de classe, troisième, 25e sur 25, et donc j'ai changé, je voulais changer de pédagogie et je suis tombée ici… où là je suis ici depuis 1992.

OK.

En cinquième, sixième.

Oui. (Rires)

Il m'a pris d'abord en quatrième puis après, oui puisqu'il savait que j'avais fait cinquième sixième à la Ville donc il m'a laissée sur la cinquième sixième pendant à mon avis une dizaine d'années. Après j'ai fait des études en Orthopédagogie à Francine Robaye, à l'institut Francine Robaye, ça n'existe plus je crois que ça porte un autre nom aussi, pour la remédiation et j'ai entrepris ici la remédiation pendant à peu près une dizaine d'années aussi, où là on a fait, on a commencé les intégrations avec Helena, je ne sais pas si tu te souviens ?

Oui, je me souviens.

Héléna, Wassim, Ethan donc moi je portais le projet intégration et j'en profitais pour aller aider les autres et mettre au point la remédiation. Ça aussi une dizaine d'années. J'ai chaque fois changé après 8/9/10 ans et après j'avais envie de revenir sur une classe parce que ça devenait vite le bouche-trou, hein et donc quand tu entames des trucs avec des gamins, tu as envie de pouvoir les continuer et si ça s'arrête, tu dois aller remplacer là, remplacer là. Donc j'ai dit maintenant c'est fini. L'intégration officielle a

commencé aussi. Donc là nous, mon travail en intégration que je faisais ici a été pris par les logos… Tant mieux et du coup voilà et j'aimais bien aussi le côté intégration.

Oui, oui…

Donc j'ai repris une classe, là maintenant depuis 6-7 ans, je pense.

3. Et là, tu as fait aussi 5-6 ?

5-6 trois fois je crois, on a fait, deux fois on a sorti deux promotions pendant quatre ans et puis on nous a demandé d'arrêter, on devait en mettre d'autres donc on en a mis d'autres, on s'est retrouvés sur la quatrième année depuis maintenant 1, 2, 3, c'est la quatrième année, on fait les quatrièmes, mais on aimerait bien monter en cinquième…

4. Oui ? (Rires) Alors, pour toi, qu'est-ce que c'est l'histoire ? Heu… En général, pas spécialement dans le cadre scolaire. 3

Qu'est-ce c'est que c'est l'histoire ?

Oui.

Notre mémoire, heu… nos origines, l'explication de beaucoup de choses, le retour de beaucoup de choses qui reviennent, donc du coup, d'importance de revenir en arrière, heu heu, ça ouvre à plein de choses, à avoir envie d'aller voir plein de choses, moi je voyage beaucoup moi je suis quelqu'un qui voyage beaucoup, tout le temps, donc heu je fais un lien avec la passion de voyage, sûrement.

5. OK. Et dans l'école ?

Dans l'école, ben c'est faire passer ça aux enfants, c'est faire passer le fait que l'histoire peut être importante aussi, même si je suis une grande fervente du vivre ici et maintenant, heu c'est leur faire passer, leur faire expliquer… leur faire passer le fait qu'il y a une explication à toute chose, que voilà qu'il faut peut-être savoir d'où on vient pour savoir où on va.

Mmh.

Heu… voilà, puis eux ça les intéresse pas mal, ils aiment quand même bien savoir, ils aiment bien tout ça. Donc heu… Mais c'est surtout ça, je crois.

Le fait de ?

Le fait de de de comprendre ce qui se passe maintenant et de savoir vers où on va en se retournant vers le passé et puis d'avoir des repères, de prendre des repères aussi, savoir un peu toutes cette, tous ces siècles, etc. C'est vraiment avoir des repères par rapport à plein de choses. Donc pour moi, je pense que c'est ça, c'est ça qui est important pour eux.

6. D'accord, et quelle place est-ce que ça a dans les apprentissages, heu, dans ta manière d'enseigner, dans ta… ?

Ah ben disons que ça a une place au jour le jour, si tu discutes de plein de choses avec eux.

Par exemple ?

De l'actualité, par exemple, si on parle de l'actualité, on va parfois revenir sur des choses qui se sont passées auparavant ça a d'office toujours à un moment, une une place parce que nous, on travaille toujours par fil rouge, hein, donc en quatrième on travaille par fil rouge. Donc dans le fil rouge on va toujours trouver un moment l'histoire et si on fait l'eau, donc on s'est occupé de l'histoire de l'eau à Bruxelles. Donc voilà ça a une place, mais une place continue, par contre c'est vrai que quand nous on travaille comme ça, voilà on s'est occupé de l'histoire de l'eau, maintenant on est occupé avec l'eau dans le corps, on est, tu vois, on est pas du tout… heu…

Mais on est, peut-être c'est une erreur, mais c'est vrai que chaque fois qu'on fait une partie de notre fil rouge, on ne va pas à chaque fois retourner sur sur l'historique bien que, quand on a fait le canal on est quand même allés voir le… d'où ça venait et tout. Donc je te dis non, mais finalement, en réfléchissant, oui on le fait.

7. OK, donc pas forcément consciemment du coup ?

Pas forcément consciemment.

Pas avec une…

Ouais. Non, pas en se disant tiens je vais parler du corps humain, est-ce que je vais parler de l'historique ? Non, mais il est possible qu'à ce moment-là, on va quand même revenir vers l'histoire de la médecine, vers des choses qui se sont passées. Je me rends compte qu'effectivement, on en parle quand même beaucoup, mais qu'on ne laisse pas forcément de traces.

8 : 10

Ça c'est peut-être beaucoup, ça reste beaucoup comme ça. Tu vois ?

8. Ça fait partie d'un tout ?

Oui.

C'est pas étiqueté « histoire ».

Oui, ça fait partie d'un tout. Sauf si on décide de… de travailler sur l'histoire de l'eau à Bruxelles. Ce moment-là on va vraiment faire de l'histoire, mais ça fait plutôt partie d'un tout. Mais tout fait partie d'un tout. Je trouve. Chez nous, tout fait partie d'un tout. Je… on a un prof d'EPC et pour le moment,

pour moi, c'est une ineptie, enfin ça fait partie de notre, de nos trucs à nous aussi. Maintenant, ben, on ne parle plus de euh, je elle fait des trucs de philo, mais. On ne va plus parler de, je ne sais pas moi, du climat par exemple, si elle s'en charge, mais non, ça fait partie de chez nous aussi, euh… l'amitié elle s'en charge aussi bah non ça fait partie de, ça fait partie d'un tout, je crois vraiment que tout fait partie d'un tout. C'est ça notre richesse en fait finalement. C'est ce qu'on a en primaire, c'est notre richesse en primaire, c'est de pouvoir voir vraiment voir tout sur tous les points de vue, sur tous les côtés.

OK.

Oui, moi je pense que ça fait partie d'un tout. Sauf certaines leçons bien types qu'on essaye de mettre à chaque fois quand même. La construction de la ligne du temps, on essaye de la mettre à chaque fois d'une façon ou d'une autre on essaye de la mettre à chaque fois.

9. Pourquoi ?

Parce que ça fait partie des repères aussi, que ça permet de, pour eux par la suite de raccrocher les évènements les uns par rapport aux autres et peut-être de comprendre mieux les choses les unes par rapport aux autres, dans un premier temps c'est juste euh, c'est juste leur ligne, leur ligne du temps à eux…

9 : 59

… mais après quand ça grandit, oui ça permet, on rajoute alors, plus en cinquième sixième, je disais ça en quatrième, mais beaucoup plus en cinquième sixième où là, la ligne du temps ils la construisent, elle est partout et on raccroche d'office et là, là à ce moment-là on se rend compte que on va parler de quelque chose et l'étiquette on l'accroche et ça permet de, de voir tout ça.

10. D'accord on peut dire qu'en quatrième vous installez les bases ou en tout cas les plus grandes pièces, les premiers repères ?

Oui, c'est ça ! Je pense, en troisième, je pense qu'ils doivent normalement installer des repères dans la famille parce que ce sont des repères aussi, c'est de l'histoire aussi. Nous, on essaye de revoir ça, puis après, si on a l'occasion, nous on essaye toujours de forcer un peu l'occasion justement de mettre ce repère, ce repère de siècles, ce repère de… Et alors à ce moment-là, on va visiter quand on va… On peut rajouter des choses.

D'accord donc ça se fait petit à petit en fonction des thèmes, en fonction des activités en classe…

Oui, voilà, c'est ça !

11. Des visites, des évènements prévus ou imprévus ? (11)

Voilà, tout à fait.

OK.

Cette ligne de temps, d'ailleurs, maintenant que je pense tout haut, elle devrait passer en cinquième et après elle devrait passer en sixième. Quand on est en 5/6, on la commence en cinquième et puis on la poursuit, mais c'est vrai qu'elle devrait passer.

En général vous suivez vos élèves aussi.

En 5-6 oui.

Ce qui n'est pas le cas en 3-4.

Non.

C'est la quatrième pour le moment, c'est ça ?

Enfin là, ici, ici on aimerait les suivre en cinquième, ça se fera peut-être cette année, mais bon.

12. OK. Est-ce que tu avais un goût pour l'histoire au départ, même dans ta vie personnelle est-ce que tu as un goût pour…

Pour l'histoire ? Non, j'ai.. oui… de par le goût pour les voyages, mais je vais plus, je suis plus sur ce qui est géographie et tout ça, mais automatiquement c'est lié, pour moi c'est lié donc oui.

Comment tu fais ce lien ? Parce que tu dis, tu l'as déjà fait tout à l'heure, est-ce que tu peux essayer ?

Entre ?

Bah entre le le voyage, finalement dans l'espace et l'histoire qui est plutôt au niveau du temps ?

Ah oui, mais quand tu arrives quelque part que tu fais la route de la soie, tu es dans l'histoire d'office, quand tu vas en Birmanie et que tu te retrouves dans l'histoire d'un pays même d'un pays qui politiquement, avec les politiques qu'il y a pour le moment, tu discutes avec des gens, tu fais d'office l'histoire du pays pour comprendre d'où ça vient et donc quand tu prépares ton voyage, d'office, tu fais de l'histoire. Enfin moi je je me renseigne sur l'histoire du lieu, toujours parce que ça a une influence importante.

13. D'accord ça te permet ça te permet quoi de préparer ton voyage ?

Ça me permet de mieux comprendre ce qui se passe, ça me permet de discuter avec les gens en connaissance de cause parce que ça ouvre la discussion souvent, souvent, les gens quand on voyage, souvent ils parlent

de maintenant, mais ils parlent de l'avant et ils parlent de l'histoire de leur pays et où ils parlent de l'histoire du village ou ils parlent de leur histoire. Souvent. Très souvent. On est souvent confronté, quand on discute avec des gens, ils ne vont pas forcément te parler du climat, ou ils vont pas forcément te parler de la pluie et du beau temps, mais ils vont parler de l'avant. On l'a encore vu dernièrement, là à Noël. Tu sens bien que il y a un besoin chez des gens de se raccrocher à ça et essayer de comprendre ce qu'il se passe maintenant. Mais oui il se passe quelque chose comme ça en Birmanie, mais vous savez avant c'était comme ça et comme ça et comme ça et c'est pour ça qu'on en est maintenant là et il faut nous laisser encore le temps, on est une jeune démocratie et donc pour moi c'est lié.

14. C'est lié comme ça, OK. Tu l'as déjà dit, je voudrais juste voir si tu confirmes, l'actualité c'est un moyen de faire rentrer l'histoire en classe ?

Oui, clairement on en fait beaucoup moins en quatrième. En cinquième-sixième moi j'en fais beaucoup beaucoup beaucoup et chaque fois, on, oui,…

L'actualité, les visites aussi d'office voilà.

15. Qu'est-ce que ça permet les visites ? Ou l'actualité. 15

Ben, encore une fois ça permet, ça permet de comprendre un petit peu ce qui s'est passé et de savoir où on met les pieds. Tu visites quelque chose. Je vais prendre, je sais pas, je vais prendre Amsterdam, bêtement Amsterdam en sixième année, toi tu vas visiter Amsterdam tu peux le visiter comme ça, mais tu peux aussi essayer de comprendre un petit peu comment ce pays est devenu comme ça, comment est-ce que, alors du coup je sais qu'en sixième, on fait souvent ça le parallèle avec la Belgique on commence à comprendre pourquoi est-ce qu'il y a la moitié de la Belgique qui parle en néerlandais et l'autre moitié qui parle le français.

Tu vois donc, pour moi ça permet plein de choses comme ça. On va parler de génocide, ben on va arriver, on va arriver à la Deuxième Guerre mondiale, mais pas comme ça enfin ça permet, de mettre, de faire des liens, parce que je trouve que pour le moment on ne fait plus tellement de liens, on classe tout dans des petites cases et les liens ne se font plus je trouve que l'histoire permet de faire des liens entre tout ça en fait et d'essayer de comprendre, de comprendre pourquoi on en arrive là.

D'accord donc est-ce qu'on peut dire que ça part, ça pourrait partir de questions. Tu viens de dire comme quoi les enfants quand ils vont sur un lieu, il y a les questions…

Oui sûrement.

16. La place de l'histoire dans ta classe tu as expliqué déjà aussi, les intérêts aussi. Quelles, quelles difficultés tu vois à l'apprentissage de l'histoire en classe ? 16

C'est parfois compliqué, je pense, pour les enfants de se faire une image de ce qui s'est passé il y a 200 ans, il y a 300 ans même pour nous c'est super difficile, je pense que les images mentales sont compliquées.

Oui.

Je pense donc c'est pour ça qu'on essaye de mettre des repères l'un par rapport à l'autre pour essayer de comprendre une chose par rapport à l'autre, mais je crois que ça reste quand même très compliqué de se rendre compte de comment était la vie d'autant plus que parfois c'est biaisé on a un, parfois c'est, on est influencé par tel livre ou par tel reportage et puis, qui montre d'une certaine façon et peut-être que c'est pas tout à fait cette façon-là donc je pense que c'est ça qui est le plus compliqué.

D'aller à l'encontre des représentations ?

16 min 54 s

Oui, moi je pense que les représentations sont pas évidentes. Alors, de plus en plus maintenant on utilise de superbes techniques pour nous plonger là-dedans, par exemple ben par exemple à l'Institut du monde arabe à Paris, il y avait une exposition sur Mossoul, sur plusieurs lieux qui ont été détruits et ils ont réussi avec tout ce qu'ils ont gardé tout ce qu'ils avaient à représenter en 3D des villes. Ça te donne, en espérant que ce qu'ils ont fait est bien fait, parce que ça aussi, mais ça ça te donne une vraie estimation de comment c'était. Tu tu le sens mieux. C'est pas toujours évident. J'espère que maintenant avec les nouvelles technologies on va commencer à avoir plus de bonnes représentations.

17. Qu'est-ce qui selon toi serait un critère de bonne représentation ?

Oh et bien j'aimerais qu'il soit juste, qui soit objectif parce que l'objectivité il y a pas toujours, Donc qu'il soit objectif, quelque chose qui puisse donner aux enfants envie de plonger dans l'histoire. Les bouquins qu'on utilisait et qu'on utilise encore, les documents alors il y a les documents, il y a tout ce qu'on retrouve alors on peut retrouver je vais donner un exemple très concret on peut trouver dans des petits bas-reliefs, des petites choses comme ça on peut les analyser et c'est bien, mais voilà et puis après ça je veux, on va aller dans, à Angkor Wat et on va voir 3 mètres de bas-reliefs de on va voir tout le truc et là on va voir, on va comprendre mieux, donc moi je pense que oui ,je pense que les choses en plus grand et peut-être que la technique pourra peut-être apporter ce genre de truc là peut-être.

18. OK. Donc quand je te demandais les critères qui font, qui fait que ce sera de bonnes représentations tu me disais qu'il faudrait que ce soit juste et au travers de ta réponse je comprends que pour qu'il faut que ce soit juste il faudrait avoir l'entièreté du… 18

Oui, un plus gros morceau, un plus gros morceau on va dire, d'autres morceaux ou, voilà, partir du grand et arriver vers le petit pour le moment on part du petit et on espère arriver vers le grand, on analyse une photo, on analyse une photo, une représentation ou une peinture, ça c'est le petit. Mais pouvoir remettre ça dans son cadre… Les maquettes par exemple, ça aide déjà pas mal.

Oui

C'est vrai que si tu vas au mieux au musée de la ville de Bruxelles, il vaut ce qu'il vaut, mais bon là, la maquette de Bruxelles elle te donne déjà une idée, une petite idée. Tu vois donc c'est déjà plus grand que, je ne sais pas à l'image du plan de Bruxelles.

OK, dans ce sens-là.

Et heuu… Je crois que ça plairait aux enfants.

19. Quoi donc ?

Et bien ce côté plus plus grand, plus…

Plus parlant ?

Je pense je pense en tant qu'adulte on peut, c'est pas un problème. On parle au niveau des enfants, au niveau des enfants je crois que ça leur plairait.

C'est quelque chose qui aiderait.

Je pense.

20. Donc pour revenir à la question des difficultés, donc c'étaient les représentations les représentations erronées éventuellement. Tu expliques que c'est par le …c'est un peu réducteur ce que j'ai envie de dire, mais c'est par rapport à la taille ou aux choix du document du support aussi. Comment tu fais pour choisir tes supports quand, heu…

Oui ça. Et ça, c'est très compliqué ça.

21. Ça pourrait être une difficulté aussi ? De ton côté au moment de la préparation ?

Oui, c'est compliqué !

22. Pourquoi c'est compliqué ?

Parce que c'est difficile à trouver déjà alors on essaye de sortir. Quand on reste au niveau de chez nous, on essaye de sortir. On a fait un travail par exemple sur les parcs l'année passée. On a essayé de sortir dans au moins deux parcs plus historiques qui sont le parc de Bruxelles et le Bota, le botanique, qu'on ait au moins ce côté heuuuuuu… voilà, ce côté grand, ce côté on est dans le parc.

On a tout devant nous.

Oui on a tout devant nous, oui on a tout devant nous, on a beaucoup devant nous et donc alors on fait, on cherche des indices, on cherche des photos, on cherche, on cherche plein de choses. On joue, mais on a tout devant nous et après on essaye de revoir un petit peu pourquoi.

Au botanique, on avait fait 2 photos, on avait pris des photos et on avait, et j'avais fait comparer pour voir un petit peu quelles étaient les ressemblances et dissemblances. Bon bah on va aller voir maintenant sur place, donc tu vois ?

23. Comparer avec le vrai ?

Essayer, essayer d'être le plus concret possible.

24. OK. D'accord, donc ça c'est une autre notion qui arrive, c'est la… heu… c'est quoi le mot…

C'est la concrétisation ? Le concret !

Essayer d'être le plus concret possible je pense que c'est… On peut parler, moi, j'ai éprouvé ça quand on est parti à Amsterdam, on peut parler d'Anne Frank des dizaines de fois, on peut lire le livre, on peut regarder des photos. Il y a rien de plus concret que de rentrer dans sa maison.

D'accord. Donc le vécu.

Breendonk, on est parti avec les enfants à Breendonk. On a fait beaucoup de choses sur la Deuxième Guerre mondiale, on peut faire beaucoup de choses. Ils étaient très intéressés. Arrivés à Breendonk, c'est une autre dimension.

Ça touche d'autres…

Oui, ça touche d'autres cordes aussi.

Ça touche la sensibilité pour certains, d'autres pas, mais ça touche quelque chose d'autre que le travail sur feuille de papier.

D'accord. Donc est-ce que c'est correct de déduire de ce que tu dis que tu… donc tu préfères travailler sur du concret. Et que les… pour pouvoir

toucher un maximum, pour pouvoir atteindre les enfants de différentes manières, je pense que parler d'un exemple ça va plus aider…

Mmh…

25. Est-ce que, justement je t'avais demandé, je suis contente de l'avoir fait, tu peux me parler de ta leçon en particulier ?

Écoute, oui, j'ai été chercher un peu partout. Un peu partout dans tous les, je ne sais pas où j'ai mis ça, ici je crois. J'ai été cherché un peu partout, mais donc on a… Ce sont des bribes comme ça tu as un peu de tout. J'ai même été chercher l'histoire de l'eau à Bruxelles. Ça c'était cette année, c'était assez ardu. Là c'était, notre objectif, c'était déjà de…. On venait de voir le temps : les siècles, les années, etc. On avait vu l'eau et donc on s'était dit, et donc on avait vu l'eau courante, on avait vu que l'eau, que l'eau ne venait pas tout de suite du robinet et donc on a trouvé un texte un peu difficile pour les quatrièmes, mais qui était celui-ci, voilà. Ça c'est le texte.

26. Est-ce que je peux prendre des photos de tes feuilles ?

Oui.

C'est un document sur Viva aqua, de Viva aqua, donc je pense bien que c'est juste, hein. Donc voilà ça c'est notre, notre document à nous.

C'est pas ça qu'on leur a donné en fait. Donc ça c'est le document qu'ils ont reçu. Attends, il est en deux parties.

Donc ça c'est le document qui vient de Viva aqua ?

Ouais.

OK.

25.24

Donc tu vas voir que d'office…

27. Et même ta prépa je peux aussi ? C'est juste parce que je regarde les supports, il n'y a pas de jugement c'est pour essayer de comprendre.

Pas de souci tu sais. C'est mon brouillon que tu as là.

28. Tu fais une prépa après au propre ?

Non. (rires) Ça reste comme ça, mais il y en a quand même une.

Je te dis, moi je ne suis pas là pour juger, mon optique c'est vraiment de voir comment les enseignants travaillent.

Non je sais bien.

Donc voilà, mais il me manque des trucs. Donc ils ont reçu ceci et puis en équipe on leur a dit voilà, donc on avait vu déjà les siècles et tout ça. Essayez de remettre ça dans l'ordre chronologique. Ils ont reçu à partir… Je ne sais pas si j'ai ici. Ah voilà ils ont reçu ça. [incompréhensible]

OK.

Voilà donc c'est un travail de lecture, de prise d'indices, de tiens qu'est-ce qui va avant, qu'est-ce qui va avant l'autre, je suis certain de quoi, je ne suis pas certain de quoi enfin c'était surtout à plusieurs. Donc l'objectif, il était d'arriver à mettre tous ces petits, ces petites languettes dans l'ordre…

… chronologique.

Chronologique. Par la suite, si je me souviens bien : oui argumentation, voilà, non moi je suis pas d'accord avec celui-là, donc c'était toute une discussion, ça a pris pas mal de temps. On l'a fait sous forme de jeu : on pouvait venir nous demander des indices et tout ça, et puis après il a fallu essayer de placer ça sur une ligne du temps avec les dates qu'on connaissait, les dates qu'on ne connaissait pas, tiens par exemple, ça, c'était une des aides qu'on avait données, on leur avait donné ça avec les numéros.

OK.

Voilà et après, de fil en aiguille, ils ont construit la ligne du temps, ça c'est la deuxième prépa, si tu veux.

29. Est-ce que j'avais fait la première ? Je ne sais plus.

Oui, celle-là oui je pense. Voilà ce qu'ils ont… Donc finalement on est arrivé au, au texte complet et…

30. Quand vous êtes arrivés au texte complet, ça a été donc présenté en grand groupe, j'imagine ?

Oui ou en demi-groupes, on travaille parfois en demi-groupes aussi parfois.

31. D'accord et donc comment ça s'est passé, cette mise en commun ?

Alors, il y a eu plusieurs mises en commun. Il y a eu la première par rapport à la chronologie pour remettre un petit peu tout le monde sur les rails. Avec par exemple il y avait des endroits où on voyait les années, tu vois ? Donc certains avaient dit, mais on a vu les années ça a donné de l'aide aux autres en disant ah oui c'est vrai on voit les années donc on va s'aider. En fait, c'était plus une aide, plus de la coopération, c'est de la coopération donc clairement.

De la coopération, oui.

Après petit à petit avec les indices que eux ont donnés ils ont pu pouvoir se remettre ensemble, par groupe et dire : ah bah nous on a reçu cet indice-là. Nous on a reçu cet indice-là. Donc ça a pris du temps hein…

Oui, oui j'imagine.

… et donc et puis ainsi petit à petit il y avait tous les groupes, et puis les groupes se sont rassemblés, deux groupes se sont rassemblés et puis trois groupes se sont rassemblés et puis quatre et puis finalement…

Et ils discutaient entre eux.

Oui, pour se mettre d'accord.

32. Pour se mettre d'accord. Et comment ils se mettaient d'accord ?

Alors, ils se mettaient d'accord bah en général, ils se mettaient d'accord sur le concret et ce qui était juste. Et ce qui était bien clair. Après le reste ce qu'ils ne comprenaient pas, ils venaient poser, on faisait des aides ou bien moi je les ai mis sur la piste pour beaucoup de choses et on est arrivé à ceci, à ce qu'ils reçoivent le texte et on leur a pas fait copier-coller, fin si, ils ont collé, mais sans les années. Donc ils les ont collés et au moment de la correction collective, j'ai dû réajuster l'une ou l'autre chose et puis après je leur ai donné, je leur ai donné les dates.

33. D'accord et quand ils se… Quand ils travaillent ensemble est-ce qu'ils justifient leur…

Oui. Ce qu'ils veulent. Ah oui toujours. Ils doivent pouvoir argumenter. Oui si ils ne savent pas argumenter, ça ne fonctionne pas. Ça a été, pour nous je pense que ça a été, ça aurait peut-être mieux fonctionné en 5-6, tu vois qu'en quatrième, mais on voulait quand même l'essayer, ça aurait peut-être mieux fonctionné en 5-6, c'est possible, mais, et voilà par rapport à ça, il y a eu, ça j'ai plus mais des recherches de, d'images quand on est allé rechercher, ça ils sont allés les chercher avec Martin sur le net pour voir : tiens en 1032, comment c'était ? Tu vois ? La grand-place c'était comment ? Il y a eu plusieurs recherches à ce niveau-là et puis après ils ont construit ça.

OK.

Tu vois et puis ils ont construit ça.

Donc ça c'est ce qui aurait pu, donc ce qui se trouve dans leur farde, puisqu'ils n'ont pas de cahier.

C'est ça c'est ce qui se trouve dans leur farde et avec le texte d'ailleurs et probablement le collage de toutes les…

D'accord.

Ça, c'est un truc…

34. Est-ce que tu as fait une évaluation à propos de ça ?

Pour les enfants ?

Oui.

Non. À propos de ça. Ah oui, si sûrement. Sûrement, mais il faut que je vois où elle est, je pense, je ne suis pas sûre, il faudra que je vérifie, ça je vais te la transmettre. Voilà, je peux te donner d'autres trucs. Je ne sais pas si tu veux encore.

31 min 25 s

Ah, mais moi je suis preneuse, je devrai trier, mais…

Oui, mais moi, ça va, j'ai encore plein.

Donc à propos de ça c'est correct de dire que ce qui s'est retrouvé dans le cahier, c'est une ligne du temps construite à partir du texte qu'ils ont reconstitué plus le texte ?

C'est ça.

OK. Si jamais tu retrouves pas l'évaluation…

Je vais rechercher ça, parce que c'était une éval avec le texte et avec la ligne du temps, je suis à peu près sûre…

35. L'évaluation visait quoi ?

L'évaluation visait la bonne correspondance entre la ligne du temps et les évènements puisque c'est vraiment un travail de ligne du temps.

OK.

C'est un vrai travail de ligne du temps, tu vois ?

Si tu la retrouves, tu peux m'envoyer la photo.

Je vais voir vraiment. Ça, ce sont les les parcs. Voilà. Avec le fameux projet de la journée des parents et donc avec ce qu'il fallait encore faire. Ça c'est ce qu'on a listé. Tu vois ? L'histoire scientifique, ce qu'on a listé qu'il fallait faire encore, chercher les infos, etc. Donc on s'est rendu compte avec les enfants qu'il manquait l'histoire, c'était… Je pense que le thème c'était l'histoire, c'était le temps, l'année passée.

Oui juste.

Et donc ce qu'on s'est posé comme question c'était de savoir, par rapport à notre projet, et notre fil rouge, qu'est-ce qui avait déjà été fait sur le temps et qu'est-ce qu'on pouvait encore faire ? Et on a eu une évolution de départ

dans Bruxelles, le parc Duden, les parcs historiques donc on a eu ça. Et qu'est-ce que moi j'ai eu, ce sont mes notes, ce sont toutes mes notes qu'on devait faire. Ici par rapport au parc, le parc de Bruxelles voilà, on a mis sur place, avec un jeu, retour à l'école, le plan et le texte.

Et pour le bota, la comparaison de photos et puis après sur place, je ne l'ai pas noté, mais on est allé sur place, en fait. Voilà les photos.

36. Je peux ? Reprendre des photos de tout ?

Ça aussi ?

Oui oui. Ça c'est la copie de ce qu'une élève a fait ?

Oui. Pour se rendre compte de ce qu'on devait encore faire. C'est plus du projet ça c'est pas tellement l'histoire. De recherche de Bruxelles, voilà ça c'est ce que nous on avait déjà en amont, fait. Voilà tout ce qu'il y a, est-ce qu'on fait tout ?

Ah oui oui, je me souviens vous aviez fait notamment un arbre, il fallait regarder un arbre à chaque saison.

C'est ça. C'est ça. [incompréhensible]

Il y a des croquis à mon avis, il y a pas mal d'autres choses par exemple pour le botanique, que je me rappelle, on a, c'était un petit peu compliqué tu vois ? On est parti de ces fiches, les fiches de Bruxelles environnement et donc et ça ce sont, ça c'est la synthèse qu'on a fait ensemble en collectif avec les enfants. Au départ du texte qui se trouve de l'autre côté. Donc ce sont mes notes, mais eux ont leurs notes aussi. Moi j'ai plus rien de tout ça, Martin avait fait sur le botanique une série de questions qui reprenaient le texte pour travailler le texte, moi j'avais repris le texte avec eux. Pour leur expliquer ce que c'était qu'une synthèse et comment faire une synthèse d'un texte. Voilà ben ça c'est la suite ou c'est le début. C'est le début.

C'est pas grave je remettrai dans l'ordre.

Voilà et puis on est allé sur place pour revoir ce qu'on avait vu pour voir ben comment étaient les jardins, les jardins anglais, les jardins italiens, les machins, ça on est allé sur place. Et le parc de Bruxelles, c'était ça alors même chose pour le parc de Bruxelles. Il y avait le même texte, mais au lieu de faire travailler sur le texte on est allé directement sur place. Ça c'est quand ils sont partis, ils avaient ça à faire et puis voilà, il y avait l'explication tu vois des monuments et ils devaient retrouver tout ça dans le parc.

OK.

Et si je me rappelle bien et je me rappelle bien ils devaient associer la photo avec la bonne explication.

D'accord. OK.

Et en rentrant bah en rentrant on a fait ça en fait. On s'est amusé avec le plan.

Et on est arrivé là. Et ça, ça, je te l'ai mis, mais je ne sais pas si si c'est considéré comme de l'histoire.

On dirait quand même de l'histoire je ne sais pas si c'est est-ce que, enfin, c'est pour moi ça ? Ah super. Je vais demander à Martin, je suis sûre que j'ai encore tout ça. À moins qu'ils aient repris. C'est possible.

(suite de l'entretien sans intérêt)

Super grand merci !

<u>Interview Dorothée deuxième partie</u>

1. Alors heu… une petite précision, donc on a parlé, tu te souviens justement de l'histoire la fois passée.

Oui.

2. Et j'aurais voulu savoir euh comment toi tu imagines que les historiens travaillent ?

*J'en sais rien ! (rires) J'imagine qu'il y a autant de **façons** de travailler qu'il n'y a d'historiens.*

Oui.

Bon, voilà, heu, je ne sais pas répondre à cette question heu…

Tu ne t'y attendais pas hein… (rires)

Oh c'est pas grave.

Non, mais c'est pas, mais voilà.

Non, c'est pas grave.

C'est parce que moi je vais comparer heu.

*Tu… **Comment** est-ce qu'ils travaillent ? Ben je sais pas, j'imagine qu'ils font des **recherches** avec des **documents**, heu, avec heu, avec heu avec tout ce qu'ils ont heu, tout ce qu'ils ont euh, en leur possession, toutes les **possibilités** qu'ils ont. Qu'ils **recoupent** heu qu'ils **recoupent** les **différentes informations**…*

Je sais pas plus que toi hein je… (rires)

*J'imagine que c'est ça. Moi j'ai l'impression que, j'imagine que c'est ça avant d'arriver à **formuler** heu quoi que ce soit.*

3. Et le quoi que ce soit ce serait quoi ?

*Heu… Ce serait heu… la **découverte** de quelque chose de **nouveau**, de **fantastique**, non je ne sais pas ! (rires)*

4. OK, donc d'après toi, ils travailleraient à partir de de sources, de documents…

*Je pense, oui je pense qu'ils doivent travailler à partir de **sources**, de **documents**, que ce soit **écrit**, que ce soit **oral**. Euh…*

Ou des témoignages.

Hum hum.

5. OK. Et ils les recouperaient ? Pour ?

*Pour voir la **véracité** du, de ce qu'ils ont, de ce qu'ils font. J'imagine que c'est…*

Pour…

*Pour… tu vois pour pas rentrer dans du **fake** heu… **fake news** quoi.*

Mmh. OK.

*Qui doit être à mon avis **compliqué** d'ailleurs de ne pas rentrer là-dedans **actuellement**. Les **journalistes** ont déjà **difficile**.*

Mmh.

*C'est un peu un travail de **journalisme**. Je pense.*

6. Ben qu'est-ce que tu ferais comme différence entre un journaliste et un historien ?

*Ben il y en a pas beaucoup je trouve. Fin il y a pas beaucoup si, à mon avis c'est un peu le même heu un peu le même boulot au départ. C'est un travail **d'investigation**.*

D'investigation ? Ah ouais.

*Ben je pense. Je crois. Travail **d'enquête**, **d'investigation**, de **regroupement**, heu, voilà. L'historien par rapport à ce qu'il se passe, ce qu'il s'est passé et le **journaliste** aussi par rapport à ce qu'il s'est passé et par rapport à ce qu'il se passe **maintenant**.*

Mmh. Donc il y a oui, je retiens heu investigation donc c'est par rapport à une question ?

Mmh.

Qu'on se poserait ?

Mmh.

7. Heu et tu tu l'envisages par rapport à l'historien, aussi ce questionnement ?

Oui, je crois.

OK, heu… Et donc… les… les connaissances heu… historiques qu'on acquiert…

Mmh.

8. Nous, à l'école ou voilà en général, elles viennent de quoi, d'après toi ?

Elles viennent de justement tout ce travail d'historien depuis très longtemps qui s'est ***amoncelé****,* ***amoncelé*** *et heu où on s'est* ***recoupé*** *et où on a* ***recoupé*** *des choses et peut-être qu'un jour ils vont se rendre compte qu'il y a peut-être des choses qu'on* ***croit,*** *mais qui ne sont pas forcément heu… qui sont pas forcément la* ***vérité****.*

(4 min 30 s)

9. Et qu'est-ce qu'il se passerait dans ce cas-là alors ?

Oh ben à ce moment-là il faudrait peut-être ***remettre*** *les choses* ***en place*** *tout simplement, ce serait pas* ***dramatique*** *non plus.*

10. Ça te paraît naturel toi de de revenir sur quelque chose qui a été heu qui a été appris qui a été enseigné heu…

Oui.

Qui a été enseigné pendant des années…

Si maintenant c'est ***faux*** *?*

Oui.

Oui bien sûr. Oui oui oui sans souci, sans problème, c'est comme ça qu'on ***évolue*** *aussi…*

Mmh.

Donc heu oui moi ça me paraîtrait ***naturel****. Si maintenant on se rend compte que quelque chose qu'on a* ***enseigné*** *depuis des années, depuis vingt ans, trente ans, quarante ans, cent ans, cent cinquante, s'il s'avérait que effectivement on est tout à fait dans le* ***faux****, que, qu'il y a des choses qui sont pas… pas* ***justes****, je crois qu'il faut* ***revenir*** *dessus.*

11. OK et comment est-ce que tu… tu envisagerais ça heu… non pas comme ça… heu… Ben justement, quelles différences tu ferais entre heu le métier d'historien

tel que heu tel que tu l'as décrit ici et ce que tu fais en classe avec tes élèves ? Est-ce qu'il y a des points communs ? Est-ce qu'il y a des différences ?

*Oui il y a des **points communs** puisqu'à **partir** de **documents**, ils **partent** de **documents**, heu **lire** et **recouper**, ils **lisent** et ils **recoupent** heu… pour arriver finalement à ce qu'ils doivent **présenter** ou heu donc ils sont dans la même **démarche**.*

12. Est-ce que dans les documents que les enfants consultent, il y a parfois des documents qui sont contradictoires ? Qui présentent les choses sous un…

De façon différente ?

Sous un éclairage différent voire oui voire carrément contradictoires ?

Non, je ne pense pas. Pas à ma connaissance. Mais peut-être bien, mais là actuellement je pense à cette année…

Oui dans ce que tu fais cette année, tes souvenirs les plus…

*Non. Non. Il y a parfois des des **documents** qui sont **sensiblement différents** parce que certains sont plus **précis** que d'autres, que on a aussi parfois des **problèmes** de **dates**. Certains annoncent une **date**, d'autres annoncent une autre **date** donc parfois ben on est obligé de un petit peu aller **rechercher** plus loin, qu'il y a des **différences** comme ça, mais vraiment contradictoires j'ai pas vu. J'ai pas rencontré.*

13. Non et ça ne t'a pas heu, ça ne t'a pas paru heu… essentiel de montrer ce genre de choses ou heu ?

Non. Non. Mais pourquoi pas. Je pourrais.

14. C'est une question hein si tu… Par exemple, quand on aborde, fin là ils sont peut-être un peu jeunes, c'est des quatrièmes ?

Cinquièmes.

Cinquièmes. Oui quand on aborde la troisième gue… heu la… quatrième, la Deuxième Guerre mondiale, on pourrait voir par exemple le, des discours de heu des personnes qui qui réfutent l'existence des camps de concentration…

*Ça oui, ça ça on peut avoir, mais alors c'est différent. C'est pas par **hasard** des **documents** qui sont contradictoires, c'est c'est **montrer** la **position** de **différents personnages**…*

Oui.

… qui sont contradictoires. Alors c'est pas la même chose.

D'accord.

*Moi je voyais plus « ah on a **découvert**, on a vu quelque chose », je pense à l'histoire des **mathématiques**, « ah ben non finalement il y a un **document** qui nous dit que ça c'est arabe et un autre **document**… »*

D'accord.

Tu vois, je voyais plutôt ça.

D'accord. Oui ça aussi. Tout à fait. Ça aussi.

Voilà, mais heu là oui. Voir plusieurs peut-être en cinquième, sixième plutôt…

Mmh.

*Oui, ça oui ça alors ça on peut **montrer**. Bien sûr, oui ça c'est, c'est une **volonté** de **montrer** que les **documents** sont contradictoires dans ces cas-là. C'est pas par **hasard**.*

D'accord.

*Tu vois, moi dans ma tête, tu me disais ben vous avez des **documents** contradictoires, ben non. Mais quand la **volonté** est de **montrer différentes façons** de **penser** et de **voir** les choses, oui, à ce moment-là oui, on peut les **rencontrer**.*

15. Et ça pourrait être envisageable ?

*Ça pourrait être un **objectif** même.*

Oui, un objectif d'apprentissage ?

Bien sûr.

16. Et qu'est-ce que tu peux expliquer un petit peu, en quoi ce serait un objectif ?

*Je pense que l'amabilité (l'habilité) de **penser** c'est **important**, le **libre examen** c'est **important** aussi, et que donc heu donc heu. Pour moi ça pourrait être un travail en soi. Tu parles de la **Deuxième Guerre mondiale,** mais on pourrait… voilà c'est un bon exemple de… et de faire **lire** par exemple des **documents** à plusieurs enfants ou à plusieurs, plusieurs **groupes** des **documents différents** et après **mettre en commun** et **se rendre compte** qu'il y a des **différences**, **pourquoi**, aller **rechercher l'origine** et pour quelles **raisons** c'est **différent** et, et **d'où**… donc ça oui, ça d'office.*

(9 min 4 s)

Ça c'est envisageable ?

Ben ça on le fait, oui on le fait régulièrement donc…

OK.

Donc oui, surtout pour ce genre de sujet. On a… On a ça…

Des sujets qui portent à polémiques ou des sujets…

*On a ça dans **l'actualité** par exemple tu vois, dans ce qu'on fait, quand on fait de **l'actualité**…*

Oui…

*On a ça quand on travaille **l'actualité**. Puisque **l'actualité** est vue d'une certaine **façon** selon qu'on est d'un **côté** ou qu'on est de l'autre. Donc euh, et ça on en parle régulièrement et on rencontre ça régulièrement.*

17. D'accord. Et donc ça amène à un débat en classe à propos ?

Tout à fait.

18. À propos des éléments qu'un groupe aurait vus et l'autre pas ?

*Et pour quelles **raisons**, **chercher** toujours les **raisons** et **pourquoi**, pour quelles **raisons** est-ce que c'est **différent**. Ce qu'on essaye toujours de faire ça, c'est essayer de leur dire « mais tiens **pourquoi** et… quelles sont les **origines** justement de ces **différences** ? ».*

1. *OK super. (rires) Alors… heu… beh justement tu me l'avais peut-être dit la fois passée, mais si tu pouvais me le redire ce serait chouette. Quelles seraient tes priorités dans heu l'enseignement de l'histoire ?*

*Alors je pense, avoir un, permettre à l'histoire de **comprendre** le **présent**.*

Mmh.

*Ça je crois. Pouvoir **se rattacher** à certaines choses pour **comprendre** ce qui se passe **maintenant**.*

Mmh.

*Heu… **Trouver** les **causes** de plein de choses qu'il se passe **maintenant** dans l'histoire. Je crois que l'histoire en soi c'est **important** voilà, **savoir pourquoi** on est là et **pourquoi** on en est **ici maintenant**. Il y a des **raisons**, elles sont historiques, ça je pense que c'est vraiment une priorité **importante**, **acquérir** aussi justement ce, cette heu, cette **faculté** de, de **réfléchir**, de **se poser**, de se poser le **pour** et le **contre** heu je pense que c'est **important** de **pas foncer bêtement** dans une **ligne toute tracée**.*

Mmh.

*Je pense que pour le moment ils **foncent**, on est dans une **société** où on **fonce** un peu **vite** dans des heu des **grosses vérités**, des grosses euh. Il n'y a qu'à voir ce qu'il se passe un peu **partout**… Si l'histoire pouvait aider*

*à prendre un peu de **recul** et à **réfléchir**, je crois que ce serait déjà une bonne chose, ce serait quelque chose de bien.*

D'accord.

*Je pense que c'est, pour eux c'est **important**, fin moi j'ai l'impression que, ce qu'on peut amener, c'est leur dire « attention tout le monde vote A, ah peut-être qu'on va… on va peut-être **réfléchir**, parce que peut-être que B n'est pas une si, une aussi mauvaise **idée** et **pourquoi** est-ce que tout le monde vote A et **pourquoi** on voterait B ? ». Donc vraiment **se poser les questions** et les **réponses** sont souvent historiques.*

D'accord. Donc c'est, si je reformule ce serait pour comprendre…

Le présent.

Le présent et pouvoir réfléchir, prendre du recul sur le présent.

Oui, je crois.

Ça te paraît correct ?

Oui, tout à fait.

(12 min 17 s)

OK super. Alors heu, plus globalement, pour toi et puis heu après si ça se différencie, qu'est-ce que c'est que apprendre d'un point de vue de l'élève donc ?

Apprendre ?

Oui. Pas dans le sens « enseigner », mais dans l'autre sens.

*Ah. Je crois qu'un élève est **acteur** de ses **apprentissages**, je crois qu'il doit **prendre part** à ses **apprentissages**, apprendre c'est c'est c'est **bouger**, c'est **faire** des choses, c'est **pas subir**.*

D'accord.

*Heu pour moi c'est **essentiel** et heu je crois que **l'apprentissage**, il est comme ça, il est fait, il est fait de ça.*

Il est fait de poser des actes ?

*Oui. De **poser des actes**, de **réfléchir**, de prendre des… de **prendre des initiatives**, de prendre… moi je crois que c'est vraiment ça.*

*On a eu un **problème**, on est allé au **musée** des beaux-arts la semaine passée…*

Mmh.

*… on a eu un **souci** parce qu'on n'a pas pris de **guide**.*

Mmh.

*Parce que les enfants, chez nous, ont **préparé** leur **présentation**, **préparé** leur peintre, etc.*

*On a eu toutes les, toutes les **peines** du monde possibles et inimaginables pour pouvoir rentrer dans ce **musée** sans **guide** ! Déjà toutes les **peines** du monde pour avoir une, pour avoir une, une **date** et puis arrivés, et bien, bien sûr qu'ils avaient leurs **documents**, ils avaient… et bien heu… **pas possible** de prendre les **documents** dans les… dans les salles et tout ça.*

*J'ai essayé d'expliquer à cette dame que, pour nous, il fallait que les enfants soient acteurs et que c'étaient eux qui allaient, ils ont travaillé, ils ont **bossé**, ils vont **expliquer** aux autres. Les autres vont **poser des questions**, j'ai parlé pour rien. Ces gens n'ont pas compris. Heu, ce qui est **inquiétant** c'est que ce **musée** des beaux-arts **avant**, on pouvait y rentrer comme on voulait.*

Oui.

Avec de quoi noter, avec de quoi faire des croquis, avec des jeunes qui, d'autres jeunes qui présentaient.

Oui.

*On se retrouve devant le **musée**, quand même royal où là on a tous des **guides**, on a accès que aux **guides**. On peut plus aller avec aucun **document**. Ben ça par exemple pour **l'apprentissage** et pour l'élève… Si c'est ça la suite maintenant qui s'annonce dans les dix années ou dans les vingt années qui viennent…*

Mmh.

*… c'est une **catastrophe**, c'est une **catastrophe**.*

Mmh et donc pour toi…

*Parce que l'enfant qui va aller là, ben il va être **guidé** peut-être par quelqu'un de très bien, je ne sais pas, mais il ne sera… je pense pas qu'il va **apprendre** autant que ce qu'il a **appris** en **essayant**, en travaillant sur les, sur les **dossiers**, en travaillant sur les **documents** qu'on a **donnés**.*

(Deuxième enregistrement)

Voilà.

C'est un exemple parmi tant d'autres !

Donc c'est, c'est…

*On aurait pu leur **donner** heu, on aurait pu leur **donner** heu, Brueghel machin tout comme ça, tu vois heu…*

Oui.

*On aurait pu ! On aurait pu faire, **regarder** un beau, une **belle vidéo** de Brueghel heu.*

Ouais, ouais.

*Voilà ben ils auraient été, ils auraient **appris** des trucs. Mais je pense que les gamins qui ont travaillé sur Bruegel ils ont vraiment, ils **connaissent** vraiment leur truc. Alors peut-être qu'ils ne **connaissent** pas tout de la même **façon**.*

Non.

*Mais ce **côté**-là, voilà ils l'ont, ils le **connaissent**, ils l'ont **compris**. Ils peuvent heu le **retransmettre**. Alors peut-être que c'est une **erreur** parce que du coup on n'a pas…*

Mmh.

*Si je prends le gamin en lui-même, il n'a pas tout vu, il n'a pas, il a **écouté** les autres comme si c'était un **guide**. Mais tu **écoutes** toujours mieux, je pense quand c'est quelqu'un de… de ton… de tes **pairs** hein malgré tout.*

Oui.

*Mais celui qui a **présenté**, c'était d'ailleurs **super** !*

Mmh.

*C'était d'ailleurs **super** ! C'était vraiment… heu… Celui qui a **présenté** le baroque et Rubens heu, faut quand même le faire quoi.*

Ouais ouais.

*Tu vois. Je crois que c'est ça **apprendre**.*

19. Ouais ouais. Et si tu devais comparer tes élèves, enfin l'élève en général, est-ce que ce serait plutôt heu plutôt une page blanche sur laquelle viennent s'ajouter les informations…

Quand il arrive ! C'est ça que tu veux dire ?

Oui. Est-ce que ce serait plutôt heu, les ingrédients d'une pâte qu'on modèle par la suite ou est-ce que ce serait heu déjà un paquet de feuilles sur lequel on rajoute, on fait des ratures, et heu on reformule…

La page blanche sûrement pas ! Ils ont plein de choses. Donc non une page blanche sûrement pas. Euh… peut-être un paquet de feuilles dans lequel on va ***remettre de l'ordre****.*

Mmh.

Et qu'on va peut-être ***compléter****, il y a des choses qu'on va* ***compléter****, des choses qu'on va* ***enlever****, des choses qui sont heu, il y a des feuilles qu'on met* ***tout en bas*** *parce que celles-là elles sont… voilà elles sont, compter jusque cent on sait faire tu vois. Je pense plutôt que c'est effectivement plusieurs feuilles, plusieurs choses qu'on* ***remodèle****, qu'on* ***rechange****, qu'on* ***classe****.*

Oui.

Dans lesquelles on met un peu de ***l'ordre****, des choses qu'on a vues par le passé, mais on* ***revient*** *pour* ***faire des liens****, on* ***fait des liens*** *entre tout ce qui s'est fait. Au fur et à mesure qu'on monte d'âge, on fait de plus en plus de* ***liens*** *et puis heu, voilà pour moi c'est ça. C'est plus* ***refaire*** *des* ***relations*** *entre toutes ces pages.*

(2 min 49 s)

D'accord.

Pour en arriver à une ***synthèse*** *peut-être, en fin de vie.*

Une synthèse ?

(rires)

OK donc enseigner, ce serait faire des liens…

Mmh.

Et des liens entre heuuu des parties éparses…

Oui.

Qui seraient dans la tête des enfants ?

Je pense, oui.

Ou leur permettre de leur faire…

Leur permettre à eux de ***créer des liens*** *et de heu voir d'avoir le « Ah ! Ah oui d'accord, OK, maintenant je vois. ».*

OK. Le franc qui tombe ce serait des liens qui se…

Ouais.

Seraient construits *dans…*

Je crois ouais.

OK (ça se met chaque fois en veille). (3 min 30 s)

Heu et alors du coup si on part de ce que tu viens de dire…

Mmh.

20. Heu, l'histoire là-dedans, comment tu le situerais, tu le resituerais ?

*Je ne te donnerais pas une **position différente** du reste. C'est-à-dire que pour moi, c'est, s'il y a bien un endroit où il y a moyen de **créer des liens**, c'est bien au niveau historique. Heu, il y a moyen de **créer des liens** avec ce qu'il se passe **maintenant** aussi, c'est ça qui est **intéressant** dans l'histoire, c'est que ce qui se passe **maintenant**, **actuellement**, a, heu, on a, on va **rechercher** des **sources** au niveau historique. Au niveau **scientifique** aussi hein, mais là, je crois que, ce sont d'autres **liens** ça, ça c'est autre chose, c'est plus heu au niveau **scientifique** heu c'est plus aller **rechercher** des théorèmes, des choses qu'on a vues, heu voilà, l'histoire elle a tout à fait sa place là-dedans puisque d'office on **se pose des questions**. Mais je vois en fait **l'actualité** avec eux. Moins que ce qu'on en faisait à l'époque, mais on en fait encore. D'office on **remonte automatiquement** à des choses historiques ou à des choses qui ont été vues, des choses qu'ils ont **vécues** ou pas.*

Mmh.

*Et à ce moment-là, on va plus **profondément** là-dedans…*

Mmh.

Oui, mais d'office…

Des choses dont ils ont entendu parler… (4 min 52 s)

Voilà, oui tout à fait.

D'accord.

*Donc heu, et on arrive à y **greffer** plein de choses comme ça petit à petit. On a fait l'histoire des **mathématiques**, on a vu les **différentes périodes**, on a fait l'histoire de **l'art**, on a revu **différentes périodes**, « ah ben tiens, il y en a qui sont les mêmes, il y en a qui sont, on les appelle différemment, et puis oh on a revu les Égyptiens tiens, ah ben encore une fois », tu vois heu et avec les contes et légendes on va revoir de nouveau, mais peut-être d'autres **civilisations** et heu, mais je crois qu'au bout de l'année…*

Mmh.

*Ils vont avoir, d'ailleurs on se demande si au bout de l'année on va pas faire une **grande ligne du temps** où on va venir **greffer** tout ce qu'on a fait. (???)*

Mmh.

*Pour voir où en sont les **regroupements**.*

D'accord, OK, ben je suis impatiente de voir ça.

Ça va être un gros travail, mais je me demande si ça ne serait pas bien, voilà à partir de après Pâques…

Oui.

*Ben là déjà ils ont au niveau des **lignes du temps** heu, et donc petit à petit, on va commencer à parler **moyen-âge,** mais pas tout à fait, parce qu'on y est pas encore, on l'a pas rencontré tu vois.*

Mmh.

*Mais quand même on a parlé **renaissance italienne**, heu, donc heu voilà, parce qu'on était dedans, puis on a **parlé baroque**. Donc on a **parlé protestantisme**. Les choses commencent petit à petit, voilà, à se mettre, puis ça se met sur une **ligne du temps séparée**, et puis petit à petit heu. Donc je crois que l'histoire heu est vraiment faite pour faire ça, tous ces **liens** et heu voir tout ce qu'il se passe à quel **moment** et **pourquoi**.*

Et pourquoi ?

*Et **pourquoi** et quelles seraient éventuellement les **conséquences**. On avait l'ancien **directeur** qui disait toujours « quand vous faites un **fait d'actualité**, il faut toujours le **fait**, les **causes** et les **conséquences** ». Ça m'est resté quoi.*

Mmh.

*Donc à chaque fois qu'on **préparait**, on **préparait**, on disait quelque chose, c'était toujours le **fait**, les **causes** et les **conséquences**. On essayait de mettre ça chez les enfants aussi. Il y a un **fait** donc il y a des **causes**, toujours, il y a des **conséquences** aussi.*

Mmh.

On est beaucoup là-dedans.

D'accord. OK.

Voilà.

Ça promet d'être intéressant. Et bien écoute…

1.4 Entretien Martin

1. Clair. Bon. Allez c'est parti ! Alors… Heu est-ce que tu peux me décrire, un petit peu c'est juste pour situer, ton parcours professionnel ?

3 h

Alors j'ai commencé à travailler en… heu en 92 je pense, 92 ou 93. Heu… j'ai travaillé une première non même pas, quelques mois dans une école communale à Anderlecht de laquelle j'ai démissionné et je suis parti dans une autre école communale à Ixelles. Donc là j'étais en cinquième année et je suis passé en première année donc dans une école communale à Ixelles, heu, super, et heu… comme j'avais un statut particulier heu j'étais pas certain d'être réengagé et donc j'ai postulé à droite à gauche et j'ai atterri donc à l'école « Nos enfants » heu voilà… Donc j'y suis depuis quasiment toujours quoi. J'ai finalement travaillé qu'une année ailleurs.

2. OK et tu… Tu as fait des études d'instit' directement ou t'es passé par une autre case ?

Directement directement, heu en sortant de secondaires.

3. Directement en secondaires. OK super. Merci. Alors on va rentrer dans le vif du sujet. Pour toi qu'est-ce que c'est que l'histoire ? En général.

Ah… Heu… Qu'est-ce que c'est que l'histoire… Heu… Heu… des évènements qui permettent de comprendre le présent, heu, de pouvoir se situer dans le temps aussi. Quoi d'autre, je ne sais pas heu… Mmmh… Notre passé forcément. Ouais. Ouais, je sais pas. C'est compliqué en fait.

Oui ? c'est compliqué de répondre à ça, c'est pas… C'est pas quelque chose sur lequel on se questionne tous les jours.

Non, même jamais. Mais bon voilà je pense que c'est… c'est, c'est l'histoire, c'est notre histoire et ça permet vraiment de comprendre ce qu'on vit maintenant en fait heu. Oui.

Mhmh.

C'est principalement ça, en tout cas pour moi c'est ça.

4. Et heu, est-ce que, quelle est la place pour toi des apprentissages heu fin de l'histoire dans les apprentissages en général à l'école ?

Heu je pense qu'il est, il n'a pas beaucoup de place, heu en tant que tel, une vraie leçon d'histoire, elles sont plutôt rares… Par contre heu l'histoire intervient assez fréquemment dans la vie des étudiants en fait parce que les références heu il y en a plein, il y en a plein plein plein, mais le cours d'histoire en tant que tel heu celui-là c'est beaucoup plus rare je pense. Ouais.

5. OK et tu parles de références qu'est-ce que tu entends par références ?

Des évènements historiques heu, que certains enfants ont et que d'autres n'ont pas heu, cela fait partie aussi du… comment dire de la culture de chacun heu je ne sais pas… Si on prend heu un exemple heu chez nous qui sommes une école laïque heu quand on fait des références par exemple à l'histoire de Jésus qui est finalement un point de repère sur cette fameuse ligne heu, pour les élèves de chez nous ben c'est compliqué parce qu'ils savent qui c'est sans savoir trop qui c'est, il y en a qui ont même zéro, enfin il y en a qui ne connaissent rien ! Donc parfois c'est compliqué, on n'a pas tous les mêmes repères, puis à l'école primaire… l'histoire… Enfin c'est compliqué pour les enfants, cette notion-là heu, le temps qui passe voilà c'est… je pense une des notions les plus difficiles pour les enfants, déjà pour nous heu c'est compliqué, mais pour eux encore plus.

6. Et à quoi tu attribuerais ces difficultés ?

06 min 47 s

Heu… Ben parce que heu, les difficultés à quel niveau ?

Ben tu dis c'est difficile pour les, pour les élèves et c'est aussi difficile pour nous donc heu…

Ben parce que la notion du temps qui passe est une notion heu… c'est c'est c'est compliqué heu… Pour nous aussi certains évènements qui nous paraissent proches finalement sont déjà très très loin, heu je sais pas il y a 1000 exemples comme ça où on se dit oui c'était il y a pas si longtemps, mais en fait quand on y réfléchit c'était déjà il y a dix, vingt ans voire plus loin. Si déjà pour nous c'est difficile heu pour les enfants pour qui heu les évènements sont très proches d'eux heu et qu'on dépasse leur âge quelque part c'est c'est quelque chose de vraiment très ancien qui ne leur parle, mais alors plus du tout. Déjà leur vie à eux c'est déjà heu limite, mais alors dès qu'on va au-delà ça devient vraiment très très compliqué. Donc heu c'est souvent difficile de se rappeler que notre point de vue bah… par rapport à, au leur ben voilà c'est difficile quoi. Moi je pense que c'est ça et puis il y a le fait qu'aujourd'hui ben je pense déjà à avant, mais aujourd'hui encore plus, on a, les enfants touchent à tout, ont beaucoup de choses, mais rien en profondeur et que c'est toutes des petites pages quoi qu'on a feuilletées mais heu on n'a jamais vraiment ouvert le bouquin quoi. Il faut aller voir ce qu'il y a donc oui certains connaissent des choses heu dans ce qu'il s'est passé dans l'histoire, mais il faut vraiment que ce soit un intérêt particulier de, de l'enfant en fait. Sinon voilà il y en a qui ont aucun intérêt, et qui, pour qui ça ne leur parle pas du tout.

7. Et toi justement en tant que personne tu as un intérêt pour l'histoire au départ ou… ?

Ça dépend je crois que c'est comme tout le monde ça dépend quelle partie de l'histoire, il y a des choses qui m'intéressent vraiment, des sujets, des

périodes oui, et oui et non enfin… voilà. J'ai un intérêt oui pour certaines parties de l'histoire, mais aussi non, non pas plus que ça.

8. Pas plus que ça, et tu dis pour certaines parties de l'histoire, lesquelles par exemple ?

Ben je sais pas. La Seconde Guerre mondiale heu c'est un sujet que, que j'aime bien enfin c'est, c'est (rires) c'est un mauvais mot j'aime bien, mais (rires) qui m'intéresse en tout cas qui m'a intéressé. Heu… par exemple hein, mais il y en a plein des plus proches de nous heu, il y a des périodes historiques que je trouve intéressantes comme le Moyen Âge ou des choses comme ça puis y'a des trucs qui m'intéressent pas du tout du tout du tout hein. Voilà il y a trop de choses c'est trop, c'est vaste donc heu voilà.

9. OK et quel lien tu fais entre l'histoire et l'actualité

9 min 43 s

Heu bah…

Est-ce qu'il y en a un ou pas d'ailleurs ?

Ben oui, il y en a un parce que l'histoire c'est c'est ce qu'il s'est passé sur la Terre au travers le temps et l'espace hein. Les différents lieux et l'actualité c'est ça sauf que c'est un moment très précis et que heu on retiendra de l'actualité des choses ou pas. Voilà c'est difficile à dire ce qu'on va retenir, mais il y a un lien. Il y a forcément, il y a un lien évident.

10. Et en classe ?

Ben en classe, en classe pour nous l'actualité c'est quelque chose d'important. Donc on y attache beaucoup d'importance de se tenir informé sur ce qu'il se passe, voilà ce qu'il se passe dans le monde, en restant tout de même assez prudent de ne pas montrer, parce que l'actualité de nos jours c'est souvent des choses assez négatives hein et ce qu'on retient de l'histoire c'est aussi un peu ça, des évènements un peu heu voilà, c'est rarement des choses chouettes, même si il y en a, heu, mais je crois que c'est important de former les étudiants doucement à ça à s'intéresser aux choses. À ne pas rester entre ces quatre murs. Voilà de s'ouvrir aux autres c'est un moyen de s'ouvrir aux autres aussi. Découvrir des choses heu… via l'actualité voilà nous on essaye de faire ça heu, de plus en plus, alors ça dépend de l'âge des enfants l'année passée on laissait prendre le petit journal à l'entrée de la classe et même si ils n'allaient voir que le sport à la dernière page quoi c'est déjà un moyen d'aller mettre son nez dans le journal heu… et puis voilà, après maintenant ils regardent les autres pages heu… ils le prennent à la récré heu… et puis nous régulièrement, généralement le lundi matin on commence par ça on a sélectionné quelques évènements voilà sur heu le journal d'Arte pour les enfants. On sélectionne quelques reportages et puis voilà on leur montre, on discute c'est souvent en lien avec ce dont on va parler donc voilà ça permet d'avoir, de démarrer des leçons pour la semaine heu, pas forcément en histoire

d'ailleurs hein heu, pour faire réfléchir pour faire de la géographie, c'est c'est c'est, ça permet de faire 1000 choses.

12 min

11. Et donc tu dis pas forcément en histoire, mais ça peut être une porte d'entrée vers vers une leçon d'histoire ?

Ça peut être une porte d'entrée vers l'histoire. Oui parce que parce que forcément tout est tout est tout est lié quoi.

12. Par exemple ? Enfin… qu'est-ce que tu veux dire par tout est lié ?

Bah par exemple heu heu je vais essayer de trouver un exemple concret qu'on a vécu oui voilà on a été voir l'expo Keith Haring, où à un moment la guide nous parlait d'Afrique du Sud, du sida, etc, de Mandela et donc finalement dans l'actu, il se trouve que, je ne sais plus quel était le reportage qu'on a montré aux enfants, mais ça parlait aussi et de Mandela et en même temps du sida enfin on a montré plusieurs reportages pour être certain que les enfants aient bien compris ce dont la guide parlait, ça permettait finalement de retracer un peu l'histoire de l'Afrique du Sud, de l'apartheid, de donc heu, oui voilà c'était un moyen d'y arriver de remettre quelque chose, de leur faire découvrir quelque chose d'apprendre quelque chose heu… de mettre ça quelque part, de le situer dans le temps aussi heu… Voilà c'est un prétexte à faire de l'histoire quelque part heu, en partant de peinture par exemple.

13 min 18 s

13. Hmm. Donc d'accord, donc l'histoire par exemple peut-être liée à plusieurs choses, tu parlais de l'actualité, mais aussi de, ça peut partir de l'art, ça peut… ?

Oui oui, de plein de choses puisque oui oui enfin moi je pense que tout est lié ce que je disais au début c'est que finalement on fait de l'histoire quelque part souvent, mais sans en faire une vraie leçon d'histoire quoi. Pas un cours, un joli cours d'histoire comme parfois ça arrive hein, mais celui-là il est plutôt rare.

14. Et qu'est-ce que tu imagines comme joli cours d'histoire comme on l'imagine ?

Bah je sais pas heu… Heu… Je sais pas, je sais pas si on en a déjà fait, mais je pense qu'il y a des choses qui s'approchent plus de l'histoire et du temps qui passe. Ben je reviens à mon exemple de peinture par exemple, non c'est pas un bon exemple ça. (Rires). Oui l'année passée on a fait un truc sur l'eau par exemple et donc on avait été chercher heu des documents heu qui concernaient l'eau à Bruxelles, je pense. Des documents, des faits historiques qui étaient finalement à reclasser dans une chronologie et donc pour moi ça se rapprochait plus de l'histoire finalement de retourner vers les racines, enfin les racines, vers l'origine de l'eau à Bruxelles et d'essayer de rétablir une certaine chronologie que ce soit avec les dates, les

documents donnés avec la logique entre ce qui a été dit dans celui-là et celui-là. Enfin c'est plus une analyse de documents. Pour moi c'était quelque chose de vraiment plus historique que refaire, que revenir en arrière sur un point par exemple. Qui celui-là va passer beaucoup plus vite, mais en même temps, ce petit retour en arrière fait aussi partie des cours d'histoire, mais ils sont plus ponctuels et finalement ils vont marquer des des espèces de jalons sur la… espèce de ligne du temps que les enfants vont avoir en tête. C'est mettre des marqueurs quelque part sur cette espèce de ligne sur laquelle pour eux, il y a parfois des périodes, c'est un peu, un peu nébuleux quand même. Donc voilà. Moi c'est comme ça que je le vois en tout cas, mais…

15. OK. Est-ce que c'est correct de dire donc que pour toi une leçon d'histoire ce serait mettre des repères, des jalons…

    Oui.

Sur heu, sur une ligne qui représenterait le temps qui passe ?

C'est ça oui. Pour moi c'est un peu plus heu, oui. Ce serait en partie ça et c'est finalement exploiter, aller voir ce qui se passe sur ces jalons.

D'accord. Donc non seulement c'est poser des jalons…

Oui.

Mais c'est après faire une espèce de vue plus petite sur certains de ces jalons ?

Oui.

16. OK. Et tout à l'heure tu parlais donc de cette leçon sur l'eau à Bruxelles et donc tu parlais de documents et de voir un peu ce qui est logique et pas logique. Heu est-ce que tu peux approfondir ça un petit peu ?

    Alors c'était… c'était il y a loin déjà, j'essaye de me rappeler. Donc il y avait des documents c'était par exemple c'était des dates pour les enfants, c'était assez facile de les remettre dans l'ordre, des dates ou des siècles, il y avait des documents où c'était, si je me rappelle bien des, c'était dans le contenu on parlait par exemple de la première fontaine sur la grand-place. Ben voilà, on pouvait se dire que ça, c'était bien avant l'arrivée d'eau à Bruxelles enfin voilà il y avait des évènements qui permettaient de dire celui-là était antécédent à l'autre, hmmm qu'est-ce qu'il y avait d'autre hmmm… comme ça de mémoire heu, je ne pense pas qu'il y avait, je ne sais plus s'il y avait des dessins ou des gravures je ne sais plus. Je ne sais plus, il y avait des différences de documents de cet ordre-là en fait. Dans la forme pas le contenu. Je ne sais plus.

17 min 38 s

Hmm. Dis, juste pour rappel il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Moi j'essaye de comprendre.

Ah non non.

Je ne cherche pas à te mettre en difficulté ou à te faire prendre conscience de certaines choses. Pour le moment, pour le moment !

(Rires)

Non c'est pas vrai. Je ne travaille pas dans, pardon ?

Y a pas de souci !

Je ne travaille pas du tout dans une optique heu de dire aux enseignants ce qu'ils doivent faire, c'est vraiment pas du tout ça, mon optique est vraiment de comprendre ce qu'il se fait en classe.

Oui, oui j'ai bien compris.

On pense toujours que la didactique c'est de dire aux enseignants ce qu'il doit faire en fait, mais c'est pas ça c'est essayer de comprendre ce qu'il se passe et peut-être après de proposer des choses pour voir ce que ça donne, mais…

Oui oui.

C'est, en fait, la didactique c'est vraiment l'expérimentarium au niveau de l'enseignement. C'est ça l'idée donc avant moi j'essaye de comprendre comment tu réfléchis comment tu considères l'histoire. Par après, l'idée d'après c'était de venir vous voir en classe, si un jour on y retourne.

Oui, bah oui.

17. Heu… enfin en tout cas cette année. Mais bon soit. Puis… heu. Donc voilà puis donc attends je remets un petit peu. Heu… Oui du coup j'ai oublié de te demander d'essayer de te rappeler d'une leçon d'histoire que tu avais faite.

    Ben il y avait celle-là, on… on en a fait, tu veux une leçon que j'appelle plus de l'histoire ou… ? Cette année-ci on a eu heu, ben pour moi il y a eu de l'histoire dans le thème qu'on a abordé puisqu'on a abordé deux grands thèmes. Qui sont les mathématiques à travers le temps. Et puis la peinture. Heu… Mais heu… l'histoire n'est peut-être pas si heu, enfin oui indirectement c'est lié forcément. Donc le premier travail sur les mathématiques, en fait c'est nous qui avons donné heu si je me rappelle bien les documents, on est parti de quelque chose qui existait en fait, donc à travers l'espace les mathématiques je ne sais plus chez les Incas heu, la

Préhistoire et puis on est remonté comme ça jusqu'à nos jours. Et puis pour la peinture on a fait la même chose on est parti de différents courants de peinture depuis la Préhistoire jusqu'à aujourd'hui. Et donc les enfants ont présenté ces différents courants on les a évidemment chaque fois situés dans le temps pour pouvoir comprendre parce qu'on s'est bien rendu compte que certaines peintures évoquaient des choses qui étaient en lien avec ce que les gens vivaient à ce moment-là donc heu… le lien et il se fait tout… immédiatement, voilà. Même chose pourquoi on a plus de peintures qui venaient je ne sais pas des États-Unis, ben parce que les gens avaient immigré à ce moment-là, enfin tout ça permet de mettre en contexte tout ce qu'ils ont appris et puis suite à ça toujours sur ce, sur cette peinture les enfants peuvent apporter des œuvres, plus particulièrement certaines œuvres, et on a refait la même chose en fait donc eux ont cherché tout ce qu'ils pouvaient trouver sur l'œuvre, on va expliquer on a été la présenter au musée même, enfin ils l'ont présentée au musée donc ça a été compliqué, mais ça c'est un autre souci, et puis ce qui était important pour nous c'était de situer dans le temps pour qu'on comprenne bien heu finalement l'évolution de la peinture et en même temps ce qu'ils pouvaient voir et ce que les gens pouvaient vivre à ce moment-là, pourquoi est-ce que les gens, pourquoi est-ce que les peintres peignaient plus ce genre de choses-là que celles-là, ce qu'on trouvait dans la technique et en même temps sur le fond, ce qu'ils peignaient à ce moment-là.

21 m 30 s

Donc c'était aussi du point de vue technique, mais c'était, vous essayiez de balayer la peinture sous différentes optiques, la technique, les sujets, le contexte…

Oui oui le contexte hein puisque le contexte ben oui forcément influence la technique quelque part et le contenu surtout.

Hmhm.

Voilà. Ca c'est deux exemples de cette année en fait.

18. Et donc là pour rentrer un petit peu dans les détails un peu plus pratiques, les enfants devaient chercher les documents, pratiquement comment ça se passait ?

C'est-à-dire que dans les courants c'est nous qui leur avons donné des documents, heu pour chercher parce qu'on ne voulait pas perdre trop de temps à ça et on voulait qu'ils soient bien adaptés pour eux donc c'est nous qui les avons trouvés, par contre quand ils ont présenté des œuvres là c'est eux qui ont cherché les documents et là on voulait, en fait, c'était un autre prétexte, donc ils ont cherché les documents sur internet. À côté parallèlement donc on veut, on aime bien qu'ils apprennent à manipuler l'engin en question et internet entre autres, et donc c'était aussi voilà comment faire une recherche, heu, chercher les sources et là donc c'est eux qui ont cherché finalement toutes les infos concernant les œuvres. Voilà avec des choses difficiles parfois, des sites où c'était un peu compliqué… et donc après le travail était de revoir avec chaque équipe

parce qu'ils étaient heu quatre par œuvre heu… essayer de bien comprendre le contenu évidemment, d'en débattre, de re-rédiger quelque chose parce qu'ils savaient qu'après ils allaient présenter chacun tout seul. Parce qu'on allait faire des groupes différents au musée. Voilà.

Ah d'accord on avait un expert de chaque œuvre dans un groupe c'est ça par exemple ?

C'est ça, oui, c'est ça.

19. OK et donc heu tu disais heu on regardait avec chaque groupe heu quelles étaient les difficultés, comment apparaissaient ces difficultés ?

Ben parce que quand ils… Ben c'est surtout au niveau du… ben dans le contenu c'est tout le vocabulaire heu, tout le côté heu qu'ils, enfin ils n'ont pas le recul pour comprendre certaines choses heu, forcément parce que parfois c'est compliqué et parfois pour nous aussi c'est compliqué heu. On se retrouve heu, certains je me rappelle ont choisi une œuvre heu, sur l'assassinat d'un personnage français par exemple, retrouver tout le contexte et retrouver tout le contexte historique de ce moment-là, la révolution je pense que c'était à ce moment-là, ben c'était refaire toute une recherche sur ça en fait. Ce qu'ils ont fait finalement c'est comprendre qui voulait tuer qui, pourquoi… bon alors à la fois c'était intéressant, mais voilà c'est ce qu'ils ont pu finalement partager aux autres après quand ils l'ont présenté plus ou moins bien pour certains. Mais là c'était compliqué, mais à la fois c'était ça qui était riche c'était ça qui était intéressant. Mais dans l'ensemble c'était, enfin moi je trouvais que c'était, c'était vraiment chouette quoi. Le résultat était assez épatant franchement c'était vraiment bien.

Au niveau de, au niveau de la manière dont ils l'ont présenté, de l'intensité dans laquelle heu…

Le contenu était vraiment de qualité, c'était pas, j'avais pas l'impression qu'ils récitaient quelque chose qu'ils avaient appris par cœur sans vraiment comprendre. Ça, ça se voit évidemment assez vite. Et c'est là-dessus, où c'est comme ça finalement qu'on se rend compte que qu'ils ont lu un truc qu'ils comprennent pas, c'est quand on leur dit bah vas-y, raconte-moi un peu ce que t'as retenu, c'est là où on se rend compte finalement qu'ils ont compris ce qu'ils ont lu ou pas. Et qu'on peut faire changer les choses et aller approfondir le, le sujet en fait.

20. Et comment vous faites pour faire approfondir les choses ?

Bah là heu, d'abord c'est faire comprendre tout le vocabulaire, c'est retourner faire une recherche sur un point précis qui n'a pas été compris heu voilà. Et puis c'est essayer aussi de l'un l'autre, c'est expliquer les choses, dans le groupe il y en a toujours un qui a plus saisi la chose que l'autre donc heu parfois avec des mots d'enfants c'est plus simple que l'un et l'autre s'échangent les infos.

21. Donc ton rôle en tant qu'enseignant dans ces, au sein de ces groupes c'était quoi ?

Ben c'est de vérifier la compréhension hein, ça c'est le, le, voir si, si les faits, si le contenu était bon, ben c'est principalement ça et les rediriger vers heu vers autre chose en fait, c'est les guider en fait en gros en fait c'est ça hein. (Rires)

22. Oui oui d'accord. (Rires). Donc heu je me doute hein parfois je, je me doute des réponses que tu vas m'apporter, mais je ne peux pas les apporter à ta place et j'ai besoin d'avoir, que tu m'explicites ce que, ce qui te paraît évident aussi. Heu donc si je résume, enfin si je reformule ce que tu m'as dit le rôle des enfants c'est de lire certains documents que vous avez fournis ou que eux ont trouvés…

Hmhm oui.

Heu de les partager entre eux, enfin de partager ce qu'ils en ont compris et ce qu'ils vont en retenir…

Oui.

Heu, pour en sortir quelque chose qu'ils vont être capables de présenter à d'autres enfants.

Reformuler et pouvoir représenter.

OK. Et donc le rôle, ton rôle en tant qu'enseignant c'est de les guider pour que le contenu soit correct. Vérifier la compréhension…

Oui.

Heu et puis les rediriger pour que la compréhension soit plus pointue, heu, ou plus globale ?

Oui.

27 min 31 s

23. Heu est-ce qu'il y a quelque chose que j'aurais oublié ?

Heu… pas, pas dans cette première partie, après il y a tout le travail de mémorisation, d'expression et tout ça qui est, qui va suivre hein donc heu… Mais dans cette partie-là du travail non je pense que c'est ça ouais.

24. Et ça, ça se fait dans des phases orales ou des phases écrites ? La première partie dont tu parles.

Ben il y a, y a toujours une phase heu, ben y a les deux hein, il doit y avoir les deux. Il y a une phase écrite aussi heu, parce que quand ils vont

reformuler quand ils ont rediscuté ensemble, c'est toute la phase orale heu chacun fait un peu ping-pong, qu'est-ce que t'as compris heu moi plutôt ça moi ça moi ça moi ça, heu et puis il y a une phase, une première phase écrite avec des mots, que avec des mots-clés tout l'essentiel hein heu, voilà en quelques mots, généralement ils reviennent vers nous avec ces mots, on leur dit vas-y maintenant tu nous expliques ce que tu as compris, avec ces mots que tu peux avoir sous les yeux on ne retient pas tout ça c'est normal, et c'est là où on se rend compte que oui, non, c'est pas bon ce sont peut-être pas les bons mots aussi, voilà et on voit que l'essentiel n'a pas été, compris ou retenu ou, voilà ça permet finalement de voir où ils en sont. Et c'est là où on rectifie le tir, soit on les renvoie vers d'autres documents, soit voilà, ou vers des outils hein, un dictionnaire, internet ou je ne sais pas… et puis après finalement on repart pour la même chose, un deuxième tour, et puis quand les mots-clés ,ce qu'il raconte est bon, alors on part vers un texte sauf qu'ici nous c'était pas le but, vu qu'ils n'ont pas fait le texte en fait hein, on voulait pas qu'ils aient un texte devant eux au musée, donc ils ne sont partis qu'avec des mots, on veut laisser une espèce de spontanéité et pas d'étude d'un texte par cœur sinon heu ils ne racontent plus en fait heu voilà.

C'était aussi un exercice d'expression orale en réalité ou de…

Oui oui c'est ça, présentation, tout à fait.

Comme on aurait pu faire, choisir de faire des panneaux ben là vous avez choisi de les faire s'exprimer face aux autres.

Oui c'est ça. Donc en fait on fait jamais de panneaux, mais heu… (rires)

29 min 45 s

Si pour la journée des parents

Heu oui c'est vrai.

Je me souviens de ça.

C'est vrai, c'est vrai.

Dans les parcs de Bruxelles. (rires)

C'est vrai c'est vrai, mais sinon nous voilà quand ils, quand les enfants présentent on essaye de voilà, de pas faire de panneaux, quasiment jamais heu voilà. D'abord avoir un support visuel ça oui, avec des images ou des documents, pas de panneaux avec du texte, ça on n'essaye pas, voilà.

OK. Tout dépend de l'objectif que vous avez heu…

Oui.

25. Et donc là si je reviens à ce que tu disais heu par rapport à cette leçon-là, l'objectif était lequel ? Fin par rapport à tout ce processus-là en fait ?

Ben l'objectif pour nous il était de finalement ben d'aller au musée hein de voir les œuvres en vrai, celles qu'ils avaient vues sur les documents pendant heu finalement pas mal de temps, enfin pas mal de temps, un gros mois on va dire heu, c'était de les voir en vrai et pouvoir finalement avoir une explication plus précise d'une œuvre, fixer finalement un moment, c'est les petits marqueurs on est rentrés un peu plus dans le courant et vraiment on est rentré très précisément dans quelque chose et c'était d'aller dans le détail de quelque chose. Voilà, c'était ça le but. Le but c'était surtout d'aller au musée hein pour nous c'était ça. C'était d'aller voir ça en vrai. Se rendre compte que voilà, une photo dans un bouquin ou sur internet ou voilà, c'est pas mal, mais de les voir en vrai, c'est quand même mieux.

26. OK et cette idée d'aller au musée ça vous est venu d'où ?

Heuuu ! Je ne sais pas. Parfois il nous arrive parfois des choses un peu heu… et on se dit calme-toi, mais heu (rires) je sais pas heu…

27. Est-ce que c'est heu, est-ce que tu penses que si tu avais été dans une autre école ça aurait été pareil ?

Dans une autre école ? Je sais pas, je sais pas heu ça c'est, je n'ai pas de réponse à ça. Je pense que ce qu'on fait avec les enfants c'est parce qu'on est dans cette école-là et que finalement on est… je sais pas, je sais pas répondre à cette question, est-ce que j'aurais fait ça ailleurs aucune idée.

28. Est-ce que tu te sens contraint dans ta manière de travailler et particulièrement de travailler dans l'histoire ?

Non pas du tout, c'est la grande force enfin pour moi c'est la force de l'école, c'est que finalement on est voilà relativement libre de faire ce qu'on veut avec voilà, ça a aussi ses défauts hein, mais dans ce cas-ci on est rarement contraint de quelque chose ou on l'est parfois hein, mais on ne l'est pas ici et donc on sait qu'on peut entreprendre presque ce qu'on veut tant qu'on reste dans le cadre, mais on est on est très très libre.

29. Dans quel cadre justement ? Quel cadre pourrait te contraindre, c'est ça ma question en fait.

Ben tout ce qui est …je ne sais pas technique, financier, tout ce qui sortirait de nos de nos, j'aime pas tellement ce mot, Vaniaeur pédagogique, mais heu je sais pas notre façon de travailler heu… là il y a des choses qu'on s'est fixées à l'école, voilà une sortie qui ne coûte pas trop cher je ne sais pas moi, ce genre de choses-là qu'on essaye de ne pas sortir c'est ça hein, qu'on essaye de ne pas dépasser, mais à côté de ça heu, on n'est pas fort contraints de quoi que ce soit, oui évidemment il y a toujours l'avis de notre chef hein qui est souvent d'accord avec ce qu'on veut faire hein.

30. OK et donc heu tu disais heu c'est notre manière de faire dans l'école, tant que ça correspond à notre manière de faire dans l'école, comment est-ce que tu la décrirais cette manière de faire dans l'école ?

Bah en fait je ne sais pas ce que font, quand je dis notre manière de faire je parle de la nôtre à deux hein je ne parle pas de ce que font les autres heu, je ne sais pas enfin voilà après chacun fait comme heu, soit, et heu je ne sais pas heu…

31. Qu'est-ce qui serait comme dénominateur commun enfin qu'est-ce qui pourrait exister comme dénominateur commun au sein de ton école, qu'est-ce qui, bon alors c'est un peu biaisé du coup parce que j'ai entendu parler de l'esprit nos enfants, je crois que c'est une expression qui revient, comment est-ce que tu le définirais cet esprit ?

Bah j'espère en tout cas que c'est partout pareil, mais que les enfants soient, soient au centre de l'apprentissage en fait, qu'on ne soit là que pour les guider, les idées je ne dirais pas que les idées viennent d'eux elles viennent forcément des enseignants, en tout cas je pense que c'est comme ça que ça fonctionne chez nous avec parfois des idées qui proviennent des enfants hein, mais au départ des enseignants et puis finalement heu, les enfants sont assez partants de façon générale, puis les choses se construisent avec eux, enfin nous c'est comme ça qu'on travaille. Nous ici on s'est fixé un grand thème de l'année par exemple, que nous avons choisi qui étaient les traces de l'homme à travers le temps et l'espace ça voilà, et puis on s'est dit qu'est-ce qu'on va faire ben nous on y avait déjà réfléchi on s'est dit bah les maths quelque chose d'artistique, quelque chose de scientifique voilà heu, donc heu c'est comme ça qu'on est partis vers les maths d'abord et puis vers un truc artistique, mais on a clairement demandé aux enfants ce qu'il serait chouette de faire dans l'art, la peinture par exemple parce qu'on avait quand même une idée derrière la tête, finalement on a établi finalement tous nos objectifs avec eux. C'est eux qui les ont, c'est eux qui se sont dit bah oui ce serait chouette de faire une recherche sur des peintures, mais pour eux c'est très très vague, il suffit de les tirer un peu pour arriver à quelque chose, en fait c'est comme ça qu'on construit les choses.

36 min 8 s

32. Donc c'est une co-construction avec l'enseignant qui est là pour guider, mais donc qui va peut-être donner un point de départ par exemple ?

Oui complètement.

33. Et les enfants vont heu y adhérer, à quoi est-ce que tu attribues l'adhésion des enfants ?

Ah… Pfffiuuu… Ben parce que c'est quelque chose de nouveau, parce qu'il y a un but derrière, il faut toujours penser qu'en fin de course il y ait quelque chose qu'ils auront envie de faire, ici c'était présenter, jouer le rôle d'un

guide dans un musée, je sais pas il y a toujours heu soit un, oui un but, un aboutissement heu soit une réalisation de quelque chose, soit ici c'était heu clairement faire quelque chose, c'était pas construire quelque chose, mais c'était faire, c'était être je dirais.

34. Et donc c'est ça que quand tu dis voilà qu'il y a dans l'esprit de nos enfants c'est l'idée de mettre l'enfant au centre des apprentissages, c'est qu'il soit au centre d'une réalisation qu'elle soit concrète ou abstraite. Ce serait correct de dire ça ?

    Je pense que c'est ça oui je pense que c'est ça. C'est d'essayer finalement qu'il soit toujours au centre, que voilà.

35. Être au centre ça ne veut pas dire décider de tout ?

    Non ça sûrement pas, je pense que le rôle de l'enseignant, c'est encore lui qui a son mot à dire. On ne doit pas non plus, je pense que c'est comme ça partout, mais on accepte pas tout non plus. Il faut pouvoir dire bah non écoute ça non. Bon pas comme ça, mais il y a toujours moyen d'un peu « finauder » pour arriver à ses fins, mais, ouais je pense que, oui oui le prof reste maître à bord, il n'est là que pour les guider et les tirer vers quelque chose que lui a finalement quelque part une idée, parfois l'idée est vague et finalement elle se construit avec eux heu au départ. Nous en tout cas c'est comme ça qu'on essaye d'avancer et puis en fonction du sujet heu on tire tout ce qui est math français et le reste quoi. On arrive toujours bien à raccrocher heu les matières au sujet heu au sujet qui va être traité dans les semaines qui arrivent.

Donc c'est correct de dire que vous partez d'une activité ou d'un but ?

Oui.

36. Que vous vous fixez avec les enfants en fonction d'un thème dont vous avez, que vous avez décidé en partant du principe qu'a priori un enfant sera intéressé par heu par ce que vous proposez parce que c'est nouveau parce qu'il va pouvoir agir…

    Oui.

37. Et heu que en allant vers ce but vous allez pouvoir y raccrocher différentes heu, différents éléments de la matière qu'on doit voir à l'école ? C'est correct de dire ça ?

    Oui, oui. Oui c'est ça.

39 min 13 s

38. OK tu veux transformer ou ajouter quelque chose par rapport à ce que j'ai dit ?

    Non je pense que c'est vraiment ça, c'est ça oui sauf que nous en tant que prof ben on n'a déjà pas tout prévu, mais heu oui les matières sont déjà là quand on choisit le sujet, la peinture par exemple, ben nous on a déjà mis

sur papier en tout cas toutes les, tout ce qu'on pourrait faire à partir de là en fait. Quitte à en éliminer parce qu'on n'a pas le temps et qu'il y a des choses qui vont tomber à la trappe, mais en tout cas tout est déjà prévu je parle des matières annexes enfin annexes, qui ne sont pas prévues dans ce cas-ci. Tout ce qui est français maths et tout ça est déjà construit, en tout cas les idées sont toutes là, voilà. L'inconnue ça reste le sujet, je sais pas la peinture par exemple, même si l'idée finale est là voilà en cours de route il peut se passer des choses qui vont se faire ou moins, parce que la vie de la classe c'est la vie de la classe et que il se passe toujours mille et une choses hein c'est comme ça.

39. Oui, oui, clairement. Et donc revenons-en à ces matières que tu appelais annexes même si c'était pas le mot que tu voulais trouver c'est, heu… qu'est-ce qui te, encore une fois c'est pour t'obliger à dire des choses hein, et donc j'essaye de pas trop t'influencer sur ce que tu dois dire (rires). Mais heu, parce que tu, je sais que tu sais que je suis institutrice et que je sais comment ça marche, mais, moi j'ai besoin d'avoir les mots qui vont avec, heu ces matières que tu as, avec lesquelles tu vas travailler en français en math, d'où est-ce que ça te vient, pourquoi est-ce que tu vas faire tel choix avec tel choix ?

41 min 10 s

D'où est-ce que ça me vient et ben c'est l'expérience hein. (Rires) Je pense que c'est ça c'est le fait d'avoir beaucoup pratiqué finalement maintenant, qui fait que ça se réfléchit pas beaucoup beaucoup en fait ça arrive très très vite.

40. C'est un automatisme ?

Oui, oui c'est… alors je sais ce que je dois, j'ai en tête assez clairement tout ce que je dois voir en cinquième année ou en quatrième année ou en sixième année.

41. D'où te vient ce savoir-là ?

Ben c'est la pratique. C'est le fait d'avoir fait pendant des années telle année ou telle année, qui fait que, c'est plus simple. Mais imaginons si je devais aller en deuxième année primaire, une classe que je n'ai jamais faite de ma vie, je pense que ce serait compliqué. Ce serait beaucoup plus compliqué et je devrais me plonger dans des bouquins plus longuement pour bien voir déterminer la matière à voir et à ne pas trop dépasser, même si voilà.

42. Hmhm quel genre de bouquin par exemple ?

Bah je sais pas il y a nos super référents pédagogiques évidemment heu…

C'est-à-dire…

Bah… Comment est-ce qu'on appelle… C'est… Les… ça va revenir hein… Je ne sais plus comment on appelle ça… (rires)

C’est intéressant. (rires)

(Rires) Oui ! C’est révélateur ben écoute franchement je ne sais plus ! (Rires)

Ben après je ne vais pas faire une psychanalyse de toi après ce que t’as dit hein, mais heu, tu parles des référents institutionnels ou bien d’autres heu…

Non non je parle de ceux-là.

OK, des Socles de compétences. C’est ça (rires) ! Les socles de compétences que je ne vais pas souvent voir je t’avoue, enfin plus maintenant en tout cas.

43. Et tu le faisais avant ?

Heu ben au début oui, au début de carrière, oui il y a des moments où de temps en temps aller redéterminer ce qui est à voir telle année oui, ça permet de mettre un cadre et de ne rien oublier, de se replonger un peu dedans de temps en temps, heu, mais sinon je pense qu’il y a des bouquins heu qui ne sont pas mal faits aussi, je pense, en maths par exemple aux Réseaux maths, ces bouquins-là qui n’existent plus d’ailleurs. Je trouve qu’il, il y avait en tout cas en première page une espèce de planning dépliant avec toute la matière, une vue d’ensemble, même si elle n’était pas faite dans l’ordre qui était proposé, enfin moi je n’ai jamais fait dans cet ordre-là heu, mais je trouve que ça permettait d’avoir une vue d’ensemble de ce qu’il fallait voir sur l’année. Et je trouve que ça reste pas mal heu… Enfin moi je les aimais bien en tout cas c’était c’était pas mal fait voilà en maths en tout cas ça permettait d’avoir une vue d’ensemble en tout cas cette année-là fallait voir ça, telle année ça… En tout cas moi c’est ce que je ferais si je devais avoir une deuxième année par exemple. Je retournerais, j’essayerais de trouver un bouquin comme ça, je pense que c’est utile.

Donc ça c’est clairement un manuel.

Oui c’est clairement un manuel. Mais je trouvais qu’il n’était pas mal fait, je trouve que ce planning-là… heu était enfin voilà ça me convenait bien en tout cas.

44. D’accord est-ce que tu ferais la même démarche pour l’histoire ?

Est-ce que je ferais la même démarche pour l’histoire heu d’aller voir dans un bouquin ce qu’il faudrait voir en… ? C’est ça la question ?

Oui.

Heu….

45. Est-ce que tu te sens aussi contraint en histoire qu’en maths par exemple ?

44 min 50 s

Pas du tout, pas du tout parce que alors pourquoi heu parce que je sais, enfin je sais, mouais c'est triste, mais heu ce qu'on attend en histoire en fin de sixième pour l'avoir fait souvent, quand on voit les CEB et ce qu'on demande en histoire aux enfants voilà ça se résume à pas grand-chose hein.

46. Ça se résume à quoi si tu dois le faire de mémoire, pour toi, à quoi ça se résume le CEB en histoire ? Si on considère que le CEB c'est le cadre de ce qu'on doit atteindre heu…

Cadre minimum oui, ben c'est les grandes périodes de l'Histoire heu, les connaitre et situer la chronologie sans même connaitre les dates par exemple, c'est juste la chronologie des périodes historiques, reconnaitre des documents…

47. Reconnaitre des documents c'est-à-dire ?

Alors c'est-à-dire heu une photo, une gravure, un texte écrit, pouvoir les situer dans le temps…

48. Et identifier de quel type de document il s'agit c'est ça ?

C'est ça. Identifier les documents, et en même temps pouvoir en faire une chronologie en fonction de oui, je sais pas, ou les remettre dans les périodes historiques par exemple. Et également situer les évènements par rapport à un évènement donné, ce qui est antérieur ou postérieur. Il me semble que c'est ça qu'il y a déjà eu quelque chose comme ça par rapport à l'homme qui avait marché sur la lune ou, il me semble qu'il y avait eu quelque chose comme ça dans un des CEB, est-ce que cet évènement a eu lieu après ou avant, est-ce que c'est possible impossible heu… ce genre de choses-là mais ça se résume à beaucoup de déductions, à part les périodes historiques-là, le reste c'est juste de la logique et de la réflexion voilà.

49. Et ça explique pourquoi tu te sens moins contraint en histoire ?

Oui parce que je me dis que finalement ça nous laisse plus libres de, voilà je ne me sens pas obligé de faire l'homme préhistorique et puis je ne sais pas moi, certaines choses en histoire. Ce qui me permet d'aller un peu vers quelque chose qui nous intéresse nous ou qui nous sera utile dans certains sujets, et ne pas être contraint par ça ou ça en sachant qu'il faut quand même y aller aussi hein, mais reconstruire le temps quoi.

50. Et est-ce que ce serait correct de dire, j'ai perdu mon idée à cause de ce bête appel, heu, non.. Ah oui oui voilà que ce que tu expliques finalement, dis-moi si je comprends bien ou si j'ai mal compris, que quand heu, quelque part peu importe le sujet sur lequel on parle en histoire, c'est ce que vous allez en faire et c'est ce que vous allez… heu il y a un mot qui me vient, mais j'ai pas envie de le dire moi-même, ce serait de travailler heu, comment dire, que peu importe le thème que

vous allez faire en histoire de toute façon ça va permettre de faire ce qu'il y'a à faire au CEB par exemple.

Oui bah… oui parce que… (rires) oui parce que quoi que l'on fasse on va, je pense que forcément se mettre des marqueurs sur cette espèce de période que l'on demande finalement de connaître, que les enfants doivent connaître et que peu importe le sujet on va y revenir forcément puisque en partie c'est ça on va retrouver cette espèce de chronologie de faits précis ou moins précis sur ce temps qui passe et tous ces évènements consécutifs les uns aux autres enfin ou en même temps que peu importe, mais… oui enfin je sais pas… Je sais pas si j'ai répondu à…

51. Non t'inquiète pas y'a pas de soucis c'était pour… pour voir si mes interprétations sont correctes. Attends hein je… Alors on est à la deuxième partie de l'interview. Pour Dorothée je l'avais fait en deux fois tu vois je l'avais déjà entendue une fois et puis je suis revenue pour la deuxième partie. Et par rapport à ça je demandais, je me demandais, d'après toi comment travaillent les historiens ?

Comment travaillent les historiens ? J'en ai aucune idée. Comment travaillent les historiens ?

Quel est le travail d'un historien, comment tu l'imagines ?

50 min 30 s

(Rires) Bonne question heu…

Comment est-ce que tu, si on te dit ben voilà heu cette personne est historienne ou historien qu'est-ce qu'il fait de ses journées, quel profil il a ?

Bonne question, je ne sais pas. Je pense que c'est quelqu'un qui doit être à l'écoute de ce qu'il se passe aujourd'hui, forcément, et puis qui doit travailler heu, je pense que ça doit être un métier assez solitaire, je sais pas, ça peut être un gros cliché, mais en tous cas c'est l'idée que je m'en fais.

52. Pourquoi ?

Je sais pas parce que je l'imagine dans les bouquins ou sur son écran en train de chercher des choses, quitte à avoir des rencontres avec d'autres historiens pour euh finalement discuter de ce qu'ils ont pu trouver et si ils sont plusieurs à travailler sur un même sujet par exemple pour arriver à quelque chose de plus, fouillé, plus exact pertinent enfin voilà tout ça, ça peut être un travail de collaboration, mais au départ je pense que ça doit être un travail solitaire, chacun dans son coin et puis revenir sur un travail d'équipe finalement pour arriver à quelque chose de commun et confronter ben les sources, les idées, pour arriver à quelque chose de plus juste. Pour arriver à voilà après je ne sais pas après comment ça fonctionne et ce qu'ils en font hein, mais ni pour qui c'est et ça je n'ai pas réfléchi et je ne sais pas, mais c'est comme ça que je l'imagine c'est comme une espèce de pyramide

quoi. C'est tous des individus qui finalement remontent vers quelque chose ou plusieurs choses, ils sont peut-être pas d'accord aussi et ils ne se mettront jamais d'accord hein, voilà je ne sais pas.

53. Et tu parles de quelque chose de plus juste, ce serait quoi ce quelque chose de plus juste ?

Non je pense pas, ben essayer d'arriver à, plus juste, le plus précis possible, non je dis juste c'est le plus précis dans les faits historiques, alors après je pense que dans certains Dan aines il n'y a pas qu'une seule vérité, il y a des points de vue différents ce n'est pas aussi simple que ça, c'est pas noir ou blanc, c'est plus nuancé que ça, c'est en ça que le travail de plusieurs historiens sur un même sujet est plus intéressant, c'est la même chose en classe hein on travaille à plusieurs pour arriver à une chose, je dirais que c'est un peu la même démarche quelque part je pense que ça devrait être, enfin j'imagine que c'est comme ça que ça se passe.

53 min 13 s

54. C'est important ça pour toi le fait d'être euh, de penser à plusieurs pour penser autrement ?

Bah oui parce que les points de vue des uns n'est pas forcément celui de l'autre. Et puis heu je pense que ça permet ça permet la discussion surtout, et un regard différent sur une même chose.

55. Et tu privilégies enfin tu travailles comme ça en classe ? Avec tes élèves ?

Bah oui puisque déjà, comme on est deux profs on n'a pas forcément toujours le même point de vue, même si on est souvent d'accord sur les grandes lignes parfois pas et l'éclairage de l'un fait parfois basculer dans d'autres choses, se dire que non finalement c'était peut-être pas une bonne idée, ou c'est peut-être pas ça heu, oui on ne voit pas les enfants de la même façon, en fonction de plein de choses hein notre humeur aussi parfois, c'est important d'être deux enfin au moins deux, et pour eux aussi je pense se tourner plus vers l'un que l'autre à certains moments, aussi pour plein de raisons c'est ça qui est compliqué. Ça ne sont pas des objets hein, ce sont des petits êtres humains donc heu…

56. Hmhm. Et donc ce serait correct de dire d'après ce que je comprends maintenant peut-être que j'extrapole, mais de dire que les interactions que tu veux avoir, que tu veux que les élèves aient en classe, c'est quelque part le reflet de la réflexion que tu as avec Dorothée ? Dans le sens nous on travaille à deux pour avoir plus d'idées et peut-être pour d'autres raisons que tu pourras exposer, mais heu, en fait on travaille à nous deux comme on aimerait que les élèves travaillent ?

Oui puisque c'est comme ça qu'on démarre nos sujets, on y réfléchit à 44 ici. En se disant bah oui chacun travaille euh, d'abord on met les idées sur papier, chacun dans son coin et puis on les rassemble par deux et puis tous ensemble à tirer des lignes conductrices tous ensemble. C'est clair que le

travail sera plus fouillé si on est plus nombreux. Après il faut bien l'organiser parce que c'est un peu le bazar, mais là si on est bien organisé je pense que c'est plus productif quand on est plus nombreux. Même chose pour les travaux de groupe, les travaux de groupe c'est la même chose hein, c'est en ça qu'ils sont utiles, parce qu'ils sont plusieurs et puis chacun n'a pas les mêmes compétences, c'est ce qu'on essaye de travailler, certains sont plus utiles pour rédiger, d'autres pour illustrer d'autres pour enfin voilà. Chacun ses compétences, on n'est pas égaux et donc si on se met à plusieurs ce sera forcément meilleur.

57. Dans l'idée de mettre en Vaniaeur chacun ?

Ah oui, bah oui c'est un peu le but de se dire bah oui celui qui n'est pas bon en orthographe bah il sera peut-être super en dessin, et que voilà ça va le Vaniaoriser aussi dans le groupe.

OK.

C'est hypocrite de croire que les enfant sont très conscients des forces et des faiblesses des uns des autres, autant essayer de puiser toutes les forces de chacun.

56 min 35 s

58. OK. Ben écoute heu, je pense que t'as déjà répondu j'avais encore deux questions, mais on peut peut-être y revenir, d'après toi dans quelle mesure la pédagogie de l'école intervient dans ta manière d'enseigner ? Qu'est-ce qui vient de l'école qui fait que tu enseignes comme tu enseignes ?

Ben tout (rires), tout parce que je pense que si pour en revenir à l'autre question, si j'étais resté dans mon école communale, je ne pense pas que je travaillerais comme ça enfin je ne sais pas.

D'accord.

Je ne sais pas. Je le prends en compte, je pense que je ne travaillerais pas comme ça, en tout cas pas dans un premier temps je n'aurais pas travaillé comme ça, c'est pas ce que j'ai appris à l'école normale.

Ce n'est pas ce que tu as appris à l'école normale.

Ce n'est pas ce que j'ai appris à l'école normale.

59. OK donc le terreau de cette école-là précisément a modifié tes pratiques ?

Oui. En même temps c'est quelque chose qui m'intéressait déjà hein puisque mes stages je les avais choisis dans des écoles un peu comme ça hein donc heu c'est pas heu…

60. C'est quoi des écoles un peu comme ça ?

Bah (rires) j'ai fait mes stages à l'école en couleurs, là j'ai voulu aller voir, à l'école normale on me proposait surtout des écoles communales hein donc voilà.

61. Tu étais à quelle école normale en fait ?

À Berckendael.

OK l'équivalent de Defré.

Oui c'est ça c'est Defré, et heu et donc on proposait principalement des écoles communales, me semble-t-il, des athénées ce genre de choses-là. Et en troisième année on pouvait choisir ses écoles c'est comme ça que j'ai choisi un peu des écoles différentes pour voir d'autres choses quoi, où j'ai été à un moment à Beth Aviv faire un stage bon parce que voilà ça c'était pour une autre raison et puis à l'école en couleurs par exemple.

62. Hmhm. Et qu'est-ce qu'elles avaient de différent ?

Eh ben l'approche. L'approche justement enfin en tout cas l'école en couleurs se rapproche plus de ce qu'on fait chez nous, Beth Aviv c'était pour le côté de la commune communauté juive qui m'intéressait, voir ce qu'on faisait dans ce genre d'école-là, c'était pas tellement pour la pédagogie en soi, mais pour voir comment tout ça s'imbriquait l'un dans l'autre.

59 min 10 s

63. Et pour revenir à l'école en couleurs tu disais que ça se rapproche de ce que vous faites en quoi ça se rapproche ?

Ben dans la considération des enfants enfin en tout cas moi c'est comme ça qu'à l'époque avec mes yeux de jeune prof c'est comme ça que je le voyais par rapport aux autres écoles où j'allais où ça me semblait fort rigide quand je dis fort rigide c'est le prof et les enfants hein, avec des statuts bien différents et qu'à l'école en couleurs on sent tout de suite qu'il y a, voilà c'est le prof est là, mais le prof, il guide les enfants quoi c'est pas lui qui sait tout et qui amène tout, voilà c'est plus subtile quoi, je crois que c'est plus subtil.

D'accord c'est une autre relation profs élèves ?

C'est ça.

64. Et donc une autre relation de l'apprentissage, une autre vision de l'apprentissage, c'est correct ça ?

Oui oui c'est ça c'est ça.

OK. Et alors là la dernière qu'il va peut-être un peu résumer tout ce que tu as dit, pour toi qu'est-ce que c'est apprendre en histoire ? Qu'est-ce que c'est qu'apprendre en histoire ? À l'école.

Qu'est-ce que c'est qu'un apprendre en histoire ? Ben, c'est comprendre ?

65. Quoi ? (Rires) Comprendre quoi ?

C'est comprendre ce qu'il s'est passé pour pouvoir comprendre ce qu'il se passe maintenant. Je reviens avec ça parce que je pense que c'est ça. C'est… Oui, avoir un regard sur l'histoire de l'homme à travers le temps parce que l'histoire elle est là, elle se constitue à chaque instant quoi, mais c'est avoir je sais pas c'est comprendre, avoir un autre point de vue, un contexte différent, des milieux différents, des cultures enfin voilà c'est, c'est vaste hein, mais, c'est compliqué de répondre comme ça en quelques mots, mais je ne sais pas enfin je pense que c'est ça moi.

Si tu devais le résumer, tu le résumerais à ça, c'est comprendre autrement.

Oui.

Essayer.

Oui.

Ok ben écoute merci. Je t'ai embêté avec mes questions hein.

Non ça va.

C'est parce que je fais exprès que les gens s'y attendent pas parce que c'est, c'est la situation la plus proche de la manière dont on va travailler. On travaille avec ce qu'on a en tête ou pas.

Oui oui.

Donc voilà pourquoi je suis là… Mais encore une fois je n'ai aucun jugement si ce n'est que j'ai, tu m'as donné une matière extraordinaire pour travailler donc un grand grand merci.

Avec plaisir.

Et c'est d'autant plus intéressant que j'ai l'interview de Dorothée aussi et tu te souviens au début tu me disais, qu'est-ce que tu veux que je te raconte d'autre Dorothée t'a tout raconté, mais en fait ta vision, même si vous vous ressemblez, que vous avez des points communs dans votre approche, mais en les prenant par mes questions vous ne répondez pas a priori la même chose.

Hmhm.

Et donc vous ne vous contredîtes pas, mais donc c'est super intéressant et moi je suis super impatiente de voir ça en classe quoi.

Hmhm.

De pouvoir voir justement comment ça va évoluer et comment ça se présente tout simplement.

OK.

C'est vraiment chouette et alors c'est rigolo parce qu'elle m'a parlé aussi de la leçon sur l'eau.

(Rires) C'était il y a peut-être moins longtemps quand elle en a parlé, voilà moi c'était…

Non, mais y a pas… Je te dis encore une fois je juge pas c'est rigolo de voir que vous avez en général oui les mêmes repères, elle me parlait aussi de la peinture et donc donc voilà. Ben c'est vraiment super intéressant donc vraiment un grand grand merci d'avoir pris du temps de tes vacances.

J'ai un peu que ça à faire, mais (rires), là pour l'instant ça va.

Oui, mais même tu avais accepté de le faire avant le confinement.

Oui oui oui y a pas de souci.

Donc c'est vraiment cool donc si si si jamais vous donnez encore une leçon en histoire ou que vous percevez comme de l'histoire cette année-ci…

On en avait une de prévue, mais voilà qu'on a dû repousser pour plein de raisons…

Oui oui je comprends.

Et puis ben là on verra ce qu'on va pouvoir faire, on verra.

(… Suite sans intérêt pour l'analyse)

1.5 Entretien de Dan du 26/08/2020

1. Alors est-ce que tu peux m'expliquer ton parcours scolaire et professionnel ? (0 min 8 s)

Mon parcours scolaire, à partir de quel âge euh, de mes secondaires ?

Oui ou du supérieur, c'est comme tu veux.

J'ai fait mes secondaires jusqu'en 2007, ensuite j'ai fait le collège de, enfin le Cegep qu'on appelle au Québec pendant 2 ans, qui est un programme préuniversitaire en sciences humaines profil individus et société de 2007 à 2009. Et puis de 2009 à 2013, j'ai fait mon baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'université Lavalle à Québec. Et puis j'ai travaillé une année à Braine-le-Château dans une classe de 3e et 4e primaire, donc un double niveau, et ensuite je suis allé en 2014. Donc à Braine-le-Château c'était l'année 2013-2014 et de 2014 à 2019, 2020 j'étais à l'école Plein Air, donc 5 années d'instituteur primaire. Donc la première année j'étais en 3e, ensuite en 4e, ensuite en 3e, en 6e, et 5e et puis l'année scolaire qui vient de se terminer j'étais dans un poste de directeur. Et là maintenant, je vais travailler à partir du 1er septembre à l'École Ouverte, dans une classe de 4e primaire.

2. OK. Est-ce que tu peux expliquer un petit peu en quoi consiste le Cégep ?

2 min 2 s

Le Cégep, c'est un… Je ne me rappelle plus les lettres. Je sais que c'est Collège d'Enseignement Général et Professionnel, quelque chose comme ça. Et donc en fait au Cégep tu peux faire des métiers techniques. Par exemple, pour être infirmier tu fais trois ans de Cégep, on appelle ça technique en soins infirmiers. On a technique en travail social, technique en éducation spécialisée et donc ça on peut faire au Cégep. Et on peut également faire des programmes préuniversitaires pour ceux qui veulent aller à l'université, ils doivent passer absolument par deux années de préuniversitaire. Donc dans ces programmes-là, il y a le DEC, le Diplôme d'Étude Collégiale, et on donc on peut faire en sciences humaines, il y a le profil administration, le profil individus-société, il y a différents profils, il y a sciences de la nature pour ceux qui veulent se diriger à l'unif plutôt dans des boulots comme en santé par exemple et puis en ingénieur par exemple, tout ce qui est sciences appliquées, sciences de la santé. Et il y a également les Sciences, Lettres et Art et là ça donne accès à tous, toutes les professions, tous les programmes d'études universitaires. Et Sciences, Lettres et Art si je ne me trompe pas c'est trois ans au lieu de deux ans parce qu'il regroupe à la fois les sciences humaines, les arts et puis les sciences de la nature.

C'est par exemple pour les gens qui ne se sont pas décidés… (3 min 38 s)

Oui souvent il y en a qui font ça, qui font Sciences, Lettres et Art, dans le but de, parce qu'ils ne savent pas encore s'ils veulent se diriger dans un métier plutôt vers l'humain ou bien… Et sciences humaines c'est ceux qui veulent faire par exemple géographie, histoire, psychologue, avocat, enseignement forcément et voilà.

C'est ceux qui ne veulent pas faire sciences quoi en gros. (4 min 8 s)

Ceux qui ne veulent pas faire les sciences ouais.

3. Enfin les sciences appliquées. Et donc pendant ce programme-là tu as des cours théoriques qui reprennent… Enfin je sais pas, comment ça se passe ? (4 min 12 s)

C'est euh, en fait il y a des cours de français, il y a des cours d'anglais. On doit avoir un certain niveau en anglais avant d'aller à l'unif. C'est vraiment deux années, ils appellent ça les années préuniversitaires, c'est vraiment pour nous préparer à entamer des études universitaires, donc ils nous apprennent des techniques de mémorisation, de travail, ils font beaucoup de gestion mentale je me rappelle. Donc, comment apprendre, comment étudier, comment s'organiser. J'avais eu des cours de criminologie, j'avais eu d'histoire de la France que je n'avais pas pris, il y avait histoire des États-Unis ce que j'avais pris. Il y avait quatre cours de français : il y avait littérature française, il y avait littérature québécoise, littérature imaginaire et puis il y avait un autre cours de français. Oui en fait on touche un peu à plein de disciplines reliées aux sciences humaines et en fait ces deux années-là nous permettent petit à petit de choisir notre programme universitaire quoi, je trouve. Moi j'ai ressenti ça. Et puis ce sont les années durant lesquelles on a entre 17 et 19 ans quoi donc c'est, on atteint la majorité durant ces études-là, durant ce programme et c'est très bien ça fait une belle transition entre les secondaires et l'université. Sachant que nous au Québec on a cinq années au secondaire et donc ça fait un peu la passerelle entre les secondaires et l'unif quoi.

4. OK est-ce que tu avais de l'histoire à ce moment-là ? (5 min 46 s)

J'avais de l'histoire oui. J'avais histoire des États-Unis et j'avais un autre cours d'histoire qui était l'histoire du monde. Je me rappelle il y avait histoire du Québec-Canada mélangé avec de la politique, ça je me rappelle, il y avait histoire des États-Unis et je ne sais plus le nom du cours, mais c'était par exemple la Mésopotamie, on partait vraiment… je ne sais plus parce que ça fait très longtemps. On parlait de la Mésopotamie c'est pas le début de quelque chose si je me rappelle bien…

De l'écriture. (6 min 45 s)

Voilà je crois qu'on partait de là et puis on est allé jusque l'époque contemporaine, jusqu'aujourd'hui au Canada.

5. OK d'accord, merci. Et donc, après tu es devenu enseignant directement. Enfin non après tu as fait un bachelier en quatre ans à l'université LaVania pour devenir

instituteur primaire et maternel. Ça correspond à ça chez nous. Donc tu as le double diplôme ? (7 min 16 s)

Oui.

Et puis tu as enseigné en Belgique directement. Tu n'as pas enseigné au Canada. (7 min 24 s)

J'ai eu un contrat d'avril à juin dans une classe, enfin un vrai contrat de travail, mais je n'ai pas fait d'année scolaire au Canada non.

6. OK. Et donc, pour toi qu'est-ce que c'est que l'histoire ? L'histoire pas forcément à l'école. (7 min 48 s)

L'histoire avec le grand H quoi.

Oui. (7 min 51 s)

Je trouve personnellement que c'est un terme très très large. Pour moi l'histoire c'est le regroupement des faits plutôt passés qui font en sorte qu'on ait un présent et qui orientent peut-être le futur. Oui c'est tout ce qui s'est passé avant là maintenant qui nous permet de comprendre le monde dans lequel on vit. Enfin pour moi l'histoire est beaucoup reliée au terme du souvenir, donc le souvenir d'évènements historiques, des faits marquants, mais qui peuvent être à la fois des faits mondiaux. Enfin ce sont des faits à différentes échelles quoi. Ça peut être des faits plutôt personnels qui ensuite vont à des faits de villages, de villes, de communes et ensuite de provinces et c'est à grande échelle à l'échelle planétaire quoi. Moi je dirais c'est une série de faits antérieurs qui ont marqué, enfin si on parle du grand H, qui ont marqué l'humanité je dirais, qui permettent de comprendre l'actuelle société dans laquelle on vit, voilà.

7. OK et l'histoire à l'école alors en tant que discipline ? (9 min 30 s)

Pour moi l'histoire à l'école, qui est une discipline, reprend ces évènements de l'histoire avec le grand H, pour que, oui pour moi c'est ça c'est… C'est la discipline scolaire qui permet en tous les cas aux enfants d'appréhender le monde d'aujourd'hui en comprenant le monde d'hier et peut-être le monde futur.

8. Et donc comment tu imagines, enfin comme tu conçois l'enseignement de l'histoire dans ta classe ? (10 min 10 s)

Forcément dans la pédagogie dans laquelle on travaille, c'est l'idéal de travailler en interdisciplinarité et donc l'histoire se retrouve, enfin doit en tous les cas se retrouver dans les différentes thématiques abordées en classe et en gros… Comment moi j'envisage l'enseignement de l'histoire c'est ça ?

9. Oui c'est ça. Du coup, explique un peu comment on l'envisage dans l'école et s'il y a une différence par rapport à ce que tu fais, si ça colle à ta manière de concevoir les choses ou si tu as dû l'adapter quoi. (10 min 55 s)

   Oui tout à fait. Je prends un exemple d'un projet que j'ai déjà été fait en classe. Qui était sur le… On est parti de l'observation d'un bout de bois rongé par un castor, c'était dans une classe de 4e primaire. Et donc on est parti de cette observation de ce bout de bois, forcément on a parlé du castor, et puis on en est venu très rapidement en fait à parler, ben oui c'est quoi le castor et puis au niveau scientifique, le classement dans quelle famille il se retrouve. Et on en est venu à parler justement de faits historiques, enfin le castor on en parle aujourd'hui, mais le castor d'hier, d'autrefois. Parce que moi forcément j'ai été fort influencé dans ma culture par le castor […], mais également parce qu'il y a eu toute cette traite de fourrure, la chasse au castor qui finalement se retrouve aussi en Europe. Et donc on a parlé de ça et c'est vrai qu'à ce moment-là, il y a eu un déclic, en tous cas au niveau de… enfin c'est souvent des faits historiques, en tout cas en ce qui concerne le castor, assez marquants, et c'est des faits un peu méconnus, les élèves ne savaient pas. Je me rappelle que le castor a été chassé, mais je ne sais plus si maintenant il est toujours chassé en Europe, je pense que c'est interdit, pour sa fourrure et pour une substance aussi apparemment. Je ne sais plus comment ça s'appelle par contre. Mais donc quand on en est à parler de l'histoire, je l'envisage comme ça. C'est un complément à ce que l'on observe dans le présent, par exemple de ce bout de bois là. On le situe cet animal historiquement, pour pouvoir le comprendre aujourd'hui. Il est comme ça aujourd'hui parce que dans le passé il y a eu ça, et puis on les retrouve heureusement parce que la chasse a été interdite quoi.

10. OK donc tu as dit que ça te donnait un complément d'information ou pour comprendre le statut du castor maintenant c'est ça ? (13 min 5 s)

    Oui.

11. Tu parles de la pédagogie dans laquelle tu travailles. Est-ce que tu peux expliquer en quoi ça consiste ? (13 min 15 s)

    Oui, ben c'est une euh, donc définir un peu la pédagogie Decroly, l'expliquer en quelques mots. Moi dès que j'entends le mot la « pédagogie Decroly », ça me fait penser à tout ce qui est globalisation, centre d'intérêt, donc de partir du global pour aller vers le plus précis. Je donne toujours l'exemple, quand j'explique aux gens, quand on veut escalader une montagne, on arrive devant la montagne, on la voit de manière très globale, et puis une fois qu'on commence la randonnée, on voit en détail les petites pentes, les vallées, les cours d'eau, les rochers, les roches, enfin peu importe, les cailloux qu'on retrouve, la végétation, et du coup on revient au point de départ et quand on regarde de nouveau cette montagne, on ne la voit plus de la même manière parce qu'on est parti vraiment de cet élément global pour aller vers le plus précis et puis après on en tire des conclusions, enfin on a un portrait beaucoup plus détaillé après avoir été… après avoir

justement touché à toutes les facettes de cette montagne-là que ce soit au niveau historique justement ou géographique, scientifique, dans toutes les matières qui se retrouvent là. La pédagogie Decroly en tous les cas travaille sur les centres d'intérêt. Donc en maternelle, 1re et 2e primaires on part de la surprise, qui est une surprise apportée par l'enfant, et des projets s'élaborent autour de ces surprises-là, projets durant lesquels on essaie de toucher à toutes les matières. Et à partir de la 3e primaire, 3-4-5-6, on travaille autour de besoins, donc de centres d'intérêts et de plans de travail élaborés par les enfants, en fonction des quatre besoins. Donc il y a le besoin de se nourrir, le second de travailler, de se protéger contre les intempéries et le dernier de se défendre contre les ennemis et les dangers. Voilà. Donc il y a plein d'autres choses à dire sur la pédagogie, mais là spontanément, en tout cas moi ce qui me vient, c'est la pédagogie par la vie, pour la vie si je ne me trompe pas. Voilà en gros.

12. Justement tu viens de dire une phrase qu'on attribue souvent à Decroly, qu'est-ce que ça change pour toi par rapport à… Ou qu'est-ce que tu y mets dans cette phrase ?

    Pour moi ça veut dire que la classe est partout. J'ai l'impression que quand on a un peu ce déclic, j'appelle ça le déclic pédagogique ou le déclic decrolyen du coup, c'est de réaliser finalement que l'apprentissage, la classe est partout. Elle peut être dehors, dans la cour de récréation parce qu'il y a toute cette partie sociale qui joue dans le développement de l'enfant. Il y a également, on peut aller dehors et puis on va, enfin… L'observation est partout, c'est vraiment la base de tout apprentissage dans cette pédagogie-là, que ce soit dans une classe, d'ailleurs Decroly parlait de la classe laboratoire, parce que dans la classe, il y a différents, enfin, On peut apprendre, peu importe le contexte dans lequel on est que ce soit dans la classe, dans la cour de récréation, dans la salle de gym… [pause)… Oui c'est le fait de dire que la classe est partout et ce qu'on apprend à l'école nous sert dans notre vie. En fait c'est ça c'est que l'apprentissage est vraiment partout et c'est pas de se dire « OK là maintenant il est 8 h 30, on est en classe, on est ici pour apprendre. », c'est de se dire que les évènements qui se déroulent autour de nous nous permettent justement de… c'est de savoir rebondir sur tous les évènements qu'on a autour de nous, ne serait-ce que les intérêts des enfants, ce que l'enfant apporte comme ressenti, comme idée et de s'en servir, tout ça sur base du concret quoi, et de ne pas faire les choses… Que ces choses-là ne soient pas dénuées de sens, qu'il y ait toujours un sens concret à ce qu'on fait. Que ça ait du sens dans la vie.

13. Je vais te faire creuser. Qu'est-ce que tu appelles avoir du sens ? Qu'est-ce que c'est quelque chose qui a du sens ? (18 min 25 s)

    Qui a du sens pour moi c'est qui a une utilité, donc qui va servir à quelque chose, ne serait-ce qu'au niveau intellectuel, au niveau social, physique, peu importe. Donc qui sert. Pour moi, il y a la notion d'utilité. Oui le mot nécessaire est assez important pour moi. Quelque chose qui a du sens, qui va, que l'enfant va être capable de faire des liens entre ce qu'il apprend à

l'école, parce que forcément on doit respecter certains programmes, mais dans cette pédagogie-là le gros avantage selon moi c'est que, ce que l'on apprend, c'est justement c'est que ça a du sens et que c'est que en tout cas il y a des liens entre les matières et ces liens-là, quand les enfants peuvent saisir ces liens-là, pour moi ils peuvent donner du sens et de voir l'utilité de pourquoi on voit ça parce que ça va nous permettre d'appréhender le monde dans lequel on vit et ça va leur permettre de devenir des citoyens justement responsables. Donc voilà pour moi la notion de sens, c'est quelque chose qui est utile et qui nécessite, en tout cas chez l'enfant, cette capacité à faire des liens entre ce qu'il est, entre ce qu'il fait, entre ce qu'il doit apprendre. Voilà.

14. Il y a un mot qui revient souvent dans ce que tu dis, c'est le fait de comprendre, comprendre le monde dans lequel ils vivent. Est-ce que l'histoire fait partie de ces matières, de ces disciplines qui font que ? (20 min)

Pour moi oui tout à fait. Pour comprendre le monde dans lequel on vit maintenant, il faut au minimum comprendre le monde dans lequel on vivait il y a 3 secondes, on vivait hier, avant-hier et beaucoup plus loin que ça quoi. Donc oui, pour moi l'histoire entre effectivement en ligne de compte là-dedans.

15. OK. Et justement, tu as parlé de la leçon sur le castor, est-ce que tu as une autre idée de leçon ? (20 min 40 s)

Oui par exemple on avait parlé du chocolat aussi cette année-là, et forcément on a parlé du chocolat ici en Europe, voilà la Belgique étant ce qu'elle est au niveau du chocolat. Forcément on partait euh, enfin, il y a un élève qui avait ramené une cabosse et on avait justement observé cette cabosse-là, on l'avait dessinée, on l'avait pesée, on avait mesuré son volume et voilà. Et donc on a expliqué « Ah ben le chocolat d'où il vient ? » donc au niveau géographique et puis forcément géographie et histoire étant fortement reliés…

16. En quoi ? (21 min 23 s)

En quoi c'est relié ?

Oui.

Alors tout ce qui est espace et temps, pour moi le lien il est là. Justement donc pour comprendre, je reprends l'exemple du chocolat, le chocolat, comment il est arrivé ici, les fèves de cacao. Ben c'est, on a dû situer un peu géographiquement ben justement les conquêtes espagnoles parce que c'est les Espagnols qui ont découvert ça au Mexique, il me semble, ou en tout cas en Amérique ou au Mexique. Du coup géographiquement, on a fait ça. Donc il y a eu le où, mais il y a eu le quand qui s'est mis rapidement en place. C'était quand ? Ce n'était pas hier, c'était dans les années 1500-1600 peut-être, à l'époque des explorateurs. Et donc justement on parle de cette époque-là, des explorateurs. Et puis, en tout cas, je trouve qu'ils sont complémentaires, ils se complètent parce qu'ils donnent du sens l'un

envers l'autre je trouve. Voilà, on a vu ces explorateurs-là, ils sont allés au Mexique, ils ont fait ce trajet-là, je crois d'Espagne, et ensuite ça s'est popularisé un peu partout en Europe et ben du coup d'accord, mais c'était quand ? Parce que forcément quand on allait visiter ce musée, les élèves avaient bien compris, c'était le musée du chocolat, dans le centre-ville de Bruxelles, à côté de la Grand-Place, et bien les élèves ne seraient-ce que par les vêtements des gens de l'époque, ont vite capté que ce n'était pas aujourd'hui. Et voilà donc on a situé dans le temps et dans l'espace pour pouvoir mieux comprendre cet aspect-là en tous cas du chocolat.

17. Là tu avais mis les grandes lignes de ce que tu visais, j'imagine. Comment est-ce que ça se fait concrètement ? Que font les enfants ? Qu'est-ce que tu fais toi dans ce cadre-là ? D'où ça part ? Vers où ça va ? De quelles étapes tu pars ? (23 min 26 s)

Tout à fait. J'avais une stagiaire à l'époque qui avait justement fait cette visite donc forcément je l'avais accompagnée, et c'est vrai qu'au moment d'enseigner cette partie-là historique du chocolat, les différentes époques, comment il a été justement ramené en Europe et comment il a été appréhendé par les Espagnols, et puis commercialisé un peu partout pour en arriver justement à toutes les chocolateries qu'on a aujourd'hui. On a dû passer par différents évènements historiques propres à l'histoire du chocolat et c'est vrai que ce n'était pas évident. Ma stagiaire à l'époque, et même moi, on était un peu embêtés parce que c'est dur de rendre ça euh, forcément les enfants avec leur niveau de pensée, ce n'est pas toujours évident de revenir en arrière pour eux parce qu'ils ne l'ont pas vécu, c'est une époque qu'ils n'ont pas connue et donc c'était forcément à base d'images et donc ma stagiaire à l'époque avait justement dit « Ah ben je vais leur faire mimer historiquement les images. ». Enfin les faire mimer, on partait d'analyses d'images, ils devaient observer qu'est-ce qu'on voit sur l'image, qu'est-ce qu'ils font, comment sont habillés les gens ? On leur demandait « À ton avis est-ce que ça fait longtemps ? », on essayait de situer. Et donc on a eu tout un regroupement d'actes qu'on a essayé de situer en ordre croissant forcément. Donc on a fait une petite ligne du temps par rapport à ça.

18. Comment elle s'est construit cette ligne du temps ? (25 min 23 s)

À partir des dates. Donc justement, il y a cette partie mathématique où la lecture d'un nombre… 1534 c'était avant 1608 par exemple. Et donc on les a mises dans en ordre croissant ces dates-là et puis forcément oui la ligne du temps s'est construite, mais les époques, les noms des époques, les enfants les connaissaient, mais n'arrivaient pas à dire « Oui c'est à cette époque-là ». Et puis là ensuite forcément, comme dans les programmes on doit parler des dates charnières, la Chute de l'Empire Romain et tout, c'est des évènements, mais qui ne leur parle pas trop. Bon après il faut lire des textes pour comprendre, mais je trouve que la complexité de l'enseignement de l'histoire est là, c'est que je l'impression que c'est très abstrait comme ça. Au niveau géographique, ben forcément on est, il y a des enfants qui étaient déjà allés au Mexique donc ils voyaient le Mexique

ce que c'était, ils pouvaient se représenter le trajet en avion. Mais je trouve qu'au niveau de l'histoire… forcément ceux qui voient, bon là je pars dans tous les sens, mais, ceux qui voient, je ne sais pas moi, des pyramides ils voient la pyramide aujourd'hui, mais ils ne voient pas la pyramide passée parce que c'est uniquement à travers des images quoi ou des objets du passé. Et voilà, bon là je pars dans plein de réflexions, mais, ces objets-là, on les voit maintenant dans un prisme vitré et on ne peut pas le toucher, mais on ne voit pas, je ne sais pas moi je pense à une épée, on ne peut pas retourner dans le temps pour voir cette épée-là dans les mains du cheVaniaier et vivre l'époque avec. Et pour moi c'est ça qui est complexe dans l'histoire, c'est que l'enfant puisse comprendre ce que c'est vraiment. Tu dis à un enfant le Moyen Âge il va dire chevalier, épée, princesse et compagnie, mais il a pas vécu ce que c'est le Moyen Âge. Donc pour moi il manque quelque chose à ce niveau-là. Au niveau du vécu en tous les cas.

19. OK et donc ça c'est, tu penses, enfin c'est difficile de répondre à la question, mais on ne sait jamais. Est-ce que tu pensais déjà comme ça quand tu as commencé à enseigner ou bien c'est quand tu es passé dans la pédagogie decrolyenne que tu as ? (27 min 38 s)

    Eh bien la pédagogie decrolyenne a permis en tous les cas de comprendre le niveau complexe de l'enseignement de l'histoire parce que, ben à la fois c'est super intéressant que l'histoire se retrouve dans cette interdisciplinarité-là parce qu'elle est complètement utile pour les raisons que j'ai évoquées tout à l'heure, mais c'est vrai que forcément la pédagogie Decroly c'est la pédagogie du, des cinq sens quoi. On vit les choses, mais l'histoire c'est compliqué, enfin le fait de l'inscrire dans cette démarche d'apprentissage là, c'est bien, mais moi je me pose toujours la question « Est-ce qu'historiquement ils ont bien compris quoi ? ». Je reviens à cette stagiaire qui avait fait mimer des choses. Donc ils ont mimé, mais en fonction de ce qu'ils connaissent, eux, de leur histoire à eux, du haut de leur huit-neuf ans. Mais donc finalement ils ont représenté une image, mais sans vraiment comprendre historiquement ce que c'était quoi. Et du coup j'oubliais la question c'était ?

20. C'était est-ce que ta conception de l'histoire a changé ? (28 min 50 s)

    Oui forcément. Oui oui. Oui parce que cette pédagogie-là amène à ce que l'histoire ait du sens et pour qu'elle ait du sens il faut qu'il y ait de l'observation. À part observer des images, c'est vrai que c'est pas toujours… oui est-ce que c'est suffisant en fait l'observation d'images ? Et je sais que dans l'enseignement de l'histoire, je regarde dans les manuels parfois pour m'inspirer entre guillemets et c'est souvent les documents iconographiques. Des documents euh, je sais que dans le programme il y a différents types de documents et là il y a iconographique qui revient. Mais donc ces images-là, c'est le regard d'images, c'est le regard d'objets. Heureusement qu'il y a des images et des objets, mais pour moi… après il y a peut-être d'autres manières, mais je n'arrive pas là maintenant à m'en rappeler. Mais en tout cas c'est utile, mais j'ai pas l'impression que ce soit

le plus efficace possible. Et je suis totalement en recherche par rapport à ça.

21. Ça tombe bien. J'ai encore des questions, mais tout à l'heure tu disais que l'histoire, ça doit permettre aux élèves de comprendre le monde dans lequel ils vivent. Et puis, tu as dit aussi que justement cette leçon avec la stagiaire vous aviez posé des questions, etc. Donc et quand tu regardais dans les manuels, il y avait différentes sortes de documents. Est-ce que ça passe en effet par le questionnement et si oui, le questionnement de qui vers qui ? (30 min 35 s)

Le questionnement pour comprendre l'histoire ? Enfin je pars de leurs conceptions.

Pour aborder l'histoire, oui.

Oui c'est ça. Je sais que par exemple, quand on en est venu à parler du, je ne sais plus dans quelle autre leçon, mais, en tout cas par exemple on peut parler de la Renaissance, et bien pour eux, c'est quoi la Renaissance et pourquoi on appelle ça la Renaissance. Donc je pars effectivement, dans toutes les matières c'est comme ça en tout cas que moi je procède, je pars de leurs conceptions et puis de leurs conceptions on essaie d'analyser pourquoi ils pensent ça. Et souvent parce qu'ils ont déjà entendu papa et maman dire ça ou bien ont déjà lu antérieurement dans un bouquin, dans un livre documentaire. 21

22. Des résultats, des consensus ? Des résultats… (32 min 36 s)

Oui en fait on vient « Ah ben c'est marrant il y en a qui croyaient que c'était ça. », « Heureusement il y en a qui se sont trompés parce que le coup, ça nous a permis de poser ce genre de questions. Maintenant on comprend mieux à la lecture de textes, l'analyse d'images, visite de musées, manipulations d'outils de mieux comprendre justement d'où ça vient, pourquoi ça a été inventé ; parce que à un moment de l'histoire il y a eu un moment où on devait utiliser ça. », je pense à l'invention de la roue, et puis regarder aujourd'hui justement où retrouve-t-on la roue, et puis regarder, enfin de voir l'évolution de quelque chose quoi.

23. L'évolution c'est important pour comprendre ? (32 min 59 s)

Pour moi oui, oui oui tout à fait.

24. Pourquoi ? (33 min 5 s)

Parce que dans le terme évolution, il y a un processus quoi, c'est-à-dire qu'il y a un début, un milieu, une fin et différents changements. Et donc l'invention de la roue, il y a eu un début et puis il y a eu cette évolution, c'est-à-dire que tout ce qui a été mis en place pour que cette roue évolue justement s'adapte aux changements, aux besoins de l'être humain en fonction de l'histoire et voilà. Donc pour moi l'évolution est un concept, enfin je ne sais pas si on peut dire que c'est un concept, mais…

C’est important. (34 min)

C’était quelque chose d’important.

25. Et c’est quelque chose qui apparaît facilement dans tes leçons tu penses ? (34 min 5 s)

Les leçons oui oui tout à fait. Et puis il y a le terme changement qui revient dans l’évolution puisque ben oui forcément tout processus évolutif suscite des changements.

26. Et des adaptations. Il y a des changements qui sont des adaptations ou ? (34 min 16 s)

Oui des adaptations en fonction des besoins que l’humain… oui des besoins que l’humain a eu dans le passé quoi et qu’il a encore aujourd’hui. Voilà pour moi oui.

27. OK. Et quand tu fais ce genre de leçons d’histoire, qu’est-ce que tu utilises pour construire tes leçons ? Comment tu fais pour construire ta leçon ? Sur quoi tu t’appuies ? (34 min 40 s)

Je vais regarder en tous les cas… enfin plein de choses. Après je ne sais pas si c’est bon ou pas, mais en tout cas moi, dans un premier temps je vais moi me renseigner moi vraiment au maximum de mes capacités sur le sujet. Me renseigner historiquement, en tout cas historiquement, scientifiquement, géographiquement, mathématiquement.

Sur différents aspects quoi. (35 min 8 s)

Oui sur tous les différents aspects. Et je vais regarder par exemple « C’est par sorcier », parce que je trouve que c’est très bien vulgarisé. Donc je vais regarder des textes un peu d’une certaine complexité, mais beaucoup de textes vulgarisés pour moi-même, pour que je puisse m’approprier le vocabulaire, en fonction du vocabulaire historique. Je vais lire, regarder, prioriser en tous les cas les lectures de livres documentaires en allant dans des librairies. Je vais aussi regarder sur internet. Euh… Oui je peux demander à des gens qui s’y connaissent aussi donc euh. Oui j’essaie de varier en tous cas les sources d’informations pour que je puisse, pour moi bien m’approprier le sujet quoi.

28. OK tu t’appropries bien toi le sujet et après ? (36 min 14 s)

Après je pars de ce que les enfants connaissent ou ne connaissent pas, forcément, et ça construit tout doucement ma leçon. En tout cas l’illustration, enfin l’image et les objets historiques font partie en tous cas intégrante de mes activités d’apprentissage.

29. OK et justement ce genre de leçon, comment tu les évalues aussi ? À quoi ressemble une évaluationd'histoire ? (36 min 46 s)

    Alors, pour moi un enfant, ça c'est aussi toujours très compliqué je trouve. C'est-à-dire qu'il est capable de reconnaitre que, je reviens à ces fameuses époques historiques, parfois je trouve que l'enseignement de l'histoire est fort axé sur le par cœur, donc il faut mémoriser que… moi je repense à mon histoire canadienne. Enfin j'ai tellement appris par cœur des dates dans mon passé que voilà je le sais aujourd'hui, mais après je sais que en 1534 Jacques Cartier est arrivé à Gaspé et a planté une croix sur une terre amérindienne et ensuite il y a une série de dates qui… Je l'ai apprises par cœur parce qu'on m'a demandé de les apprendre par cœur après est-ce que ça fait de moi quelqu'un qui est bon en histoire non. Je trouve qu'il y a la notion de mémorisation qui entre en jeu dans l'enseignement de l'histoire. On va demander aux élèves de mémoriser des dates, mais par exemple je sais que j'ai déjà fait une évaluation où j'avais, on avait justement parlé du chocolat et on avait construit ça avec ma stagiaire. On avait donné des termes historiques, et euh, enfin des mots de vocabulaire et l'enfant devait construire un petit texte en utilisant les mots de vocabulaire pour expliquer ce phénomène-là historique. Parfois j'ai déjà vu aussi des dictées trouées historiques où « En… » donc il fallait mettre l'année, « … les explorateurs ont découvert… » et puis là il y avait du coup une bande de mots en haut et ils devaient les placer. Donc forcément il y a une notion de compréhension là, il y a de mise en lien et donc il y a ça. Oui de dire il y a tel évènement ça se situe dans telle époque historique ça fait partie. Il y a être capable de… oui il y a structurer le temps. Donc voilà, je n'avais pas le programme devant moi et après une année de direction je vous avoue que j'ai mis un peu de côté le programme de l'histoire, mais donc voilà. Je vais m'arrêter là, je ne vais pas trop dire de bêtises par rapport à ça.

Pas de souci on pourra revenir là-dessus à un autre moment si tu veux. Mais je pense qu'on est bon là. On a fait le tour. On reviendra peut-être sur certaines choses plus tard si ça ne te dérange pas. (39 min 32 s)

Ou maintenant hein si tu veux.

30. Non je pense qu'on est bon, on a fait le tour de la question en tout cas pour une première interview. Oui je pense qu'on a suffisamment de matière. Ah non non non. J'ai oublié un élément. Quelles sont les traces que tu vas laisser de cet apprentissage ? (40 min 12 s)

    Je viens d'y penser là. Il y a toujours cette fameuse ligne du temps qu'on va retrouver souvent dans les cahiers decrolyens. On va retrouver comme traces, enfin je vois une image historique avec l'interprétation des élèves et puis le résultat finalement ce que c'est. J'ai l'impression que c'est souvent les mêmes choses qui reviennent. Quand je fais le tour un peu des écoles, quand je me balade, je vois les portes ouvertes des écoles decrolyennes. Ben il y a, j'ai souvent cette phrase qui revient en tête et moi-même je l'utilise « Nous avons récolté des dates et nous les avons classées pour en

faire cette ligne du temps. Et puis on a cette ligne du temps qui se retrouve dans quasi toutes les classes, en tous cas. Et cette ligne du temps varie. Les petites classes ont la ligne du temps d'une journée par exemple ou bien d'une heure. Et puis après ça va justement aller à plus grande échelle de la ligne du temps au niveau historique. Enfin une ligne du temps pour moi c'est d'office historique, mais ce que je veux dire par là c'est que en 4-5-6 ce sera Préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Renaissance et puis Temps Modernes voilà. Pour moi c'est ça les traces. Je trouve que l'incontournable c'est la ligne du temps voilà qui ressort. Et puis des images, oui voilà. Des images, des illustrations collées dans le cahier.

31. Pas de textes ? Pas de productions des élèves ? (41 min 54 s)

Oui sur les images.

À propos des images. (41 min 57 s)

Oui et des comptes rendus forcément de visites avec des termes historiques dedans.

OK là je pense qu'on a vraiment fait le tour. Donc je te laisse tranquille pour le moment. (42 min 6 s)

Il y a aussi, enfin pour en revenir à la pédagogie Decroly, ben l'histoire fait partie je dirais de cette étape-là, enfin c'est peut-être pas une étape, mais en tout cas de ce concept-là de l'association qui… c'est de prendre l'objet, on prend le chocolat et on l'observe, on voit les particularités, on va le mesurer, on va le peser, on va apprendre mathématiquement ce que c'est cette cabosse par exemple, et puis on va l'associer dans le temps et dans l'espace. Et puis après on va s'exprimer sur cette observation-là et cette association-là ne serait-ce que par un texte, par une expression concrète. Mais d'abord il y a tout ce qui est modelage, qui précède, qui va précéder. Par exemple on a déconstruit des cabosses avec, en papier mâché justement et puis on s'est exprimé sur ça. Il y a eu cette écriture, donc le texte sur la cabosse et puis finalement cette expression concrète où vraiment on a dû mesurer pour que l'enfant puisse vraiment comprendre mathématiquement en tous les cas ce que c'est. Donc ça a une certaine longueur, c'est en 3D, c'est quoi le 3D, et voilà. Et l'association entrait en ligne de compte quand on analysait ce que c'était la cabosse et d'où elle venait et où et puis quand. Voilà je terminerai sur ce petit mot-là qui s'appelle association.

Oui tu n'en avais pas parlé justement. J'avais envie de te demander. (43 min 57 s)

Oui soyons decrolyen.

32. Donc ce que tu as fait ici c'est expliquer le lien entre association et histoire ? (44 min 5 s)

Oui.

33. Et d'après toi lequel est le plus restreint ? L'association ou l'histoire ? (44 min 11 s)

Restreint tu veux dire ? Enfin pour moi tu as l'association, bon on imagine un organigramme, tu as association et puis tu as deux sous-groupes : tu as histoire géographie quoi.

OK on est d'accord. (44 min 35 s)

Peut-être que je me trompe ceci dit.

Non non. (44 min 36 s)

Je le vois comme ça en tout cas.

34. Non non. J'ai peut-être mal posé ma question. C'était plutôt dire est-ce que… j'ai perdu mon idée. Est-ce que c'est équiVaniaent association et histoire ? (44 min 56 s)

Pour moi c'est pas la même chose. En fait, quand on fait de l'histoire, on associe. On associe des faits, on associe un objet avec des évènements passés, mais il y a aussi la notion de géographie qui rentre en ligne de compte quoi oui.

OK. Donc c'est différent. (45 min 18 s)

Oui ce serait différent pour moi. Faire de l'histoire c'est associer, mais associer c'est pas que faire de l'histoire.

D'accord. (45 min 36 s)

Oui.

35. Et donc on parle de l'Histoire avec un grand H ou de l'histoire scolaire, l'histoire discipline scolaire ? Quelle différence tu fais entre l'histoire… ? (45 min 54 s)

Alors pour moi l'histoire, la discipline scolaire, elle englobe l'Histoire avec un grand H.

36. Elle englobe ? Donc c'est… C'est ce que tu viens de dire c'est pour ça que. Je dis pas que c'est juste ou c'est pas juste. Je te demande juste de… (46 min 3 s)

Oui oui non tout à fait. Tu fais bien. Ça nourrit ma réflexion. Parce que dans les disciplines tu as l'histoire et puis tu as une autre discipline qui est la géographie. Et les deux disciplines mises ensemble nous permettent, pour moi c'est l'association. Ça permet d'associer quoi.

37. D'accord, mais là tu es reparti sur l'association. Mais l'histoire discipline scolaire et l'Histoire grand H. Est-ce qu'on pourrait dire l'histoire comme science ? (46 min 40 s)

Oui limite ça pourrait être la même chose c'est juste que.

38. Ce serait la même chose ? (46 min 44 s)

Je ne sais pas.

39. Est-ce que tu penses que… Pour toi l'histoire que tu as apprise à l'école, est-ce qu'il y a une autre histoire que celle que tu as apprise à l'école ? (47 min 6 s)

Ben pour moi c'est la même histoire, mais sur des regards différents. Voilà l'histoire qu'on a au Canada, je donne un exemple pour illustrer ma pensée là, on a une histoire, enfin c'est très implicite, mais les Anglais ont battu les Français et du coup voilà il y a toute cette histoire québécoise. Mais quand tu vas en Écosse, enfin nous les anglais c'est un peu comme les méchants, mais quand tu vas en Écosse, les Anglais c'est les héros quoi. Donc c'est la même histoire, enfin les Anglais… oui je veux dire les Anglais sont les héros parce qu'ils ont colonisé un nouveau continent dans ce sens-là. Alors que c'est la même histoire, mais dans les bouquins écossais ou anglais, c'est peut-être dit différemment quoi. Donc il y a une notion d'interprétation dans l'histoire qui à mon avis joue énormément.

40. De point de vue. Une différence de point de vue. (48 min 10 s)

Oui à mon avis oui. Même si c'est à mon avis très vulgarisé.

41. Mais si c'est vulgarisé, ça veut dire qu'au départ il y a quelque chose qui ne l'est pas. (48 min 18 s)

Oui. Oui, mais alors… Oui il y a quelque chose en tous les cas. Il y a quelque chose d'intéressant dans tout ça parce que même l'histoire franco-québécoise est la même que l'histoire amérindienne-québécoise et anglaise-québécoise, mais tout est une question de point de vue.

Et de manière dont elle est racontée. (48 min 43 s)

Ben oui parce que forcément là les Anglais au Québec sont en minorité, mais quand tu regardes l'histoire, ils ont gagné quoi. Donc là ils sont encore en minorité parce qu'il y a eu une succession d'évènements.

42. Donc il y a une dimension politique dans l'histoire ? (48 min 58 s)

Il y a une dimension oui forcément très politique. Oui politique et oui oui. Et les plaques québécoises c'est écrit « Je me souviens. » et sur toutes les plaques de voiture, les plaques d'immatriculation c'est « Je me souviens. » et c'est vrai que le québécois a cette notion-là de je me souviens, du souvenir qui est différente que celle des Anglais. Enfin qui est la même finalement objectivement, mais d'un point de vue différent quoi, au regard de la société actuelle je trouve. Voilà là après je me lance dans un truc. En plus c'est au Canada donc c'est peut-être pas intéressant, mais en tout cas moi ça me permet forcément de comprendre. Voilà.

43. Oui ça te permet d'élargir ce que tu dis par rapport à l'histoire, mais si on en revient à l'Histoire avec un grand H et l'histoire scolaire c'est la même ? (50 min 8 s)

Oui. Mais à mon avis il y a des nuances, mais là maintenant je ne les vois pas. Mais j'ai envie de dire que ce serait la même. Donc l'enseignement de l'histoire on pourrait dire que c'est l'enseignement du passé quoi. Et ce passé là c'est… Le passé a une histoire et dans cette histoire-là. Oui c'est à une histoire avec ou sans grand H. Mais par exemple je te raconte une histoire.

44. Oui oui, non non. On parle de… Et donc il y a la notion de récit aussi dans ce sens-là. (50 min 32 s)

Oui, oui de… Peut-être que la nuance de l'histoire sans grand H, il peut y avoir des faits fictifs et imaginaires et l'Histoire avec un grand H c'est quelque chose de vrai quoi.

D'accord. (50 min 54 s)

Oui je ne sais pas si je dois aller aussi loin que ça, mais.

Non non. Oui là tu es parti sur d'autres interprétations du mot histoire, mais si on revient à histoire dans le sens les évènements, c'est ce que tu disais au départ, et l'histoire scolaire en tant que discipline qui toi fait partie de l'association, pour toi c'est la même chose.

Oui

Les évènements sont les mêmes.

Oui.

OK. On va rester là-dessus. Merci beaucoup.

1.6 Entretien de Vania

1. Bon, euh donc Vania, le but euh, d'abord il faut, j'aimerais bien que tu te, que tu expliques un petit peu ton parcours professionnel, euh, et tu peux démarrer à partir de tes, de tes études euh, fin non en fait ton, ton parcours scolaire et puis professionnel.

D'accord. Scolaire depuis le début ?

Oui.

Tout début. Alors, moi je suis bruxelloise d'origine. Donc j'ai fait tout ce qui est maternelle primaire dans une école de Molenbeek, avenue du Karreveld, donc dans un enseignement catholique où je me souviens que la directrice était une bonne sœur, on avait des leçons de politesse une fois tous les, je sais plus combien de temps, j'ai un souvenir de ça, mais de bons souvenirs de manière générale, des chouettes, des chouettes années. Et puis j'ai fait mes humanités au collège du Sacré-Cœur de Ganshoren, donc tout près de la basilique parce que j'habitais dans ce coin-là de Bruxelles à l'époque. Voilà euh, idem, assez traditionnel dans l'ensemble, ça s'est passé, j'ai fait des maths et des sciences, j'aimais beaucoup ça, j'aime toujours d'ailleurs. Les langues et tous ces trucs-là non, c'était vraiment pas mon truc. Et puis tout de suite après, quand j'ai eu fini la rhéto à 18 ans, j'ai commencé l'École normale. Au départ j'étais partie pour faire la pharmacie, mais je me suis dit pff l'unif, je suis un peu paresseuse, voilà j'avais tendance à procrastiner à maximum donc euh je pense que c'est pas pour moi (rires). Mais instit euh, y en a plein plein dans ma famille, du côté de ma maman, ma maman l'était euh, mes grands-parents, mes oncles et tantes, enfin bon il y a une espèce de panoplie comme ça d'instits et de profs de manière générale dans ma famille. Est-ce que ça m'a influencée ou pas j'en sais rien, peut-être. Euh je jouais de toute façon à l'école avec des mandarines et des bazars, je vous explique pas trop les détails, quand j'étais petite. Mais bon, donc j'ai commencé les études à Saint Théo d'Aquin, donc ça c'était l'école qui se situait près de la gare du midi, une petite rue là derrière, qui n'existe plus. C'était aussi un enseignement catholique. Donc 3 ans d'École normale que voilà j'ai appréciés, j'ai pas trouvé ça super difficile, j'ai un peu survolé le truc, j'ai, et j'ai franchement eu beaucoup de plaisir dans les stages et je me suis dit « OK c'est pour moi, c'est bon ». Et puis quand je suis sortie de là, j'ai été engagée, mais ça c'était un peu une volonté de ma part, dans un projet pour faire des animations théâtre dans des écoles défavorisées de Bruxelles. Ça faisait partie d'un plan particulier où les écoles avaient reçu des subsides donc je faisais 6 écoles des 1re maternelles jusqu'aux 6e primaires pour faire ces ateliers théâtre. Et j'aimais bien ça parce que j'avais fait de l'impro et tout ça quand j'étais adolescente, c'est un truc qui me plaisait bien. Et ça ça a duré un an. Oui avant ça j'ai fait un petit intérim, m'enfin bon, en quatrième primaire, mais bon voilà, ça c'était anecdotique on va dire, ça a duré 1 mois et demi avant que je ne puisse être engagée pour le théâtre, c'est ce que je voulais. Mais le temps qu'ils aient les

subsides, ça n'a pas commencé au 1er septembre donc voilà ça c'est des choses un peu administratives. Donc j'ai eu du plaisir aussi à faire cette année-là. Et puis quand cette année-là s'est terminée, j'ai travaillé dans l'enseignement spécialisé. Ça aussi c'était un peu une volonté de ma part. Ma maman était directrice d'une école d'enseignement spécialisé toute sa carrière.

5 min

J'ai baigné un peu là-dedans aussi, j'allais souvent à son école, parce que c'était tout près de mon école primaire après les cours, en attendant qu'elle ait fini son boulot, mais j'allais un peu aider, fin je m'y sentais comme chez moi j'avoue. Et dans l'enseignement spécialisé, j'ai commencé à travailler dans le type 8 euh pendant ben une année. J'étais temporaire, fin voilà j'étais pas, c'était pas, c'était un intérim je sais plus, c'était pas une place vacante de toute façon. Mais ça me tracassait pas parce qu'au début de carrière comme ça, moi je trouve ça plutôt intéressant de faire plusieurs écoles avant de se lancer directement dans un endroit. Et l'enseignement spécialisé m'a beaucoup appris, j'expliquerai plus tard pourquoi. Euh… donc quand j'ai fait ça, j'ai eu l'opportunité après de travailler dans le type 7, donc ça c'est plutôt avec les sourds et les dysphasiques pendant 2 ans. J'ai suivi Etienne (rires) parce qu'on parlait de lui. Euh, au Tremplin à Forest, euh où j'avais des sourds profonds mélangés à des dysphasiques dans dans la même classe, donc euh où je connaissais absolument rien au langage des signes ou quoi que ce soit ou à toute technique utilisée. Mais bon, on apprend sur le tas. Le premier jour, je suis déjà rentrée en baragouinant avec les mains quelques mots. Voilà les les élèves c'était des plus grands et donc ils m'ont beaucoup appris aussi, c'était très gai. J'ai beaucoup beaucoup aimé ces 2 années-là, aussi. Et puis, même chose-là, j'ai été enceinte, donc j'ai arrêté de travailler là. Je suis restée un an à la maison avec mon fils. J'en ai profité. Et puis, euh, comme j'habitais Saint-Gilles à ce moment-là, j'ai postulé dans les, dans les écoles du coin, je suis volontairement restée un an à la maison, sans, même si j'avais des propositions de boulot, je voulais pas, pour pouvoir rester avec le petit. Et puis c'est comme ça que j'ai été engagée après à l'école Nos Enfants, euh, qui est une école qui dépend de la FELSI, euh, de l'enseignement, donc vous connaissez la FELSI, la fédération de l'enseignement libre subventionné des indépendants. Donc, ce sont des écoles qui émanent de l'enseignement libre, mais non confessionnel. Et de pédagogie active, là-dedans il y a Decroly, l'école Hamaide, l'école en Couleurs, Plein Air et j'en passe. Donc là, je suis restée un peu plus de 20 ans. Donc voilà, j'ai fait des, pas mal, au début j'ai commencé par faire des ateliers maths en 1re – 2e et puis petit à petit j'ai été titulaire beaucoup en 1re – 2e au début. Puis j'ai basculé un peu plus vers les 3e, 4e, pas mal la 3e, pas trop la 4e euh. Et puis euh, ici l'opportunité s'est présentée, euh, merci à certaines personnes, euh, d'aller travailler. J'avais postulé parce qu'il y avait une école de pédagogie active qui dépend aussi de la FELSI qui s'est ouverte dans mon coin parce que j'habite Enghien. Et donc, euh, bah l'opportunité cette année s'est présentée, il y avait une place pour moi, donc j'ai sauté sur l'occasion. Nouveau projet puisque c'est une toute nouvelle école qui a

un an et demi maintenant. Elle a été ouverte, elle a été créée l'année passée. Et donc euh, voilà, je suis là depuis cette année pour faire 3e - 4e. Et donc je parlais que j'avais repris les études aussi il y a quelques années maintenant, il y a 3 bonnes années. J'ai repris des études pour être graphothérapeute, donc la rééducation de l'écriture manuscrite, donc à l'Acadeg qui est une, alors c'est pas une profession qui est reconnue, c'est-à-dire que les enfants n'ont pas droit, enfin les parents n'ont pas le droit à un remboursement mutuel, un peu comme à une époque, les ergothérapeutes, et cetera, ça c'est toutes des choses, des métiers qui, ils se battent pour que ce soit reconnu, mais bon, en Belgique tout prend du temps. Et donc les études en soit voilà, j'ai, ça me donne un diplôme de leur école à eux, mais eux c'est tout. N'importe qui peut mettre sa plaque « graphothérapeute » sur sa maison s'il a envie. Mais bon j'ai quand même, je termine ici le parcours avec un dernier stage et euh. Et puis après je serai, je serai diplômée. Voilà. Donc je fais ça en plus de, de travailler à temps plein comme instit.

2. OK, merci. Euh, ça éclaire déjà pas mal de choses. Alors, on va rentrer un petit peu plus dans le, dans le vif du sujet, euh, qu'est-ce que c'est que pour toi, l'histoire en général ? En dehors de la discipline scolaire.

Euh. Notre culture. Je trouve, fin la culture en général parce que notre culture c'est un peu, c'est c'est réducteur parce que c'est pas que pour nous. Euh, ça fait partie de la culture. On appelle ça oui, un peu culture générale, on pourrait le dire comme ça, mais avec des choses un peu plus précises, euh. Mais c'est aussi notre actualité, j'aime bien, euh, faire ce pendant-là parce que dans l'actualité, je trouve que dans les faits d'actualité il y a pas mal de choses qui font référence finalement à notre, à l'histoire, à notre histoire. Je sais pas si vous voulez plus de détail.

10 min 23 s

D'accord. Si tu peux, tu…

Oui, alors c'est vrai l'histoire, on pense toujours aux dates, à des évènements historiques euh positifs ou négatifs euh, ça peut être des guerres comme ça peut être aussi des des des, des inventions historiques, des grands évènements qui ont marqué l'histoire. Euh, on associe ça aussi aux grandes périodes de l'histoire qui ont commencé en moins 3000, à cette époque-là. Euh, oui, c'est, c'est… Et moi, j'avais un prof d'histoire en humanité qui racontait beaucoup d'histoires justement, et c'était passionnant parce que c'était un cours, il racontait ça comme une histoire. Et donc il nous faisait vivre ça de manière extraordinaire.

C'est-à-dire tu peux expliquer un petit peu ?

Euh. Poh ! Il racontait, il racontait un peu la vie des gens, tu vois, c'était quelque chose, à l'école normale aussi, on avait un prof comme ça d'ailleurs (inaudible). Il racontait la vie des gens, euh, à leur époque, il faisait des comparaisons avec des des choses qui se passaient aujourd'hui ou à

d'autres époques. Euh, c'était c'était captivant et les travaux qu'on devait faire c'était toujours des choses assez pratiques finalement. Euh, pas du blabla historique philosophique, euh c'étaient des choses de… attends, ça remonte à longtemps, (rires) j'avais 15 ans, j'en ai un peu plus maintenant. Mais j'ai un souvenir de ce prof quoi, qu'il racontait et et il était hyper expressif aussi dans son cours. Donc il nous racontait vraiment une histoire. Il nous faisait participer, il nous faisait réfléchir voilà moi c'était, c'est un chouette souvenir que j'ai. Quand j'en parle encore avec ma sœur, elle a exactement le même souvenir aussi, elle est un peu plus âgée que moi.

D'accord, et c'est rigolo parce que tu dis, euh, pas de blabla philosophique, mais d'un autre côté, il vous faisait réfléchir.

Oui, oui, oui. Euh, oui c'est vrai que c'est peut-être un peu contradictoire. Euh. J'avais d'autres profs de français comme ça qui partaient dans des délires philosophiques où personne comprenait rien à notre âge, on n'avait pas ce recul et cette maturité, euh, ça je m'en souviens aussi très bien et… Oui, c'est pas parce que tu réfléchis que tu fais de la philosophie pour autant, hein.

Non, non, tout à fait. Mais justement moi j'aimerais bien savoir comment il vous faisait réfléchir en histoire.

Ah oui. Euh. Je crois que c'était peut-être plus par rapport à, à ce qu'on pouvait vivre à cette époque-là aussi dans dans les comparaisons, de voir « ben regardez comment ça se passait à cette époque-là, regardez aujourd'hui comment ça se passe », euh, de ces comparaisons-là sans pour autant avoir une réflexion philosophique derrière, tu vois ?

Mmh.

Ça peut être du très, très pratique, maintenant je… C'est trop loin, mes souvenirs remontrent vraiment trop loin pour te dire si on avait des débats philosophiques avec lui. Ça je t'avoue que je ne saurais plus te dire.

Je fais pas, je fais pas une fixette sur la philosophie.

Non non du tout.

3. C'est simplement tu dis euh, il nous faisait réfléchir et c'est ça qui me fait, qui me fait tiquer et je me demande comment il vous faisait réfléchir, c'est ça qui, mais si ça te revient, tu peux, tu peux en reparler après, pas de soucis hein. Et euh, et du coup, comment toi tu considères l'histoire, euh, à l'école ? Qu'est-ce que c'est l'histoire à l'école, pour toi ?

   Ohh, quelle vaste question. Qu'est-ce que c'est l'histoire à l'école ? Euh… Ben justement, moi j'aime bien aussi partir de de notre vécu à nous, du vécu des enfants euh, et de pouvoir comparer justement avec ce qui se passait avant, c'est souvent comme ça que ça démarre d'ailleurs je trouve, ou avec un fait d'actualité. Euh, et donc de voir ben aujourd'hui, parce que

les enfants sont quand même encore fort centrés sur eux-mêmes et, et dans leur quotidien, et cetera. Donc je prends un bête, entre guillemets un bête exemple, voilà « ce que tu manges aujourd'hui, qu'est-ce que tu mangeais à l'époque ? Comment ça se passait ? ». Euh, voilà, c'est un exemple, il y en, il y en a certainement plein d'autres. Donc moi, je le vois comme ça, un peu comme cette comparaison d'aujourd'hui avec le passé. Ou par rapport à ce qu'on voit aujourd'hui, ben qu'elles ont, qu'est-ce qui nous a amené à fonctionner comme ça aujourd'hui, euh, pour, euh, euh, bah c'est vrai que ça se rapproche un peu des sciences, mais je pense aux énergies par exemple, comment ça fonctionne aujourd'hui ? Qu'est-ce qu'on utilise aujourd'hui pour produire de l'énergie ? Comment ça se passait avant ? C'est vrai que ça fait un côté un peu plus scientifique. Mais bon, pour moi ça fait un peu partie de l'histoire aussi avec les inventions qui peuvent avoir existé.

15 min 17 s

4. Et, euh, euh, quelle place pour toi ça a dans les apprentissages l'histoire ?

   Euh, je trouve que c'est une place, un petit peu… en continu. Euh, je m'explique, euh. Je fais pas toujours, il y a une mouche, je fais pas toujours spécialement une, une leçon d'histoire pour faire une leçon d'histoire. Mais au travers des discussions, au travers des choses qu'on apprend, euh, ça m'arrive très souvent euh de parler de quelque chose d'historique ou de de voilà d'expliquer des choses aux enfants ou de de, de faire découvrir des choses historiques comme ça au travers des apprentissages, sans pour autant dire « aujourd'hui, on va faire une leçon d'histoire sur… » je sais pas moi, l'indépendance de la Belgique. Voilà. Si l'occasion se présente, on va le faire. Euh. Mais au fil d'une discussion, que ça peut être en citoyenneté, ou ça peut être, quand on fait de l'éveil à propos d'autre chose, euh, il y a des choses historiques qui vont ressortir. Mais c'est vrai que je fais rarement une leçon historique pure, pour dire que j'en ai fait une dans mon programme. Mais j'en fais aussi, quand [incompréhensible] projet qu'on est en train de faire s'y prête, je vais le faire.

5. Ah, tu peux expliquer justement cette histoire de projet ou de de thème ?

   Bah justement, pour le moment, au début de l'année, c'était plus des projets scientifiques. On travaille beaucoup, euh l'école dans laquelle je travaillais est fort orientée Decroly, euh, Freinet, Decroly. Et donc, euh, on part, euh. Ici les choses donc sur lesquelles on a travaillé au début de l'année sont des choses que les enfants ont apportées. On a reçu des pommes euh, on est parti, en 3e - 4e primaire, on est parti euh, bon ben on va faire du jus de pomme, aller hop, on y va quoi, on travaille des choses en éveil, en français, en maths, euh, à propos de de ces cageots de pommes qu'on a reçus, le comptage par 10, par 100 par 1000, enfin toutes sortes de bazar. Euh, le jus, la collaboration avec les petits, puisqu'on a fait ça avec les pommes, c'était avec les premières maternelles. Donc, euh, à travers un, quelque chose comme ça, en l'occurrence ici, c'est un enfant qui en a apporté, on va développer toute une série de compétences toutes et on va travailler

toute une série de matières à partir de là. Ça peut être un thème, là c'était un projet, ça peut être plus un thème, un thème, on va voir différentes matières sans pour autant aboutir à une réalisation. Ça aussi on travaille comme ça, quand, ça dépend si l'occasion se présente ou pas. On a [incompréhensible] 3 mannes de raisins ben on a aussi fait du jus de raisin. On, on a reçu des bouteilles de jus de pomme pour les vendre, pour financer, euh, le trajet en bus de notre classe verte. Hop, on a fait tout un travail autour de cette vente : une affiche publicitaire, les calculs de la vente, fin voilà, ils sont allés parler dans les classes pour faire la publicité du projet, et cetera.

OK, et euh.

Et parfois, on a des sujets beaucoup plus historiques. Moi, j'en ai fait beaucoup à l'école Nos Enfants, euh, où on avait beaucoup plus de, ici l'occasion s'est pas encore présentée, mais ça viendra.

6. Ben par exemple justement, est-ce que tu peux euh, tu peux parler de, d'une leçon d'histoire ou d'un projet dans lequel il y avait beaucoup d'histoire, euh, que tu as fait par le passé ? Et avant de te, fin oui non, vas-y, vas-y et je reposerai la question après.

Il y en a eu plusieurs. Euh, on a, quand j'étais à l'école Nos Enfants, on avait pour habitude en 3e ou 4e, 3e parce que les enfants changeaient de bâtiment, de travailler sur le quartier. On… Alors c'est pas que de l'histoire évidemment. Mais, il y avait un côté historique, euh dans par exemple l'origine du nom des rues. On a travaillé là-dessus, on a fait des recherches là-dessus, et donc on, euh, ben on a fait l'avenue Molière, on avait la place Constantin Meunier, donc tout ça faisait référence à des personnages historiques, euh. Et donc on a beaucoup travaillé là-dessus et on dévie, Constantin Meunier, on s'y est attardé, c'était un artiste, mais euh, un personnage historique belge, donc on a fait toutes sortes de choses, on a été voir son musée, on a fait des réalisations artistiques, on a travaillé son histoire, sa biographie, des choses comme ça. Ça, c'est un exemple avec le quartier. Euh, autre chose au niveau histoire. Attends, hein, parce que là aussi, il faut que je réfléchisse.

20 min 2 s

Non, mais si tu, tu peux rester sur cet exemple-là par exemple, l'aspect plutôt historique du quartier, euh, qu'est-ce que, qu'est-ce que tu…

On a travaillé sur des plans anciens aussi, et récents. Voir comment c'était avant.

7. D'accord, donc tu, tu as, et ces plans, ils venaient d'où euh ?

Les plans, c'est, c'est moi qui les avais trouvés. J'en avais encore dans la documentation du grand-père de Thierry qui était un Forestois, euh un natif

Forestois donc on avait des anciennes cartes postales aussi, des documents de ce genre-là. On trouve, maintenant c'est vrai que sur internet, tu trouves plein de trucs quoi, c'est l'avantage. J'avais dans mes, dans ma bibliothèque, j'avais déjà des documents, mais euh, j'en ai trouvé aussi comme les plans, comment le quartier était avant, et cetera.

OK et…

[incompréhensible] à faire aussi.

Pardon ?

C'est très gai à faire, de comparer, de retrouver l'endroit, « ah oui, là c'est, l'école elle était là », voilà.

8. OK, et donc ça c'était des supports que tu montrais aux enfants ?

Mmh on travaillait dessus oui.

Les cartes, et cetera, et tu parlais aussi de de l'aspect plutôt biographie de Constantin Meunier par exemple. Et donc là c'était quoi les supports que tu ?

Alors les supports c'était plutôt des textes et des iconographies, enfin des photos et des choses comme ça. Mais euh, on faisait aussi des recherches informatiques avec les élèves sur les ordis de l'école pour essayer de trouver des infos sur tel ou tel personnage. Euh, ou moi j'en amène aussi. Voilà c'était un petit peu. Ça dépendait. (inaudible)

9. Et quand tu en amènes, ça vient d'où ?

Euh, sur ces sujets-là euh, internet principalement.

OK, OK.

En essayant de recouper. Moi quand je, quand je fais des recherches sur internet sur un sujet, je vais voir plusieurs sites en général et je refais, je refais moi-même souvent un texte, je je, je rechange un peu, j'adapte pour que ça soit pour les enfants sans (rires) sans changer les infos évidemment, mais j'essaye de recouper quand même un peu les infos parce que, je trouve que parfois à certains endroits c'est soit trop compliqué soit euh, inintéressant. Donc j'essaye, je pioche un petit peu dans plusieurs endroits, sur plusieurs sites.

D'accord et alors tu refais des textes sur lesquels les enfants vont travailler ?

Oui.

10. Et qu'est-ce qu'ils vont faire par exemple comme travail sur sur ce texte ?

Euh… Là je, on bascule peut-être plus dans le côté, euh, français. Euh, même si les infos du texte sont à portée historique, on va dire. Euh, mais on va peut-être faire plus un travail de compréhension du texte. Je vais souvent faire, ça c'est grâce à toi Evi, euh, écoute bien (rires). Les mind maps, euh. Je travaille beaucoup maintenant comme ça quand j'ai un texte, pour le décortiquer, pour euh, le comprendre, on fonctionne, voilà : de qui on parle de manière générale, qu'est-ce qu'on en dit, on essaie de de remontrer les infos du texte de manière différente. Et la mind map, je trouve que c'est un outil assez fabuleux pour tout ça.

Oui, c'est l'outil que Dan Van Raemdonck utilise aussi avec grammaire.

Oui oui tout à fait. C'est pour ça que je te dis qu'on bascule un peu plus vers le français à ce moment-là. Euh, parce que on… fin depuis quelques années à Nos Enfants, voilà, on a été formé pour cette façon de voir la grammaire. Je sais pas si vous connaissez vous les filles. Le Dan Van Raemdonck c'est…

C'est [incompréhensible] peut-être euh.

Bah c'est un linguiste de l'ULB justement, qui, euh, a présenté une, une nouvelle oui, on peut dire, une nouvelle façon d'aborder la grammaire avec les enfants, euh, de, des plus jeunes jusque plus âgés on va dire plus jeunes, ça commence même en maternelle. Euh, et donc on a été formé là il y a quelques années. Il parle en termes de support et d'apport. Support, de qui on parle, on part d'un texte par exemple, c'est avec les plus grands on part d'un texte, avec les plus jeunes, on part d'une histoire qu'on raconte oralement. Voilà moi en 3e 4e, je partais d'un texte, on va dire bah sur Constantin Meunier admettons, de qui on parle et on recherche dans le texte toutes les manières par exemple dont on parle de lui : parfois c'est il, parfois c'est le peintre, cet artiste, ce belge, enfin tout ce que vous voulez. Et donc après ça, on regarde ben qu'est-ce qu'on dit sur ce ce fameux support ? On l'appelle le support, tout ça c'est une, on explique aux enfants aussi pourquoi on a appelé ça un support, et cetera. Et là on appelle ça l'apport : qu'est-ce qu'on raconte sur lui ? Et à partir de là, ben, on peut travailler toutes les règles d'accord, euh, entre le sujet et le verbe et le groupe du verbe, on peut travailler tous les compléments de la phrase. Euh, voilà, c'est le, euh, le terme support rapport, il va pas spécialement appeler ça un groupe sujet, un groupe verbal, le verbe, le complément du nom, le le bazar, le truc non, on va rester dans ces 2 termes-là en tous les cas, pendant un bon moment. Et vraiment les termes que nous on a appris à l'école, euh, les GCD et tous ces trucs-là viennent nettement plus tard, plutôt vers la 5e, 6e primaire. Bon, c'est très résumé ce que je viens de dire, euh. Mais il travaille beaucoup en tous les cas déjà avec les tout-petits, même en maternelle. Imagine l'instit raconte une histoire, ben voilà de qui on parle, c'est le support. Euh, alors là on va faire un dessin, voilà je sais pas moi, l'ogre de l'histoire. Euh, qu'est-ce qu'on dit sur lui ? Bah il est gros, il est poilu, il est tout ce que vous voulez, donc on va présenter ça sous

forme de mind map au début avec des dessins tant que les enfants ne sont pas encore rentrés dans l'écriture et la lecture. Et petit à petit, on va rajouter des mots, première primaire. On va voir les interactions entre les différents personnages dans la mind map, et donc on décortique finalement une histoire, ici c'est oral. On la présente de manière on va dire, nettement plus synthétique, visuelle, euh, avec des flèches qui partent parfois dans dans plusieurs sens, une fois à gauche ou qui se rejoignent parce que la mind map c'est pas spécialement un schéma, un bête schéma en étoile, ça, c'est parfois un peu plus complexe que ça. Voilà.

26 min 43 s

Il y a un site d'ailleurs, ça s'appelle grammaire, c'est GRAMM'R.

Bon, alors c'est vrai que, moi je me souviens avant la formation, on avait eu le lien. Si on veut rentrer dedans comme ça tout seul, waw, c'est pas évident quoi. Parce que il part dans des délires parfois après, c'est vraiment pas facile. Euh, donc avoir eu la formation avec lui c'était quand même un plus. Mais après je dois bien avouer qu'on a un peu adap… on a été voir à Singelijn parce qu'il le faisait aussi, l'école Singelijn à Woluwé. Euh, on a eu, on a travaillé un peu en partenariat avec eux, mais après on a un peu réfléchi aussi, fin on a un peu, on a beaucoup réfléchi entre nous. Bah parce qu'on se posait beaucoup de questions. Ben tiens je me trouve face à ça, comment je fais tu crois ? Et entre collègues et on a un peu adapté et essayer d'avoir un, euh, mis ça à notre sauce, on va dire, tout en gardant les grands principes bien sûr, de Van Raemdonck. Mais on l'a, euh oui, adapté euh, à notre vécu quoi, avec les élèves. Et moi ici à Wal-Active, ils connaissent pas ça à part Xavier et Céline, qui connaissent Van Raemdonck, mais les autres profs connaissent pas spécialement cette cette façon de voir les choses parce qu'ils n'ont pas été formés. Mais moi je le fais dans dans ma classe, je part, je suis partie sur des textes, je suis partie sur Klimt parce que l'occasion s'est présentée, Gustav Klimt, le peintre là autrichien. Et donc, euh, bah là j'ai fait, euh, support rapport et puis après on travaille, on travaille la grammaire à partir de ça.

Mais Xavier le fait aussi, je pense, enfin, je suis sûre.

En mind map. Oui et puis je fais aussi, euh, je demande souvent aux enfants quand on doit, les mind maps, soit on a un texte et on en fait une mind map, soit on a une mind map et on en fait un texte. C'est le but, c'est la production d'écrit. Euh donc à partir de la mind map, moi je, tout premier texte de l'année « je me présente », bah on va parler de quel genre de choses quand on doit se présenter ? Bah de comment on est, sa famille, où est-ce qu'on habite, ses loisirs, fin, toutes sortes de bazar. Et donc j'ai demandé aussi aux enfants de d'en faire une mind map d'abord, avant de faire un texte écrit. Et à partir de là, on fait la production d'écrits qui du coup, ça je l'ai quand même constaté puisque je l'ai beaucoup fait à Nos Enfants, euh est beaucoup plus riche après. Beaucoup plus d'éléments dans le texte que si on demande à un enfant « paf produis un texte comme ça », en général, le résultat est souvent décevant. Moi, je trouve, sauf des enfants

qui sont vraiment très [incompréhensible] et qui vont partir dans leur truc et qui adorent ça. Mais pour la majorité, euh, pour les 3/4 des enfants, c'est pas super efficace. Je trouve. Et donc la mind map, pour ça aussi est un excellent outil. Et pour l'histoire aussi, voilà parce que on disait, on partait de Constantin Meunier, un texte sur Constantin Meunier, qu'est-ce qu'on en fait ? Bon, on va découvrir, c'est du français, c'est des, l'éveil euh, l'histoire c'est du français d'abord quoi. Je veux dire, on fait beaucoup de, beaucoup de compréhension, de textes, d'images, de de tout ça, donc euh on en vient aussi à beaucoup de production d'écrits finalement avec une leçon d'histoire.

30 min 4 s

C'est-à-dire ?

Euh, ben parce que, euh, bah, ne fut-ce que déjà, euh, t'as un texte qui parle de d'un personnage historique, tu vas le décortiquer, tu vas le présenter différemment. Là, je prenais l'exemple des mind maps, ça peut être autrement aussi, euh. Tu vas peut-être aussi pouvoir le présenter oralement, mais ça, c'est encore, c'est pas la production, fin oui, il y a d'abord la production d'écrit et puis tu peux en parler. J'ai l'impression que je t'ai perdue Evi.

Non, je suis toujours là.

T'es toujours là, c'est tout flou.

Ah oui, parfois il y a des, des sauts de connexion.

Euh on va en faire euh, ça peut aussi, euh, aboutir sur une présentation d'un élève, une sorte de petite conférence, les sujets historiques s'y prêtent bien aussi. Euh, donc là, il y a toute une préparation éventuellement d'un panneau d'un, d'un support en tous les cas visuel pour les autres enfants. Euh petit travail artistique aussi, euh, pour le même prix. Et travail oral, présentation orale des choses.

11. Et quand tu vas travailler une leçon d'histoire, par exemple, qu'est-ce que, qu'est-ce que tu as comme objectif ici, par exemple… fin t'es pas obligée de prendre Constantin Meunier comme comme exemple hein, mais euh, qu'est-ce que tu vises ? Euh, qui serait spécifique à l'histoire ? [incompréhensible] c'est du français…

Euh je prends, je peux prendre un autre exemple, euh. C'est aussi, encore peut-être mieux, euh, j'ai, on a beaucoup travaillé sur les, je l'ai fait plusieurs fois en tous les cas quand j'étais à Nos Enfants sur l'évolution de l'écriture, les origines de l'écriture et cette évolution-là dans le temps. Avec euh plein, ça a mené à plein d'ateliers pratiques artistiques à partir de là. Moi je vise une euh, une euh, une connaissance de, de faits, enfin, de faits, je sais pas si c'est vraiment un fait ici en l'occurrence, quand on parle de ça, d'évolution histo, dans le temps, d'évolution historique. Ici en tous les cas, par rapport

à l'évolution de l'écriture, les origines de l'écriture, c'est, euh, améliorer ta connaissance, voir un peu d'où ça vient, tu écris aujourd'hui d'où ça vient ? Euh, tu utilises tel ou tel support, tel ou tel outil aujourd'hui pour écrire, est-ce que ça a toujours été comme ça avant ? Voilà, ça on revient à ce que je disais au début, la comparaison avec l'époque actuelle. Un enrichissement des connaissances et peut-être une compréhension aussi de comment est-ce qu'on en est arrivé là aujourd'hui ? Voir l'évolution, l'évolution des choses jusqu'à aujourd'hui.

Comment est-ce que tu ferais alors pour voir euh… attends je vais devoir faire sans doute… Pardon ?

Il y a des bugs dans ta connexion et donc j'entends un mot sur 2 de ce que tu dis.

Je me déconnecte.

Ça va.

Voilà, je me suis mise en filière. Et j'espère que j'enregistre toujours, OK, c'est parfait. Et donc tu disais, tu essayes de comprendre comment on en est arrivé là. Qu'est-ce que tu vas mettre en place en classe pour comprendre comment on en est arrivé là ? Qu'est-ce que tu vas attendre de la part de tes élèves comme action ou comme… Comment tu vas pouvoir éVaniauer aussi qu'ils aient compris ?

Euh…

Une chose à la fois.

Une chose à la fois. Comment mettre en place ? Euh bah là je pars aussi beaucoup de documents, euh, beaucoup d'images aussi, euh, beaucoup de documents iconographiques, je trouve dans l'histoire c'est parfois plus parlant qu'un texte, de pouvoir analyser ces images.

Justement, comment tu vas faire là ? Si on s'attarde un petit peu sur les images.

Euh. Une observation assez précise dans les détails de l'image, qu'est-ce qu'on y voit ? Qu'est-ce que… que ce soit les personnages, les objets, l'endroit où ça se passait. Donc vraiment une analyse assez précise de l'image. Qui peut être accompagnée aussi d'un texte. C'est vrai que, il y a souvent un texte ou une légende qui se trouve à côté. D'essayer de replacer ça aussi dans le temps, de voir, euh, c'est vrai qu'on n'a pas encore parlé un peu de ligne du temps, mais ça, ça dépend un peu l'âge de l'enfant aussi, je trouve que ce n'est pas quelque chose de facile. Je trouve 3e - 4e on peut vraiment commencer à construire une ligne du temps déjà qui remonte un peu plus loin. Mais même si, je crois que, ils ne se rendent pas compte du temps qui est passé avant, nous non plus à mon avis. Quand on parle de moins 3000, qu'est-ce que c'est ? Comment est-ce qu'on peut

s'imaginer, euh, cet euh, tout ce temps qui est passé avant ? C'est pas vraiment concevable. Mais bon, on essaie quand même de placer les choses dans l'ordre chronologique, euh, sur cette ligne du temps.

35 min 38 s

OK, et donc…

Et l'évaluation…

12. Non pas spécialement l'évaluation, mais donc si tu, si tu les fais analyser ces images, et puis euh, qu'est-ce qui se passe en classe ? Qu'est-ce qu'on ressort de ces analyses d'images ?

    Euh, on ressort un tas d'informations, d'explications, comment ça se passait à l'époque, comment ça se vivait à l'époque. Ça dépend le type d'image que tu montres évidemment. Euh, mais si on en revient au sujet de comment c'était l'écriture avant, j'imagine, euh, j'ai l'image en tête de l'atelier d'imprimerie de Gutenberg, par exemple. Voilà. Parce que c'est quelque chose, c'est une gravure. Je, je, je l'ai encore en tête où on voit tous ces hommes qui travaillent dans tous les sens, les outils, euh, même l'habit, les habits, comment c'était à l'époque. Et on peut en faire, euh, moi j'en fais souvent, euh j'en retire souvent une production d'écrit avec ces images. Euh, quelque chose, les enfants écrivent tout ce qu'il voit. On essaie de le mettre en phrases aussi après, euh, un exemple, euh, légender aussi, euh, une image. Ça, je fais régulièrement aussi, euh. Voilà.

13. OK. Alors tu parlais, fin j'en ai parlé, mais tu reprenais aussi l'évaluation. Comment est-ce que tu vois, tu parlais de voir, d'essayer de comprendre comment ça fonctionnait, comment on en est arrivé là, comment tu évalues ça ?

    Comment j'évalue ça ? Euh, quand on a terminé de travailler sur un thème comme ça ou sur un projet, on essaie un peu de resynthétiser tout ça. Ils ont eu pas mal de documents différents en général, là, c'est vraiment un thème historique. J'évalue euh… j'évalue à partir de… Je ne leur demande pas spécialement du par cœur, de me retaper en quelle année Gutenberg a inventé l'imprimerie ou des choses comme ça. Et on va plutôt partir des documents qu'on a pour essayer… Je vais leur poser quelques petites questions de recherche d'informations dans les documents, mais des choses qu'on a travaillées puisque là on parle de l'évaluation, donc des choses qu'on a travaillées ensemble évidemment, que ça soit en travail de groupe ou, fin souvent en travail de groupe ou parfois de façon un peu plus individuelle. Mais je vais… ouais, je vais leur redemander de retrouver des infos et de pouvoir m'expliquer certaines choses, euh, à partir des infos qu'ils ont obtenues, et ça, c'est plus des choses qu'on a peut-être discuté et débattu en classe. Euh, on vient plus dans l'implicite à ce moment-là, je veux dire, on a, on a une info, on a quelque chose qu'on voit sur une image ou qu'on lit dans un document et si je demande de donner une explication,

l'explication sera peut-être pas toujours fournie non plus., euh, dans le document tel quel. Parce que machin ça va peut-être pas être écrit. Ils vont devoir un peu plus, euh, faire appel à leurs connaissances, leurs euh, tout ce qu'ils ont appris pendant les semaines précédentes on va dire, sur le sujet pour essayer de m'expliquer alors quelque chose en rapport avec euh, en rapport avec la question.

Et tu dis que en classe…

Je vais faire plusieurs styles, oui, pardon. Vas-y.

Non vas-y toi, tu vas faire…

Je vais, je vais les questionner, ça va être un questionnaire écrit en général, mais avec différents types de questions. Je vais dire des choses, voilà, ils vont devoir expliquer, des choses où ils vont devoir simplement retrouver une info, euh, un dessin une euh, fin voilà, ça c'est les styles de questions un peu différentes qu'on peut avoir euh, je sais plus comment on appelait ça, c'était la taxonomie de chez plus qui…

Bloom.

Bloom, Hirsiaux, je sais plus (rires).

Ah y a lui aussi. Euh, mais…

Enfin, je vais essayer de varier un petit peu les plaisirs, on va dire ça comme ça (rires).

OK et tu parlais de…

(inaudible)

Oui ça dépend pour qui. Euh, tu parlais de débat en classe, euh, de choses qui ont eu lieu en classe. Euh, comment, quelle est la place de ce débat et comment est-ce qu'il s'instaure ?

40 min 10 s

Est-ce que je peux ajouter une petite suite à la question ?

Vas-y.

14. Parce que je trouve que ça rejoint un petit peu, je me demandais aussi, vous parliez aussi de euh, travail individuel et travail en groupe. Et je voulais voir un petit peu en quoi vous choisissiez peut-être certains moments travail individuel ou

en groupe et ce que ça apportait quoi. Voilà. Je trouve que ça va vers le même thème que… voilà.

Euh… et c'est vrai que c'est pas évident d'éVaniauer un travail de groupe. On voit quand, c'est pour ça que je ne fais pas que du travail de groupe dans ce genre de choses non plus. Euh, on fait un travail de groupe dans parfois dans un, euh, pas toujours dans un premier temps ça dépend. Parfois je leur demande de chercher quelque chose tout seul et après on met en commun à 2 à 3, on voit un petit peu, on compare les infos qu'on peut avoir, qu'on a pu récolter l'un ou l'autre dans dans le document sur lequel on travaille. Que ce soit une image, un texte, peu importe, hein, euh. Et puis on élargit un peu ce groupe et on en arrive à faire une espèce de synthèse ou de de, de, de quelque chose de collectif, vraiment avec tout le groupe. C'est vrai que souvent je pars comme ça. Fin ça dépend, quand je dis souvent c'est pas systématique non plus. D'abord, on cherche un peu tout seul et moi je vois un petit peu comment tout le monde se débrouille, je regarde un peu, je mets sur la voie aussi parfois certains, mais je les laisse quand même un peu chipoter tout seul. Et puis on se met un petit peu en petits groupes, en plus petits groupes pour essayer de comparer un petit peu les différents résultats, les différentes infos qu'on a pu récolter. Mais l'évaluation après c'est vrai que, elle est plus individuelle.

OK. Et quand tu parlais, mais tout à l'heure, je reviens sur l'idée de débat…

Je suis désolée j'ai un peu zappé ta question.

15. C'est pas grave, c'est pas grave parce que celle de Catherine revenait enfin, elle allait dans le même sens. Mais tu parlais de débat euh, le débat, ça suppose des idées contradictoires ou des désaccords. Est-ce qu'il y a de la place réellement pour ça ou bien est-ce que c'est plutôt euh, chacun explique et donne des informations aux autres ? Ou autre.

Euh, mais ça, je te dirais que ça dépend vraiment le sujet dont on débat. Tu as des, tu as des sujets qui prêtent à la discussion et au désaccord, mais je trouve que c'est plus dans des thèmes historiques plus proches. Euh, fin quoi que, tu vas parler de certaines guerres ou quoi, où j'en ai parlé encore il y a, il n'y a pas tellement longtemps. Euh moi j'aime bien écouter l'avis de tout le monde, mais je vais pas trancher en disant « ça c'est la vérité » ou voilà « ce que tu racontes, une connerie » ou euh… ou « ce que tu dis c'est la vérité en soi », mais j'essaye de susciter euh les réactions des uns et des autres. Que chacun puisse effectivement donner son point de vue en essayant d'argumenter, ce qui n'est pas évident hein pour des enfants, argumenter pour donner son point de vue, c'est très difficile. Euh, et même pour nous parfois c'est difficile je trouve. Surtout avec les enfants, il faut faire très attention quand même à ce qu'on dit, surtout quand tu rentres dans des débats un petit peu, euh, je prends un exemple, on parlerait de réfugié ou de choses comme ça qui sont des thèmes hyper actuels. Euh, mais qui existent quand même historiquement depuis super longtemps. Donc, euh, quand on se lance dans ce genre de débat, il faut prendre ça, il faut faire attention aussi à ce qu'on dit, il faut prendre des

pincettes, il faut pas essayer de faire des jugements de Vaniaeur non plus pour autant, euh. Et puis les enfants aussi répètent souvent des choses qu'ils ont parfois entendues à la maison, euh, parce que ça, c'est comme ça que ils baignent dans un milieu familial où il y a des discussions ou pas parfois. Il y a parfois aussi des enfants qui n'ont pas toujours un avis à donner, même plusieurs. Donc moi je, je ferme la porte à aucune euh, aucune euh, remarque ou information qu'un enfant peut apporter en soi.

16. Mais par exemple, dans les supports que tu vas choisir, est-ce que tu vas, euh, proposer des supports qui se contredisent, par exemple ? Ou est-ce que c'est, est-ce que c'est envisageable, est-ce que ce que tu l'as déjà fait ?

Je l'ai jamais fait, mais c'est tout à fait envisageable. Mais dans mon souvenir, je n'ai pas… Euh, qu'est-ce que tu, quand tu dis qu'ils se contredisent… pour susciter le débat plutôt, un support euh.

Oui, ou tu pourrais avoir des supports qui datent d'une même époque, mais où tu vois des gens qui travaillent et des gens qui ne travaillent pas par exemple. Tu vois…

45 min

J'ai jamais fait, j'ai jamais mis, euh, euh, en parallèle comme ça, des supports contradictoires.

Et c'est quelque chose que tu pourrais envisager de faire ? Tu y verrais de l'intérêt ou pas ?

De l'intérêt dans le débat, là certainement.

OK.

Dans la discussion qu'on peut avoir avec les enfants, certainement, ça peut être sympa oui.

17. Et tu penses que ça reste dans le, dans l'optique du cours d'histoire ou là on rentre dans un autre Dan aine ?

Oui, tu tu, bah, tu sais, moi je, je suis pas à cloisonner comme ça les cours, je trouve ça vraiment très difficile. Euh dans la pratique qu'on a euh, on cloisonne très peu donc euh, c'est vraiment pas ma ma, ma façon de fonctionner de « maintenant on fait du français, maintenant on fait de l'histoire, maintenant on fait la géo ». Non parce que on part toujours dans un truc ou dans un autre, on fait un truc mathématique en même temps, fin non. Donc euh, même si tu dévies un peu dans un sujet un peu plus on va dire morale citoyenneté, mais pour moi ça fait quand même encore partie un peu de l'histoire, malgré tout.

18. OK, et tu penses que les écoles dans lesquelles tu as travaillé, en tout cas la majorité du temps, que ce soit, enfin particulièrement Nos Enfants, tu penses que ça a [incompréhensible] ta manière de voir les choses ?

Ah oui, certainement.

En quoi ? Qu'est-ce qui fait que ça a pu…

L'ouverture d'esprit, moi, si je dois retenir une chose de ce genre d'écoles, c'est on ouvre. Ouverture d'esprit, ouverture au monde. Euh. Je trouve aussi, euh, dans la manière de voir les choses et de discuter avec les enfants et d'aborder certains sujets, euh, cette acceptation de, je trouve l'acceptation de la différence et de des différents points de vue, euh, est beaucoup plus marquée dans ce genre d'écoles.

Par quoi ? Enfin, comment ? À quoi tu attribues ça ?

Euh, bah justement, euh, la place à la discussion et à l'enfant qui peut vraiment donner son avis sans être jugé, euh, euh. Comme je disais tantôt le prof qui va lui dire « tu dis une connerie » ou l'autre élève va lui dire « mais non c'est complètement faux ce que tu racontes ».

19. Ça veut dire que les enfants ne peuvent pas dire ça, ça n'arrive jamais que les enfants disent « bah non t'as tort » ?

Euh, et bien assez rarement. Je trouve. Ça a certainement déjà dû arriver, mais c'est, je trouve que c'est pas fréquent. Elle était pire. Je vais pas souvent entendre un enfant qui dit « mais non, tu racontes vraiment des bêtises là », euh, « ce que tu dis c'est complètement faux ». L'autre va peut-être donner son point de vue, mais va pas pour autant, euh, dire à l'autre « tu racontes une connerie là ».

Hum. D'accord, et…

Dans mon souvenir en tous les cas.

20. D'accord, et, euh, à quoi tu… À quelle manière de faire ou à quels principes ou euh, qu'est-ce qui ferait que dans cette école-là, dans ces écoles-là, euh, on favoriserait l'ouverture d'esprit d'après toi ?

Ah… euh… Dans la manière de… oui, c'est un peu vague parce que c'est, je trouve, c'est dans la manière d'aborder les choses, de voir les choses, peut-être un peu plus dans leur ensemble. Euh, et justement, en décloisonnant un peu tout ça, je crois que ça favorise ce genre de d'attitude. Ça c'est mon point de vue. Et puis, euh. On nous demande quand même aussi de pas mal travailler en équipe. Je crois que soi-même en le pratiquant avec les collègues, ça a une influence sur la manière dont on travaille et sur les choses qu'on peut éveiller chez les enfants aussi. J'espère en tous les cas. Faut favoriser cette collaboration, cette ouverture d'esprit parce que, quand tu travailles avec tes collègues proches, on n'a pas toujours le même point de vue non plus euh, parfois on dit « Ah bah

non moi je vois pas les choses comme ça ». Toi-même tu le vis donc forcément quand tu le fais passer aux élèves c'est peut-être un peu plus facile. Un peu plus naturel.

21. OK, et donc ça tu as appris de ton ancienne école, mais tu penses que ça peut se faire dans l'autre école aussi ? Enfin c'est le même genre de mentalité ou bien tu as…

(inaudible)

Pardon ?

Là où je suis maintenant, tu veux dire ?

Oui.

Oui oui, tout à fait. Il y a un grand, euh. Bah d'abord, j'ai été accueillie comme si j'étais là depuis 20 ans. C'est vraiment étrange. Euh, j'y suis, non, mais je disais encore j'ai l'impression d'être là depuis longtemps. Heu, et il y a un gros, il y a un gros travail d'équipe et de réflexion ensemble. C'est une toute petite équipe aussi hein, ça facilite les choses. Il y a [incompréhensible] enseignants en primaire et 4 en maternelle.

50 min 14 s

Oui et et…

[incompréhensible] les choses, il n'y a rien à faire. Et puis c'est nouveau, c'est en construction, donc forcément il y a plein plein de choses à construire et ça, c'est vraiment, c'est gai aussi. Euh, ça a le côté beaucoup de réflexions ensemble. Euh, la direction n'est pas non plus, euh, euh, est très importante aussi dans une école à ce niveau-là parce que elle doit fédérer. C'est vraiment pas évident, surtout au plus [incompréhensible] au plus, euh c'est difficile forcément. Et donc, euh, le travail de la, de la direction à ce niveau-là, je trouve est essentiel. Et en dehors de ça, voilà, on est, euh, quand on vous demande de travailler en équipe, euh dans ce genre d'école, ça, ça fait partie du contrat de base quoi. Si tu sais pas travailler, si tu travailles tout seul dans ton coin, ça ne peut pas fonctionner.

22. OK, donc si, si je reformule ce que tu disais, l'idée de de d'ouverture d'esprit, et cetera, c'est quelque chose qui, euh, au-delà de la manière de faire vient aussi de la manière d'être ?

Tout à fait.

De l'esprit que l'on veut… instaurer dans l'école ou dans la classe.

J'en suis convaincue. Ta manière dont toi, peut-être que ça conviendrait pas non plus, euh, à tout le monde de travailler dans ce genre d'écoles. Autant en tant qu'adulte que pour certains enfants. Mais de pouvoir, moi je

trouve que c'est très gratifiant de pouvoir apporter cette petite pierre et cette manière de fonctionner entre enfants. Et on voit bien. Je me souviens que j'ai une discussion avec toi au début de l'année où moi j'ai une classe très difficile dans, au niveau du comportement et aussi avec beaucoup de difficultés scolaires. Je crois que j'ai la moitié qui est suivi en logo ou en truc ou en machin ou un peu, ou qui devrait l'être dans tous les cas. Et donc j'ai des enfants qui viennent d'un enseignement traditionnel dans cette école, qui sont là que depuis un an et une chique. Euh, dans un enseignement à pédagogie active, et j'ai fort fort senti la différence avec les élèves que j'avais en 3e ou 4e à l'école Nos Enfants qui étaient là depuis la maternelle dans cet enseignement-là. C'est, ils n'ont pas du, ils n'ont vraiment pas la même façon de fonctionner et cette même attitude d'empathie, je trouve, euh, de solidarité, euh, de respect de l'autre, euh, que pour un enfant qui a un peu baigné là-dedans depuis son plus jeune âge. J'ai vraiment fort senti cette différence et donc c'est un peu la preuve. Fin, c'est une preuve parmi d'autres peut-être. Un élément en tous les cas je trouve d'explication, qui vient, qui vient appuyer tout ça. Ces enfants sont, n'étaient pas habitués à cette façon de fonctionner, autant dans le travail que dans les relations humaines je trouve. J'ai vraiment ce sentiment.

23. Et est-ce qu'ils t'ont un peu expliqué comment, euh, les différences qu'ils observaient, où est-ce que, est-ce que vous en avez parlé ensemble ?

Un petit peu comme ça, mais pas de façon très approfondie. On a abordé le sujet du harcèlement parce que euh, notamment la commune vient pour ce genre de choses et tout et euh, et ils m'ont raconté des choses qui se passaient dans l'autre école ou, euh, comment ça fonctionnait avec tel ou tel instit. Oui, comme ça, un peu par brides, mais pas de façon hyper structurée dans la discussion. Mais j'ai des enfants qui me racontent « ah moi avant c'était comme ça, on faisait comme ça » ou euh, voilà, je pense qu'ils étaient habitués à avoir plein de feuilles d'exercices. Et puis je travaillais, j'ai 2 enfants qui sont en intégration dans la classe donc je suis euh, je travaille en collaboration avec la logopède qui suit ces 2 enfants plus une instit qui vient aussi en soutien pour une des deux, un des deux enfants, 2 h par semaine. Donc c'est 2 intervenants extérieurs, mais qui vont dans plein d'écoles euh forcément. Et donc on a un chouette contact et euh et on papote souvent et c'est là aussi… parce que moi je suis habituée, ça fait plus de 20 ans que je travaille dans la pédagogie active et que j'ai rien vu d'autre. Il faut dire ça aussi. Moi, j'ai, la comparaison que j'ai, elle est peut-être avec mes enfants qui sont grands maintenant, mais qui qui ont eu un, qui ne sont pas venus à l'école où je travaillais, qui étaient dans un truc un peu plus traditionnel près de chez moi. Avec ces personnes extérieures qui vont dans d'autres écoles qui fonctionnent parfois de façon complètement différente. Et elles me racontent « oh tu sais quoi ce qu'elle a fait ? Comment, j'ai assisté à un truc là et et elle elle fonctionne comme ça » où elles, elles ont ce point de comparaison. Mais elles racontent des choses, on en discute aussi. Parce que quand t'es baigné dedans tout le temps finalement, euh, quelque part, tu te rends plus compte de la réalité à l'extérieur.

55 min 11 s

Ouais, tout à fait, tout à fait, euh…

[incompréhensible]… des machins comme ça.

Pardon ?

Sauf oui, des gens qui te racontent ou des instits que tu connais qui travaillent ailleurs, mais bon. Toi, tu le vis pas de la même façon.

Non, non, OK, attends, parce que je, j'essaye de me, de me remettre dans mes questions, mais globalement on a un peu tout abordé. Euh. Je pense, hein, les filles ? Ton micro est coupé Catherine.

Oui c'était pour pas perturber quand je (inaudible). Euh, j'ai l'impression oui, qu'on a fait un petit peu le tour.

24. Il y avait, ah oui je me souviens, Charlotte avait soulevé aussi, euh, quelque chose par rapport au langage.

Ouais.

25. Euh, justement quelle est, quelle va être la, la place du langage dans la manière dont tu vas travailler l'histoire ? De manière globale, et puis, euh…

Le langage oral plutôt ? ou écrit ?

Les deux, les deux, oui vas-y Charlotte, si tu veux, si tu reviens sur ta question plus précise.

Oui, mais c'est exactement ça. Quel est le rôle du langage, ben en histoire plus précisément, soit en oral ou en écrit ? Comment est-ce que l'oral, euh, comment est-ce que le langage pardon, peut aider un enfant ou plusieurs enfants à avancer dans la leçon ? Peut-être à mieux comprendre, ou à pousser la réflexion ou au contraire, euh, que ça n'a aucune influence quoi.

Euh, non, je pense que ça a pas mal d'influence. Et d'abord le langage oral. Euh, il faut souvent inciter les enfants à reformuler des choses qui sont dites soit dans un texte, même si tu lis, on, on lit un texte ensemble à portée historique. Euh, le vocabulaire n'est pas toujours évident, euh, tu peux faire certaines recherches au dictionnaire pour certains mots, tu peux faire un enfant qui lit, tu lui demandes d'expliquer « et bien qu'est-ce que t'as compris dans ça ? » et on peut en discuter aussi avec les autres. Si c'est l'enfant qui a lu oralement quelque chose, qui doit reformuler oralement, on oublie souvent cette, cette place-là de l'oral ou on le zappe, c'est pas qu'on l'oublie, mais c'est qu'on le fait aller parfois un peu plus vite parce que, puisqu'on n'a pas le temps, parce que ben on veut avancer dans la leçon ou quoi que ce soit. Mais je pense que, au contraire, il faut s'y attarder un

peu plus que ce qu'on fait d'habitude. Un peu se forcer à ça, à cette reformulation. Euh, ceci dit, c'est Vaniaable pour plein d'autres sujets que des sujets historiques. En math euh fin, dans n'importe quoi. Cette reformulation orale, moi je crois qu'elle est essentielle, surtout dans une compréhension de texte. Dans une compréhension même d'une image, on parlait des images tout à l'heure qu'on analysait, on fait un travail écrit, mais ça, on en a déjà parlé. Le travail oral est tout aussi important. Le langage oral est tout aussi important à mes yeux que le langage écrit.

26. Et tu penses que c'est un, un prérequis à l'expression écrite ou que c'est différent ou que ?

Je dis toujours ça pour la conjugaison, si tu sais pas parler français, tu sais pas conjuguer par écrit. Euh, c'est vrai (rires), c'est ça d'abord savoir parler. S'il tu sais pas conjuguer tes verbes, tu vas pas savoir, euh voilà faire une phrase qui est écrite correctement en français, avec une concordance des temps correcte. Euh, c'est d'abord l'oral, je pense, oui.

Donc ce serait un prérequis à un texte construit ?

Tout à fait.

27. Euh, et à l'argumentation, est-ce que justement le, le fait de reformuler va influencer ou pas l'argumentation ?

L'argumentation orale ? Ou écrite ? Peu importe ? Orale plutôt dans la discussion…

Oui dans le débat fin, quand on est dans le débat, dans le…

Euh. Je pense que ça peut apporter quelque chose pour les autres élèves aussi. Le fait que un enfant reformule à ce moment-là, euh, les autres peuvent mettre aussi leur petit, leur petit grain de sel dans l'histoire.

OK.

Ça peut susciter le débat, ça peut susciter la discussion certainement.

(discussion hors sujet)

1 h 20 s

28. Est-ce que, ça j'ai oublié de te poser comme question, est-ce que tu, est-ce que tu aimes travailler en histoire ?

Ah oui, j'adore. Moi, j'adore discuter de ce genre de sujets avec les élèves. De choses qui se sont passées avant.

Pourquoi ?

Euh, pourquoi ? (rires) Parce que j'adore, j'adore parler. (rires)

OK.

C'était pour rire ça. (rires)

C'est pas faux non plus hein.

Oui ben, j'adore raconter, j'adore, dans l'absolu, j'adore raconter des histoires. Même si je prends un livre aux élèves, j'adore raconter des histoires donc euh, j'apparente ça un peu à… Et puis j'aime bien ce côté, je suis loin d'être une experte en histoire et d'avoir des grandes connaissances historiques. Mais quand je connais quelque chose j'aime bien le partager. Euh « ah oui ça me fait penser à ça », moi je fonctionne comme ça, on discute d'un truc en classe et puis ça me fait penser à quelque chose, parfois un fait historique ou scientifique ou n'importe quoi, hop je dois rebondir dessus, tu vois ?

D'accord, par association d'idées.

Oui, oui, oui, j'aime bien ça.

OK.

Et puis, euh, tu apportes euh, ils retiennent ce qu'ils retiennent je vais dire, il y en a qui vont le retenir, le mettre dans un coin de leur cerveau, il y en a d'autres qui vont, ça va peut-être passer au bleu complètement, mais au moins il y a des petites choses qui vont, qui vont rester chez certains. C'est toujours ce que je me dis. Au plus, t'apportes comme ça d'anecdotes, ça peut être aussi des des petites choses anecdotiques. Euh. C'est, juste avant les vacances, je sais plus sur quel sujet, euh, j'ai rebondi aussi comme ça sur quelque chose dont on parlait « ah ben vous savez que à l'époque, ça se faisait plus comme ça », fin je sais plus ce que c'était, ma mémoire, Alzheimer parfois me guette un peu je crois, mais euh. Ça c'est, je trouve ça. Les petites choses comme ça que tu peux apporter, euh, en cours de journée, quand l'occasion se présente, je trouve c'est toujours bon à prendre.

29. OK, et justement, quelles seraient à l'inverse des choses qui sont, qui rendent euh, l'enseignement de l'histoire, euh, difficile ?

Ohh. Je sais pas, rien de particulier, euh. Je trouve pas ça un enseignement difficile. Oui, c'est la limite de tes connaissances à toi.

Hum. OK.

C'est la seule chose qui pourrait freiner. Ohh, ils me parlent d'un truc là, foufoufou, j'y connais rien, mais j'ose le dire, moi je m'en fous complètement. Je dis aux élèves « Ouh là là ça je maîtrise pas du tout le sujet, il faut que je fasse des recherches quoi ».

Et tu les fais ?

Oui.

C'est une vraie question, hein ? Je et encore une fois, il n'y a pas de jugement.

C'est une vraie réponse. Ou parfois je demande aux élèves de la faire. Je dis « ah bah écoute, essaye de te creuser un peu l'info là, d'essayer de trouver l'info, euh ou soit en discutant avec tes parents soit si t'as un accès possible à internet éventuellement pour trouver l'info, vas-y », avec des plus grands hein je fais ça, pas avec des tout-petits. C'est un peu plus difficile voilà, ils peuvent poser la question à leurs parents, mais oui oui.

Plus grands, chez toi c'est 3-4 plus grands ?

Oui, à partir de la 3e – 4e je pense qu'ils sont capables d'aller faire des petites recherches. Euh, bon, c'est vrai que je, je pense que dans les élèves que j'ai, ils ont tous la possibilité d'avoir un accès aussi euh à l'information. Oui, quasi tous.

OK.

Dans l'ensemble.

30. Et à l'école, vous l'avez ou pas ? Je sais qu'à Nos Enfants vous l'aviez, mais à l'école, euh, à wal-active…

Si j'apporte pas mon ordinateur, rien du tout. Parce que oui, il paraît qu'il y a des ordinateurs qui traînent dans un coin qui doivent être installés, qui pourraient être installés, mais je sais pas quand ça va arriver.

OK, euh, encore une question…

Il y a le wifi, il y a le wifi !

Ah bah, c'est déjà bien.

C'est déjà pas mal quand même hein.

31. Mais oui, tout à fait. Euh. Autre, autre question, et je pense que ce sera la dernière. Euh, euh, comment s'appellent les cahiers dans ton école ?

Alors c'est très Decroly et c'était nouveau pour moi hein. Donc j'ai dû m'y habituer. Je dis « attends, ça je mets dans quel cahier ? ». Alors il y a le cahier d'observation mesure. Il y a le cahier d'association. C'est un peu plus éveil machin tout ça, association. Observation mesure, tout, tout ce qui est plus mathématiques, dessins aussi d'observations. Alors il y a le cahier euh de d'expression. Et de l'autre côté, c'est outils à la langue. Euh, tu as le cahier de citoyenneté. Il faut pas que j'en oublie, euh, le cahier des mémoires, ça c'était un nouveau truc qu'on a mis en place cette année que je ne connaissais pas avant non plus.

1 h 5 min 12 s

Qui n'est pas decrolyen non plus hein ?

Non, c'est un truc en plus. On a été, on a eu une petite formation euh fin août, euh, par rapport à ça avec une dame qui donne cours, qui donne cours en primaire à Saint Gilles et en même temps elle donne cours à la haute école, je pense que c'est à De Fré qu'elle donne cours.

C'est qui ?

Ohh, mais je sais plus comment elle s'appelle.

32. Pas grave, euh, le cours d'histoire tu vas le mettre dans quel cahier ? Fin ce que tu vas faire en histoire, que tu vas travailler en histoire, tu vas le mettre dans quel cahier ?

Aah… euh, mmh. J'aurais tendance à le mettre plus dans association, euh…

Pourquoi ?

Et peut-être certaines parties, euh, dans expression, en fonction de ce qu'on en fait.

33. Et quel sens tu donnes à association alors ?

Association. Euh, je, c'est plus, euh, euh, de, je m'informe euh sur différents sujets, euh. Je t'avoue en toute honnêteté que pour moi c'est pas encore toujours hyper clair parce que, euh, j'ai par exemple, il y a un truc en début d'année dans association on me dit « ah bah non, c'est dans observation mesure que tu aurais dû le mettre », « ah bon bah pff, ça sera dans celui-là et puis c'est tout (rires) ». Bon euh…

C'est encore très nseuf pour toi.

Oui oui oui. Observation mesure ça c'est assez facile. Expression euh en soi, c'est toute leur expression, ça peut être des textes libres, mais aussi euh un texte un peu plus construit sur un sujet ou un autre. Mais tu vois, moi, un texte un peu construit sur un sujet, ça peut être sur un sujet historique. J'aurais peut-être tendance à le mettre aussi dans expression s'ils font une production d'écrit à partir du sujet historique, tu vois ?

Oui.

Donc, euh, maintenant on avait fait la mind map sur « Je me protège contre les intempéries » puisque c'est le grand thème decrolyen cette année où je n'ai encore strictement rien fait avec. Euh (rires) parce qu'on a fait du jus de pomme, du jus de raisin, fin bref, donc euh. Je sais pas si je vais me faire taper sur les doigts, mais en tout les cas, je n'ai encore rien fait à propos de ça. À partir de la 3e, on part sur un thème de l'année, euh, qui est choisi chaque année donc 3-4-5-6 et c'est cette année « je me protège des intempéries » puisque normalement devrait se construire un préau à

l'école qui à mon avis sera fait dans quelques années. On croit qu'on pourra le reprendre dans quelques années, mais c'est pas grave.

De toute façon il n'y a que 4 centres d'intérêt hein, donc euh.

De quoi ?

Je dis il y a que 4 centres d'intérêt decrolyen.

Oui c'est ça, ça reviendra en boucle de toute façon. Et donc, euh. Ouais, je, je le mettrais peut-être pas que dans association, mais aussi dans expression.

34. OK, et c'est (inaudible), tu, alors je me fais un peu l'avocat du diable, mais tu parles de regarder des images, d'observer des images, etc. Pourquoi pas dans observation ?

Ah oui c'est vrai. Observation, mais c'est observation mesure, c'est déjà un peu plus euh, axé mathématique, moi, je le vois comme ça en tous les cas.

OK. D'accord. Euh, non, c'était c'était juste la, la…

Non, non, vas-y.

[incompréhensible] me suscitait cette question-là. Euh, bah non, là c'est bon, je pense que, on reviendra peut-être avec des compléments, mais surtout dès qu'on pourra venir te voir, ou venir euh mettre des mouchards dans ta classe.

Annexe 9 : Leçon : d'où vient le chocolat ?

Plan de la classe :

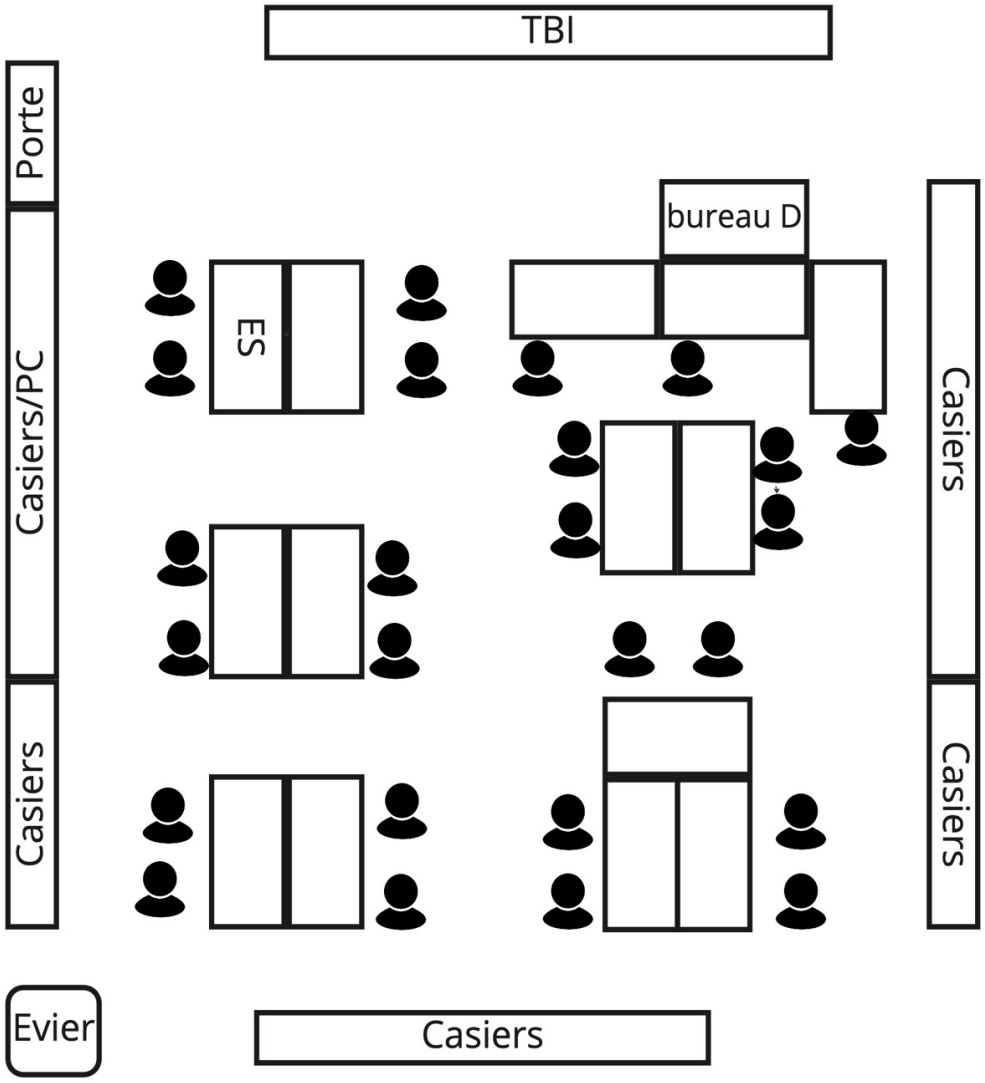
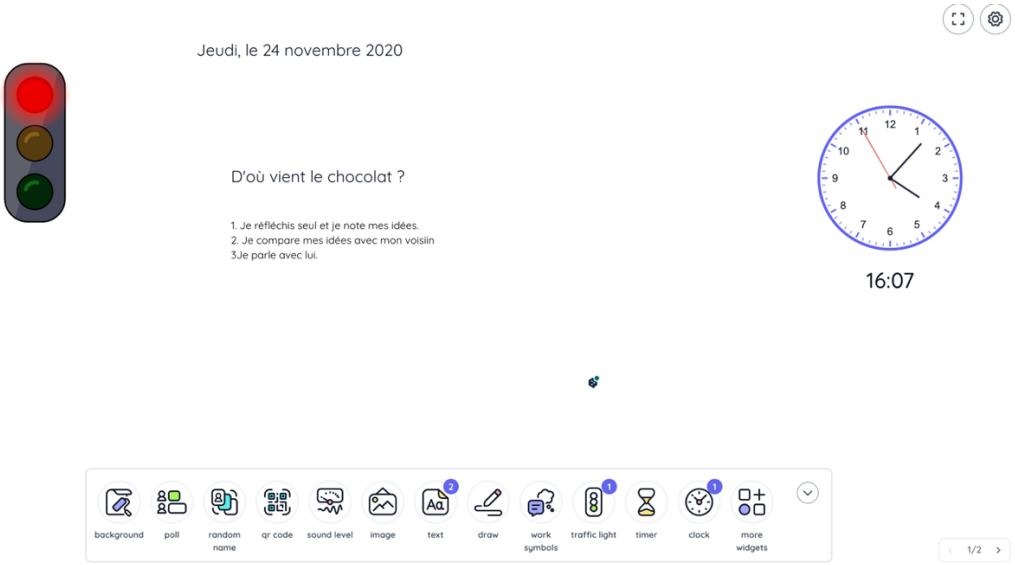
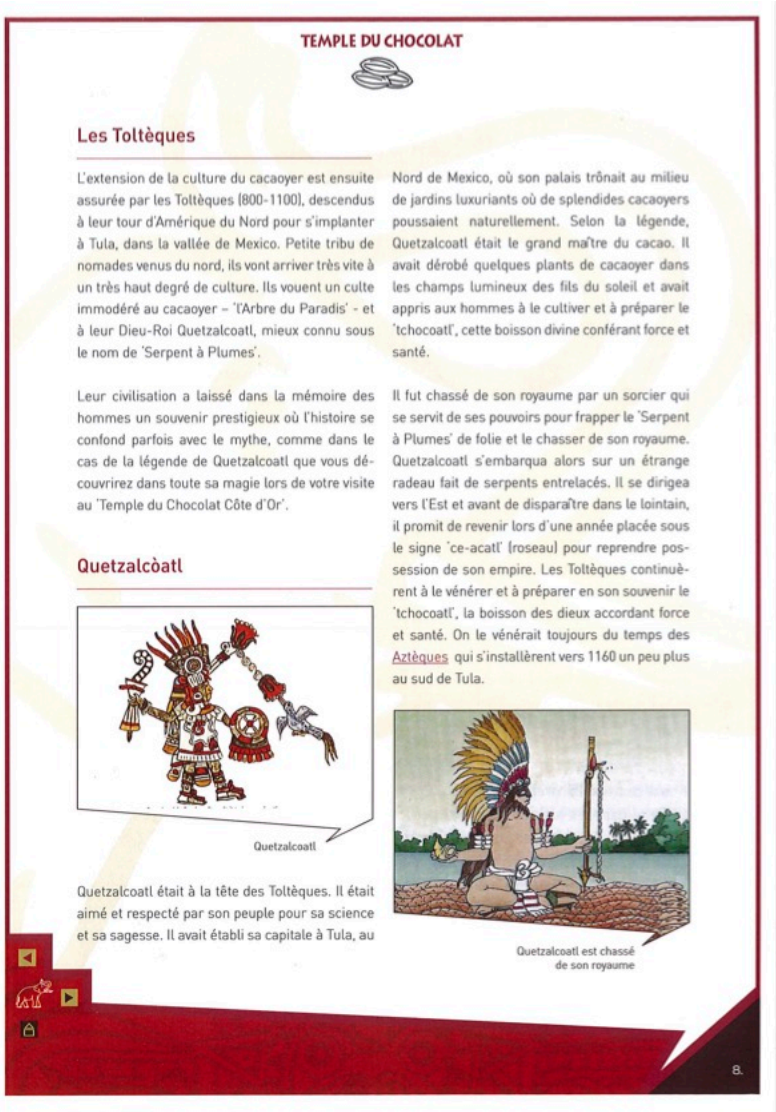


Illustration du tableau (TBI) :



9.1 Documents utilisés par l'enseignant :



TEMPLE DU CHOCOLAT

Les Toltèques

L'extension de la culture du cacaoyer est ensuite assurée par les Toltèques (800-1100), descendus à leur tour d'Amérique du Nord pour s'implanter à Tula, dans la vallée de Mexico. Petite tribu de nomades venus du nord, ils vont arriver très vite à un très haut degré de culture. Ils vouent un culte immodéré au cacaoyer – 'l'Arbre du Paradis' - et à leur Dieu-Roi Quetzalcoatl, mieux connu sous le nom de 'Serpent à Plumes'.

Leur civilisation a laissé dans la mémoire des hommes un souvenir prestigieux où l'histoire se confond parfois avec le mythe, comme dans le cas de la légende de Quetzalcoatl que vous découvrirez dans toute sa magie lors de votre visite au 'Temple du Chocolat Côte d'Or'.

Quetzalcòatl

Quetzalcoatl

Quetzalcoatl était à la tête des Toltèques. Il était aimé et respecté par son peuple pour sa science et sa sagesse. Il avait établi sa capitale à Tula, au Nord de Mexico, où son palais trônait au milieu de jardins luxuriants où de splendides cacaoyers poussaient naturellement. Selon la légende, Quetzalcoatl était le grand maître du cacao. Il avait dérobé quelques plants de cacaoyer dans les champs lumineux des fils du soleil et avait appris aux hommes à le cultiver et à préparer le 'tchocoatl', cette boisson divine conférant force et santé.

Il fut chassé de son royaume par un sorcier qui se servit de ses pouvoirs pour frapper le 'Serpent à Plumes' de folie et le chasser de son royaume. Quetzalcoatl s'embarqua alors sur un étrange radeau fait de serpents entrelacés. Il se dirigea vers l'Est et avant de disparaître dans le lointain, il promit de revenir lors d'une année placée sous le signe 'ce-acatl' (roseau) pour reprendre possession de son empire. Les Toltèques continuèrent à le vénérer et à préparer en son souvenir le 'tchocoatl', la boisson des dieux accordant force et santé. On le vénérait toujours du temps des Aztèques qui s'installèrent vers 1160 un peu plus au sud de Tula.

Quetzalcoatl est chassé de son royaume

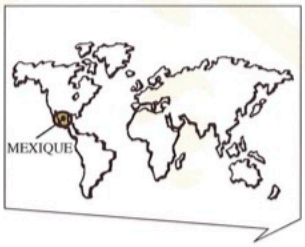
8.

Figure 1 Extrait du Dossier pédagogique Côte d'Or, sans date

Chapitre 1

Il était une fois... l'origine de la culture du cacao

Les Mayas



Descendus au cours des millénaires depuis l'Alaska, les Mayas vivaient au début de notre ère dans le Yucatan, une énorme presqu'île située entre le Mexique et le Guatemala. Leur civilisation connaît son apogée vers le VIIè siècle. Ils dominent un vaste empire dont les principales cités (Uxmal, Palenque, Copan) sont des centres à la fois politiques et religieux. Ils furent les premiers véritables cultivateurs du cacaoyer, probablement aux environs de l'an 600.

La cabosse, fruit du cacaoyer, contient des graines, les fèves de cacao, qui se conservent longtemps après avoir été séchées. C'est pourquoi, les Mayas les utilisaient comme monnaie d'échange contre de la nourriture, des vêtements,... D'autre part, ils utilisaient ces fèves pour préparer un liquide, le 'tchocoatl' une sorte de boisson amère qui n'a pas grand- chose à voir avec le chocolat actuel. Pour le préparer, ils broient les fèves et les font bouillir avec du poivre et des piments réduits en poudre. Ils remuent ensuite fermement le mélange pour le faire mousser.

Leur brillante civilisation est brusquement interrompue vers le IXè siècle, peut-être minée par l'appauvrissement des terres, et les villes sont abandonnées.

Précolombiens préparant le tchocòalt

Chapitre 2

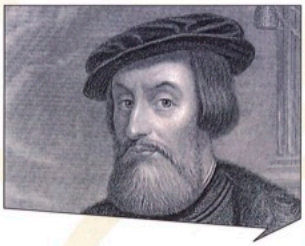
L'arrivée du chocolat en Europe

La seconde partie de l'histoire du chocolat se déroule quelques siècles plus tard. Nous effectuons un grand bond dans le temps jusqu'au moment où Christophe Colomb découvre l'Amérique.

Christophe Colomb

Au cours de son quatrième et dernier voyage, en 1502, Christophe Colomb débarque sur l'Ile de Guanaja, dans les Caraïbes (actuel Honduras). Les indigènes qu'il rencontre lui offrent des bijoux et lui font goûter un curieux breuvage, rouge, épais, mousseux, amer et épicé. Sans le savoir, il est le premier européen à découvrir le 'tchocoatl', boisson à base de cacao. Cependant, cette boisson ne le séduit pas et il n'y attache aucune importance.

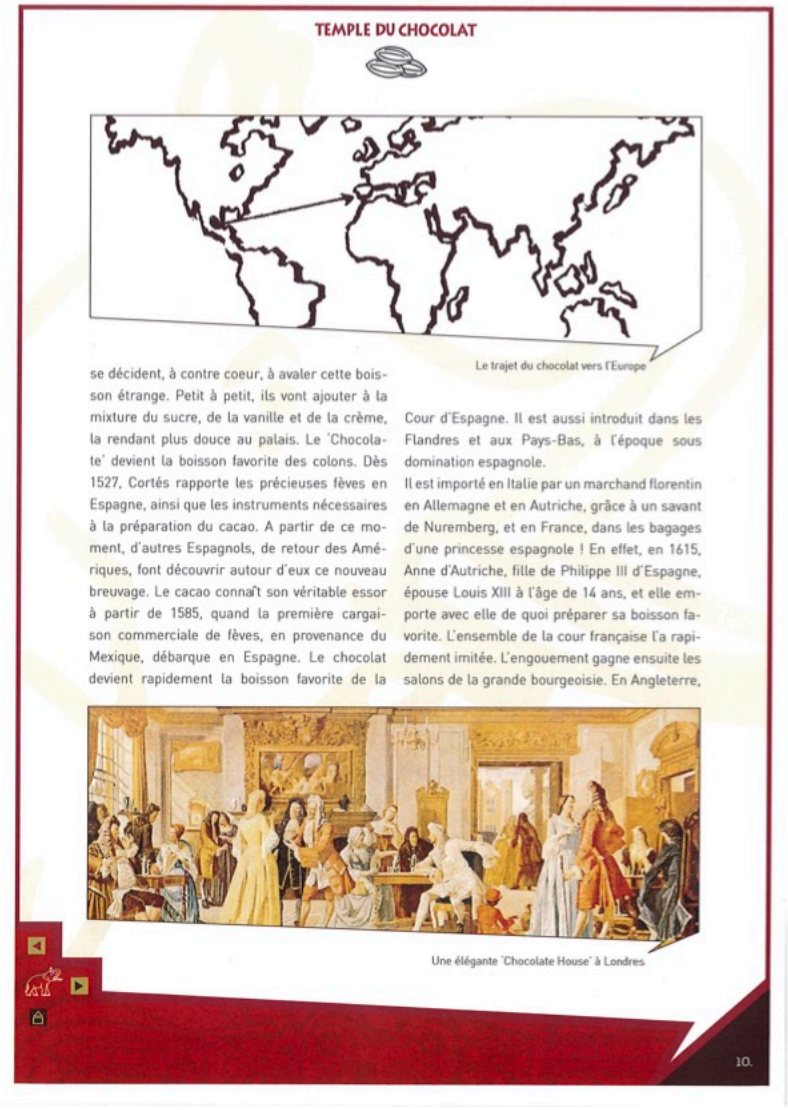
Hernan Cortés



En 1519, l'Espagnol Hernan Cortés débarque à l'Est du Mexique. A cette époque, les Aztèques ont remplacé les Toltèques dans la vallée de Mexico. La légende de Quetzalcoatl est restée bien vivante du temps des Aztèques qui attendent encore son retour. Par une extraordinaire coïncidence, 1519 est une année placée sous le signe 'ce-acatl' (roseau) et, selon la prédiction, c'est alors que le dieu Quetzalcoatl doit revenir d'exil et réclamer son royaume. Quand les Aztèques voient Cortés et ses hommes arriver par l'Est, montés sur des animaux étranges (il n'y a pas de chevaux au Mexique à l'époque), avec leur peau pâle, leur barbe, leur armure et leurs fusils, ils n'ont aucun doute: ce sont des dieux et Cortés lui-même n'est autre que Quetzalcoatl, le 'Serpent à Plumes'. Montezuma, l'empereur aztèque, le reçoit comme tel. Il reconnaît sans hésitation la suzeraineté espagnole et offre à Cortés une immense plantation de cacaoyers. Cortés échangera les fèves contre l'or qui le fascine.

Les colons espagnols n'apprécient pas immédiatement le 'tchocoatl' des Aztèques. Cependant, comme ils viennent à manquer de vin, ils

Rencontre de Cortés (à droite) et de Montezuma (à gauche)



TEMPLE DU CHOCOLAT

Le trajet du chocolat vers l'Europe

se décident, à contre coeur, à avaler cette boisson étrange. Petit à petit, ils vont ajouter à la mixture du sucre, de la vanille et de la crème, la rendant plus douce au palais. Le 'Chocolate' devient la boisson favorite des colons. Dès 1527, Cortés rapporte les précieuses fèves en Espagne, ainsi que les instruments nécessaires à la préparation du cacao. A partir de ce moment, d'autres Espagnols, de retour des Amériques, font découvrir autour d'eux ce nouveau breuvage. Le cacao connaît son véritable essor à partir de 1585, quand la première cargaison commerciale de fèves, en provenance du Mexique, débarque en Espagne. Le chocolat devient rapidement la boisson favorite de la Cour d'Espagne. Il est aussi introduit dans les Flandres et aux Pays-Bas, à l'époque sous domination espagnole.

Il est importé en Italie par un marchand florentin en Allemagne et en Autriche, grâce à un savant de Nuremberg, et en France, dans les bagages d'une princesse espagnole ! En effet, en 1615, Anne d'Autriche, fille de Philippe III d'Espagne, épouse Louis XIII à l'âge de 14 ans, et elle emporte avec elle de quoi préparer sa boisson favorite. L'ensemble de la cour française l'a rapidement imitée. L'engouement gagne ensuite les salons de la grande bourgeoisie. En Angleterre,

Une élégante 'Chocolate House' à Londres

10.

9.2 Texte rédigé par l'enseignant :

À partir du dossier pédagogique Côte d'Or et des documents récoltés, Dan a rédigé ce texte, qui sert à la fois de texte de référence pour lui et de synthèse pour les élèves.

> *Vers l'an 600, les Mayas sont les premiers cultivateurs du cacaoyer. La cabosse, fruit du cacaoyer, contient des graines que nous appelons les fèves de cacao. Ces fèves se conservent longtemps après les avoir fait sécher. Les Mayas utilisaient ces graines comme monnaie d'échange contre de la nourriture, des vêtements… Ils utilisaient aussi les fèves pour faire un liquide appelé « tchocoalt ». Pour le préparer, ils doivent broyer les fèves et les faire bouillir avec du poivre et des piments réduits en poudre. Ils remuent ensuite le mélange pour le faire mousser.*

Vers le IXe siècle, la civilisation des Mayas est interrompue, car les terres sont trop pauvres. Les villes sont abandonnées.

Un autre peuple prend en charge la culture du cacaoyer vers les années 800 - 1100). Ce peuple vient d'Amérique du Nord. Il s'agit des Toltèques. Ils vont très rapidement arriver à un très haut niveau de culture du cacaoyer qu'ils appellent l'arbre du Paradis. Ils se vouent au dieu Quetzalcoalt mieux connu sous le nom de serpent à plumes.

Il était à la tête du peuple des Toltèques. Son palais se retrouvait au milieu de jardins luxuriants de cacaoyers. Il a appris aux hommes comment cuisiner le tchocoalt qui donnait force et santé.

Il fut chassé de son royaume par un sorcier qui se servit de ses pouvoirs pour le rendre fou. Quetzalcoalt s'embarqua alors sur un étrange radeau fait de serpents entrelacés et se dirigea vers l'est. Il promit de revenir et de reprendre son empire. Les Toltèques continuèrent à le vénérer et à préparer en son souvenir le fameux tchocoalt.

Ce célèbre explorateur débarque dans les Caraïbes en 1502. Les indigènes lui font gouter un étrange breuvage. Colomb est le premier européen à goûter le tchocoalt. Cependant, il n'apprécie pas et n'y accorde aucune importance.

En 1519, l'Espagnol Hernan Cortès débarque au Mexique. Il rencontre les Aztèques qui ont remplacé les Toltèques. Les Aztèques attendent le retour de Quetzalcoalt. Ils pensent que Cortès est en réalité Quetzalcoalt et le confondent. Ils lui offrent une grande plantation de cacaoyers. Cortès échangea les fèves contre l'or. Au début, les colons espagnols n'aiment pas le tchocoalt. Ils décident d'y ajouter de la vanille, du sucre et de la crème.

En 1527, Cortès ramène des fèves en Europe pour la première fois. Ils font découvrir ce nouveau breuvage aux Espagnols. En 1585, il y a la première cargaison de fèves qui arrive en Espagne. Les riches de ce pays raffolent de cette boisson. On l'importe en Italie, aux Pays-Bas, en Autriche et en France (dans les bagages d'une princesse espagnole nommée Anne d'Autriche). Cette princesse fait goûter cette boisson aux Français.

L'Angleterre aime beaucoup cette boisson et on voit apparaître en 1657 les premières chocolates houses à Londres.

La Suisse a également découvert le chocolat et ensuite, ce fut le tour de la Belgique. `

Les premières chocolateries apparaissent au milieu du 17e siècle. Les progrès des machines comme la machine à vapeur de James Watt en 1769 permettent la construction de petites usines pour accélérer la production du chocolat.

En Belgique, les premières villes à construire de grandes chocolateries sont Anvers, Tournai, Verviers et Bruxelles.

En avril 1883, on crée la marque Côte d'Or. Cette marque fait référence au Ghana. Le signe de cette marque est en lien avec un timbre de ce pays.

L'éléphant est un symbole de puissance. C'est l'une des marques les plus connues en Belgique.

Repères de mise en page :

Les textes en italique consistent en une mise en contexte des séances rédigées par la chercheuse afin de permettre au lecteur de mieux comprendre les échanges.

Les extraits des échanges utilisés dans le texte de la recherche sont encadrés.

9.3 Phase 1 : Récolte des conceptions sur l'origine du chocolat (Séance 1 - 24/11)

Les leçons séances qui suivent sont articulées autour de du thème du chocolat. En effet, un élève a apporté un objet insolite : un mousseur à chocolat.

Il a été observé en classe et est le départ d'une différentes activités autour du chocolat. Parmi celles-ci prend place une visite chez un chocolatier. Pour la préparer, les enfants ont imaginé des questions à lui poser. Ces dernières ont été classées, comme le montre le début de cette séance. Dan a choisi l'une de ces questions pour l'exploiter en histoire [association dans la pédagogie decrolyenne] : d'où vient le chocolat. Le séance qui a été retranscrite ici est concentrée sur l'émergence des conceptions sur l'origine du chocolat. Au départ, Dan n'a pas précisé qu'il leur demandait de s'intéresser à l'histoire du chocolat. Il le précise en cours de séance. Les échanges ci-dessous se déroulent en groupe complet entre l'enseignant et les élèves.

Phase 1 Moment A : Récolte des conceptions individuelles : consignes et mise au travail (P1A)

1.	Dan : Euh, je demanderai déjà que les 2 distributeurs peuvent distribuer des cahiers de notes et recherches. Si vous l'avez dans votre banc, sortez-le. Le cahier jaune, de notes et recherches. [Les élèves cherchent leur cahier] O.K., petit retour sur l'activité de hier, hier après-midi. Qui peut réexpliquer ce qu'on a fait hier après-midi ? Donc essayer déjà là, voilà, vous ouvrez votre cahier. J'ai déjà 2 mains, 3 mains de levées. Donc je répète la question : qu'est-ce qu'on a fait hier après-midi, durant les 2 dernières périodes de la journée ? Donc, qu'est-ce qu'on a fait hier après-midi ? Donc c'est écrit dans votre cahier, hein, c'est dans votre tête là pour le moment. Et on peut voir un certain endroit dans la classe, ce qu'on a fait hier, en tout cas des productions de ce que vous avez réalisé hier en équipe. Je donne un indice : c'est un travail d'équipe. Alors du coup, il y a plein de mains qui se lèvent. Jenna.
2.	Jenna : On a fait des panneaux sur des questions qu'on a posées au chocolatier.
3.	Dan : On a fait des panneaux sur des… sur des questions qu'on a posées au chocolatier. Qu'est-ce qu'on a fait avec ces questions-là ? On en avait combien des questions déjà ? Brice ?
4.	Brice : 48.
5.	Dan : 48. Plus ou moins 48 ou 47. Donc, il y en avait beaucoup. J'en avais prévu combien, moi, dans ma tête au début, avant ça, l'activité ? Lucien ?
6.	Lucien : 5 ou 10
7.	Dan : Ouais, entre 5 et 10, mais finalement on en a 48. Donc je suis assez impressionné par le nombre de questions. Euh donc voilà. Et qu'est-ce qu'on a fait avec ces questions-là ? Qu'est-ce qu'on a fait avec ces questions-là ? Gina, oui ?
8.	Gina : On les a classées.
9.	Dan : On les a classées. Qu'est-ce que ça veut dire, classées ?
10.	Gina : On les a… On a fait plusieurs familles. Et ceux qui allaient ensemble…
11.	Dan : D'accord. Et si on ne les avait pas classées ces questions-là, du coup ? Pourquoi on les a classées ?
12.	Gina : Comme ça, le chocolatier, il ne va pas s'emmêler. Et quand on posera une question et une autre rien avoir, il va pas être heu…
13.	Dan : Tout à fait. Autre chose ? Carine, tu veux ajouter quelque chose ?
14.	Carine : Que…
15.	Dan : Tu veux que je te répète la question ? Pourquoi classer ? À quoi ça sert de classer ?
16.	Carine : Bah heu…
17.	Dan : À quoi ça a servi de classer les questions ?
18.	Carine : Que ce soit plus logique.
19.	Dan : Pour que ce soit plus logique. Et c'est quoi pour toi une chose qui est plus logique ?

20.	Carine : Bah par exemple, si on pose la question heu… combien il y a des feuilles de cacao dans une tablette de chocolat. Et bin après, on va pas poser une question heu… La Cabosse, où vous l'avez trouvée par exemple.
21.	Dan : D'accord, donc c'est de regrouper ce qui va ensemble. Très bien, donc il y avait… Voilà, on va arrêter là les questions, on va continuer l'activité. Il y avait une question, d'accord, que vous aviez trouvée la semaine dernière et qui a été classée hier d'ailleurs, et qui est écrite au tableau. D'accord ? Quelqu'un peut la lire cette question-là parce que je la trouve quand même… Je trouve qu'elle est quand même assez intéressante. Andy tu peux la lire s'il te plaît ?
22.	Andy : D'où vient le chocolat ?
23.	Dan : D'où vient le chocolat ? D'accord. Donc, il y a quelque chose… On va travailler… on va travailler ça aujourd'hui et demain. On va partir de cette question-là : d'où vient le chocolat ? Mais avant de faire les activités en lien avec ça, c'est toujours intéressant quand on commence une discussion sur un sujet de savoir, nous, qu'est-ce qu'on connaît de ce sujet-là ? D'accord ? Donc Brice, est-ce que tu peux lire les 3 étapes de l'activité de ce matin ?
24.	Brice : Je réfléchis seul et je note mes idées. Je compare mes idées avec mon voisin. Je parle avec lui.
25.	Dan : Donc d'abord, vous allez travailler seul. Ensuite, vous allez travailler avec un voisin. Pour faire quoi ?
26.	Brice : Pour avoir des idées enfin…
27.	Dan : Donc, d'abord, quand on travaille seul, qu'est-ce qu'on va faire ?
28.	Brice : Bin on va noter les idées.
29.	Dan : Des idées sur quoi ?
30.	Brice : Sur le chocolat.
31.	Dan : Sur LE chocolat ?
32.	Brice : Sur d'où vient le chocolat.
33.	Dan : Sur d'où vient le chocolat. Très bien. Ensuite, nos idées, on les a seules. Qu'est-ce qu'on fait avec nos idées ?
34.	Brice : On les assemble avec notre voisin.
35.	Dan : On les assemble, d'accord. Peut-être qu'il y aura des choses pareilles, peut-être qu'il y aura des choses pas pareilles. Et s'il y a des choses pas pareilles, qu'est-ce qu'on fait ? On peut noter, voilà. Et puis, finalement, après avoir travaillé en équipe de deux, Gina ? À ton avis ?
36.	Gina : On partage nos idées avec tout le groupe.
37.	Dan : Avec tout le groupe, O.K. ? Et puis moi, je noterai vos idées au tableau.
38.	Élève : Mais Dan, tout le groupe, ça veut dire toute la table ?
39.	Dan : Toute la classe, d'accord ? Pas en équipe, plutôt tout le groupe classe.
40.	Dan : Donc la question est la suivante : là, vous allez prendre un petit moment, vous allez fermer les yeux, O.K., et vous allez écouter ce que je vais vous demander. Allez-y, fermer les yeux. Voilà, la question est la suivante : donc, je vais réfléchir, à mon avis, moi je suis un élève de 4e primaire, je suis pas un expert chocolatier réputé de tout ce monde. Donc à mon avis, peut être que je sais, peut-être que je ne sais pas, peut-être que je sais certaines choses, peut-être un peu

	moins. D'où vient le chocolat ? D'accord donc là, il y a plein… il y a des idées, là, qui sont dans notre tête. Donc on se pose la question à mon avis, « d'où vient le chocolat ? » Donc c'est on va partir de cette question-là et dans votre cahier de notes, je vais vous demander de noter vos idées. D'accord, O.K. ? Donc là, je vais vous demander d'ouvrir les yeux. Il y a des petites idées dans notre tête. Est-ce qu'on peut se tromper ? Est-ce que nos idées doivent être absolument vraies ?
41.	Plusieurs élèves : Non.
42.	Dan : C'est l'occasion de… Et si on fait des erreurs ? Si finalement, ce qu'on pense, c'est pas bon ? Enfin c'est pas vraiment la réalité, qu'est-ce que ça fait alors ?
43.	E : On apprend.
44.	Dan : On apprend tout à fait. O.K. ? Donc vous allez noter sous forme de mots-clés, vous pouvez faire un petit mind map dans votre cahier. Donc là on est à l'étape 1 : je réfléchis seul et je note mes idées. D'accord, vous pouvez faire un petit mind map. Et dans le mind map, on peut écrire quoi comme titre ? Qu'est-ce qu'on peut lire dans le titre du mind map ?
45.	E 2 : D'où vient le chocolat ?
46.	Dan : Pardon ?
47.	E 2 : D'où vient le chocolat ?
48.	Dan : D'où vient le chocolat ? Et puis on note les petites idées autour. On peut faire des petites branches de mind map de toutes nos idées. Questions ? Oui, Zineb ?
49.	Zineb : On peut faire plein de mots-clés ?
50.	Dan : Oui, vous pouvez également faire une liste de mots-clés. D'accord ? Vous pouvez faire un petit texte, vous pouvez faire un petit paragraphe pour écrire d'où vient le chocolat. Tu peux enlever ton petit jouet, t'en as pas besoin. Voilà donc 10 minutes seul. Ah, Éloise, une question ?
51.	Éloïse : Oui, on peut faire un mind map ou on fait comme on veut ?
52.	Dan : Tu fais comme tu veux. O.K. ? Moi, ce qui m'intéresse là… Ce qui est intéressant pour toi, pour moi, pour toute la classe, ce sont tes idées après, comment tu veux les représenter tes idées, c'est toi qui choisis, d'accord ? C'est un travail… donc j'ai mis le feu rouge parce que c'est en silence, c'est seul et je commence les 10 minutes maintenant. C'est tes idées à toi, c'est pas une recherche. Ce que vous pensez. À votre avis, d'où vient le chocolat ? Oui ?
53.	E 4 : Mais est-ce qu'on peut dessiner ?
54.	Dan : Oui, tu peux faire des dessins avec des mots clés, des… voilà. Question d'un élève [inaudible]. C'est toi qui choisis. D'accord ? Donc moi je te pose la question, « d'où vient le chocolat ? » T'as des idées un peu partout dans ta tête j'imagine. D'accord ? Bah voilà, moi je voudrais voir ces idées-là. [Temps de silence] Moi, je te pose une question supplémentaire : d'où vient le cacao ? Donc tu vas me donner une réponse. Et encore, d'où vient… Pose-toi toujours la question : d'où vient ça ? D'où vient ça ? D'où vient ça ? O.K. ? Voilà, c'est un petit défi. Mais c'est toi qui a beaucoup lu sur le sujet. T'as peut-être oublié ceci, c'est normal. [Dan passe dans les bancs pendant que les élèves travaillent] Ça, c'est une bonne idée ça. Plutôt chocolat blanc ou noir ?
55.	E : Au lait.

56.	Dan : Au lait, ah oui. C'est bon. T'as des idées ?
57.	E : Plus le lait moi. Pas le blanc, mais le au lait.
58.	Dan : Je me demande bien, alors… Si on a du chocolat au lait aujourd'hui, comment ça se fait ? Comment c'est possible ?
59.	E : De quoi ?
60.	Dan : Bah pourquoi on met du chocolat maintenant dans les tablettes et c'est super bon ? À mon avis c'est parce… Faudrait qu'on réponde…
61.	E : C'est peut-être du lait.
62.	Dan : D'où vient le chocolat ?
63.	E : Moi j'aime bien parce que y'a pas beaucoup… le chocolat noir, il y a trop le goût du chocolat et moi, j'aime pas.
64.	Dan : Oui.
65.	Dan [en retournant au TBI] : Je vais ajouter un mot question au tableau. Lequel ? [Il écrit « Quand ? » sur le TBI]
66.	E : Quand ?
67.	Dan : Quand ! Donc c'est quoi ma question alors du coup ? Avec pas que « quand » ? Mais plutôt « quoi "? Qu'est-ce que je cherche à savoir en écrivant le mot « quand » ? Pardon Théo ? À votre avis, quand a été inventé le chocolat ? Est-ce qu'il a été inventé ce matin à 8 h 45 ? [Plusieurs élèves rient]
68.	Dan : Je pense pas. D'accord ? Donc voilà, réfléchissez, à votre avis, quand aurait été inventé le chocolat ? Et si vous avez d'autres mot-questions, allez-y, laissez-vous aller dans votre petit mind map. Je vais vous rappeler, ce n'est pas un cours d'arts, d'accord ? Donc il ne faut pas passer non plus des heures et des heures à faire un dessin dans son cahier. Ce qui est plus important là maintenant, c'est de voir vos idées. [Silence - Dan passe dans les bancs]
69.	E : On peut aussi poser des questions ?
70.	Dan : Oui, mais il faut tes idées par rapport à ces questions-là aussi. Qu'elles soient bonnes ou pas bonnes tes idées, d'accord ?
71.	E : Oui, mais, tu peux poser des questions et puis faire notre exposé…
72.	Dan : Oui, oui. Tout à fait. [Silence - Dan passe dans les bancs] Alors Lucien ? Je pense qu'en Égypte il y avait des cabosses. Je te laisse continuer. [Silence - Dan passe dans les bancs] Sinon, tu peux prendre un outil. [Silence - Dan passe dans les bancs] Qu'est-ce que tu as écrit ? 1889 ?
73.	E : Oui.
74.	Dan : Comment… comment il aurait été inventé ? Est-ce qu'un gentil Monsieur ou gentille Madame se réveille un matin et puis hop ! Sur sa petite table, vous avez une belle tablette de chocolat au lait. Alors, à ton avis comment on est arrivé maintenant à avoir du chocolat ? C'est tes idées hein, je ne te demande pas LA bonne réponse. Je te demande TES idées. [Silence - Dan passe dans les bancs] Ça va ? Tu cherches quoi ?
75.	E 1 : Ah Ben je cherche des idées, parce que déjà j'ai noté l'Afrique. Enfin ça j'avais demandé à Polly… [inaudible]....

76.	Dan : D'accord.
77.	E 2 : Mais la cabosse elle est plantée où ?
78.	Dan : Ah bin c'est une bonne question. À ton avis ?
79.	E 2 : Euh, Asie ?
80.	Dan : Asie. Vas-y, note. Tu peux te tromper. On n'est pas à la recherche de la bonne réponse, O.K. ? On est à la recherche des idées. On a plein d'idées différentes, d'un élève à l'autre, c'est ça je trouve ça super intéressant d'avoir plein d'idées comme ça, c'est super. Est-ce qu'il y en a qui sont en panne d'idées, qui ne savent pas trop ? De toute façon, dans 53 secondes, on aura une petite discussion avec son voisin, d'accord ? Silence Dan : Oui ?
81.	E : Mais… l'Égypte, c'était à quelle date ?
82.	Dan : À ton avis ? L'Égypte c'était à quelle date ? À ton avis ?
83.	E : En 200 ?

Phase 1 Moment B : Mise en commun des conceptions par duos d'élèves (P1B)

1	[Dan revient au tableau] : Donc, la minute est écoulée. Et comme il nous reste 15 minutes, d'accord ? Ouais enfin… parce que Meriem, elle arrive entre 20 et 25 donc je vais vous laisser 5 minutes, d'accord ? Ça passe vite, 5 minutes, vous allez voir. D'accord ? Andy, tu peux aller sur mon PC, s'il te plaît ? D'accord ? Mon informaticien en herbe là, tu peux aller sur le PC. Tu prends la souris. Tu vois le… tu vois les 10 min là ? D'accord, donc tu vas vers la ou… non, non, non, appuie pas parce que ça va être 5 minutes. Tu peux mettre à 5 minutes ? Donc tu vois là où il y a le 'moins", tu… en dessous il y a un « moins ». Zéro… Et puis va à droite, ici, en haut : « plus ». Et tu vas jusque 5. Et là Andy, comme on va être… Attends, attends ! Comme on va être en équipe de 2… Attends, stop, tu restes là, pas fini. Qu'est-ce qu'il va arriver avec le feu ?
2	**Plusieurs** E : Heu… en plein moyen.
3	**Dan** : En plein moyen. Enfin… plutôt orangé, jaune puisque là, on va devoir chuchoter. Donc tu peux mettre… Magnifique. On est à l'étape numéro 2 et il peut faire ''play '' et c'est parti. [Les enfants discutent - inaudible]
4	**Dan** : Les amis, je vais mettre un d'accord, qui enregistre vos discussions en fait d'accord ? Juste, vous ne touchez pas au téléphone.
5	**E** : D'accord. Et, il y a long-temps… Longtemps en un seul mot.
6	**Dan** : Longtemps, ce n'est pas grave s'il y a des erreurs d'orthographe. Théo, ça s'est bien passé ou pas? C'était un exercice qui était facile, moyen, difficile pour toi ? Pourquoi ?

7	**Théo** : Parce que je ne savais pas trop ce qu'il fallait écrire.
8	**Dan** : Mais justement, ce sont tes idées, d'accord ? Là, moi je ne demandais pas UNE bonne réponse. D'accord ? O.K. ? Donc vous allez essayer de discuter ensemble, donc je vois que Zineb, elle a noté des questions. Quand a été inventé le chocolat ? Qui a fait le chocolat et où est le chocolat ? D'accord ? D'où vient le chocolat plutôt. Et donc discutez ensemble. À votre avis maintenant, d'où vient le chocolat ? Quand il a été inventé ? On peut se tromper, hein ? D'accord ? C'est parti. [Les enfants discutent - inaudible] Et tu cherches quoi comme information précise ? [Réponse inaudible] Pourquoi tu dis, toi, que c'est dans un pays chaud ?
9	**E** : Parce que quand on fait pousser par exemple, un fruit, il pousse plus dans un pays chaud que dans un endroit où il fait un peu froid.
10	**Dan** : D'accord, attends… Mais par exemple, moi, les pommes ici en Belgique, elles poussent très bien. C'est un pays chaud la Belgique ? Non. Pourquoi ? Mais c'est très bien ce que tu dis, c'est bien, c'est très intéressant. Mais pourquoi, du coup, heu ?... O.K. Tu cherches un pays chaud ? O.K. En fait, ici, tu vois, c'est un carré D. En fait, ils ont pris là, ils ont fait un zoom pour voir les noms des pays. Parce que là, c'est trop petit. D'accord ? Donc si jamais tu cherches des pays là… Oui, Gina ?
11	**Gina** : Il y a des informations par endroit, et ça parlait du cacaoyer. Si jamais j'entends… [inaudible]… et comme je l'ai déjà entendu, je vais seulement me rappeler, c'est lequel.
12	**Dan** : D'accord, très bien. Dites les amis, je vous rappelle que le feu est jaune. Je rappelle que le feu est jaune, on est censé chuchoter [Les enfants discutent - inaudible] Andy, tu peux prolonger… Andy ? Tu peux prolonger de 2 minutes, s'il te plaît ? Vite avant que ça arrête. Encore une, encore une. Encore une, super merci Andy, c'est bon, c'est bon. [Les enfants discutent - inaudible] Vous avez trouvé quelque chose ! [Les enfants discutent - inaudible]
13	**Dan** : [inaudible]… Et en fait, les cabosses, on les trouve directement sur les troncs et non dans les branches. À ton avis, pourquoi ?
14	**E** : Parce que… ici son…
15	**Dan** : Ah ben voilà, bien. Ça ne pousse pas sur les branches, à ton avis pourquoi ?
16	**E** : Peut-être que ça vient ici…
17	**Dan** : Oui… Mais sur le tronc, pas sur les branches. À ton avis, pourquoi ? [Réponse inaudible] **Dan** : Non

18	**E** : Je ne sais pas alors.
19	**Dan** : Tu sais pourquoi ? Les cabosses… les cabosses comme ça, elles poussent sur le tronc de l'arbre et non sur les branches. T'as une idée pourquoi ? Tu sais pourquoi Andy ?
20	**Andy** : Heu…
21	**Dan** : Ça peut être une bonne question.
22	**E** : C'est marrant parce que dans… Minecraft, il y a aussi l'arbre de cacaotier.
23	**Dan** : Ah bon ? Dans Minecraft ? Tu regarderas les caractéristiques de l'arbre, tu nous diras ? Dans Minecraft alors. D'accord ?
24	**E** : S'il y a des…

Phase 1 Moment C : Mise en commun du groupe-classe (P1C)

1	**Dan** : Alors la semaine prochaine de la semaine prochaine. Très bien, on n'est pas pressé. [à toute la classe] O.K., on va reprendre sa place. Je répète, chuut. Alors, alors je vais compter jusque 3 et à 3, je veux vraiment tous les 25 élèves assis. Assis en position d'écoute. Voilà… Super… Donc je compte, 1, 2… Je n'ai pas dit de ranger le cahier, le cahier jaune. Deux et demi et trois. O.K.. Oui donc on est à l'étape trois. L'étape 3 c'est… Théo ?
2	**E** : Je partage mes idées avec le groupe entier.
3	**Dan** : Tout à fait.
4	**E** : Je compare mes idées avec le groupe en entier.
5	**Dan** : Je compare mes idées avec le groupe en entier. Le groupe en entier, à ton avis c'est quoi ?
6	**Plusieurs** E : Toute la classe.

7	**Dan** : D'où vient le… ? Voilà. Je ne ferai pas un aussi beau mind map que vous, d'accord ? En tout cas pour noter mes idées… Tout le monde n'a pas fait de mind map hein. Mais par contre, là ce que je vais faire, c'est que je vais prendre vos idées et si jamais votre idée a été dite par quelqu'un d'autre, dans la classe, qu'est-ce qu'on peut faire pour éviter de répéter toujours les mêmes choses ? Qu'est-ce qu'on peut faire ? On a déjà discuté de ça la semaine dernière. Je répète ma question pour ceux qui n'auraient pas entendu si jamais, exemple, Zineb dit une idée. Et puis Gina a la même idée dans son cahier, qu'est-ce qu'elle peut faire Gina pour éviter justement de toujours répéter les mêmes choses ? Antony ?
8	**Andy** : Elle peut… elle peut par exemple barrer le mot.
9	**Dan** : Elle peut barrer. Donc soit elle le barre, soit elle fait quoi d'autre ?
10	**E** : Si par exemple, Gustave qui dit en Belgique, et Gina elle veut aussi dire ça, bin, Gina, elle pourrait dire en Belgique, mais sauf que dans une autre heu… qu'elle le formule autrement.
11	**Dan** : Mais si c'est la même idée ?
12	**E** : En Belgique par exemple, il y a plusieurs endroits en Belgique.
13	**Dan** : Oui, alors si c'est quelque chose de plus précis, effectivement, ça, on peut le dire.
14	**E** : Il y a Namur, il y a…
15	**Dan** : T'as bien raison.
16	**E** : Bruxelles…
17	**Dan** : Tout à fait.
18	**E** : Wavre…
19	**Dan** : O.K., chuuut. Est-ce que le but est de nommer toutes les villes belges ? Non, pas du tout. Donc soit on barre, si quelqu'un a la même idée que nous, soit on barre, soit on fait un petit V. Hum… qui est le piocheur ou la piocheuse cette semaine ? Voilà, c'est parti.
20	**Piocheur** : Marine !
21	**Dan** : Donc, d'où vient le chocolat Marine ?
22	**Marine** : De l'Afrique !

23	**Dan** : Afrique.
24	**Piocheur** : Andy !
25	**Dan** : Faites gaffe parce que parfois, je vais peut-être demander à d'autres élèves de répéter ce que l'élève a dit, donc il faut être attentif du début jusqu'à la fin.
26	**Andy** : C'est encore d'où vient le chocolat ou c'est autre chose ? O.K.... Heu… d'Asie peut être ?
27	**Dan** : [en écrivant au tableau] Asie.
28	**Piocheur** : Arthur !
29	**Arthur** : Heu… de…
30	**Dan** : On a déjà « Afrique et Asie ».
31	**E** : D'Inde.
32	**Dan** [en écrivant au tableau] : Inde ? Et ?
33	**Piocheur** : Brice
34	**Brice** : D'Égypte.
35	**Dan** [en écrivant au tableau] : D'Égypte.
36	**Piocheur** : Lise
37	**Lise** : Heu… je sais pas.
38	**Dan** : Je ne sais pas ? J'écris, je ne sais pas ? [Rires] Il n'y a pas une autre idée là que quelqu'un a noté ? Autre chose ?
39	**E** : On a mis « Afrique ».
40	**Dan** : Que 'Afrique "? Alors si vous avez noté autre chose, dites-moi autre chose.
41	**E** : On a dit d'où vient la cabosse, des pays chauds.
42	**Dan** [en écrivant au tableau] : D'accord, des pays chauds. Très intéressant de tout ça.

43	**Piocheur** : Gina
44	**Gina** : Je peux dire une date de plus ou moins quand...
45	**Dan** : Bien sûr.
46	**Gina** : Quand on a trouvé le cacao. En l'an 1000.
47	[Dan écrit au tableau.] **Dan** : Donc en l'an 1000, toi tu dis que c'est la découverte du cacao, c'est ça ?
48	**Gina** : Oui, plus ou moins hein…
49	**Dan** : D'accord, donc, j'écris « plus ou moins comme ça, plus et moins » d'accord ? Découverte du cacao.
50	**Piocheur** : Gina
51	**Gina** : Bah que… J'ai écrit quelque chose qui était dans le chocolat.
52	**Dan** : Vas-y.
53	**Gina** : Que le chocolat, il contient des fèves de cacao, donc dans la cabosse. Et la cabosse, pousse dans le cacaoyer.
54	**Dan** : Donc attends, j'ai pas entendu : pousse ?
55	**Gina** : Dans le cacaoyer.
56	**Dan** : D'accord. Et ils sont où les cacaoyers dans le monde ?
57	**Gina** : Heu…
58	**Dan** : A ton avis, est ce que il y en a ici dans le champ là derrière là ?
59	**Plusieurs E** : Non…
60	**Dan** : Non… Dis-moi ton avis.
61	**Gina** : Heu… c'est plutôt dans les pays chauds.

62	**Dan** : Pays chauds aussi ? D'accord, C'est dans les pays chauds, d'accord, mais alors pourquoi on en a ici ? Je dis ça pousse, on est d'accord, j'entends beaucoup et j'ai vu beaucoup ça dans les cahiers, c'est un peu dans les pays chauds. D'accord ? ou pas d'accord ? Mais plusieurs élèves, je ne dis pas tous les élèves, mais plusieurs ont dit que ça poussait dans les pays chauds, d'accord, alors pourquoi on a ici en Belgique, dans nos rayons, dans les supermarchés par exemple ? Tom ?
63	**E** : Ils sont importés.
64	**Tom :** Bin… si jamais ça vient de loin, il y a la mer entre. Ils peuvent voyager en avion ou en bateau.
65	**Dan** : D'accord, donc il y a du transport. Donc, on peut dire : transporté en Belgique. ? Tom ça te va comme ça ? Tom ?
66	**Tom** : Oui, mais aussi, c'est l'homme qui fait le chocolat.
67	**Dan** : Donc, Tom il dit que le chocolat est conçu par l'homme, il ne pousse pas. Qu'est-ce que tu veux dire ? [inaudible]
68	**Dan** : Donc c'est la cabosse qui pousserait. Dans les pays chauds et le chocolat, il est conçu par l'homme. Qu'est-ce que tu veux dire par là ? [inaudible] Écoute, moi j'ai à peine entendu, donc j'imagine que Arthur a rien entendu de ce que tu viens de dire. Donc si tu peux juste augmenter un peu le volume ?
69	**Tom** : Bin sans les humains, le chocolat n'existerait pas, mais il existe dep… donc il a été créé par les humains
70	**E** : La tablette de chocolat été créée par les humains, mais le cacao, le cacao c'est dans la…
71	**Dan** : Bon alors les amis c'est ça les différences entre le cacao et le chocolat à votre avis ? Pascal, c'est super intéressant ce que vous êtes en train de dire et j'ai posé la question à **Carine**. À ton avis, quel est la différence entre le cacao et le chocolat ?
72	**Carine** : Bah le cacao, ça pousse… enfin… c'est pas l'homme qui le crée. Et le chocolat, on le fait avec le cacao.
73	**Dan** : D'accord, donc, qu'est-ce qu'il y a en premier ?
74	**Carine** : Bah le cacao.
75	**Dan** : O.K., et qui est, à ton avis, a utilisé le cacao en premier, donc dans l'histoire ?
76	**Carine** : Les singes ?
77	**Dan** : Les singes ? Bah c'est une idée, c'est une idée… Bah pourquoi... Toi, tu manges des œufs, des légumes bien peut-être que voilà, c'est son idée. Donc

	autre chose ? Donc je repose la question, qui, à votre avis, a goûté le cacao pour la première fois ? Oui ?
78	**E** : L'homme.
79	**Dan** : O.K., l'homme de manière générale, O.K. et autre chose par rapport à ça ? Polly, c'est encore en enregistrement ou pas ?
80	**Polly** : J'ai arrêté.
81	**Dan** : O.K., je vais le remettre du coup.
82	**Polly** : Je sais pas si tu veux que je le dépose…
83	**Dan** : Je vais le mettre là.
84	**Dan** : O.K., donc l'homme de manière générale. Brice?
85	**Brice:** Christophe Colomb.
86	**Dan :** Christophe Colomb? C'est qui, Christophe Colomb ?
87	**E** : C'est celui qui a navigué qui a découvert l'Amérique.
88	**Dan** : Pas tous en même temps, pas possible pour moi.
89	**E** : C'est celui qui a découvert l'Amérique.
90	**Dan** : Découverte de l'Amérique. D'accord. Donc, donc toi, si Christophe Colomb a découvert le chocolat, le cacao, donc ça veut dire qu'il est forcément en Amérique. Donc pour toi le cacao viendrait d'où ? D'Amérique ? Non, mais voilà, je te pose la question, tu peux te tromper, tu peux… voilà, oui, O.K.. Donc le chocolat viendrait d'Amérique. O.K., continue Gustave de piocher s'il te plaît.
91	**Piocheur** : Lucien
92	**Lucien** : Les Égyptiens ou l'Égypte antique. Il y a aussi les Égyptiens qui ont découvert les fèves de cacao.
93	**Dan** : Donc les fèves de cacao ce serait… Donc ça rejoint l'idée de l'Égypte, on est d'accord ? O.K.. Autre chose ?
94	**Piocheur** : Léo. Pas de réponse.
95	**Dan** : Je vais poser la question, tu peux te tromper. Voilà, quand ? Depuis quand existe le chocolat à ton avis ?

96	**E** : 100 ans.
97	**Dan** : À ton avis, voilà, je te demande juste de me donner une réponse. Pardon ?
98	**Léo** : 300 ans.
99	**Dan** [en écrivant au tableau] : Depuis 300 ans.
100	**Piocheur** : Ella.
101	**Dan** : Quelque chose à ajouter Ella ?
102	**Ella** : Bin… moi je crois que c'est…
103	**Dan** : Bon les amis, je vais à la place d'Ella, j'aurais besoin de me concentrer. Donc on arrête de faire les petits bruits, on dépose son matériel. Vas-y Ella.
104	**Ella** : Moi, je crois que le chocolat vient du Mexique.
105	**Dan** : Le Mexique, pourquoi ?
106	**Ella** : Parce que je soupçonne que la cabosse… enfin… a....
107	**Dan** : Tu soupçonnes que la cabosse vient du Mexique, O.K..
108	**Piocheur** : Stéphane.
109	**Stéphane** : Moi j'ai appris… j'ai pas eu le temps de l'écrire, mais aussi que l'Amazonie.
110	**Dan** : L'Amazonie ? C'est quoi l'Amazonie, Stéphane, tu sais ?
111	**Stéphane** : Il y a la forêt amazonienne…
112	**Dan** : La forêt amazonienne. Qui se situe où ? J'entends pas ! Arthur, je vois que tu sais la réponse, mais même si tu es debout sur ta chaise, tu n'auras pas plus de chances de répondre. Assieds-toi, s'il te plaît. D'accord, et j'imagine bien que tu connais, que tu sais. Stéphane, l'Amazonie c'est quoi ?
113	**Stéphane** : Bin c'est… la forêt amazonienne.
114	**Dan** : Donc forêt amazonienne. Arthur, maintenant tu peux donner un petit complément d'information ?
115	**Arthur** : Dans quel pays : ben le Brésil.

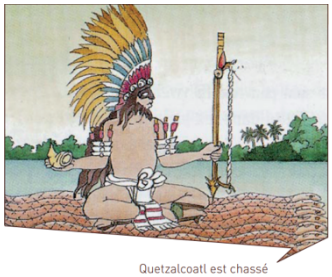
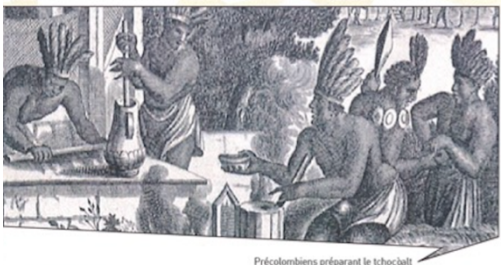
116	**Dan** : Le Brésil est concerné. D'accord, donc c'est… et le Brésil, c'est dans lequel dans quelle région du monde ?
117	**E** : C'est les États-Unis.
118	**Dan** : En haut, en bas des États-Unis ?
119	**E** : En bas.
120	**Dan** : Parce qu'en haut c'est… Canada. D'accord ? Donc tout en bas, plus bas que les États-Unis, d'accord. O.K., je vais prendre 2 derniers élèves. Donc, Andy et Lola, qui attendent patiemment. Donc Andy, c'est très chouette de te voir, d'être patient comme ça. Donc, du coup, ça donne envie de t'écouter. Ça c'est clair. Attends le silence. Quand tu sens que toute la classe t'écoute, Antony, tu y vas.
121	**Andy** : Moi je pense que la cabosse, elle vient des tropiques.
122	**Dan** : Les tropiques ?
123	**E** : C'est quoi les tropiques ?
124	**Dan** : C'est quoi Andy, les tropiques ?
125	**Andy** : Les endroits tropicals.
126	**Dan** : Les endroits tropicaux, d'accord.
127	**E** : Et en Amérique.
128	**Dan** : C'est des pays où il fait chaud ? Froid ?
129	**Andy** : Qui fait moyen, humide.
130	**Dan** : Dans les tropiques, il fait moyen humide, d'accord. Et j'avais dit Lola ?
131	**Lola** : Moi, j'ai deux choses à dire. La première c'est que le chocolat, il a été découvert, enfin… la cabosse, elle a été découverte en 1860.
132	**Dan** : C'est la date de ma naissance, c'est bien.
133	**E** : C'est vrai ?
134	**Dan** : Bin non ! Donc j'ai ouvert une petite parenthèse, je la referme immédiatement. Donc, première idée de Lola, la cabosse a été découverte en 1860 et la 2e Info ?

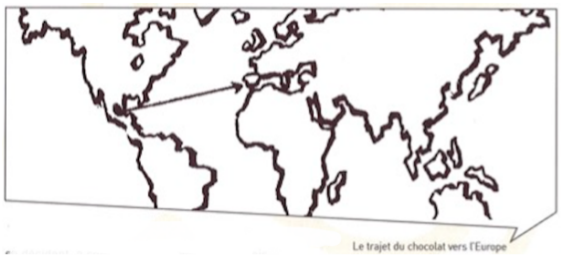
135	**Lola** : Mais c'est que quand Carine elle a dit pour le singe, mais moi je trouve, enfin je pense que c'est pas totalement vrai parce que vu que les animaux, bin le chocolat ou les biscuits, tout ça… c'est pas bon pour leur santé, et Ben du coup, si les singes mangeaient du chocolat enfin, mais… enfin la cabosse et Ben alors il y aurait moins de singes, vu que les singes seraient malades.
136	**Dan** : D'accord… Donc ton idée c'était beaucoup d'information très bien. Eric, qu'est-ce qu'elle a dit ?
137	**Éric** : Elle a dit que si les singes mangeaient du chocolat, bin heu…
138	**Dan** : D'accord ? Et juste avant qu'elle dise ça ? C'était au moment où tu parlais, c'est pour ça que je te demandais. Donc au moins je suis content que t'aies retenu 50% de ses idées à elle. La prochaine fois, c'est 100%. D'accord ? Carine, tu veux dire le mot de la fin pour ça ?
139	**Carine** : Oui, mais c'est juste en fait… Ce que tu dis, c'est pas vraiment vrai parce que les singes au début.
140	**Dan** : Donc, ce que tu dis, je pense que ce n'est pas vrai.
141	**Carine** : Je pense que ce n'est pas vrai parce que les singes au début, c'est vrai qu'ils ne nous ont pas emmené du chocolat parce qu'on ne l'avait pas encore fabriqué, mais ils mangeaient beaucoup de fèves de cacao. C'est possible. [Plusieurs élèves parlent en même temps.]
142	**Dan** : Discussion très intéressante qu'on aura l'occasion de terminer. Les amis, très chouette discussion. Andy, Andy, Andy, Andy. Stop, stop, stop. Bon, euh. Une discussion très intéressante. Je vais vous demander de fermer votre cahier. Merci pour les informations, on va revenir sur ça demain, d'accord ? Bon cours de néerlandais.

9.4 Phase 2 : Observation d'images à partir de la grille d'observation 1

Phase 2 Moment A Consignes (P2A)

Les élèves et l'enseignant ont mis leurs idées en commun sur le mind map que l'enseignant a réalisé. L'enseignant a sélectionné, parmi la documentation reçue des élèves, des images :

	Images proposées
6	Quetzalcoatl
7	 Quetzalcoatl est chassé de son royaume
3	 Précolombiens préparant le tchocbalt

8	
4	 Rencontre de Cortés (à droite) et de Montezuma (à gauche)
2	 Le trajet du chocolat vers l'Europe
1	 Une élégante 'Chocolate House' à Londres
5	

10	
9	
11	

Il les a numérotées et demande aux élèves de les observer. Pour ce faire, il leur a donné le tableau suivant.

Numéro de l'image	Ce que je VOIS	Le lien avec le chocolat

1	**Dan** : Normalement, j'ai tous mes élèves devant moi, très calmes avec leur cahier d'association et leur cahier de notes et recherches. [Les élèves préparent leurs cahiers.] OK, alors j'attends… J'ai éteint les lumières… Gina, je t'entends jusqu'ici… En fait, il y a des bancs avec beaucoup trop de matériel. Il faut un peu ranger, là. C'est pas possible sinon. Rangez un maximum. Il y a votre trousse, votre cahier d'association et votre cahier de notes et de recherches. [murmures non identifiables] Nous avons de la visite comme prévu, d'accord ?
2	**Élèves** : Ouiiiiii Bonjour Evi.
3	**Dan** : Heu, donc, Arthur, tu es concentré ? Tu peux ranger ça, t'en auras pas besoin pour les deux prochaines périodes. Est-ce que quelqu'un pourrait expliquer à Evi ce qu'on a fait de plus par rapport à la semaine dernière, par rapport aux activités ? Réfléchissez. C'était hier, hier ou avant-hier, je ne sais plus.
4	**E** : Hier.
5	**Dan** : C'était hier ? Tu peux expliquer, Gina, ce qu'on a fait en plus ? Ce qu'on a continué dans tous les cas.
6	**E** : C'est… heu…
7	**Dan :** C'est bien de regarder dans son cahier, comme ça, ça donne des informations.
8	**E** : Donc, avec les petites feuilles que Dan nous avait données, il y avait écrit, ou alors on devait écrire le numéro de l'image.
9	**Dan** : Tu peux montrer cette feuille aux autres et à Evi aussi ?
10	**E** : Oui… Donc il y avait le numéro de l'image qu'il fallait mettre. Et puis mettre… Quelque chose qui te faisait penser si…
11	**Dan** : Si ?

<table>
<tr><td>12</td><td>E : Si ça nous faisait penser… Par exemple, moi, là, j'avais pris l'image 5 avec un éléphant parce que c'est du Côte d'Or. Et après, j'ai mis que je savais ce que ça voulait dire sur le chocolat, enfin… le lien avec le chocolat.</td></tr>
<tr><td>13</td><td>Dan : Ok. Andy, quand c'était comme ça l'image, ça voulait dire quoi ?</td></tr>
<tr><td>14</td><td>E : Ok, donc heu… que ça a un rapport avec le chocolat.</td></tr>
<tr><td>15</td><td>Dan : Donc je comprends le lien avec le chocolat… Quand c'est comme ça, Andy ?</td></tr>
<tr><td>16</td><td>Andy : Bin, heu… je ne comprends pas.</td></tr>
<tr><td>17</td><td>Dan : Et quand c'est comme ça ?</td></tr>
<tr><td>18</td><td>Andy : Peut-être.</td></tr>
<tr><td>19</td><td>Dan : Peut-être, je ne suis pas certain. D'accord? Tout le monde se rappelle cette activité-là ? Ceux qui étaient là forcément… [murmures non identifiables]
Donc, heu… très bien. Donc j'ai expliqué ce matin la suite de l'activité. D'accord, je vais remettre la page internet que je vous ai montrée ce matin, et on va un peu se rappeler ce qu'on doit faire. Quelqu'un peut réexpliquer ? Donc j'ai expliqué ce matin lors de l'accueil. Là j'ai pas tout… tous les yeux ici donc du coup, j'ai pas beaucoup de mains levées parce qu'on n'écoute pas. Donc je répète ce que je disais : ce matin, je vous ai présenté ceci. D'accord ? J'ai expliqué, donc je voudrais quelqu'un qui dise et qu'il puisse réexpliquer, pour ceux qui n'avaient pas tout compris.
Ah là, j'ai beaucoup plus de mains ! Zineb ? Avant que tu sois debout sur ton banc. Vas-y.</td></tr>
<tr><td>20</td><td>Zineb : Donc on devait continuer le travail sur les images.</td></tr>
<tr><td>21</td><td>Dan : D'accord, donc, c'est quoi ça ? Ce travail ?</td></tr>
<tr><td>22</td><td>E : Donc c'est des petites feuilles, ou tu dois marquer le chiffre, heu…</td></tr>
<tr><td>23</td><td>Dan : Petite feuille comme ceci. Il va falloir que tu lèves le volume un petit peu, je n'entends pas tout. [inaudible]
<table>
<tr><td>Numéro de l'image</td><td>Ce que je VOIS</td><td>Le lien avec le chocolat</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td> </td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

	Et puis, on complète, c'est comme la semaine, c'est la suite. Ok ? Très bien, 2e étape ? Ce qu'on doit faire ? 2e étape ? Stéphane ?
24	**Stéphane** : Donner titre à chaque image.
25	**Dan** : Donc à la suite, dans son cahier d'association… Regarde ! À la suite, on écrit le titre. Ce sera quoi le titre ? Je donne un titre. Voilà, je donne un titre à chaque image. D'accord ? Je vous ai montré un exemple ce matin, vous vous rappelez ? D'accord ? Très bien. Et donc on écrit le numéro de l'image et on donne un titre. Donc là je donne un exemple. Exemple : image une : La découverte de l'Australie. Un exemple. Vas-y Lise. Classer les images du plus ancien au plus récent. Donc par exemple, les… [inaudible]… par exemple, si tu crois que l'image 5, c'était la plus ancienne, alors tu vas marquer l'image 5, puis tu vas faire un tiret. Puis tu vas mettre par exemple, si tu crois que c'est le 4. Et puis au fur et à mesure du plus récent au plus ancien de… Donc le plus ancien sera plutôt à gauche ou à droite ?
26	**E** : Euh, à gauche.
27	**Dan** : À gauche, Ok. Qu'est-ce qui pourrait être à droite ? Tout dépend de l'ordre, mais là, c'est vrai qu'on fait du plus ancien au plus récent au plus. Donc le plus ancien gauche vers le plus récent. Après, vous pouvez faire de haut en bas aussi. Il faut juste me dire lequel est le plus ancien et le plus récent. OK, d'accord ? Heu… Qu'est-ce que je voulais dire par rapport à ça ? Ah oui : le titre dans le cahier, vous vous rappelez ? Essayez de vous rappeler. Il y a un nouveau mot ce matin. Un nouveau mot, j'ai dit qu'on va placer les images en ordre… Essayer de vous rappeler. C'était un mot un peu long. On n'avait pas trop deviné ce matin, mais, quand j'ai dit le début du mot, il y en a plein qui… se sont rappelés du mot. Tom ?
28	**E** : Un : En ordre chronologique.
29	**Dan** : Chronologique, tout à fait. Très bien. Et la dernière étape ? Tom, vas-y. Vas-y pour la dernière étape, nous lire, ou nous expliquer.
30	**E** : Il faut faire une recherche [inaudible]
31	**Dan** : Où ça ?
32	**E** : Dans le cahier de notes

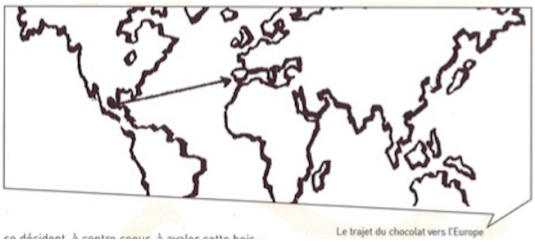
33	**Dan** : Dans le cahier de notes et de recherches. Mais donc, est-ce que les dates importantes, en lien avec le chocolat, sont dans le cahier de notes et recherches ? […] Oui, oui. J'ai diminué le mot. Mais vous avez deviné que c'était « recherches », donc mon objectif est atteint. Mon objectif atteint c'est, je ne vais pas écrire le mot complet capable de deviner. Et oui. Donc mes dates importantes, regardez ici. Les jeux ne sont plus au tableau. Ils sont plutôt derrière. Et ton corps aussi tourné vers moi… Très bien, il y a 6 dossiers comme ça. Ils sont numérotés. Donc, 5, 4, 3, 2, 1. C'est même, le contenu à l'intérieur, ce sont les mêmes fiches, les mêmes thèmes. C'est la documentation que vous avez ramenée. OK ? Et donc maintenant, que vous avez terminé en équipe, vous faites une recherche de dates importantes. On regarde dans les documents… ce ne sont pas que des documents historiques, il y a des documents sur plein de choses, en lien avec le chocolat évidemment. D'accord ? Il y a des informations qui vont être utiles, d'autres qui ne seront pas utiles pour le moment. Donc, là vous devez vous mettre un peu des lunettes d'historien, d'accord ? On cherche des dates importantes dans l'histoire, en lien avec le chocolat. Ok ? Si je vois une information : « le chocolat… manger trop de chocolat n'est pas bon pour la santé ». Est-ce que c'est important pour notre recherche ?
34	**E** : Nooon.
35	**Dan** : Non. Qu'est-ce qui pourrait être important, par exemple ? Un exemple d'information importante. Carine ?
36	**Carine** : Par exemple heu… s'il y a le personnage qui… enfin… heu… je sais pas trop bien comment dire…
37	**Dan** : D'accord. Ben écoute les autres, peut-être que ça va clarifier ton idée. Vas-y Zineb. [inaudible] Il faut que Polly t'entende aussi. [murmures non identifiables] Par exemple, en 1986 heu… [inaudible] Elle donne un exemple. Est-ce que tu dois faire un commentaire dès que quelqu'un dit quelque chose ? Elle a dit : par exemple, en 1986. T'as pas à dire quoi que ce soit ! Laisse-là terminer sa phrase. Par exemple, si c'est écrit dans un texte : En 1986, le chocolat est inventé. C'est une information historique. Pourquoi à votre avis ? Pourquoi Esther ?
38	**Esther** : Parce que c'était heu… c'était il y a longtemps que ça c'était passé.
39	**Dan** : C'était quoi, pardon ?
40	**Esther** : C'était il y a longtemps que ça c'était passé.
41	**Dan** : Ok d'accord. Et pourquoi c'était il y a longtemps?
42	**Esther** : Mais parce que nous, on est en 2020, et là c'est… en 1986
43	**Dan** : Il faut dire, c'est très très loin 1986. Hein ?
44	**E :** Mais non c'est ta date de naissance Dan.
45	**Dan** : Non c'est 89 moi. En dessous de 89, plus loin que 89, c'est vrai que ça commence à faire longtemps quoi. S'il te plaît. J'aime bien embêter Evi par rapport à ça. D'accord ? C'était une petite blague. De quoi ? [murmures non identifiables] Est-

	ce qu'il y a des questions par rapport à tout ce qu'on doit faire ? Andy, c'est clair pour toi, tout ce qui était écrit au tableau ? Oui ? T'as pas de questions ? D'accord. Est-ce que la semaine dernière il y avait l'équipe 1, l'équipe 2, l'équipe 3...
46	**E :** Ouiii
47	**Dan** : L'équipe 1, qui est dans l'équipe 1 ? Ah, dans l'équipe 1, il n'y a personne. Ah, Lola t'es dans l'équipe numéro une ? Qui était numéro 1 la semaine dernière ? [murmures non identifiables] Heu, attendez. De toute façon, les noms sont sur les feuilles ici. Chut. Donc Charles, Emmi, Marine, Éloïse, Théo… C'est tout. Vous, vous serez l'équipe numéro une. D'accord ? Éloïse, il s'est passé quoi ? C'est quoi cette réaction un peu démesurée là ? [inaudible] Tu étais quel numéro la semaine dernière ? [Plusieurs élèves parlent en même temps]. Je veux une solution maintenant. Je veux une solution : est-ce que c'est l'équipe 1 ou l'équipe 3 selon vous ? Arthur c'est toi qui décides, vas-y. Au pire, après chaque feuille, c'est le numéro. De quoi ? Arthur ! Par exemple, cette feuille c'est la une… Voilà donc, l'équipe une ce sera cette équipe-là. On va même écrire un petit un. Tu deviens… Jérôme, écrit un petit un ici en bas. L'équipe 2, ce sera l'équipe de William, Lucien, Gina et Zineb. Tu veux bien écrire un petit 2 en bas de la feuille ? Ici l'équipe numéro 3 : Gina, Lucien, Tom et Théo. Écris « équipe 3 ». Attends, moi, je suis occupé ici. Équipe numéro 4. Ah bin non, j'arrête parce que ça parle trop. C'est l'équipe des… [inaudible]… Donc Carine, Stéphane, Eden, Gustave, Lucien et Zineb. Alors… Stop, stop, stop, stop. Retournez à votre place. Retournez à votre place ! Tom, c'est pas toi qui décides, tu peux demander l'avis de tes coéquipiers. Il n'y a pas que toi dans l'équipe. L'équipe numéro 5, ce sera Arthur, Brieux, Eric, Jenna, Arthur et Andy. Deux secondes avant de vous mettre au travail. On va juste regarder un peu les informations sur le tableau ici. Andy, qu'est-ce qui est écrit ici ?
48	**E** : Travail en groupe.
49	**Dan** : Travail en groupe, mais est-ce qu'on doit crier quand on travaille en groupe ?
50	**E** : Nooon
51	**Dan** : Non. Ah je ne sais pas où j'ai mis le stylet. Quelqu'un a utilisé le stylet tout à l'heure et ne l'a pas rangé. Je ne le vois pas, c'est bizarre. Ah oui, non là, pardon. Voilà, donc c'est orange. Voilà, on peut se mettre au travail.

Phase 2 B Travail de groupe 1G1 (P2BG1)

1	**Dan** : Aiden, ton message est très clair, il l'a entendu. Maintenant, tu dois passer à autre chose.
2	**Aiden** : Oui mais ça m'énerve, il…

3	**Dan** : Je sais, je sais… Je comprends tout à fait ton émotion. Mais maintenant tu dois passer à autre chose. Ton message a été très clair, tu leur as dit. O.K. ? [Brouhaha] **Dan** : Stéphane ? C'est normal que notre équipe n'est plus là ?
4	**Stéphane** : Gustave, il est là-bas, Anatole est là, Tom est là…
5	**Dan** : Bon bah on attend…
6	**Élève** : Ah ça recommence le chronomètre. Quelqu'un a recommencé le chronomètre.
7	**Adulte** : N'oubliez pas le titre en rouge ! Je donne un titre à chaque image.
8	**E** : O.K.. Donc, qui va chercher une image ?
9	**Aiden** : Moi !
10	**E** : On va créer un titre.
11	**E** : Prends la 3 Aiden.
12	**E** : Mais quelqu'un a relancé le chronomètre les gars.
13	**Dan** : T'as pris une image ?
14	**Adulte** : Comment tu vas faire pour mettre un titre à chaque image ? Tu vas faire tout seul ? Tu décides : soit tu travailles ici tout seul. Soit tu retournes avec ton groupe, mais tu ne fais pas rien du tout. Alors, qu'est-ce que tu choisis? Tu as deux options. Tu vas dans ton groupe ? Viens.
15	**Carine** : Moi, j'avais mis sur la trousse comme ça mon casque, heu, comme ça et après Arthur, il est venu me dire qu'il était tombé et tout ça, alors je suis venue. Je leur ai dit : « qui a joué avec mon casque ? » Parce que vous avez dit à Brice de pas y toucher. Et Aiden a dit qu'il avait juste mis son cahier, que ça c'était tombé. Mais c'est pas possible puisqu'il était comme ça.
16	**Adulte** : Bah Carine, tu sais parfois, ça peut arriver, et il n'y a pas de responsable.
17	**Carine** : Mais oui, mais il était comme ça. Soit il a fait comme ça, soit ma trousse est tombée avec.
18	**Adulte** : Carine, d'après toi, c'est ça ? Il est en train de te mentir ? Il se peut qu'il ait dit la vérité. T'en es consciente de ça ? C'est possible qu'il ait dit la vérité. Donc, moi je te propose… mais là, tu ne vas faire que l'élargir. Dans tous les cas, je voudrais que ceci, tu le mettes dernière toi parce que ça risque encore… Mets-le ici. Parce que ça risque encore d'arriver et ça n'a rien à faire sur ton bureau dans tous les cas parce que ça va te déconcentrer. O.K. ?
19	**E 2** : Alors, il faut donner un titre à ça ?
20	Adulte : Vous écrivez ça dans le cahier d'associa… ! On est d'accord c'est le cahier association ?
21	**Dan** : Oui

22	**Adulte** : Cahier d'association les loulous. Barrez, c'est pas grave. Cahier d'association. À la suite.
23	**Dan** : Pour l'activité, ça c'est l'étape 3. De l'encre effaçable… Mmh… Bravo à ceux qui sont en train d'écrire le titre dans le cadre. Super propre de ce que je vois là, maintenant. [Brouhaha – Temps sans échanges]
24	**E 1** : Les gars, c'est l'image 2.
25	
26	**E 2** : Oh on l'a déjà faite celle-là.
27	**E 3** : La carte du monde ?
28	**E 1** : Non ! Le trajet du chocolat vers heu…
29	**E 2** : On doit spécialement mettre heu… son titre hein.
30	**E 1** : Bah si il y a le titre, alors vaut mieux en profiter.
31	**E 2** : Mais oui, mais alors ça sera pas un…
32	**E 3** : Mais il y en a plein d'autres de titres.
33	**E 1** : On peut juste mettre heu… C'est bien plus pratique que du tipex.
34	**E 2** : De quoi ? Ah oui, regarde.
35	**E 3** : Ouais, moi j'ai aussi celui-là. En classe verte, tout le monde voulait utiliser le mien. Du coup, il y a quasi plus d'encre. Regarde… regarde j'ai encore de l'encre.
36	**E 4** : Mais c'est cher ces trucs.
37	**E 1** : Oh non ! Quelqu'un a sali ma gomme. [Brouhaha – Temps sans échanges]
38	**E 1** : Bon on écrit quoi comme titre ?
39	**E 2** : Bin… Le trajet du chocolat vers l'Europe.
40	**E 3** : Mais non… si ça se trouve, c'est pas ça hein.
41	**E 4** : Mais oui, mais elle, elle veut écrire le titre qu'il y a écrit dessus quoi.
42	**E 2** : Parce que le titre qu'il y a écrit dessus… parce que le titre qu'il y a écrit dessus bin… c'est
43	**E 3** : Écris : « carte du monde »

44	**E 1** : Il y a du chocolat… ça va parler du chocolat.
45	**E 3** : Vers l'Europe.
46	**E 1** : Mais non pas vers l'Europe.
47	**E 3** : Mais si !
48	Dan [intervient pour toute la classe] : Il y a des images au tableau. Si jamais, l'image numéro 1 est déjà prise, qu'est-ce qu'on peut faire ?
49	**E 6** : On prend la 2.
50	**Dan** : Voilà, on prend une autre. Et si jamais il n'y a plus d'images au tableau, qu'est-ce qu'on fait ?
51	**E 5** : Bin on regarde dans son cahier.
52	**Dan** : Dans son cahier parce que vous avez toutes les images en plus… Avant. [Brouhaha – Temps sans échanges]
53	**E 2** : On peut aussi faire : 1, 2, 3, 4 [inaudible]
54	**Dan** : C'est la une ça Gustave ? Ça, c'est la 2.
55	**E 3** : Bon on écrit quoi ?
56	**E 1** : J'ai écrit : "le trajet du chocolat vers […]"
57	**E 3** : Alors on écrit ça. [Brouhaha – Temps sans échanges]
58	**E 4** : En fait, là, elle nous entend pas. Elle doit quand même nous entendre. Elle l'a pas mis pour rien.
59	**E 1** : Vers l'Europe… O.K. !
60	**E 2** : Je vais déjà chercher une autre fiche ou pas ?
61	**E 1** : Attends, elle a pas fini !
62	**E 2** : Mais elle peut regarder chez toi.
63	**E 1** : Mais donne-lui, c'est mieux… Tiens.
64	**E 4** : "Le trajet du chocolat… "Je l'écris aux deux hein.
65	**E 1** : Oui oui.
66	**E 4** : En rouge ?
67	**E 2** : Heu… Tu veux aller prendre la 1 ?
68	**E 4** : C'est bon ?
69	**E 1** : Il y a plus la 1. On l'a prise.
70	**E 3** : C'est pas grave, prends la 3.

71	**E 1** : Mais il y a plus la 3.
72	**E 2** : 6, jusqu'à 6. Prends la 6.
73	**E 4** : Bon c'est bon tu peux la prendre. Ya pas un, y'a pas deux…
74	**E 2** : Vers… c'est v-e-r-s
75	**E 3** : Luu, Lise ! La 6 ! Parce que en fait, il y a… on a pris la 1, la 2, la 3, la 4, la 5 et la 6 on l'a pas prise. Donc alors tu peux prendre la 6.
76	
77	**E 4** : On va pas écrire ce qu'il y a dessus quand même, on sait même pas ce qui a écrit 'Kenzo à la bacho… '
78	[Plusieurs enfants en train d'essayer de lire.] Attends : Katho… Kel… que… ça… la… koaète…
79	**E 1** : Non, on va pas marquer ça.
80	**E 4** : T'as écrit quoi, **Dan** ?
81	**Dan** : T'arrives pas à lire pourquoi toi ?
82	**E 4** : Kevsa…
83	**Dan** : Pourquoi, pourquoi c'est compliqué à lire ?
84	**E 4** : Il y a trop de lettres.
85	**Dan** : Il y a des mots qui ont beaucoup de lettre et qu'on arrive à lire.
86	**E 4** : Oui…
87	**Dan** : Comme si c'est écrit dans une autre langue hein ?
88	**E 1** : Oui c'est écrit dans une autre langue.
89	**Dan** : Bah ouais.
90	**E 4** : Aaah oui.
91	**Dan** : C'est intéressant, du coup. Parce qu'on n'arrive pas à le lire. Donc ça donne quoi comme information le fait qu'on n'arrive pas à lire ?
92	**E 4** : Que c'est en anglais.
93	**Dan** : C'est en anglais ? Non.
94	**E 4** : Ouais bah.

95	**E 1** : Attends, je peux lire, je peux lire ?
96	**E 4** : C'est en néerlandais ? En espagnol…
97	**Dan** : Oui dans un…
98	**E 4** : Un endroit où il y a des fêtes en tout cas.
99	**E 3** : C'est en quelle langue ?
100	**E 1** : Peut -être que c'est la langue des… des Mayas.
101	**E 4** : Oh oui… Ahah c'est des Mayas…
102	**Evi :** Pourquoi tu dis ça ?
103	**E 2** : Parce que… ça, ça doit être en rapport avec le chocolat.
104	**Evi** : D'accord, mais… pourquoi tu dis que ça pourrait être la langue des Mayas ? Tu connais le maya ?
105	**E 1** : C'est moi qui connais les Mayas ! Et les Aztèques et […] qui buvaient… enfin 100 enfin 50 tasses de chocolat par jour.
106	**E 2** : Par jour… ?
107	**Evi** : Oui, mais est-ce que tu connais leur langue, c'est ça que je demandais ?
108	**E 1** : Non.
109	**E 4** : Je n'y connais rien.
110	**E 2** : Ou alors peut-être que c'est le nom de leur langue. Heu… Je crois pas hein.
111	**E 1** : Je ne crois pas Carine.
112	**Evi** : Carine, il faut essayer de voir ce qui marche et ce qui marche pas.
113	**E 4** : Alors, on met quoi comme titre ? 'Un dessin, un indien '?
114	**E 1** : Non' Maya'.
115	**E 4** : Une autre langue que néerlandais et français.
116	**E 1** : Mais on s'en fout. Maintenant, on… tu oublies les Mayas et les Aztèques.
117	**E 3** : C'était 'les Mayas'.
118	**E 2** : Non. J'oublie pas les steaks.
119	**Plusieurs E** : Haha
120	**E 4** : Je vais manger le clans Steaks.
121	**E 1** : Le clan steak.
122	**E 4** : On va bien manger ce soir.
123	**E 2** : Pourquoi les autres ils s'appellent pas' les frites' ?

124	**E 4** : Pourquoi les autres s'appellent pas 'les frites ? Et le chocolat le ketchup.'
125	**E 3** : No way, O.K.?
126	**E 1** : On n'a qu'à mettre : 'Indien bizarre'.
127	**E 3** : O.K., donc on met quoi comme heu… langue étrangère, langue étrangère.
128	**E 1** : Mais non c'est pas un titre « langue étrangère ».
129	Attends. Ou alors on écrit : « idan [?]"
130	**E 3** : Ou alors on écrit…
131	**E 1** : Attends, attends, attends… on va le mettre là.
132	**E 4** : O.K.
133	**E 1** : Alors, ça commence par un « Q » et un « U »
134	Plusieurs E : Q… U…
135	**E 2** : Ah non c'est quelle image, les gars ? C'est la 9.
136	**E 1** : C'est la 6.
137	**E 4** : Oh, mais non, je l'ai écrit au 1… Bon je vais tout gommer.
138	Le temps que Carine écrit, ça va aller.
139	**E 2** : Q.. U quoi ?
140	**E 1** : Q… U… E… T… Z… A
141	**E 3** : Après je peux aller chercher une image ?
142	**Plusieurs E** : L… C… O… A… M…
143	**E 4** : Oh… Mais regarde Eric ! Eric, j'ai gommé et j'ai réécrit au même endroit !
144	**E 3** : Les gars, j'ai un problème… Je crois que je vais devoir gommer ici. Et comme ça je pourrai mettre ça ici.
145	**E 2** : Les profs ils vont rien comprendre quand ils vont lire ça.
146	**E 4** : Super quoi.
147	**E 2** : Ils vont dire… : « il y a des fautes d'orthographe ».
148	**E 4** : Ouais ouais ouais ouais.
149	**E 1** : O.K., là, je viens de commencer, j'ai écrit la fiche, Lise.
150	**E 2** : Les gars… heu… Carine […] vite la fête.
151	**E 1** : Mais non, il faut prendre bien avant.
152	**E 2** : Vas-y, va prendre la fête !
153	**E 5** : Voilà !

154	**E 1** : Alors… encore… on est déjà à 15 minutes. C'est en direct de la 3.
155	**E 3** : Non, mais oh, il faut réfléchir un peu dans la vie.
156	**E 4** : Quelqu'un tout nu ?
157	**E 1** : Mais non…
158	**E 3** : C'est des serpents, ça ?
159	**E 2** : Oui c'est des serpents.
160	**E 4** : Bah oui, regarde, il y a les têtes de serpents.
161	**E 1** : Contrôlez [?] ça à la place.
162	**Plusieurs E** : Oooh oui !
163	**E 2** : Pré colombien… Pré colombien…
164	**E 4** : Bon on va pas tout réécrire les gars, ce qu'il y a dessus quoi, tu vois…
165	**E 1** : Mais ! Les gars…
166	**Plusieurs E** : Choco… chocolate.
167	**E 3** : Mais heu, Stéphane, tu viens de me mentir là, regarde, ça donne super bien.
168	**E 2** : Carine, Carine ! Regarde Carine !
169	**Dan** : Je vais vous demander, maintenant, écoutez-moi, je vais vous demander de reprendre votre place.
170	**E1** : Très colombien
171	**Dan** : Maintenant. Tout le monde reprend sa place.
172	**E 1** : On a trouvé un super indice.

Phase 2 B -Travail de groupe 2 – G2 (P2BG2)

1	**E 1** : Bon bah les gars on réécrit le titre.
2	**Dan** : N'oublie pas le titre Gustave.
3	**E 1** : Gustave on réécrit le même titre du coup.
4	**Polly** : N'oubliez pas qu'il y a aussi un titre à la page.
5	**E 3** : Oui, mais c'est quoi le titre ?
6	**Polly**: Je donne un titre à chaque image. [À toute la classe en haussant la voix] Je donne un titre en rougeeuuuuuh. Je donne un titre à chaque image.

	[inaudible] **Polly**: Oui, ah bah regarde **Dan** est en train d'écrire. Je vais d'abord dans tous les groupes. Andy, tu restes là dans ton coin ?
7	**E 1** : Allez écrivez !
8	**E 6** : Oui moi je vais écrire.
9	**E** : Maintenant c'est à Héloïse et moi d'écrire le titre hein.
10	**E** : Jusqu'à combien ?
11	**E** : Bah jusqu'à 11, mais euh là on écrit déjà.
12	b : T'as une équerre ? […]
13	**Polly**: Est-ce que quelqu'un à une association ? Vous écrivez ça dans le cahier d'association… on est d'accord c'est le cahier d'association ?
14	**Dan** : oui
15	**Polly**: Cahier d'association, les choux. Non, mais hee vous pouvez barrer. Ce n'est pas grave, à la suite.
16	**Dan** : Écrire les deux titres de l'activité ça c'est l'étape 3. Bravo à ceux qui sont en train d'écrire le titre dans le cadre, c'est super propre de ce que je vois maintenant.
17	**Dan** : Gina, tu peux venir me voir s'il te plaît ?
18	**E** : Les gars on écris quoi pour les.. [inaudible] Une élégante 'Chocolate House' à Londres
19	**E** : Bein la même une élégante chocolate house à Londres.
20	**E** : Entoure ton titre, encadre ton titre.

21	**E** [agacé] : On écrit le même titre que là Mathilde sinon c'est beaucoup trop petit.
22	**E**: Chocolate house sinon c'est beaucoup trop petit.
23	**E** : Une élégante chocolate house à Londres. […]
24	**Polly**: Viens Andy. [murmures non identifiables]
25	**E** : Faut bien l'écrire en rouge.
26	**E**: House à Londres. Euh à mon avis, faut que tu gommes ça.
27	**Polly**: T'as ton Bic rouge ? [murmures non identifiables] **Polly**: Faut remplir avant ta page de gauche. [….] **Polly**: Comment est-ce que tu peux formuler… [inaudible] ?
28	**E**: On recopie tout le titre, et moi, j'ai pas terminé vu que je me suis gouré.
29	**E** : J'ai pas du tout terminé.
30	**E** : Mais tu peux aussi écrire hein.
31	**E**: Ouais, mais tu vois si jamais je fais dans ce sens là-bas, Mathilde elle saura écrire alors que…
32	**Dan**: Gina ? On ne voit pas le mot « chocolat » très bien. Ce que tu fais ce n'est pas ce que je demande. Enfin ce n'est pas ce qui est demandé.... Ça commence par… [inaudible] **Dan** : Y'a des images au tableau. Si jamais l'image numéro 1 est déjà prise, qu'est-ce qu'on peut faire ?
33	**E** : On prend la 2.
34	**Dan**: Voilà on en prend une autre. Et si jamais il n'y a plus d'image au tableau qu'est-ce qu'on fait ? […] **Dan**: Dans ton cahier [inaudible]
35	**E** : Par contre je n'ai pas terminé d'écrire la une du…
36	**E** : Attendez parce que là je me suis trompé au niveau des chiffres.
37	**E** : Jusqu'à euh, dix.

38	**E** : Et douze.
39	**E** : Onze.
40	**E** : Non, jusqu'à douze.
41	**E** : Non, il y a onze images.
42	**E** : Non.
43	**E** : Si.
44	**E** : Ba non.
45	**E** : Regarde, il y a un onze images.
46	**E** : Une, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf.
47	**E** : Ba c'est bizarre, non, il y en a douze j'avais vu douze
48	**E** : Non, il y en a onze.
49	**E** : C'est bon, il y a en a onze.
50	**Dan** : Je peux voir ? Ah ouais.
51	**E** : il y en a onze ou il y en a douze des images ?
52	**Polly**: Arthur sinon dans ton cahier y'a toutes les images hein.
53	**E** : La trois il y a déjà… c'est des précolombiens eux ! […]
54	**E** : J'écris quoi ?
55	**E** : Ecris le « 3 » [murmures non identifiables]
56	**E** : Et j'écris « perconlabida » euh… j'ai écrit le truc machin bidule bizarre qui est écrit.
57	**E** : Mais oui j'écris !
58	**E** : « pécom .. précolombien »

59	**E** : « dé… dré… o.. a..ra ». euh quoi ?
60	**E** : Ça, c'est un « p » d'accord ? C'est pas « drédarant », c'est « préparant ». E : Écris un « p » d'accord ?
61	**E** : Là, c'est un « p » ?
62	**E** : Là, c'est un « d ».
63	**E** : Cela se dit « drédarant » ?
64	E : « préparant ».
65	**E** : Dan ! Précolombien, ça veut dire que ici c'est…. un « p » ou un « d » ?
66	**Dan** : « p » préparant comme préparer. […]
67	**E** : Et c'est quoi là ? C'est le cho..co..
68	**E** : Chocolat.
69	**E** : Vous avez fini d'écrire ?
70	**E** : Le trajet du chocolat.
71	**E** : Je pense que je vais réparer mon erreur en réalité.
72	**E** : Ba moi j'ai déjà écrit un deux trois. Et toi ?
73	**E** : Ba moi j'ai écrit jusqu'au onze hein.
74	**E** : Moi aussi j'ai écrit jusqu'au onze. […]
75	**E**: Bon allez les gars faut aller déposer à deux ou à trois.
76	**E** : Les gars, il y,a trois images sur le [inaudible]
77	**Dan**: Je vais vous demander maintenant, écoutez-moi, je vais vous demander de reprendre votre place.

Phase 2 C Mise en commun (P2C)

1	**Dan** : On en était à parler de, chut, retrouver le titre effectivement, donc on reprend cette page-là. On avait fait jusqu'au 4e, il me semble hein ?
2	**Élèves** : Ouiii
3	**E** : Au 5e.
4	**Dan** : D'accord, je regarde un cahier ici devant, je vois qu'il n'y a rien au 5e, donc.
5	**E** : Ben y a des gens qui l'ont fait.
6	**Dan** : Oui, d'accord, mais nous dans la correction au tableau, je pense qu'on a écrit jusqu'au 4e. La semaine dernière, vous vous rappelez on parlait de…
7	**E** : De visite.
8	**Dan** : Oh y avait un mot, justement. On a discuté sur ce mot-là. Tom :… [inaudible]
9	**E** : Oh je sais !
10	**Dan** : On avait discuté d'un mot pendant au moins 10, 15 minutes. Il y a plein de belles choses qui sont ressorties par rapport à ce mot-là. Regardez dans les dans les titres qu'on a mis au propre la semaine dernière. Donc y a un mot sur lequel je, vous vous rappelez j'ai écrit au tableau, on a discuté de ce mot-là, essayez de vous rappeler lequel. Super, beaucoup de mains levées là, c'est chouette. Gustave D ?
11	**Gustave** D : « Précolombien ».
12	**Dan** : « Précolombien » et qu'est-ce qu'on avait dit par rapport à ça? C'était quoi de nos discussions par rapport à ce mot-là, « précolombien ». Arthur oui.
13	**Arthur** : [inaudible] parce que « pré », ça voulait dire « préhistoire » et euh…
14	**Dan** : Ça vient, ça fait penser, on retrouve « pré » dans « préhistoire » tout à fait. Et ça veut dire quoi, à ton avis, « pré » ?
15	**E** : « Pré » ça veut dire « avant ».
16	**Dan** : Ça veut dire « avant » et donc « précolombien » ça c'était ?
17	**E** : [inaudible] celui qui habite en Colombie.
18	**Dan** : D'accord, donc ceux qui habitent en Colombie. Euh, je suis en cours moi d'accord ? Euh, oui Jenna ?
19	**Jenna** : Les précolombiens c'est ceux qui habitaient en Colombie donc c'est les Colombiens avant que Christophe Colomb les découvre.

20	**Dan** : Et pourquoi Christophe Colomb ?
21	**E** : Oh !
22	**E** : [inaudible] Parce que c'est lui qui a découvert.
23	**E** : Son nom de famille c'était [inaudible].
24	**Dan** : D'accord, et donc dans « précolombiens », on entendait le mot…
25	**E** : « Colombe ».
26	**Dan** : « Colombe », qui nous a fait penser à…
27	**E** : « Colombien ».
28	**Dan** : À Christophe Colomb.
29	**Dan** : Ok, d'accord, très bien, ça c'était… du coup, on avait fait le « 1, 2, 3, 4 », c'est ça ?
30	**E** : Oui.
31	**Dan** : Donc maintenant on est au numéro « 5 », la fiche numéro « 5 ». Comment ?
32	**E** : C'est « Côte d'Or ».
33	**Dan** : Qu'est-ce qu'on écrit ? Juste « Côte d'Or » ?
34	**Es** : Oui.
35	**Dan** : Chuuut. Est-ce qu'il y en a qui ont autre chose que « Côte d'Or » ou alors des choses en plus ?
36	**Andy** : Ah oui !
37	**Dan** : Andy, oui.
38	**Andy** : Côte d'Or est la… plus…
39	**Dan** : Quand on regarde l'image.
40	**E** : Ah il y a un éléphant dans euh…

41	**Dan** : Très bien, si tu, si, si tu dois donner un…
42	**E** : Oh j'ai une idée !
43	**Dan** : Chut non, je ne veux pas qu'on parle en même temps. Vas-y Andy, continue.
44	**Andy** : La marque c'est « Côte d'Or » et …Non. Pourquoi ? J'ai.
45	**Dan** : Ouais, qu'est-ce qu'y a d'autres comme informations qu'on pourrait peut-être mettre dans le titre, mais tu dois, tu dois rendre ton cahier ouvert déjà. Lise ?
46	**Lise** : On dirait qu'il est dans le désert, dans un pays chaud.
47	**E** : Il est en Égypte, parce qu'il y a des pyramides derrière.
48	**Dan** : En Égypte, parce qu'il y a des pyramides derrière et quelle autre information on a ? Oui, Jérôme.
49	**Dan** : Donc comment pour appeler ce titre-là, de l'image ? Levez le doigt ceux qui ont écrit « Côte-d'Or ». Lever les doigts ceux qui ont écrit autre chose que « 'Côte-d'Or ». Jenna ?
50	**Jenna** : C'est juste que j'ai rajouté « le chocolat ».
51	**Dan** : Donc « le chocolat, Côte d'Or », très bien. Et qu'est-ce qu'on peut rajouter ? Encore une petite information, Gina.
52	**Gina** : On peut rajouter Côte d'Or euh « fabrication 1883 ».
53	**Dan** : Donc « fabrication, 1883' ». [inaudible]
54	**Dan** : Carine, vas-y, répète ce qui vient d'être dit, s'il te plaît. Est-ce que tu sais pourquoi je t'ai demandé ? Je. Je m'arrête là, tu sais très bien. Le message est clair je crois. Brice, vas-y.
55	**Brice** : Ba, on peut juste dire 'Côte-d'Or et la date « 1883 »

56	**Dan** : Bon, on va essayer de prendre un mélange de l'idée de Jenna, de Jérôme et de la tienne. Donc le « Côte d'Or, le chocolat », pardon. [Rire] [écrit au tableau] **Dan** : « Le chocolat Côte d'Or 1883 », très bien. **Dan** : Bravo à ceux qui sont en train d'écouter le titre. **Dan** : L'image numéro 6 maintenant. Il y'en a qui ont réussi à la faire. Est-ce que vous avez réussi à la faire ? Regardez dans votre fiche. Qu'est-ce qui est écrit ? C'est un mot qui est difficile à lire. Difficile hein Gustave ? **Dan** : L'image numéro 6. Vas-y Lise
57	**Lise** : Euh dans une autre langue [inaudible]
58	**Dan** : Tout à fait. Alors est-ce que tu peux nous lire ce que ce que tu vois sur l'image, le mot ?
59	**Lise** : « quezal… »
60	**Dan** : « Quezal ? »
61	**Théo** : Je sais !
62	**Dan** : Oui Théo ?
63	**Théo** : C'est un dieu.
64	**Dan** : C'est un dieu. O.K.? Oui, je sais que c'est vrai, mais tu laisses les autres aussi participer. Vas-y, Esther
65	**Esther** : En fait, euh.
66	**Dan** : Parle plus fort pour que tout le monde t'entende.
67	**Esther** : En fait, euh. Y a la fiche « précolombien ». Y avait aussi euh un peu comme « Quetzalcoatl ». Et en fait, on croit que c'est un peu euh la langue des précolombiens.
68	**Dan** : La langue des précolombiens. Peut-être.
69	**Esther** : C'est le dieu des précolombiens.
70	**Dan** : D'accord donc Esther dit que euh le Quetzalcóatl, c'est la langue des précolombiens et que c'est le dieu des précolombiens c'est ça ? C'était le dieu des précolombiens.
71	**E** : Oui

72	**Dan** : O.K., d'accord donc on est d'accord pour ce le titre-là. [écrit au tableau] **Dan** : Euh, pour être sûr de l'orthographe. [inaudible] **Dan** : C'est un outil pour bien écrire ça? Tu vas prendre un crayon là, correctement. Bah tu peux pas écrire avec ça, c'est pas possible. Donc tu te débrouilles, tu trouves un crayon 0. Il n'y en a pas d'autres, donc, c'est à toi de te débrouiller pour avoir un crayon. T'es nouveau dans la classe à partir de ce matin, toi non, est-ce que y a pas un endroit dans la classe ou y a une réserve de crayon? Y en a pas ? Bon, merci.
73	**E** : C'est le « T » avant le « L »
74	**Dan** : T'as bien raison. Donc, c'est le « T » avant le « L »
75	**E :** Est-ce que t'es sûr ça Dan ?
76	**Dan** : Certain comme jamais. Jamais été aussi certain dans ma vie que le « T » vient avant le « L » dans ce nom-là. D'accord ? C'est la certitude à 1000%. Oui Brice ?
77	**Brice** : [inaudible]
78	**Dan** : Oui, on va attendre que les la classe [inaudible] parce que c'est trop compliqué au niveau du… [inaudible]
79	C'est écrit « 6 », Andy.
80	**Andy** : Ah oui !
81	**Dan** : Sept ! Donc l'image numéro 7. Ah oui.
82	**E** : Y a rien.
83	**Dan** : Y a pas d'écriture sur l'image, du coup il fallait inventer un titre en fonction de ce qu'on observait. Brice, qu'est-ce que tu nous proposes ?
84	**Brice** : Moi j'ai… « un précolombien ».
85	**Dan** : Tu dis que c'est un précolombien. Qu'est-ce qui te fait dire que c'est un précolombien ? Tu ne sais pas ? [inaudible] **Dan** : J'entends pas, y a trop de bruit dehors. [inaudible] Peut-être. Donc, Brice nous dit que c'est un précolombien. À ton avis oui, Andy ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?
86	**Andy** : Bah que les précolombiens sur la photo il est marqué « précolombien ».

87	**Dan** : Ouais.
88	**Andy** : Celle là-bas.
89	Dan : C'est celle-là.
90	**Andy** : C'est des sortes d'Indiens, ils sont pas habillés comme des Indiens et là aussi, du coup, ça fait penser euh
91	**Dan** : D'accord, donc Andy, lui, il va voir l'image numéro 3 qu'on a déjà, pour laquelle on a déjà écrit le titre, c'est écrit sur l'image que ce sont des précolombiens, et donc du coup, donc tu as comparé les deux images et qu'est-ce que t'as comparé pour en arriver…
92	**Andy** : Bah, les personnages.
93	**Dan** : Les personnages, mais quoi précisément sur les personnages?
94	**Andy** : Bah… Plus les vêtements, les chapeaux
95	**Dan** : Vêtements, chapeaux tout à fait OK, donc Andy, tu nous proposes quoi, comme le titre ? Y a pas d'écrit c'est un peu… difficile.
96	**Andy** : « Le précolombien » parce que ça ressemble à une canne à pêche.
97	**Dan** : Ça ressemble à une canne à pêche, donc Andy nous propose « le précolombien », est-ce qu'il y a autre chose, d'autres propositions ? Éloise ?
98	**Éloïse** : Moi je pense, c'est un précolombien comme [inaudible], mais que c'est un petit peu bizarre comment il est sur des serpents.
99	**Dan** : Oui, il est sur des serpents.
100	**Éloïse** : D'habitude, c'est sur un bateau ou là dans une [inaudible], mais pas sur des serpents.
101	**Dan** : Tout à fait bon, on pourrait dire un précolombien sur des serpents ? Ouais Arthur ? [inaudible] Le « colombien » ou le « précolombien » ? « Maître des serpents ». Alors, une dernière idée? Et puis on met en commun. Oui ? Lise.
102	**Lise** : Bah un « précolombien » il est en train de prier.
103	**Dan** : Il est en train de prier ?
104	**Plusieurs Es** : Mais non.
105	**Dan** : Et comment tu vois qu'il est en train de prier? Pourquoi tu dis qu'il prie ?

106	**Lise** : Non, je vais de [inaudible]
107	**Dan** : Non, mais reprends ton idée. Quel indice te permet d'avancer ça ? C'est Lise qui répond. Oui Lise ?
108	**Lise**: C'est pas comme si [inaudible]
109	**Dan** : Tout à fait. Il est quand même assis d'une certaine façon. D'accord, donc, un « précolombien », qu'est-ce qu'on ajoute ? Un « précolombien »... comme on est pas certain moi je propose un « précolombien », on a pas d'autres indices.
110	**E** : Mais là, c'est un peu bizarre, là, y a aucun indice en rapport avec le chocolat.
111	Dan : Là, toi, tu ne vois pas l'indice, le lien avec le chocolat et pourtant y en a un. On dirait qu'il tient ? Les amis, on va aller à la récréation en discutera après, O.K., euh, écrivez « précolombien »', et quand vous avez terminé d'écrire, vous pouvez aller à la récré.
112	**E** : Ah oui une cabosse ? Un précolombien qui tient une cabosse ou alors un gros poisson.
113	**Dan** : C'est toi le gros poisson.

9.5 Phase 3 Observation d'images à partir de la grille d'observation 2 -

Mise au travail en groupes

Pas de transcription

Les enfants travaillent en groupes à partir d'une nouvelle grille d'observation :

Numéro de ma fiche	
Est-ce une peinture? Une illustration? Une carte? Une sculpture? Un dessin? Une statue?	
À l'aide de mots-clés, je décris ce que j'observe sur cette image.	
Si je devais poser une question….	

Phase 3A Travail de groupe 1 G1(P3AG1)

1	 E 6 : Hernan Cortès, je l'ai là.
2	E 7 : Je ne le connais pas.
3	E 6 : Moi je le connais. Il a fait le voyage de, euh, l'Espagne. Voilà.
4	E 8 : C'est tout ce qu'il faut savoir sur lui.
5	E 9 : Les gars, on devrait faire un peu de place au milieu hein.
6	E10 : Mais oui.
7	E 9 : Ou alors, on met tous nos cahiers par terre.
8	E10 : Au pire, on met tous les cahiers sur les genoux.
9	E 7 : Mais si, mais au moins, on a de la place.
10	E 9 : Tous les cahiers sur les genoux alors.
11	E 6 : Écris la fiche numéro 8.
12	E 8 : 8 ?
13	E6 : 8 !
14	E 6 : Attends, passe. Il faut juste qu'on voit toutes les questions ensemble. Numéro de ma fiche, 8. Est-ce une peinture, une illustration, une carte, une sculpture, un dessin ou une statue ? Alors. Euh… Alors, où elle est ma fiche ? Eric, passe.
15	E10 : Une illustration.
16	E 9 : Une illustration, ouais.
17	E 7 : Non, c'est une peinture, non ?

18	E 6 : Mais non, ça c'est pas une peinture !
19	E 8 : C'est une illustration les gars.
20	E 6 : Vous vous croyez que c'est quoi ?
21	E10 : C'est une illustration.
22	E 7 : Euh, oui.
23	E 6 : On dirait que ça passe à la télé, comme ça. Dans les télés anciens.
24	E 7 : Dans les vielles télés où on voit des […].
25	E 9 : Ouais.
26	E 7 : Ouais, ouais […].
27	E 6 : Dessin.
28	E 9 : Bon, dessin, allez, donnez-moi la fiche.
29	E 6 : Écris dessin.
30	E 7 : Mais non vu que tout est un dessin.
31	E 6 : Mais non pas tout.
32	E 7 : Mais quasiment tout est un dessin. Regarde.
33	E 6 : Non, il y a des peintures. Il y a des peintures.
34	E 9 : Il y a « peinture » aussi.
35	E 6 : Mais, écris « peinture ». Non, là.
36	E 7 : C'est pas une peinture.
37	E 8 : Une illustration ! [murmures non identifiables]
38	E 6 : Ah O.K.. Ouf j'ai eu peur. Mais non… Qui est d'accord pour que ce soit une illustration ?

39	E 10 : Non, pas trop.
40	E 7 : Si.
41	E 6 : Beh voilà, personne. Voilà. Oui toi.
42	E 7 : C'est une illustration, c'est pas une peinture ! Une peinture…
43	E 8 : Ça peut être une photo.
44	E 10 : Ouais, mais il y a pas la proposition.
45	E 8 : Je sais.
46	E 9 : Beh alors c'est une illustration.
47	E 6 : Moi aussi je pensais que c'était une photo au début.
48	E 9 : Beh alors, on met où ? « Illustration ».
49	E 7 : Mais c'est au gris. C'est plutôt dessiné les traits. On dirait que c'est plutôt dessiné.
50	E 6 : Toute façon, il y avait pas de photographe. […]
51	E 6 : Beh une illustration.
52	E 7 : Beh voilà ! Enfin non. Dessin. Mais oui mets « dessin », voilà
53	E 6 : Beh il y a « dessin et illustration ».
54	E 8 : Avec l'ombre, tu mets juste ton doigt et ça fait de l'ombre.
55	E 9 : O.K., O.K., O.K..
56	E 6 : Gomme et mets « dessin ». Par contre, t'as effacé « 8 ».
57	E10 : Tu as effacé le 8.
58	Dan : On peut juste un peu diminuer là. On diminue le volume. Voilà.
59	E 6 : À l'aide de mots-clés, je décris ce que j'observe sur cette image.

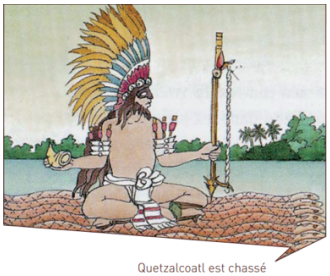
60	E 8 : Euh, des cheveux, cheveux, cheveux.
61	E 6 : Un portrait.
62	E 9 : Portrait oui.
63	E 7 : Mais non parce que c'est un seul truc. Là, il y a plusieurs choses.
64	E 6 : Je décris ce que j'observe sur cette image.
65	E 9 : Beh, chapeau. Beh oui. Portrait, chapeau, euh, barbe, cheveux. Beh il y a plein de trucs quoi.
66	E 7 : Une petite barbichette.
67	E 6 : Attends, écris « portrait » là déjà. Non, allé, tu dois écrire tout ça là.
68	E 7 : Lui, il a une barbe, il a une barbe. Il a une barbe, celui-là.
69	E 9 : Calme-toi.
70	E 6 : Ça a l'air d'un personnage connu.
71	E 7 : Il ressemble à Einstein.
72	E 6 : Non pas du tout.
73	E 8 : Non les gars, il est âgé. Il doit avoir la nonantaine.
74	E10 : 90 ans ? Mais t'es malade toi.
75	E 8 : Mais il est mort.
76	E10 : Mais oui, mais…
77	E 8 : Il est mort à 90 ans.
78	E 6 : C'est une photo hein.
79	E 8 : On dirait. Tu vas voir, c'est le gris.

80	E 9 : Ouais, il a quel âge genre ?
81	E 6 : Beh on peut pas dire il a quel âge je crois.
82	E 9 : 1850 ans.
83	E 6 : À mon avis, il a 80 ans.
84	E 8 : Chapeau.
85	E10 : Non non non.
86	E 9 : Accessoire.
87	E 8 : Beh chapeau.
88	E 7 : Non pas là. Là, là !
89	E10 : Non c'est pas un chapeau, c'est un béret.
90	E 6 : Non, un béret, non.
91	E10 : Si ça, c'est un béret.
92	E 6 : Non.
93	E10 : Beh si, ça c'est un béret.
94	E 7 : Mais non !
95	E 10 : Si c'est un béret.
96	E 8 : Mais non les gars, c'est pas un béret. C'est un chapeau.
97	E 6 : Un béret, c'est juste ça.
98	E 7 : Vous voyez ces cheveux dans le film ? On dirait dans le film de Charlie et la chocolaterie comme Willy Wonka.
99	E 10 : Non c'est béret.
100	E 9 : Ou ça se trouve, c'est Willy Wonka l'acteur. T'as trouvé Willy Wonka. Willy Wonka.

101	E 6 : Ça c'est pas un béret. C'est un chapeau vu que ça fait comme ça.
102	Dan : Demande à Evi. Elle sait ça.
103	E 8 : Mais non c'est pas un béret.
104	Evi : Alors qu'est-ce que tu en penses ?
105	Dan : Lui dit que oui, les autres disent que non.
106	E 6 : C'est un chapeau.
107	E 10 : Mais non.
108	Evi : O.K.. Sur quoi vous pouvez vous mettre d'accord ?
109	E 6 : Mais parce que là un béret c'est comme ça. C'est pas tout…
110	E 8 : Beh oui, c'est juste un long truc.
111	Evi : D'accord.
112	E 7 : C'est une sorte de casquette un peu un béret.
113	E 8 : Ça c'est un chapeau.
114	Evi : Et pourquoi vous vous êtes en train de discuter sur le fait que ce soit un chapeau ou un béret ? Qu'est-ce qui est important pour vous ?
115	E 8 : Beh c'est un chapeau.
116	E 9 : Un béret, ça fait juste ça. Là, ça fait tout le tour.
117	Evi : D'accord oui, mais pourquoi c'est important pour toi de dire que c'est un béret ou un chapeau ? Parce que ça a l'air important. Je pose la question.
118	E 8 : Beh si on doit le noter.
119	Evi : D'accord, et alors, si vous n'êtes pas d'accord, ce que vous pouvez dire. Comment est-ce que vous pourriez dire ce dont vous êtes sûrs ?
120	E 6 : Beh qu'il porte quelque chose.
121	E 10 : Beh oui.

122	Evi : Qu'il porte quelque chose.
123	E 7 : Sur sa tête.
124	Evi : Sur la tête. Il porte quelque chose sur la tête et vous pouvez mettre par exemple.
125	E 7 : Non, pas là, pas là !
126	Evi : Vous pouvez mettre… Et vous pouvez mettre entre parenthèses un « chapeau » ou un « béret ». Peut-être que ça s'appelle même autrement.
127	E8 : Et aussi, on peut, vu que faut faire là c'est les euh… Mmh, faut, attends, là, qu'est-ce qu'il faut ? Ah ouais.
128	E 7 : Tu fais des grands espaces.
129	Evi : Et moi, je me demandais, Il y a un nom écrit sur l'image.
130	E 6 : Oui, c'est Hernan Cortes. J'avais déjà mis.
131	Evi : Et vous savez qui c'est « Hernan Cortes » ?
132	E 9 : Non.
133	E 6 : Beh oui, il a un peu découvert le chocolat.
134	Evi : Il a un peu découvert. Et tu es sûr de ça ou bien tu penses ?
135	E 6 : Non, mais j'ai j'ai regardé, j'ai recherché à la maison.
136	Evi : D'accord, et tu pourrais retrouver l'endroit où tu as trouvé ça ?
137	E 6 : Euh beh je…
138	E 9 : Google.
139	Evi : Beh tu pourrais apporter le document qui dit que Hernan Cortes a découvert le chocolat?
140	E 6 : Euh.
141	Evi : Non, je je ne te juge pas hein, je te demande.
142	E 7 : Beh tu peux l'imprimer hein.

143	E 6 : Ouais, ouais.
144	Evi : Parce que peut-être qu'il y a d'autres informations que tu pourras ajouter du coup.
145	E 9 : Mais tu vas pas rechercher toutes les informations, il y en a plein.
146	Evi : Allez, je vous laisse continuer.
147	E 9 : Donc il a un chapeau, euh, une barbe.
148	E 7 : Ou alors, on dit qu'il a un béret chapeau.
149	E 6 : Non, mais au pire on va s'arrêter là-dessus.
150	E 10 : Parce que le haut ici, c'est un béret et ici, c'est un chapeau.
151	E 6 : On va s'arrêter là-dessus d'accord ?
152	E 7 : T'abandonnes ?
153	E 6 : Oui.
154	E 9 : Si vous devez poser une question […], dis une question qu'il aimerait. Donc Eric on commence, puis c'est avec Andy, puis Jenna puis moi puis Arthur. Qu'est-ce que t'aimerais savoir toi ?
155	E 8 : Quel est son métier ?
156	E 6 : Les conquistadors.
157	E 9 : Pourquoi il est noir et gris ? C'est un extraterrestre ou quoi ?
158	E 6 : Mais tu sais très bien Andy. Mais c'est un extraterrestre.
159	E 10 : Dans quel endroit il est ?
160	E 6 : Euh, il habite en Espagne.
161	E 10 : Non, dans quel euh ?
162	E 7 : Est-ce qu'il a les yeux bleus ?
163	E 10 : Mais non, il a même pas les yeux bleus en plus.

164	E 6 : Éric quel est ta question ?
165	E 7 : Dans quel pays il est ?
166	E 6 : Euh, il habite en Espagne. En fait, je sais déjà tout répondre à toutes vos questions.
167	E 8 : En fait, t'as juste à regarder […] et c'est bon.
168	E 7 : Mais t'as une question, là ?
169	E 6 : Non j'ai pas de question.
170	E 9 : Pourquoi il a des longs cheveux ?
171	E 10 : C'est au tour d'Éric euh d'écrire.
172	E 7 : Et il a découvert le chocolat ? C'est pas lui qui a découvert le chocolat.
173	E 9 : Non, mais attends, c'est lui qui l'a un petit peu ramené en Europe.
174	E 6 : Parce que avec Christophe Colomb, c'est le premier Européen à avoir goûté au chocolat, mais il l'a pas ramené en Europe.
175	E 7 : On est un peu serré là.
176	E 10 : […] et nous, tout serré là.
	Les enfants changent d'image :  Quetzalcoatl est chassé de son royaume
177	E 6 : Je vais chercher […].
178	E 8 : Moi je regarde, attends.
179	[…]

180	E 6 : C’est le numéro 7.
181	E 7 : 7 ?
182	E 10 : Oui 7.
183	E 6 : Tu remets ça. Désolé c’est une illustration hein. En dessous.
184	E 9 : Ça se voit que c’est un dessin.
185	E 8 : Ah non c’est pas une illustration. C’est un dessin.
186	E 7 : J’ai une question. Pourquoi il est en calbut ?
187	Pourquoi il est gros ? C’est un… C’est un Chinois ou quoi ?
188	E 6 : Allez, des mots-clés. J’ai décrit.
189	E 7 : Ouais, on dirait qu’il est sur du serpent.
190	E 6 : Beh c’est normal […].
191	E 10 : Il est sur du serpent.
192	E 6 : Il navigue. À l’aide des mots-clés euh.
193	E 7 : Pourquoi il est tout nu ? Pourquoi il est tout nu ?
194	E 8 : Mais non.
195	E 7 : Mais si, il est tout nu.
196	E 6 : C’est un indien. C’est un indien.
197	E 7 : Mec, tu vois ce que c’est […].
198	E 9 : Mais arrête, arrête euh. Il est pas nu, Andy.
199	E 7 : Si, il est nu.
200	E 8 : Moi j’ai une question, attends. Euh… Quelle est la matière de son chapeau ?
201	E 6 : En plume.

202	Non, mais allez, qui a une question vraiment intelligente ?
203	Dan : Euh les quatrièmes !
204	E 8 : Comment il est arrivé là ? Comment il est arrivé là ?
205	E 6 : Bah tu vois bien.
206	E 8 : Bah oui, mais…
207	Dan : Euh stop, stop, stop, stop, stop ! On regarde ici.
208	E 10 : Et à quel endroit ? Comment il s'appelle ?
209	Dan : Stop. Je répète une troisième fois, stop. Voilà. Eh oh stop !
210	E 6 : D'où vient-il ?
211	Dan : Juste, ça allait un peu trop fort. Vous parliez un peu trop fort. J'ai essayé de discuter avec Evi, j'entendais pas ce qu'elle me disait. De un, il y a le […] que j'ai pas eu dedans et de deux, il y avait trop de bruit. Mais c'est vraiment la faute du bruit, c'est pas la faute du masque. O.K. ? Je vous rappelle, c'est un feu orange-jaune. J'ai dit que ce n'est pas trop fort. Là, vous continuer vos discussions en chuchotant. C'est parti. […]
212	E 6 : Eric, écris « 9 ».
213	E 9 : Mais c'est « 6 ».
214	E 6 : Non c'est « 9 ».
215	E 7 : Non c'est « 6 ».
216	E 6 : Non c'est « 9 ». Euh donc euh quelles sont les questions ? Alors, attends. Pour vous, c'est une illustration ? C'est quoi ?
217	E 8 : Pour moi, une peinture.
218	E 9 : Une peinture.
219	E 10 : Ouais, une peinture.
220	E 7 : Ouais, une peinture.

221	E 6 : Une « peinture », écris.
222	E 8 : C'est « ain », pas « 'ein ».
223	E 9 : Je m'en fous. « Peinture. Pe-inture ».
224	Nouveau changement d'image. :
	Rencontre de Cortés (à droite) et de Montezuma (à gauche)
225	E 6 : Là, c'est Hernan Cortès.
226	E 7 : Il porte un tutu ou quoi ?
227	E 6 : Et là, c'est le chef des indiens.
228	E 7 : Il porte un tutu.
229	E 6 : Il y a quoi comme question encore ? Quels détails observez-vous ?
230	E 7 : Parce que il porte un tutu.
231	E 6 : Non, mais allez.
232	E 7 : Mais c'est vrai quoi.
233	E 6 : Non, mais écris « Hernan Cortès ».
234	E 9 : Quoi ?
235	E 6 : Là, il y a Hernan Cortès.
236	Evi : et tu es sûr que c'est comme ça que ça s'écrit « peinture » ?
237	E 9 : Non.
238	E 10 : Mais il s'en fout.

239	Evi : Mais non on s'en fout pas parce que…
240	E 8 : C'est lui il a dit « je m'en fous ».
241	Evi : Non non non Éric parce que ça, ça va être photocopié pour aller dans votre cahier.
242	E 6 : C'est un e. C'est p-e-i-n. p-e-i-n. p-e-i-n Eric.
243	E 9 : C'est bon. C'est bon. C'est bon.
244	E 6 : P-e-i-n.
245	E 9 : C'est bon.
246	E 6 : 'P-e-i-n" Eric. » P-e-i-n. P-e-i-n''.
247	E 7 : Beh c'est pas comme ça.
248	E 6 : Si. « T-u-r-e ».
249	E 7 : Non, c'est pas comme ça.
250	E 6 : Si.
251	E 7 : Désolé, c'est pas comme ça.
252	E 6 : Beh va demander à…
253	E 8 : Si, il est écrit juste là Andy.
254	E 7 : Vas-y, montre.
255	E 6 : P-e-i-n-t-u-r-e.
256	E 10 : On va pas y passer la nuit.
257	E 6 : Là, regarde. C'est là. Peinture.
258	Écris « Hernan Cortès ».
259	E 9 : C'est où ?

260	E 6 : C’est comme ça. » Her… H-e-r-n-a-n espace C-o-r-t-e-s’’. Voilà. Qu’est-ce que vous observez d’autre ?
261	E 8 : Qu’est-ce que vous observez d’autre ? Beh des personnes.
262	E 7 : Beh ils sont habillés tout en rouge.
263	E 8 : Des indiens.
264	E 9 : Non des soldats.
265	E 8 : Ils sont habillés en doré et en rouge.
266	E 7 : Ils sont pas soldats.
267	E 6 : C’est des indiens.
268	E 7 : C’est pas des soldats ?
269	E 8 : Non ! Presque.
270	E 6 : Là, il y a Hernan Cortès.
271	Dan : Tout le monde est habillé de la même façon ?
272	E 10 : Non non non.
273	E 6 : Non. Là, il y a un conquistador qui s’appelle Hernan Cortes. […]
274	E 6 : Mais mets « indien ».
275	E 7 : Un soldien, c’est un soldien.
276	E 6 : Et là, il y a le chef. Allez Éric écris aussi « indien ». En dessous d’Hernan Cortès. Là là. In euh i-n-d-i. Non euh attends. E-n après. Voilà.
277	E 10 : t’as fait une barre sur le i.
278	E 6 : Arrête […]. Voilà. Et donc, qu’est-ce que vous vous posez comme question-là ?
279	[murmures non identifiables]

280	E 8 : La couleur de leurs habits, c'est en rouge et.
281	E 6 : Attends, on va poser. Qu'est-ce que vous voulez poser comme question ?
282	E 9 : Mais c'est pas des habits. C'est leur couleur de peau.
283	E 7 : Mais non.
284	E 6 : Qu'est-ce que vous voulez poser comme question ? Qu'est-ce que vous voulez poser comme question ?
285	E 9 : Ils sont en fête on dirait ?
286	E 8 : En fête ?
287	E 9 : Ils font la fête quoi.
288	E 6 : Beh alors que font-ils ?
289	E 8 : Que font-ils, ouais.
290	E 6 : Ouais, écris « que font-ils ? » en bas.
291	E 10 : Ils ont gagné la guerre. Ils ont gagné la guerre. Et donc…
292	E 6 : Je crois que je sais, mais je suis pas sûr. Non, mais écris quand même. Mais non c'est pas là, c'est en dessous, c'est à la dernière colonne. Que font-ils ? « Q-u-e espace f-o-n-t espace i-l''. O.K. Arthur, maintenant on va chercher une autre et c'est toi qui écris.
293	E 6 : Donc, vous croyez que c'est quoi ça ? C'est un dessin, hein.
294	E 8 : Ouais.
295	E 9 : Non. Euh oui c'est un dessin.
296	E 6 : « Dessin ». Écris « dessin ».

297	[…] Nouvelle image :
298	Dan : Il y a moyen diminuer un peu le son ?
299	E 6 : Qu'est-ce que vous voyez ? Moi je vois un éléphant déjà.
300	E 9 : Côte d'or. C'est comme le chocolat.
301	E 6 : Écris » Côte d'or et éléphant ».
302	E 8 : « Côte d'or, éléphant ». Et là, en dessous, » éléphant ».
303	E 6 : On s'en fout, écris « Côte d'Or ». Ouais au pire, on écrit… Arrête de chipoter […], t'as déjà écrit.
304	E 9 : Non, mais attends, écris « Côte d'Or » et après écris » éléphant ».
305	E 6 : Oh attends, tends, tends, tends, je sais quand ça alors. Ça m'a donné un indice.
306	E 7 : C'est bon « Côte d'Or ».
307	E 8 : Puis « éléphant ».
308	E 6 : Euh « éléphant ».
309	E 7 : Ça s'écrit comment « éléphant ».
310	E 6 : « e-l ».
311	E 9 : « p-h ».
312	E 6 : Non. » E-l-e ».
313	E10 : Mais oui mets « élé ». Mais avec des…

314	E 6 : Oui il y a un accent. C'est « e-l-e ». […] E 6 : Ouais là par exemple là il y a « p-h-a-n-t ».
315	E 9 : Et fais les accents hein.
316	E 10 : « h-a-n »…
317	E 6 : Et après écris là.
318	E 7 : Tu m'as fait rater là.
319	E 8 : Mais non. Mais c'est toi qui sais pas écrire. Non je rigole.
320	E 9 : « a-e-n-t. A-e-n » … Non ! « A-e ». Ah oui.
321	E 6 : Et donc après euh… Là, écris « 1883 ». Là.
322	E 7 : Pourquoi ?
323	E 6 : Parce que c'est la date, à mon avis, où a été créé Côte d'or.
324	E 7 : Montre.
325	E 8 : Beh on sait pas hein.
326	E 10 : Il reste une minute et demie.
327	E 6 : O.K.. Euh… Qu'est-ce que vous vous posez sur ces questions ? Pourquoi est-il en Égypte?
328	E 9 : Non gros, il est dans la savane.
329	E 6 : Pourquoi il y a des pyramides alors ?
330	E 9 : Ah ouais.
331	E 6 : O.K.. Pourquoi est-il en Égypte alors ?
332	E 7 : Fais voir.
333	E 8 : Pourquoi il est tout en…

334	Evi : C'est où ? L'Égypte ? Pourquoi c'est l'Égypte ?
335	E 6 : Parce que il y a les palmiers.
336	Evi : C'est surtout quoi qui vous fait penser que c'est l'Égypte ?
337	E 6 : Beh les pyramides.
338	E 9 : Bah oui, les pyramides.
339	E 7 : Et parce qu'il y a un seul arbre. Un seul.
340	E 8 : Il y en a pas beaucoup des arbres.
341	E 7 : Beh il y en a un seul.
342	E 8 : Beh alors le casino.
343	Evi : Las Vegas ?
344	E 9 : Beh oui ça pourrait être Las Vegas hein !
345	E 10 : Beh ouai.
346	E 9 : Ils recopient tout. Là-bas, ils ont même mini Tour Eiffel.
347	Evi : Beh vous avez dit que c'était ça donc avec ça, on peut faire ce qu'on souhaite. Surtout rajouter ce qu'on veut comme élément. Qu'est-ce qui permet de rajouter aucun élément par contre ?
348	E 9 : Photoshop.
349	Evi : Mais oui, photoshop, […] oui, mais quand c'est un…
350	E 7 : Mais c'est pas une photo hein.
351	Evi : Mais quand c'est un dessin, tu peux effectivement ajouter les éléments que tu souhaites. [murmures non identifiables] N'oubliez pas de mettre votre prénom à l'arrière du panneau hein.
352	E : Oui, mais on doit écrire son nom. On doit écrire son nom. Venez on doit écrire son nom.
353	Evi : C'est fini.

354	
355	[…] J'ai éteint les lumières. On peut reprendre sa place. [murmures non identifiables] Une personne par équipe peut amener la feuille A3 comme ceci. [murmures non identifiables] O.K.. Chut. Bon […] tu veux bien descendre le volume, diminuer le volume de ta voix. O.K.. […], je crois que tu n'es pas d'accord avec quelque chose. Tu dois aller t'expliquer avec Julie je pense. Non ? Tu veux qu'on en parle ensemble ? D'accord. Est-ce que tout le monde m'as donné sa feuille comme ceci ?
356	E : Oui.
357	Dan :… Super. O.K.. Comme […] qui avait, on va se mettre debout un petit peu. [murmures non identifiables] Dan : D'accord, alors voilà si j'ai fait cette petite relaxation, c'est pour qu'on soit calme pour terminer la matinée. Mais avant de faire les 10 minutes tranquilles de la fin de la matinée, d'accord, j'aimerais bien faire un petit retour sur l'activité. Et pour ça, j'ai vraiment besoin que tout le monde soit attentif. Il y a déjà Théo qui lève sa main. Tu veux dire quelque chose ?

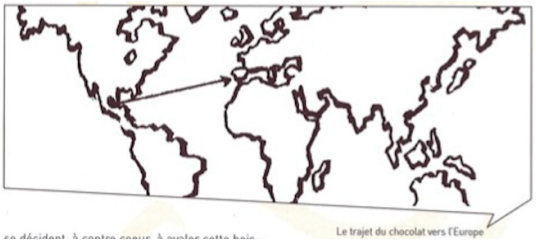
Phase 3A Travail de groupe 2 G2 (P3AG2)

Les enfants travaillent sur l'image suivante :

1	**Élève** : Bin, moi je dis que c'est une peinture.
2	**E** : Non.
3	**E** : Attends, je peux voir ? C'est un dessin.
4	**E** : C'est une photo.

5	**E** : C’est un dessin, c’est en noir et blanc. Ah non c’est une photo.
6	**E** : Mais il n’y a même pas de photo.
7	**E** : Bin alors non c’est un dessin.
8	**E** : C’est une illustration.
9	**E** : Une carte?
10	**E** : Non, pas du tout.
11	**E** : C’est un dessin.
12	**E** : La carte, c’est heu…
13	**E** : Un dessin.
14	**E** : Moi, je dis une peinture, hein, mais bon.
15	**E** : C’est un dessin.
16	**E:** Attends, attends, vous savez qu’une illustration c’est un dessin, hein ?
17	**E** : Oui, OK, une illustration.
18	**E** : Ok, illustration. Quoi d’autre ?
19	**E** : Bah, voilà.
20	**E** : On voit un homme.
21	**E** : Bin… Oui… À l’aide des mots-clés, je décris.
22	**E** : Oh, O.K..
23	**E** : Mais c’est dans la dictée en plus.
24	**E** : H O M M E
25	**E :** Mais oui je sais, c’est un mot de la dictée hein.
26	**E** : Alors… Il y a… le prénom.

27	**E** : Bernard.
28	**E** : Mais non !
29	**E** : Mais pourquoi t'as écrit Bernard ?
30	**E** : Mais c'est un H.
31	**E** : Hernard Corten.
32	**E** : Mais non c'est Hernan Cortez. [inaudible]
33	**E** : Ok... Ensuite… Comment ça s'appelle le truc ?
34	**E** : Moyen-Âge.
35	**E** : Moyen-Âge.
36	**E** : Comment on écrit « Moyen-Âge » ?
37	**E** : Heu… « moyenne »… T'écris moyenne, et puis « âge ».
38	**E** : C'est attaché ?
39	**E** : Heu… Oui
40	**E** : Non, tu écris avec un petit tiret.
41	**E** : C'est en deux mots « Moyen-Âge » en fait.
42	**E** : Moyen-Âge. Voilà ! Et maintenant, à quelle époque vivaient-ils? [inaudible]
43	**E** : Quel est le rapport avec le chocolat ?
44	**E** : Mais non...! À quelle époque vous êtes ?
45	**E** : Mais oui ! À quelle époque vous êtes ?
46	**E** : En quelle année ?
47	**E** : « En » c'est « a-n »ou « e-n » ?

48	**E** : E-N ! [murmures non identifiables]
49	**E** : OK, c'est bon, j'ai écrit : en quelle année êtes-vous ?
50	**E** : Maintenant, c'est à moi d'aller chercher une image. [inaudible]
51	**E** : Vous êtes prêts à voir ce que j'ai pris ?
52	
53	**E** : C'est la « deux » ?
54	**E** : Italie ! Continent ! Pays !
55	**E** : C'est pas moi qui écris !
56	**E :** Gustave, tu écris. [murmures non identifiables]
57	**E** : Des mots-clés.
58	**E** : Europe.
59	**E** : « Europe » ou « l'Europe » ? [murmures non identifiables]
60	**E** : Non c'est pas « l'Europe ». C'est « le trajet du chocolat vers l'Europe ». [inaudible]
61	**E** : L'Amérique centrale.
62	**E** : Donc j'écris « l'Amérique centrale ».
63	**E** : Du coup, quel pays ?
64	**E** : Ça vient de l'Amérique. [murmures non identifiables]

65	**E** : Les gars, c'est pas en Amérique, c'est au Mexique.
66	**E** : Mexique, voilà. Donc on enlève « l'Europe ».
67	**E** : Ça c'est le Mexique.
68	**E** : Donc on enlève « l'Europe ».
69	**E** : Oh la la…
70	**E** : Donc c'est quoi qu'on écrit ?
71	**E** : Mexique.
72	**Dan** : Alors… Vous avez mis quoi ? Une carte. C'est quoi une carte ? Une carte de Bruxelles ?
73	**E** : Une carte du monde.
74	**E** : Une carte.
75	**E** : Une carte… de l'Europe ?
76	**Dan** : Je ne sais pas. Est-ce que vous ne pouvez pas préciser ce que c'est ?
77	**E** : Une carte, heu… du pays.
78	**Dan** : Mais non, tu l'as dit juste avant. C'est une carte de quoi ?
79	**E** : Une carte du Mexique ! Bin, c'est vrai… Eric a dit que c'est une carte du Mexique !
80	**Dan** : Alors Eric, c'est une carte de quoi ça ?
81	**Eric** : C'est le Mexique… c'est…
82	**Dan** : Oui, mais c'est une carte de quoi ?
83	**E** : Du monde !
84	**Dan** : Bin alors…
85	**E** : Carte du monde. [murmures non identifiables]

86	**Dan** : Alors, vous avez mis quoi comme mots-clés?
87	**E** : « Mexique ».
88	**E** : « Espagne »
89	**E** : « M E… X », c'est un « X » à Mexique. I Q U E
90	**Dan** : C'est quoi d'autre que vous avez dit ? Et pourquoi « Mexique "? Parce que là, ça Mexique ? Et là, ça arrive où ?
91	**E** : Mais là, c'est pas logique.
92	**Dan** : Je ne sais pas, moi j'écoute.
93	**E** : Espagne, Espagne.
94	**E** : Espagne : « E S P »
95	**E** : Je suis entourée de filles.
96	**E** : C'est chouette non ?
97	**E** : « A G N E »
98	**E** : Karim, tu sais où il a déjà été ? Ici, ici, ici et ici.
99	**Dan** : C'est les seuls mots-clés concernant ceci ? Vous avez lu ça ?
100	**E** : Le trajet…
101	**E:** Le trajet du chocolat !
102	**E** : Le trajet chocolat vers l'Europe.
103	**E** : Écris « trajet chocolat ».
104	**E** : Oui c'est ce que j'allais faire.
105	**E** : « T R A J E »
106	**Dan** : Tu es concentré dans ton travail là ?

107	**E** : « J E T »
108	**E** : « Du chocolat ».
109	[Peu d'échanges, sur l'écriture]
110	**E** : Le « dû » il est pas bien. Je sais, je suis perfectionniste.
111	**E** : Polly ? Elle veut devenir écrivain.
112	**E** : « Écrivaine » tu veux dire, pas « écrivain ». Si c'était un garçon ce serait « écrivain ». Mais si c'est une fille, c'est « écrivaine ». [murmures non identifiables]
113	**Dan** : Finito ? N'oubliez pas de poser votre question !
114	**E** : Pourquoi ça vient du Mexique ?
115	**E** : Et « pourquoi c'est attaché ? » [murmures non identifiables]
116	**Dan** : Les amis, je fais une petite pause. Stop, stop, stop. Je trouve qu'il y a beaucoup moins de sérieux par rapport à la semaine dernière. D'accord ? Ça crie, ça dit des gros mots. Stop tout le monde ! Quand je dis stop, c'est stop avec le corps et stop avec l'esprit. Voilà, donc je m'attends aujourd'hui à ce que tout le monde travaille. Je sais, je vous entends discuter, que ça discute d'autre chose que le sujet de l'activité. Et ça, ça ne va pas. T. Quand je dis stop, c'est stop. D'accord ? Donc s'il y en a qui sentent que c'est trop compliqué de travailler en équipe, prenez une petite pause, allez boire de l'eau et revenez. D'accord ? Parfois on juste un peu… Mais là j'entends discuter de différentes choses qui ne sont pas du tout en lien avec l'histoire du chocolat. Et ça, ça ne va pas, ce n'est pas le but de l'activité. Est-ce que tout le monde a bien compris ?
117	**Es** : Oui.
118	**Dan** : Donc quel est mon message là en ce moment ? Parce que je n'ai pas dit ce que je voulais. Mais je pense que vous êtes capables de deviner. C.?
119	**C.** : D'être concentrés sur le travail qu'on fait ?
120	**Dan** : Tu peux répéter un petit peu plus fort ?
121	**C**. : De se concentrer sur le travail qu'on fait.
122	**Dan** : Tu as tout à fait raison. Se concentrer sur le travail qu'on fait qu'on fait. Il est 11 h 20, je vais laisser jusqu'à 11 h 40, 11 h 45 grand maximum pour terminer le travail. Terminer cette étape-là, d'accord ? Donc combien de temps entre 11 h 20 et 11 h 45 ? [murmures non identifiables]

123	**E** : Ça, ça se voit c'est un dessin.
124	**E** : On est tous d'accord pour un dessin ?
125	**E** : Heu non, moi je ne suis pas d'accord.
126	**E :** Attends, il y a quoi d'autre ? Dessin, sculpture, peinture.
127	**E** : Sculpture non, une peinture…
128	**E :** Ce n'est pas une peinture, c'est un dessin.
129	**E :** Je pense que c'est un dessin.
130	**E** : C'est pas une peinture, c'est un dessin.
131	**E** : C'est une illustration ?
132	**E** : Ça c'est un truc de Côte d'Or.
133	**E** : Ça se voit que c'est un dessin non ?
134	**E** : Qui vote pour « dessin » ?
135	**E** : Moi je pense que c'est plutôt une illustration.
136	**E** : Qui vote pour « illustration » ?
137	**E** : Attendez deux secondes.
138	**E** : « Dessin et illustration ».
139	**E :** Et E. tu dis quoi alors ?
140	**E :** O.K., donc « dessin », écris « dessin » parce que… on est tous d'accord là.
141	**E** : Non ! « Illustration ».
142	**E :** Oui, mais « illustration » et « dessin », c'est un peu la même chose.
143	**E :** Mais non « illustration », c'est quand tu fais attention. Genre là je fais une illustration… et alors… Un dessin ça peut être [bruitage de gestes rapides sur la feuille].

144	**E** : C’est vous qui décidez.
145	**Es** : « Illustration ».
146	**E** : À l’aide des mots-clés…
147	**E** : Bin, » éléphant, côte d’or, désert, pyramide ».
148	**E** : « E » accent, mais un « E » majuscule… L
149	**E** : L’image d’un éléphant.
150	**E** : « P H »
151	**E** : L’image d’un éléphant qui fait « côte d’or ».
152	**E** : J’ai pas dit « F » : « P H A N’’
153	**E** : « Côte d’Or », écris : « Côte d’Or ».
154	**E** : Il y a un « T » à éléphant.
155	**E** : Il a dit un « T » pas un « D ».
156	**E** : Bon, allez vas-y vas-y.
157	[murmures non identifiables]
158	**E** : « Désert » maintenant.
159	**E** : Il faut qu’on pose une question.
160	**E** : Êtes-vous ancien ?
161	**E** : Arrête !
162	**E** : Est-ce que ce « Côte d'Or » est ancien ? Ça, on sait pas.
163	**E** : Arrête, il y a Dan qui te regarde.
164	**E** : Ok. ‘’Désert’’.
165	**E** : On écrit « désert ».

166	**E** : « Désert » ou « dessert » ?
167	**E :** « Désert ».
168	**E** : T'as écrit « dessert ». Moi j'ai dit « dessert » pour rigoler, pas pour que tu l'écrives.
169	**E** : Comment ça s'écrit ?
170	**E** : « désert » heu… Je sais pas. Écris comme tu penses.
171	**E :** « Z », comme ça on sait pas… on ne confond pas le gâteau et le désert.
172	**Dan** : On va reprendre, vous allez vous asseoir.

Phase 3A Travail de groupe 3 G3 (P3AG3)

	 Rencontre de Cortés (à droite) et de Montezuma (à gauche)
1	E4: Ça, c'est le Dieu prononcé dans une autre langue.
2	E1 : Bah tu sais le dire dans notre langue alors ? Parce que tu connais si bien ?
3	E9 : Tu sais dire dans notre langue ?
4	E1:Qu'est-ce qu'on poserait comme question ?
5	E4:Bin… Qu'est-ce qui est en rapport avec le chocolat ?
6	E3:Qu'est-ce qu'un Dieu a rapport avec... ?
7	E1 : Non, mais… j'ai une autre question.
8	E4 : Ok, vas-y.

9	E3 : Pourquoi êtes-vous habillé comme ça ?
10	E4 : Bin parce que c'est un Dieu.
11	E3 : Mais c'est bizarre. Moi je dis ça : pourquoi êtes-vous habillé comme ceci ? C'est relou je trouve.
12	E1 : Pourquoi êtes-vous habillé comme un Dieu !
13	E3 : Non. Pourquoi êtes-vous habillé bizarrement ? [Temps sans échanges]
14	E2 : Il faut deux affiches.
15	E1 : Non, une seule. […]
16	E3 : C'est une peinture très très bien faite, alors qu'il aurait dû avoir des pinceaux hyper fins. Genre par exemple pour faire ce collier-là, ça a dû être mega fin.
17	E1 : Bin oui, il avait des pinceaux hyper fins. Mais au début, c'était hyper gros hein la peinture. Er juste, ils l'ont rétrécie en image.
18	E3:Oui...ça je sais.
19	E3 : Mais c'est… beaucoup trop bien dessiné pour être vrai.... Mais bon....
20	E3: C'est vrai. C'est un tableau. […]
21	E3 : Je me traite même-moi de banane. Les gars, c'est normal que vous avez marqué 6 et 6 ?
22	E1 : C'est 9.
23	E3 : Ah non, je suis aveugle, désolé.
24	E1 : Non ce serait 9 et 6. […]
25	E1 : Non à mon avis il ne danse pas.
26	E1 : C'est une rencontre ?
27	E8:Qu'est-ce qu'on peut mettre...
28	E3 : D'après vous c'est quoi ? Des Indiens ?
29	E9 : Je sais pas… Des… courcou (?) là… Je ne sais plus comment c'était… des…

30	E4 : Des Oompa Loompas
31	E1 : Ouiii
32	E3 : Non c'est pas ça.
33	E4 : Oui, des Indiens, oui…
34	E1 : Note des Indiens.
35	E3 : Virgule…
36	E3 : Virgule, non, non pas virgule. […]
37	E3 : Les gars, c'est bizarre que là, il y en ait plein. ET que là, il y. en a que 2.
38	E4 : Non, mais écoutez. Là il y a plein de personnes et là, il y a plein de personnes. À droite… Non les gars, les gars, écoutez-moi. Là c'est le pays Cortez, ceux qui sont habillés. Et ceux qui sont torse nu, c'est le pays (inaudible). […]
39	E1 : C'est le nom du chef de la tribu.
40	E3 : Écris
41	E4 : Donc alors il y a deux chefs dans la tribu : un là, et un là.
42	E3 : Non, mais ça c'est pas une tribu. Ça c'est une tribu. Mais ça c'est les personnes chics qui habitent dans un hôtel heu…
43	E1 : Là il y une tribu…
44	E3 : Ça c'est une tribu.
45	E4 : Attends, je crois que je connais le rapport avec le chocolat. À mon avis, c'est les hommes qui ont découvert le chocolat. Ceux-là, ils viennent piquer la découverte des Indiens pour la ramener.
46	E3 : Mais c'est la rencontre. La REN-CONTRE.
47	E1 : Le personnage là, il dit à Cortez comment ils font le chocolat et alors il vont voler le chocolat.

48	E3 : Non, moi je dis que eux ils arrivent et là que c'est la guerre, tout le monde fait la guerre pour le chocolat. « Je veux le chocolat… au miel ahaha ». Ça existe le chocolat au miel ? […]
49	Dan: Je suis dans le couloir devant la porte et je vous entends parler jusque là-bas. Vous parlez super fort. [Temps sans échanges]
50	E4 : Est-ce que c'est une peinture ? Une illustration ou une sculpture ?
51	E1 : Euh, c'est un R de [inaudible]
52	E3 : À mon avis c'est un dessin ou une photo
53	E1 : Moi je dis c'est une photo.
54	E3 : Où ça ? Là ?
55	E2 : Là c'est un dessin, c'est un dessin d'office.
56	E2 : Un illustration.
57	E1 : Mais non là c'est une photo, ça se voit.
58	E3 : Bin il n'y a pas écrit « photo ». [Temps sans échanges]
59	E1 : Du coup là j'écris quoi ?
60	E1 : Moi je pense perso que c'est une photo hein…
61	E1 : Mais il est pas marqué photo.
62	E5 : Ou alors c'est un dessin.
63	E6 : Ou alors c'est une sculpture.
64	E3 : Mais non c'est pas une sculpture. [Temps sans échanges]
65	E3 : Du coup j'écris… photo ? J'écris… peinture ou ...?
66	E3 : Elle est pas très belle de toute façon.

67	E1 : Il y a un H avant le I.
68	E2 : Mais… une illustration, il n'y a pas de H.
69	Dan: C'est encore trop fort, j'entends crier jusqu'ici, c'est pas normal.
70	E3 : Pourquoi y a-t-il de la fumée derrière lui ?
71	E2 : Il n'y a pas de fumée derrière lui ! Bah c'est bon écrit.
72	E3 : T'es pas sûr qu'il y a de la fumée. […]
73	E4 : Oh moi je dis qu'il est dans sa maison ! Parce que regardez, il y a une fenêtre.
74	E3 : Mais non, c'est pas une fenêtre, espèce de banane.
75	E1: Mais si ça c'est une fenêtre.
76	E2 : Non, c'est un poteau !
77	E3 : Mais oui, c'est un poteau !
78	E4 : Ah ouais. Alors il est à l'entrée d'un château.
79	E2 : Il est un petit peu heu…
80	E1 : Tu peux écrire noir et blanc.
81	E3 : J'écris où es-tu.
82	E1 : C'est pas grave, c'est pas grave !
83	Ouais, t'écris noir et blanc. […]
84	Dan : Les amis… Stop, stop… Si tu sens que tu n'es pas capable d'être en équipe là maintenant, je t'invite à prendre une petite pause. Parce que j'ai entendu des vilains mots venant de ta bouche.
85	Dan: Tu as tout à fait raison, il faut se concentrer sur le travail qu'on fait. Il est 11 h 20, je vais laisser jusqu'11 h 40, 11 h 45 grand maximum pour terminer le travail. Terminer cette étape-là. D'accord ?
86	Tous les élèves : Ouiii

87	Dan: Il y a combien de temps entre 11 h 20 et 11 h 45 ? Combien?
88	E2 : 25 minutes.
89	Dan : C'est parti
90	Adulte : Vous avez quelle image ?
91	E1 : La une.
92	Adulte : Ah, je peux voir ? Sympa ça…
93	E1 : Attends, mais Théo… On peut dire qu'une seule chose.
94	E2 : Alors ? Qu'est-ce qu'il y a en plus.
95	E1: Bin on peut déjà voir que c'est une fête.
96	E2 : Héloïse… Qu'est-ce que tu vois toi ?
97	E1 : Rien.
98	E2 : Alors, là on voit que c'est un espèce de palais et qu'il y a une grande fête.
99	Adulte [en lisant]: C'est une peinture… maison… plusieurs personnes… Puis qu'est-ce que t'as mis d'autre là ?
100	E3: Fête.
101	Adulte : Aah, une fête ! Alors, c'est pas « ai » c'est « e » avec un accent circonflexe, un chapeau. Parce que là c'est le verbe faire.
102	E1 : Bin t'avais qu'à regarder sur l'affiche à côté.
103	Adulte : Alors, c'est tout ? Pour les mots clés, c'est tout ?
104	E2 : Non ! Il faut encore…
105	Adulte : Héloïse, t'as pas des idées ? T'es dans cette équipe-ci, ma puce ?
106	E2 : Oui
107	Adulte : Est-ce que t'as d'autres idées de mots clés ?

108	Dan : Héloïse, la prochaine étape, tu vas en 5e ou en 6e.
109	Adulte : Réfléchis à une question que tu pourrais poser.
110	E1 : Bah pourquoi est-ce que vous êtes habillés chics ?
111	Adulte : Pourquoi est-ce qu'ils sont chics ? Est-ce que vous êtes d'accord avec cette question ?
112	E2 : Oui.
113	Adulte : Pourquoi sont-ils chics ? C'est vrai qu'ils sont habillés particulièrement, hein.
114	E4 : Surtout elle.
115	Adulte : Oui, c'est vrai.
116	E3 : Mais elle va très très bien avec le décor.
117	E9 : Elle est dans les mêmes couleurs.
118	E1 : Ah, il y en a un qui danse on dirait.
119	E4 : Pourquoi êtes-vous chics. Point d'interrogation. Vous avez oublié tous les points d'interrogation à la fin de vos questions. […]
120	Dan :? Les autres c'est silence. On va aller s'asseoir. Vous allez vous asseoir. Vous restez là par exemple.
121	Pour la première étape, on va arrêter là. Maintenant, si vous êtes en train de compléter une petite fiche, vous pouvez la terminer.

Phase 3B Mise en commun

Les élèves ont travaillé en groupes sur les images. La transcription suivante est la deuxième séance de mise en commun de leurs idées. C'est Dan qui dirige les échanges.

1	**Dan** : Donc l'image numéro 8, maintenant, quand on observe l'image… Plein de mains levées, c'est génial, Stéphane.
2	**Stéphane** : Monsieur Cortez.
3	**Dan**: Monsieur ?

4	**Stéphane** : Hernan Cortez.
5	**Dan** : Monsieur Hernan Cor… O.K. Hernan Cortez, qui c'est ça à votre avis ? Chut, donc Andy dit c'est lui qui a amené le chocolat en Europe. Comment tu sais qu'il est européen lui ?
6	**Andy** : Euh, je sais pas si il est européen, mais je pense que c'est lui qui a amené le chocolat en Europe.
7	**Dan** : O.K. donc tu ne sais pas si il est européen, mais tu dis qu'il a amené le chocolat en Europe.
8	**Élève** : On doit pas être spécialement européen pour avoir amené le chocolat en Europe.
9	**Dan** : On doit pas être spécialement européen pour ramener du chocolat en Europe tout à fait. Mais donc, est-ce qu'il y en a qui pensent que Hernan Cortez c'est un européen ? Et pourquoi ? Je sais que tu sais Brice, mais même si tu te mets debout, tu peux même grimper au plafond, sauter dans tous les sens, tu, ça veut, c'est pas pour ça que tu vas avoir le droit de parole. C'est pas pour ça que tu auras toujours le droit de parole. Arthur L.
10	**Arthur L** : C'est parce que dès qu'on voit la photo… Dès qu'on regarde bien sa tête, ça se voit qu'il est pas roux comme ça.
11	**Dan** : Qu'il est pas roux ?
12	**Arthur L**: Qu'il est pas noir et donc on dirait un petit peu qu'il est belge ou, ou français.
13	**Dan** : belge ou français, OK.
14	**Enfant** : C'est pas pour ça qu'il est…
15	**Dan** : Tout à fait.
16	**E** : Qu'il soit noir ou pas noir c'est…
17	**Dan** : Tout à fait, qu'il soit noir ou pas, qu'est-ce que tu veux dire ? Va au bout de ton idée Arthur.
18	**Arthur** : Ben, c'est parce que souvent, par exemple dès qu'on habite euh en Philippines ben souvent on dit qu'il fait vraiment chaud là-bas et on est souvent noir, un peu plus…
19	**Dan** : D'accord, donc là, la peau s'adapte en fonction du climat dans lequel on est, d'accord. O.K., très bien. O.K., donc ce que Arthur veut dire, d'accord, Arthur tu me dis si, c'est que, toi, tu dis qu'il est européen, d'accord ?
20	**Arthur** : oui.

21	**Dan** : D'accord, Arthur, il pense que les gens qui habitent au Mexique ont des traits physiques particuliers parce que c'est un endroit où il fait plus chaud, euh. Et du coup forcément si, ben c'est comme les personnes qui habitent en Afrique, d'accord, ils ont la peau de couleur noire parce que c'est une une peau qui s'est adaptée au soleil au fil des années, d'accord. Ça va pour tout le monde, donc Arthur dit euh, « c'est quelqu'un qui vient de l'Europe parce qu'il a des traits d'une personne qui habiterait en Europe ». D'accord ? Très bien. Euh, autre chose vas-y, Lucien D et ensuite Brice.
22	**Lucien D** : Euh ben Hernan, c'est espagnol.
23	**Dan** : Comment tu sais ?
24	**Lucien D** : Parce que mon père, mon papa je pense qu'il m'a dit qu'il était espagnol.
25	**Dan** : OK d'accord, est-ce qu'il y a d'autres indices qui permettraient de dire que c'est quelqu'un d'espagnol, Brice ?
26	**Brice** : Bah moi j'ai déjà des choses à dire.
27	**Dan** : Dis des choses, on va t'écouter.
28	**Brice** : [inaudible]… sur la carte…
29	**Dan** : Ici numéro 2, c'est son trajet du Mexique vers l'Espagne ?
30	**Brice** : Oui. Il a fait ce trajet en 1528.
31	**Dan** : En 1528, O.K..
32	**Brice** : Et du coup, il est espagnol.
33	**Dan** : Et du coup, il est espagnol. OK, donc Brice nous donne ces informations-là. Très bien, est-ce qu'il y a un autre indice qui nous permettrait de dire qu'il est Espagnol ? Mathilde.
34	**Mathilde** : Son nom.
35	**Dan** : Son nom, comment ça ? Pourquoi ?
36	**Mathilde** : Ben euh.
37	**Dan** : Attends, laisse Mathilde parler, elle a pas eu le temps de répondre, pourquoi son nom ? Je n'entends pas Mathilde, excuse-moi.
38	**Mathilde** : Ben son nom, euh… [inaudible].

39	**Dan** : Il fait penser à un nom espagnol, O.K., et c'est quoi ça, un nom espagnol ? Antonio ?
40	**Antonio** : Ben comme moi, Antonio c'est un prénom italien, c'est un peu des prénoms ça, quelque sorte des nationalités comme ça. Dès que tu le prononces, tu sens l'accent de…
41	**Dan** : D'accord, très bien. Donc effectivement, il y a des prénoms qui dans certains pays, y a des prénoms qui reviennent très souvent ou des manières de prononcer les prénoms. D'accord. Donc effectivement Antonio, c'est italien, c'est ça parce que tes parents sont Italiens ?
42	**Antonio** : Oui mon papa est italien.
43	**Dan** : Et il s'appelle comment ton papa ?
44	**Antonio** : Euh Claudio.
45	**Dan** : Claudio ? O.K. tout à fait. Euh, est-ce qu'il y en a qui ont des prénoms euh ou des noms de famille de d'autres pays, par exemple ? Chut, levez le doigt, levez le doigt, Stéphane ?
46	**Stéphane** : Ben moi mon nom il vient de l'Angleterre.
47	**Dan** : De l'Angleterre ?
48	**Stéphane** : Oui…
49	**Dan** : D'accord, et dans les noms de famille, est-ce qu'on a qui, en famille, qui viendrait d'un autre pays, Gustave.
50	**Gustave** : Je sais pas trop, mais c'est dans une autre langue c'est Backer, ça veut dire boulanger, je crois ou…
51	**Dan** : D'accord, d'accord, ah Isilie ouais ?
52	**Isilie**: Moi, c'est l'Espagne.
53	**Dan** : Ben Ouais, Espagne, et donc c'est quoi ton nom ?
54	**Isilie**: Hernandez.
55	**Dan** : Hernandez d'accord. Et là c'est Cortez, et là c'est Hernandez, OK ? Oui?
56	**E** : Ben moi c'est mon nom de famille, mais je suis pas sûr… mais je pense c'est anglais.
57	**Dan** : Femile non, en plus un accent aigu et en dans la langue anglaise y a pas d'accent. Mais je crois…

58	**E** : Y a pas d'accent.
59	**Dan** : Y a pas d'accent à Frémy, parce que dans, quand je vois ton prénom sur tes pièces d'identité, il y a un accent sur le e.
60	**E** : Ben normalement y a pas d'accent.
61	**Dan** : Bon bah c'est pas grave. Demande à demander ta maman et à ton papa ce soir, d'où vient ton nom de famille, O.K. ?
62	**E** : O.K.
63	**Dan** : Oui ?
64	**E** : Mon prénom et mon nom c'est [inaudible]… Mais je sais pas c'est de quel pays parce qu'il y a deux points sur le « u ».
65	**Dan** : Y a 2 points sur le « u » ouais, alors.
66	**E** : Et de base, c'est anglais parce qu'on dit toujours les « s''.
67	**Dan** : Ouais, c'est vrai, tout à fait et donc demande à ton papa ce soir, d'où vient ce soir d'où vient son nom de famille comme ça tu sauras pour toi aussi. O.K. ? Une dernière personne, **Lucien** D.
68	**Lucien** D : Moi c'est « donne son nom »
69	**Dan** : Oui, ça vient d'où ça ?
70	**Lucien** D : Je sais pas.
71	**Dan** : Tu sais pas ? C'est une bonne question à poser à vos parents, ça les amis hein ? Et donc peut-être que vos parents vont dire « ah, mais c'est parce que mon grand-père avait ce prénom-là, il venait de tel pays », d'accord voilà. Ah, mais Jenna tu as un nom de famille particulier toi c'est ça vient de Belgique ou pas ?
72	**Jenna** : Non.
73	**Dan** : Ça vient d'où ?
74	**Jenna** : Ça vient du russe.
75	**Dan** : Ça vient de Russie ? Ouais, comme la maman d'Andy d'ailleurs, c'est ça. D'accord, très bien, et c'est quoi ton nom de famille déjà ?
76	**E** : « Donne son nom »
77	**Dan** : Bah voilà donc O.K.

78	**E** : Ah c'est russe ça.
79	**Dan** : Donc le « 8'' du coup, comment s'appelle cette image ?
80	**E:** Hernan Cortez.
81	**Dan** : Voilà on peut l'appeler par…
82	**E** : Son nom [inaudible]
83	**Dan** : Ouhlala… Beaucoup de choses à dire. Je propose que si vous avez des questions ou des remarques, on les fera à la fin. On va continuer là maintenant, d'accord. Quand je dis des questions, des remarques qui vous concernent, votre père, votre mère et compagnie, d'accord ? Oui ?
84	**E** : Mais c'est juste, je reviens à ce que Arthur L. avait dit, mais c'est juste que c'est pas spécialement si jamais il est brun qu'il vient d'un autre pays parce que imaginons si jamais il a des parents, un Belge et un Brésilien, qu'ils ont fait un enfant, en Belgique imaginons, ah alors c'est cette personne sera belge.
85	**Dan** : Elle sera Belge tout à fait, mais d'origine.
86	**E** : brésilienne et belge.
87	**Dan** : D'un autre pays. Tout à fait. Mais elle est belge parce qu'elle habite en Belgique et elle est née en Belgique, t'as tout à fait raison.
88	**E** : comme moi je suis d'origine…
89	**Dan** : Voilà tout à fait. OK, la "9'' maintenant. Oh, image numéro 9. Antonio ?
90	**Antonio** : Je reviens au sujet de Lola pour dire, moi, je suis pas belge, je suis pas italien. Je suis belgo-italien parce qu'en fait, je suis de deux nationalités, c'est pas parce que je viens de Belgique que....
91	**E** : Non c'est au niveau des parents… si jamais t'es né en Belgique ben t'es plus belge.
92	**Amadeo** : Ben non. Si par exemple, tu vas en voyage, tu vas en voyage, je sais pas moi. Tu vas aux États-Unis. Donc disons tes parents vont en voyage aux États-Unis et ta maman est enceinte. Et puis ils partent 2 semaines aux États-Unis en vacances et puis ta maman accouche aux Etats-Unis mais elle revient en Belgique après.
93	**E** : hé ben il est belge.
94	**E** : ben non si…

95	**Dan** : Ça dépend. Ça dépend, parfois dans certains pays, quand tu nais dans ce pays-là, peu importe que tu sois en vacances ou pas, tu as cette nationalité-là et en plus tu as celle, ta vraie nationalité de là où tu habites, d'accord, O.K., donc et dans certains pays, tu peux naître dans le pays. Par exemple, si tes parents sont en vacances et que ta maman accouche d'accord bah t'es pas obligé d'avoir la nationalité de ce pays-là. Tout, ça dépend des pays. Il y a des lois dans certains pays, mais je suis pas un je suis pas un spécialiste de ça d'accord, mais je sais que euh, moi j'ai… je crois que je connaissais quelqu'un qui était né en France. Je ne sais plus, mais je prendrai des informations, on y reviendra. D'accord, mais c'est intéressant, Amadeo ce que tu viens de dire par rapport à ça. Oui, Lucien ?
96	**Lucien** : Ben c'est par rapport à la nationalité ben.
97	**Dan** : Nationalité, oui.
98	**Lucien** : moi je suis euh, j'ai des, euh… luxembourgeois et… [inaudible]
99	**Dan** : Pourquoi alors ?
100	**Lucien** : Parce que mon papy, non ma mamie était luxembourgeoise.
101	**Dan** : Ta mamie était Luxembourgeoise. D'accord. Très bien. Mais je peux vous donner un exemple avec moi. Moi, je suis, euh, nationalité française, d'accord, j'ai pas du tout de nationalité française parce que je suis né en France et j'ai habité en France. Mais après 5 ans, ici en Belgique, on peut demander à avoir la nationalité, d'accord ?
102	**E** : Et toi ça fait depuis ?
103	**Dan**: Moi, ça fait, ça va faire 8 ans au mois de juillet, donc ça fait 7 ans et demi quasi et donc je pourrais moi maintenant demander ma nationalité, donc je pourrais avoir à la fois ma nationalité canadienne ça je la garde, d'office. Bah j'aurais une double c'est ce qu'on appelle avoir la double nationalité en gros. [inaudible] Mais parfois, il faut abandonner sa nationalité de naissance. Pour avoir une nouvelle nationalité, mais la France, elle accepte le pays, la France, le pays français, la France, accepte euh, que quelqu'un de de française puisse avoir une double nationalité, mais dans certains pays, ils ne veulent pas. Tu as une nationalité.
104	**E** : [inaudible]
105	**Dan** : Je sais pas. Mais je pense que ça marche, je crois que ça marche. OK, on revient à l'image numéro 9. **Voilà**. Esther ne tire pas la tronche à chaque fois que je dis qu'on revient, voilà on peut pas passer l'après-midi à discuter de ça, d'accord ? Voilà. Excuse-moi mon vocabulaire, mais à chaque fois, tu peux pas toujours avoir le droit de parler, accepte-le. Bon, l'image numéro 9, quel titre on pourrait donner à cette image si on observe… allez voir dans vos, allez voir dans vos deux pages juste avant, vous pouvez voir l'image numéro 9, quel nom on pourrait donner à cette image ? Plein de mains levées ça c'est chouette. Vas-y Esther, justement.

106	**Esther** : Ben y a… [inaudible]
107	**Dan** : C'est qui ?
108	**Esther** : [inaudible]
109	**Dan** : Pardon ?
110	**Esther** : [inaudible]
111	**Dan** : O.K. et tu peux nous, t'en as parlé l'année dernière dans ta causerie ?
112	**Esther** : Non l'année passée en fait, je faisais sur la princesse Elisabeth.
113	**Dan** : D'accord, c'est complètement autre chose. [inaudible] Donc « 9 », c'est la rencontre de… [inaudible] Ah, la « 10 » j'ai hâte de voir. Est-ce que vous avez trouvé pour la « 10 » ? Va voir Tony.
114	**E** : C'est pas euh, Christophe Colomb euh avec quelqu'un d'autre ?
115	**Dan :** Je sais pas. Image numéro 10, est-ce qu'il y en a qui avaient trouvé un titre, Zineb ?
116	**Zineb** : James Watt.
117	**Dan** : James ? D'accord. Qu'est-ce qu'il a fait James Watt. Ça vous dit rien ? Voilà, vous êtes en train d'écrire numéro 9, je vais vous laisser encore 30 secondes pour terminer d'écrire le titre de l'image numéro 9 et ensuite on passera à la, l'image numéro 10.
118	**E** : On n'arrive pas à lire.
119	**Dan** : Oui c'est, l'écriture n'est pas très claire. Mais donc, euh, Zineb nous a dit que l'image numéro 10, elle a écrit « James Watt », d'accord, est-ce qu'il y en a qui ont autre chose ou qui observent autre chose, Gina ?
120	**Gina** : ben moi c'était pour dire euh, ce qui a d'écrit en tout petit là.
121	**Dan** : Ah, vas-y.
122	**Gina** : Bah c'est pas totalement la phrase, mais c'était quelqu'un qui, fin James Watt avait construit une machine à vapeur.
123	**Dan** : À double effet ?

124	**Gina** : Oui, c'est ça.
125	**Dan** : D'accord, donc, c'est écrit ici, « mécanicien écossais, conçut la machine à vapeur à double effet. On lui donne. On lui doit aussi l'invention du chauffage à vapeur. » Pourquoi on parle de lui, à votre avis ? Quel est le lien avec le chocolat ? Arthur, tu peux éviter de faire du bruit avec ta chaise s'il te plaît ? Pourquoi on parle de James Watt, le créateur de la machine à vapeur, alors qu'on parle du chocolat à votre avis ? Lucien D.
126	**Lucien D** : Parce que c'est lui avec sa machine qui a transporté du chocolat.
127	**Dan** : Qui a quoi ?
128	**Lucien D** : transporté du chocolat.
129	**Dan** : Donc pour le transport du chocolat de, de quel endroit, à quel endroit ?
130	**E**: Oh, je sais.
131	**Lucien D** : Euh, partout en Europe ?
132	**Dan** : Partout en Europe, OK ? Avec quel moyen de transport ?
133	**Lucien D** : Avec sa machine.
134	**Dan** : Avec sa machine, O.K. Oui ?
135	**E** : Du Mexique jusqu'en Espagne ?
136	**Dan** : Du Mexique jusqu'en Espagne, O.K. Éloïse ?
137	**Éloïse** : Ben moi je pense que, en fait, au début souvent tu fais des petites maquettes pour représenter ce que tu veux faire.
138	**Dan** : Oui.
139	**Éloïse** : Et là, c'est ce qu'il a fait, et donc après il a fait un plus gros train, et dans ce train ben alors y avait des, le train amenait, a amené le chocolat dans les pays comme… [inaudible]
140	**Dan** : Donc, O.K, donc il aurait été à l'origine de la création du train.
141	**Éloïse** : Pour euh.
142	**Dan** : Pour transporter le chocolat dans un pays à l'autre. O.K., d'accord, Stéphane.

143	**Stéphane** : Mais est-ce que à côté de lui sur l'image c'est bien la machine à vapeur ?
144	**Dan** : Oui, j'imagine.
145	**Stéphane** : Mais parce qu'il est dans une maison.
146	**Dan** : Dans une maison.
147	**Stéphane** : Alors ça doit pas être un moyen de transport.
148	**Dan** : Ça doit pas être un moyen de transport puisque là on voit sur l'image que c'est dans une maison, d'accord ? Bah alors comment on appelle cette ? On verra le lien plus tard les amis hein, parce que.
149	**E** : C'était d'abord une maquette.
150	**Dan** : D'abord une maquette et ensuite on a agrandi ce qu'il a fait pour, O.K., d'accord. Mathilde, tu veux ajouter quelque chose ? Vas-y.
151	**Mathilde** : Mais je pense que je sais ce que c'est la machine à vapeur, c'est une cafetière.
152	**Dan** : C'est quoi ? C'est.
153	**Mathilde** : C'est peut-être une machine à café. C'est comme une machine à café.
154	**E** : C'est un train.
155	**E** : Ben, non c'est un train, ça ressemble plus à un train.
156	**Dan** : Quelqu'un dit 'machine à café «, quelqu'un dit » train'. En tout cas, il y a quelque chose en commun entre la machine à café et ce que tu dis là, c'est le mot ?
157	**Es**: [inaudible]
158	**Dan** : Voilà donc pourquoi tu dis « machine à café, » toi, Mathilde ?
159	**Mathilde** : Ben parce que la machine à vapeur ça a un rapport avec le chocolat et puisque le café c'est fait avec du cacao.
160	**Dan** : Ah, d'accord, le café est fait, OK, d'accord. On verra bien. Alors comment on appelle cette cette image ? Oui ?
161	**E** : Mais j'ai une question.
162	**Dan** : Oui, question.

163	**E** : C’est que je comprends pas ce qui est écrit on dirait que c’est une autre langue.
164	**E** : Ah non c’est flouté.
165	**Dan** : Dans le, dans le cercle ?
166	**E** : Non non euh, au-dessus de l’image.
167	**Dan** : C’est « collection chocolat Lombard ».
168	**Enfant** : On aurait dit qu’il y avait un « G ».
169	**Dan** : Et sinon, c’est écrit à côté. ‘Watt ? 1736 à 1819’’. Donc, c’est écrit, en fait. C’est quoi ça ?
170	**E** : C’est euh sa date de naissance et sa mort.
171	**Dan** : Tout à fait, tu as tout à fait raison ? donc il est né en 1736.
172	**Es** : Et il est mort en 1819.
173	**E** : Il a vécu longtemps.
174	**Dan** : D’accord. Il a vécu combien d’années, Brice ?
175	**Brice** : Euh, 83.
176	**E** : Bah du coup ? c’est longtemps.
177	**E** : Oui c’est énorme.
178	**Dan** : Oui voilà, il a vécu très longtemps ? ce gentil monsieur. Donc ça ne répond pas, chut, ça ne répond pas à la question, est-ce que tu as besoin de ça ? Je ne pense pas. Ça ne répond pas à la question, comment, comment s’appelle, quel nom on pourrait donner à cette image ? Allez, je veux une réponse les amis. Lise, comment on appelle cette image ? La « 10 ».
179	**Lise** : Ben peut-être le nom du monsieur avec la machine.
180	**Dan** : Donc James Watt, et ensuite ?
181	**Lise** : Et la machine à vapeur.
182	**Dan** : Créateur de ?

183	**Es**: De la machine à vapeur. [Blanc de 0 h 19 min 33 s à 0 h 19 min 48 s]
184	**Dan** : J'ai hâte de voir la « 11 » ce que vous avez trouvé comme titre. Parce qu'il n'y avait pas de mots. [L'instituteur passe auprès des élèves.] **Dan** : Tu as une belle écriture c'est bien… Ça va tu suis là, tu écris les titres ? Ça doit être fait. Comme tous les élèves de 4e… 'James Watson',' j''majuscule, le pauvre… On va, on va trouver ensemble si vous n'avez rien écrit, on trouvera quelque chose ensemble… [Reprise de la conversation en grand groupe [0 h 21 min 11 s]] Alors, est-ce qu'il y en a qui ont trouvé pour la « 11 » quelque chose en titre ? Brice, il va avoir mal au bras, il lève son bras chaque fois.
185	**E** : Bah moi j'ai des idées, mais on n'a pas trouvé.
186	**Dan** : Vas-y, partage tes idées, on va en discuter ensemble, c'est bien.
187	**E** : Ben avec mon groupe, on avait l'impression que c'était des personnes importantes.
188	**Dan** : Des personnes importantes et pourquoi ? Qu'est-ce qui vous donnait cette ?
189	**E** : Parce qu'ils étaient bien habillés et ils étaient.
190	**Dan** : O.K., donc des personnes importantes parce qu'elles sont bien quand je dis elles, on parle des personnes parce qu'elles sont bien habillées et en quoi on peut voir qu'elles sont bien habillées ?
191	**E** : Ben par exemple, il y a, par exemple, il y en a qui ont des bagues en or.
192	**Dan** : D'accord, donc on voit certains bijoux en or.
193	**E**: Où ça ? Où ça ? Ouais.
194	**Dan** : Bah moi, c'est facile puisque je l'ai devant moi, mais je peux, on peut aussi la remettre là. On va regarder ensemble on va la mettre tableau interactif. On l'a passée ou pas ?
195	**Es** : Non elle est pas dessus, on l'a pas passée, c'est l'avant-dernière.
196	**Dan** : Ici ?
197	**E** : oui.
198	**E** : waw.

199	**Dan** : Voilà qu'est-ce qu'on observe ? Je pense. Je reviens sur tes bijoux en or, Brice. J'essaie de voir où ils sont.
200	**E** : C'est bizarre, il y a des fleurs par terre.
201	**Dan** : Andy, rappelle-toi, cette image-là t'avais dit quelque chose de très intéressant la semaine dernière.
202	**Andy** : J'avais l'impression que c'était.
203	**Dan** : Recherche dans ta mémoire, et dès que tu l'as, Antony lève le doigt, d'accord ?
204	**Andy** : Y avait un chien.
205	**Dan** : T'avais dit quelque chose d'autre. O.K., mais réfléchis, ne coupe pas la parole à quelqu'un qui était en train de parler, et si ça te revient lève ton doigt, O.K. ?
206	**Andy** : Mais c'était quelqu'un d'autre qui a dit.
207	**Dan :** Non, c'était toi, je me rappelle très bien. T'étais assis sur le banc là-bas et tu regardais à l'extérieur. Et t'as lancé une information comme ça, et je t'ai dit à ce moment-là, j'ai dit, c'est très intéressant.
208	**Andy** : Mais oui j'ai dit « il y a le chien qui fait comme ça ».
209	**Dan** : C'était pas ça, c'était pas par rapport au chien. Lucien D ?
210	**Lucien D** : C'est peut-être la reine d'Angleterre ?
211	**Dan** : Pourquoi ?
212	**Lucien D** : Ben parce qu'elle est bien habillée et qu'elle a un chien.
213	**Dan** : D'accord, donc. [inaudible] **Dan** : Ou la reine d'Espagne, on parle de reine d'Espagne. Jenna, oui, tu lèves le doigt et tu attends. Bravo. Je n'entends pas parce que les autres parlent.
214	**Jenna** : Je sais pas si ça peut aider, mais elles sont en train de prendre le thé aussi et il y a des fleurs par terre.
215	**Dan** : Elles prennent le thé. Elles prennent le thé. Au chocolat ? Comment ça au chocolat ? [inaudible] **Dan** : C'est ce qu'Andy avait dit la semaine dernière, il avait dit « peut-être qu'ils sont en train de boire du chocolat chaud ».
216	**E** : Ou du cacao.

217	**E** : En tout cas, ça n'existait pas encore le chocolat chaud.
218	**E** : Ben si.
219	**Dan** : Ah il faudrait qu'on voit ce qu'a l'intérieur, ce qu'il y a l'intérieur de leur tasse. On pourrait leur demander, les appeler, mais.
220	**E** : ahah marrant.
221	**Dan** : C'est compliqué. Et donc. Chut. Qu'est-ce que j'ai dit par rapport à tous les petits commentaires là, ça fait plusieurs fois que j'en parle. À votre avis, qu'est-ce qui se passe sur cette image ? Qu'est-ce qui est en train de se passer ? Esther.
222	**Esther** : À mon avis en fait, c'est une grande occasion parce que les madames, elles portent des grandes robes et tout ça pour euh des grandes occasions.
223	**Dan** : Donc des grandes, ouais, O.K., donc Esther, il dit que c'est pour une grande occasion parce que quand y a des grandes robes comme ceci, c'était souvent pour les grandes occasions. O.K., autre chose à dire Gina.
224	**Gina** : Bah si ça se trouve ils discutaient, peut-être qu'ils goûtaient.
225	**Dan** : Ils goûtaient.
226	**Gina** : Ou ils discutaient, euh, de si le chocolat allait être célèbre ou peut-être pas et aussi peut-être que ou le chien a renversé un pot de fleurs parce qu'on voit des gouttes d'eau par terre.
227	**E** : Des gouttes d'eau ?
228	**Dan** : Juste là en bas, O.K.
229	**Gina** : Et aussi peut être qu'ils se sont disputés.
230	**Dan** : O.K., à votre avis, le lien avec le chocolat là-dedans, ce serait quoi si on devait faire un lien avec le chocolat ? Lucien D.
231	**Lucien D** : Euh ils boivent du chocolat chaud ou du cacao.
232	**Dan** : Ils seraient, elles seraient, ils seraient en tous les cas en train de boire du chocolat chaud, ou du cacao.
233	**E** : Ou de la mousse de cacao.
234	**Dan** : Ou de la mousse de cacao. D'accord, Jenna.
235	**Jenna** : Ils parlent de comment on pourrait faire connaitre le chocolat ou quelque chose comme ça.

236	**Dan** : Ils sont en train de discuter comment on pourrait faire connaître le chocolat ? OK. Bon maintenant on doit trouver un titre. Un petit titre. Vas- y Éloise.
237	**Éloïse** : Moi, je pense qu'on pourrait marquer, euh « la réunion », en tout cas, c'est je pense, c'est une réunion de quelque chose.
238	**Dan** : Oui, mais il faut être précis dans le titre. O.K., une réunion, Brice.
239	**Brice** : Peut- être que c'est une réunion quand Hernan Cortez est revenu de…
240	**Dan :** Une réunion quand Hernan Cortez est revenu O.K. Y a pas une autre image qui ressemblerait à celle-là ?
241	**Es** : Si.
242	**Dan** : Laquelle ?
243	**E**: Celle-là bas où…
244	**Dan** : Ben quel numéro ? Regardez l'image « 1 » là. Pourquoi ça ressemble, Andy ?
245	**Andy** : Parce que ils sont aussi euh, y en a, il y a une dame qui était en, en doré là.... Et la dame y avait aussi…
246	**Dan** : Donc ils disent dans l'image "1'' c'est une élégante chocolate house ça veut dire quoi déjà la chocolate house. Lucien ?
247	**Lucien** : Une maison chocolaterie.
248	**Dan** : Chocolaterie ?
249	**Es** : Non, maison de chocolat.
250	**Dan** : Ouais, maison, maison de chocolat, maison chocolatée. Euh et qu'est-ce qu'on y faisait à votre avis dans les chocolate house ? Arthur L ?
251	**Arthur** L : Euh…
252	**Dan** : À ton avis, qu'est-ce qu'on faisait dans les chocolate house, dans les maisons chocolat ?
253	**Arthur** L : Ben, on faisait du chocolat.
254	**Dan** : On faisait du chocolat ? Ils sont en train de faire du chocolat? Andy dit « on goûtait le chocolat ». Arthur ?
255	**Arthur** : Ben, ils faisaient la fête, ils boivent un chocolat chaud.
256	**Dan** : Ils boivent un petit chocolat chaud. D'accord, et est-ce que sur l'image numéro 11 ils sont en train de goûter du chocolat chaud à votre avis ?

257	Es : Oui.
258	Dan : Et comment on pourrait le savoir ça ?
259	**E** : [inaudible]
260	**Dan** : Ben, comment on pourrait le savoir ? Oui, Lucien, et ensuite Gina s'il faut.
261	**Lucien** : Ben si ça se trouve c'est juste, c'est un autre angle de la maison du chocolat.
262	**Dan** : Un autre angle, un autre endroit dans la maison tu veux dire ?
263	**E** : Moi je crois que c'est peut-être une petite partie de la photo.
264	**Dan** : Une petite partie de la photo numéro 1. Peut-être, peut-être, bah alors du coup qu'est-ce qu'on donne comme nom à ça ? Qu'est-ce qu'on pourrait donner comme nom, vas-y, Gina ?
265	**Gina** : Ben, on pourrait donner euh, 'la discussion… »
266	**Dan** : 'La discussion'.
267	**Gina** :… sur le chocolat'.
268	**Dan** :" La discussion sur le chocolat', oui. Oh attends, oui.
269	**Enfant** : Tu veux bien remettre la première en grand ?
270	**Dan** : La première en grand ? [Peu clair : enfants discutent entre eux sur le fait que les personnes semblent ou non prendre la pose sur la photo]
271	**Dan** : Celle-là Mathilde ?
272	**Mathilde** : Euh oui.
273	**Dan** : Voilà.
274	**Mathilde** : Ils font un peu la fête.
275	**Dan** : Ils font un peu la fête, O.K.
276	**E** : Il y a quelqu'un qui danse, il y a quelqu'un qui fait comme ça.

277	**E** : Mais c'est un blanc. C'est Arthur [rires].
278	**Es** : [inaudible]
279	**Dan** : Chut.... Tom ?
280	**Tom** : Ben aussi derrière, sur le mur on dirait qu'il y a de l'or.
281	**Dan** : On dirait qu'il y a de l'or sur les murs.
282	**E** : À mon avis, c'est peint en jaune.
283	**Dan** : O.K., chut.
284	**Arthur** L et **Lucien** D, une idée **Arthur** ? **Arthur** : Euh ben en fait, là, moi j'ai l'impression que là en fait, c'est une pièce un petit peu spéciale. C'est que, c'est pas une pièce dans une maison, je prends cette pièce-là et hop ça fait comme ça c'est comme ça. Là c'est plus euh chic et tout.
285	**Dan** : C'est chic.
286	**E** : Là-bas, y a une, deux portes. Une porte.
287	**Dan** : Ouais.
288	**E** : Et derrière, moi, je vois une partie d'église.
289	**E** : Non, c'est plus une vitre.
290	**E** : Et y a un arbre, deux arbres.
291	**Dan** : Il y a un arbre là, une église tout à fait O.K., et donc si on revient pour trouver un nom pour cette image-là. Donc on parlait de discussion, quoi d'autre ? Gina, oui.
292	**Gina** : Ben, c'est pas vraiment un nom.
293	**Dan** : Là, il faut un nom à l'image « 11 ». Là, les prochaines mains, c'est pour trouver un nom à l'image « 11 ». Vas-y, Gina.
294	**Gina** : « L'organisation d'une fête spéciale en l'honneur du chocolat ».
295	**Dan** : « En l'honneur du chocolat » ?
296	**E** : Ben c'est l'image « 11 ».

297	**Dan** : Oui, on est sur l'image « 11 ». « L'organisation ».
298	**E** : [inaudible]
299	**Dan** : « L'organisation d'une fête. Sur le chocolat », tu disais ?
300	**Gina** : Euh.
301	**E** : « En l'honneur du chocolat ».
302	**Gina** : « En l'honneur » oui.
303	**Dan** : « En l'honneur du chocolat. L'organisation d'une fête en l'honneur du chocolat. » Ah, tu viens de te réveiller. Ça va c'était bien ? Gina, oui.
304	**Gina** : Ben, moi, c'est juste pour dire en fait un truc que j'ai remarqué.
305	**Dan** : Ouais.
306	**Gina** : Est-ce qu'on peut montrer sur les grandes images parce que sur les petites images ça se voit pas très bien.
307	**Dan** : Attends, d'abord, on va, tout le monde va écrire et ensuite de ça on répondra à ta question. [L'instituteur passe auprès des élèves] **Dan** : Attention à l'orthographe hein… Tu as bien raison, belle observation… Mathilde tu vas recommencer en utilisant ta latte, tu gommes et tu utilises ta latte… Deux secondes, apprends un peu à faire preuve de patience Lucien… **Dan** : T'as écrit, Éloïse ?
308	**Éloïse** : Pas encore.
309	**Dan** : Ben vas-y… La première on sait que c'est à Londres, mais on ne sait pas y avait rien d'écrit. On verra, on verra. [Interaction avec des personnes en observation dans l'école]
310	Intervenant extérieur : Tout va bien ?
311	**Dan** : Tout va très bien.
312	Intervenant extérieur : On fait une petite visite d'école. Donc ici, ce sont les fameux 4e qui travaillent si bien. Je fais une visite d'école, c'est pour ça. Ils ne vous voient pas fin, ils vous voient, mais vous ne les voyez pas. Euh. Des tableaux interactifs. Vous pouvez expliquer ce que vous faites juste, en deux mots, Gina ?

313	**Gina** : Ben, on est en train de trouver des titres pour les images qui sont là.
314	**Dan** : Des images en lien avec quoi ?
315	**Gina** : Le chocolat.
316	**Dan** : Précisément quoi, par rapport au chocolat, tout ça ?
317	**Gina** : Ben de la, du.
318	**Dan** : Quoi par rapport au chocolat ?
319	**Gina** : C'est, de l'histoire du chocolat.
320	**Dan** : De l'histoire du chocolat.
321	**E** : Parce qu'on travaille le thème du chocolat.
322	Intervenant extérieur : Parce qu'ils travaillent le thème du chocolat. Merci. [Fin de l'interaction.]

9.6 Phase 4 : Classement chronologique d'images :

Phase 4A Mise en travail en duo (P4A)

1	**Dan** : Très bien, euh. Il reste une petite étape rapidement. Vous allez vous mettre en équipe de 2, O.K. ? Ça ne sera pas les équipes dans lesquelles vous étiez la semaine dernière, mais c'est pas grave. Vous vous placez rapidement en équipe de 2 et vous allez placer, je vous demande de placer les images dans l'ordre chronologique, vous vous rappelez le mot « chronologique » ce que ça veut dire, lever le doigt pour répondre. Que veut dire le mot « chronologique » ?
2	**Es** : [inaudible]
3	**Dan** : Non, toi, tu te calmes. Non, non, plus de blague comme ça. Apprends à te calmer, et si tu te sens taquin, tu vas prendre l'air dehors. Tu y vas ? O.K., bon alors, normalement tu es calme. Tu veux, chut, stop. Que veut dire le mot « chronologique »? Zineb ça veut dire quoi « l'ordre chronologique » ? [Pas de réponse]
4	**Dan** : Donc placer les images dans l'ordre chronologique. Vas-y Antony, comme tu es calme.
5	**Andy** : Du moins récent jusqu'au plus récent.

6	**Dan** : Du moins récent jusqu'au plus récent. OK, donc en équipe de 2 maintenant. OK, en équipe de 2. Vous vous placez. Donc, d'abord, vous allez écrire le titre suivant. Je pensais que c'était fait, mais que, qu'est-ce que j'ai fait ?
7	**Es** : [inaudible]
8	**Dan** : Ouais, tout le monde écrit ça, je place les images.
9	**Es** : En dessous ?
10	**Dan** : En dessous, à la suite, si vous avez de la place en dessous, c'est très bien. [inaudible] – discussions entre enfants et chuchotements]
11	**E** : On travaille avec son voisin d'à côté ou… ?
12	**Dan** : Avec son voisin d'à côté et donc on les place dans l'ordre chronologique, donc, si je pense, je prends vraiment du hasard, je vais même prendre des nombres inventés si je pense que… Si je pense que c'est le « 25 », donc, je mets « 25 » comme ceci. Donc ça, c'est le plus ancien. Ensuite, je pense que c'est le "3". Comme ça, le « 12 ». D'accord, le « 53 »… O.K., donc je l'ai entendu dans la classe, mais y'a pas le « 12 », je sais qu'il n'y a pas le « 12 » d'accord ? C'était un exemple, c'est pour ça.
13	**E**: Moi je sais que c'était pas les bons nombres.
14	**Dan** : Je sais, mais il y en a qui n'entendent pas tout euh toujours tout. O.K., ça va donc là, vous avez 11 numéros à placer, donc du plus ancien au plus récent en équipe de 2, c'est parti.
15	**Dan** : 5 minutes top chrono.
16	**Es** : [inaudible]
17	**Dan** : Les amis n'oubliez pas d'écrire le titre avant de travailler, parce que sinon vous allez oublier. Andy, t'as écrit le titre ?

Phase 4 B. Travail d'un duo (P4B)

1	**Es** : [inaudible]… Théo, on fait comme ça comme ça, hop, hop, hop, hop, hop… attends il faut écrire… le « 3 »… Tu sais que tu es mon meilleur ami dans tous les garçons, mais en ami hein… t'es sur « 2 »… Ouais, le « 2 » puis après la « 3… 2, 3… » Le « 3 » ça a l'air vraiment très vieux…
2	**Dan** : Oui, les évènements, ce qu'on voit comme euh, les informations des images dans l'ordre chronologique.
3	Es : [inaudible]
4	**Dan** : Je mets ceci ici, c'est pour enregistrer ce que vous dites. D'accord.

5	**E 1** : Ou alors la « 10 ».
6	**E 2** : ou alors la « 8 », la « 8 », il est quand même vieux.
7	**E 1** : Si seulement il y avait les dates. Je sais pas, on fait quoi?
8	**E 2** : On fait « 4, 11 et 8 »'.
9	**E** : Moi, j'ai mis en deuxième la « 8 ».
10	**E** : Moi j'ai mis la « 7 ».
11	**E** : Moi, j'ai mis la « 3 ».
12	**E** : Moi, j'ai mis la « 6 ».
13	**E** : Moi, en cinquième, j'ai mis la « 9 ».
14	**E** : Moi, en cinquième, j'ai mis la « 8 ».
15	**E** : En sixième, j'ai mis la « 10 ».
16	**E** : Attends, 12345… Moi, j'ai mis la « 2 ».
17	**E 2** : J'aurais plus dit après euh.
18	**E 1** : La "10'' ou la "11'' ?
19	**E 2** : Euh la "10''.
20	**E** : Moi, j'ai mis la "5''.
21	**E** : Attends, attends, attends.
22	**E 2** : Mais non la "11'' va à la fin.
23	**E 1** : Il y a aussi la "1'' hein.
24	**E 2** : Oui, entre ces 2-là, moi, je dirais.
25	**E 1** : Et il y a aussi « Côte d'Or », c'est en 1883.

26	**E 2** : Alors on met tout de suite le « Côte d'Or ».
27	**E 1** : Mais il y avait une autre date, je sens qu'il y avait un en 1500. Brice avait dit une date avec Hernan Cortez c'était en 1500… Bon O.K., on met la '1'' « Côte d'Or » ?
28	**E 2** : Ouais '5''. [inaudible]
29	**E 2** : Et après, j'aurais dit la « 1'', la » 1'' ou la '10''.
30	**E 1** : La "1'' puis la "10'', mais y a aussi la "11'', on met la "1'' et puis la "10'' ?
31	**E 2** : Oui "1'' à "10''.
32	**E 1** : La "10'', c'est en 1500, en 1443.
33	**E** : Hé on n'est pas en 1400, on est en 1800.
34	**E** : On est en 1883 et là, en 1885. [inaudible]
35	**Dan** : Bon, 2 petites minutes encore.
36	**E 1** : Euh on met quoi ?
37	**E 2** : Peut-être la « 2''.
38	**E 1** : » 2'', la '2'', la "2'' c'est euh, c'est. Mais oui, la "2''. Je crois qu'on aurait dû la mettre plus tôt.
39	**E 2** : Ouais parce que ouais.
40	**E 1** : Parce que le chocolat, il existait pas avant la "2''.
41	**E 2** : Non… Voilà on fait "3, 7, 6, 9, 4, 11, 8, 5, 1 et 10''.
42	**E 1** : Ben alors la "2'', on la met où ?
43	**E 2** : Ben, on devrait la mettre à peu près au milieu.
44	**E 1** : A la place de "10'' ? Ou à la place de "4'' ?
45	**E 2** : Ben, à la place de "4'', non ?
46	**E 1** : "4''.

47	[Autre duo ? inaudible]
48	**E 1** : Il nous reste la « 11 » .
49	**E 2** : Non la “11’’, on l’a déjà mise, non ?
50	**E 1** : Non, on l’a pas mise, non, on l’a pas mise, la “11’’, attends, si, on l’a mise, mais alors on a pas mis la… Ah si.
51	**E 2** : On a tout mis. Ça fait “3, 7, 6, 2’’.
52	**E 1** : Non, n’a pas mis la “4’’.
53	**E 2** : Mais si, la “4’’, on vient de la changer.
54	**E 1** : O.K., ben alors oui.
55	**E 2** : Ça fait “3, 7, 6, 9, 2, 11, 8, 5, 1, 10 et 4’’.
56	[Ces deux enfants récapitulent les chiffres dans l’ordre]

Phase 4C. Mise en commun (P4C)

1	**Gina** : Mais moi c’était juste enfin…
2	**Dan** : Alors tu me dis juste les nombres, y a pas de, mais moi, mais moi, mais moi, je veux que tu me dises les 11 dans l’ordre que vous avez trouvé comme résultat, tu l’as ou pas ?
3	**Gina** : Euh ben pas vraiment, mais.
4	**Dan** : OK, alors, Stéphane.
5	**Stéphane** : ‘3’’.
6	**Dan** : Pardon “3’’ ?
7	**Stéphane** : “6, 7, 9, 4, 2, 8, 10, 1, 11, 5’’ [L’instituteur répète chaque chiffre].

8	**Dan** : Est-ce qui en a qui ont la même chose ? Ah, c'est intéressant, vous n'avez pas, plus ou moins ? O.K., une autre équipe ? Mathilde ? Vous avez remarqué que je ne dis pas si c'est bon ou pas, hein d'accord.
9	**Mathilde** : Nous on a fait '3, 8, 2, 9, 4, 1, 11, 10, 5, 6, 7''.
10	**Enfant** : si, quand même, il y a « 4'' au même endroit, » 9'' au même endroit.
11	**Dan** : Ouais, on voit ici '3, 9, 4 et le 6''. **OK**, une autre équipe, Zineb.
12	**Zineb** : "3, 7, 6, 9, 2, 11, 8, 5, 1, 10 et 4''.
13	**Dan** : Tu vas trop vite, "6''.
14	**Zineb** : "9, 2, 11, 8, 5, 1, 10 et 4''.
15	**E** : il y a la même chose aussi qu'en haut.
16	**Dan** : Le "3'' et le "9''.
17	**E** : Mais y a aussi le « 8 ».
18	**Dan** : Quand on regarde les autres, on voit que le "10'' n'est pas très loin dans les plus récents, il y a le "5'', ici, le "5'' n'est pas très loin, le "1'' aussi. Là, le "1'' par contre, il se retrouve là. Voilà, c'est intéressant à observer je trouve. Une autre équipe, Lise et Arthur L.
19	**Lise** : Nous on a fait "3, 9''.
20	**Dan** : Les amis, il me faut un silence complet, stop là "3, 9''.
21	**Lise** : « 8 ».
22	Dan : J'entends pas, on arrête de parler. C'est Lise que j'entends, personne d'autre. Merci, "3, 9, 8''.
23	**Lise** : "11, 10, 4, 5, 1, 7, 2, 6''.
24	**Dan** : "2, 6''. O.K. Alors on a un "2'' là, et puis on a "2''ici à la fin, par contre tout le monde est d'accord sur le "3'' pour le moment, O.K. ? L'équipe de Théo, et ensuite l'équipe **Arthur** M. Vas-y, Théo.
25	**Théo** : « 2, 6, 3, 1, 11, 4, 5, 7, 10, 8, 9''.
26	**Dan** : O.K. et Arthur M.

27	**Arthur** M : « 3, 9, 4, 6, 7, 11, 8, 5, 2, 10, 1''.
28	**Dan** : D'accord, on va arrêter là, les amis, parce que c'est la fin de la journée. Voilà. Qu'est-ce qu'on remarque ? Qu'est-ce qu'on remarque en gros ? Gustave oui ?
29	**Gustave** : [inaudible]
30	**Dan** : L'image numéro 3, revient, c'est la plus ancienne ou la plus récente ?
31	**E** : la plus récente.
32	**E** : la plus ancienne.
33	**Es**: la plus récente.
34	**Dan** : Chut, ohlala. Qu'est-ce qui se passe dehors, Arthur ? Tu nous fais un petit compte rendu de ce qui se passe dehors ? Qu'est-ce qui se passe ?
35	**Arthur** : Y a des parents.
36	**Dan** : Il y a des parents qui arrivent Arthur, ils vont arriver, t'inquiète pas, on va quitter dans 2 minutes, O.K. Mais un peu de patience. O.K., c'est bientôt la fin de la journée. Euh, Andy. O.K., donc Gustave disait que dans une observation, c'est vrai que le numéro 3 revient comme image la plus ancienne, autre chose, tu voulais dire ?
37	**Gustave** : Les années sont…
38	**Dan** : De quoi ?
39	**Gustave** : Les années sont en petit… [inaudible]
40	**Dan** : Y en a un que c'est deux, oui. Et l'image numéro 3 c'est laquelle ? Ah les précolombiens qui préparent le…
41	**E** : le chocolat.
42	**E** : la mousse.

9.7 : Dossier fourni aux élèves :

Composé de trois grandes parties :

1. Un exposé sur le chocolat retrouvé sur l'adresse : https://www.cours-et-exercices.com/2015/12/expose-sur-le-chocolat.html

2. La page Vikidia dédiée au chocolat : https://fr.vikidia.org/wiki/Chocolat

3. Le Dossier pédagogique de l'exposition : Le dossier pédagogique de l'exposition « Chocolats d'hier, d'aujourd'hui et de demain » à l'abbaye de Stavelot, du 19 octobre 2012 au 24 février 2013, disponible sur internet à l'adresse suivante : https://www.autour-de-lecole.be/wp-content/uploads/2018/02/Abbaye-de-Stavelot_Chocol@ts.-Dhier-daujourdhui-et-de-demain.pdf

9.7 Dossier distribué aux élèves (mais non utilisé)

1. Exposé sur le chocolat

Exposé sur le chocolat

Exposé sur le chocolat

Le plan

1-D'ou vient le chocolat?
2- Comment le Chocolat a propagé?
3- Le Chocolat D'Aujourd'hui
4-Quel type de produits chimiques contient le chocolat ?

1-D'ou vient le chocolat?

Les gens ont apprécié le chocolat comme un délicieux dessert plus de 1000 ans, mais peu d'entre nous savent d' où vient ce délicieux dessert . Le Chocolat vient de l'arbre de cacao. Les Mayas et les Aztèques sont les premiers à faire du chocolat. Ils ont écrasé les graines de l'arbre de cacao et ont ajoutées des épices et de l'eau chaude. Cette boisson a été appelé Chocolatl, ce qui signifie liquide chaud. Cette boisson a été donnée à la royauté et l'empereur Montezuma buvait 50 tasses . Chocolatl a été pensé pour être bonne pour la santé.

2- Comment le Chocolat a propagé?

Lorsque les explorateurs espagnols sont venus. Montezuma leur a offert une certaine de Chocolatl. Quand ils ont essayé la Chocolatl, ils ont constaté que le groupe accroît leur énergie. En fait, Cortez a écrit: «Une tasse de cette boisson et on peut marcher un mile sans nourriture ou de la substance. Cortez ramené une bouteille de Chocolatl à sa retour en Espagne . Il a ajouté du sucre afin Chocolatl cadrerait avec le goût espagnol. Bientôt, Chocolatl est devenu la boisson de noblesse et a reçu un nouveau nom, chocolat. L'Espagnol surveillé étroitement le secret de chocolat. Lorsque les

moines espagnols se sont rendus à la France, ils laissez accidentellement le secret caché. Ce qui était si remarquable était que l'Espagne était capable de garder un secret chocolat pendant environ 100 ans.

3- Le Chocolat D'Aujourd'hui

Aujourd'hui, les gens du monde entier peuvent profiter de cette délicieuse gâterie. Le chocolat est utilisé partout dans le monde maintenant, et mangé partout et à tout moment, quel que soit l'occasion. œufs en chocolat , au cœur de Pâques en chocolat , il est devenu une partie essentielle de notre vie quotidienne. Le Chocolat est devenu populaire ces jours-ci. Et le chocolat se souviendra d'une manière douce.....

4-Quel type de produits chimiques contient le chocolat ?

Dans le chocolat il ya censé être au moins 300 produits chimiques connus. Certains des produits chimiques que le chocolat contient de la théobromine est, la xanthine, l'anandamide, et la théophylline (qui est également dans le thé). Ces produits chimiques sont qui composent le chocolat.

Chocolat

Des questions ?
Pose-les au Savant

Le **chocolat** est un aliment fabriqué à partir de la fève de cacao. C'est un aliment très couramment consommé, mais c'est aussi un ingrédient souvent utilisé dans les recettes. Le chocolat se consomme le matin dissous dans du lait chaud dans le déjeuner traditionnel en France et en Suisse. Au goûter, le chocolat peut se manger en plaques (les plaques de chocolat) avec du pain.

Des carrés de chocolat noir, au lait et blanc

Barre de chocolat

Sommaire

Consommation
Fabrication
Effets sur la santé
Histoire
Voir aussi
Vikiliens pour compléter
Notes et références

Consommation

En France comme en Suisse, dans un petit déjeuner traditionnel, le chocolat se boit dissous ⓘ dans du lait chaud, principalement sous la forme de chocolat en poudre. Quelques personnes peuvent remplacer le lait par de l'eau chaude.

Le chocolat se mange le plus souvent en tablettes. Il y a plusieurs types de tablettes :

- Le chocolat noir : c'est un mélange de cacao et de sucre ;
- Le chocolat au lait : c'est un mélange de cacao, de sucre et de lait, en poudre ou concentré ;
- Le chocolat blanc : c'est un mélange de beurre de cacao, de sucre, de lait et d'arôme.
- Le chocolat ruby : c'est un mélange de beurre de cacao, de sucre, de lécithine, et d'arômes de fruits.
- Le chocolat blond : fabriqué avec du beurre de cacao, de lait et du sucre, il à un goût biscuité.
- Il existe aussi des tablettes de chocolat auxquelles on a ajouté un ingrédient: orange, noisette, noix de coco, pâte d'amande, gingembre, caramel, sésame..., beaucoup de marques de chocolat se renouvellent et inventent chaque année de nouvelles tablettes innovantes avec un nouvel ingrédient dedans pour que le produit se démarque des autres tablettes standards.

Le chocolat est utilisé comme ingrédient dans des recettes de cuisine (par exemple : le marbré au chocolat). On achète alors des plaques de chocolat noir, prévues pour cet usage. Le chocolat intervient dans :

- Les confiseries ;
- Les glaces ;
- Les biscuits au chocolat ;
- Les tartes au chocolat ;
- Les gâteaux au chocolat ;
- et plus généralement, dans des desserts.

À Pâques, les enfants reçoivent des œufs, des lapins, des cloches ou des poules en chocolat.

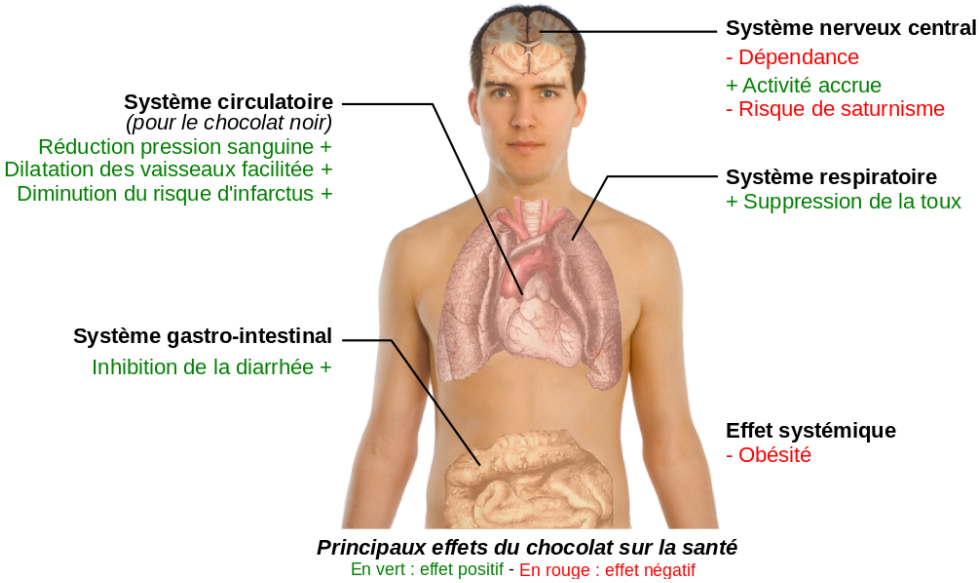
Des bonbons de chocolat.

Fabrication

Pour en savoir plus, lis l'article : ***Cacao****.*

Le chocolat est issu des fèves du cacaotier (aussi appelé cacaoyer), un petit arbre américain. Ces fèves sont ramassées, *décortiquées* et *triées*, séchées, fermentées, *torréfiées* et broyées. Le chocolat est ensuite ajouté à d'autres ingrédients, comme le beurre de cacao ou des graisses de moins bonne qualité et est « moulé » à une température précise.

Effets sur la santé



Effets du chocolat sur la santé.

Les trois sortes de chocolats fournissent beaucoup d'énergie.

Le chocolat noir est un stimulant : le cacao contient des substances qui augmentent la sécrétion d'adrénaline, et favorise le fonctionnement du cerveau et la circulation sanguine. Par ailleurs, il contient de la vitamine E, et est aussi riche en magnésium et en fer. Le chocolat blanc et au lait ne contiennent pas assez de cacao pour apporter des quantités significatives de vitamines et minéraux.

Mais par contre, il ne faut pas abuser du chocolat (sinon, on prend du poids), ou bien faire beaucoup d'activités sportives.

Cependant, le chocolat est dangereux voire létal pour beaucoup d'animaux de compagnie : chien, chat, rat, perroquet ou encore cheval sont les plus vulnérables. En effet, la théobromine contenue dans le chocolat stimule leur système nerveux et leur métabolisme ne leur permet pas de l'éliminer. S'ils ont avalé du chocolat, il est nécessaire de leur administrer un vomitif (sauf les rats ainsi que les chevaux, car incapables de vomir) ou de les emmener chez un vétérinaire.

Histoire

Le cacao, avec lequel on fait le chocolat, est originaire d'Amérique centrale, où les Mayas le connaissaient bien avant qu'on le cultive ailleurs dans le monde. Ils préparaient une boisson à base de cacao, de poivre et de piment, appelée "tchocoatl", en langue nahuatl. Cette boisson, amère, est en quelque sorte l'ancêtre du chocolat. C'est de là que vient le mot *chocolat*[1].

Les Mayas avaient même un dieu, Ek Chuah, qui était le dieu du commerce et du cacao : le cacao était considéré comme tellement précieux, à cette époque, qu'il servait de monnaie.

Le tchocoatl fut ensuite préparé par les Toltèques, puis par les Aztèques, avant de parvenir jusqu'à nous.

Le chocolat noir a été inventé en 1828 par Van Houten, le chocolat au lait en 1875 par Daniel Peter et le chocolat blanc en 1930 par Nestlé.

Voir aussi

Vikiliens pour compléter

- Cacao
- Vanille

- Banania

Notes et références

1. Côte d'Or - Origines (http://www.cotedor.be/cotedor/page?siteid=cotedor-prd&locale=befr1&PagecRef=566). Page consultée le 8 octobre 2011

Tu peux lire la définition de **chocolat** sur le Dico des Ados.

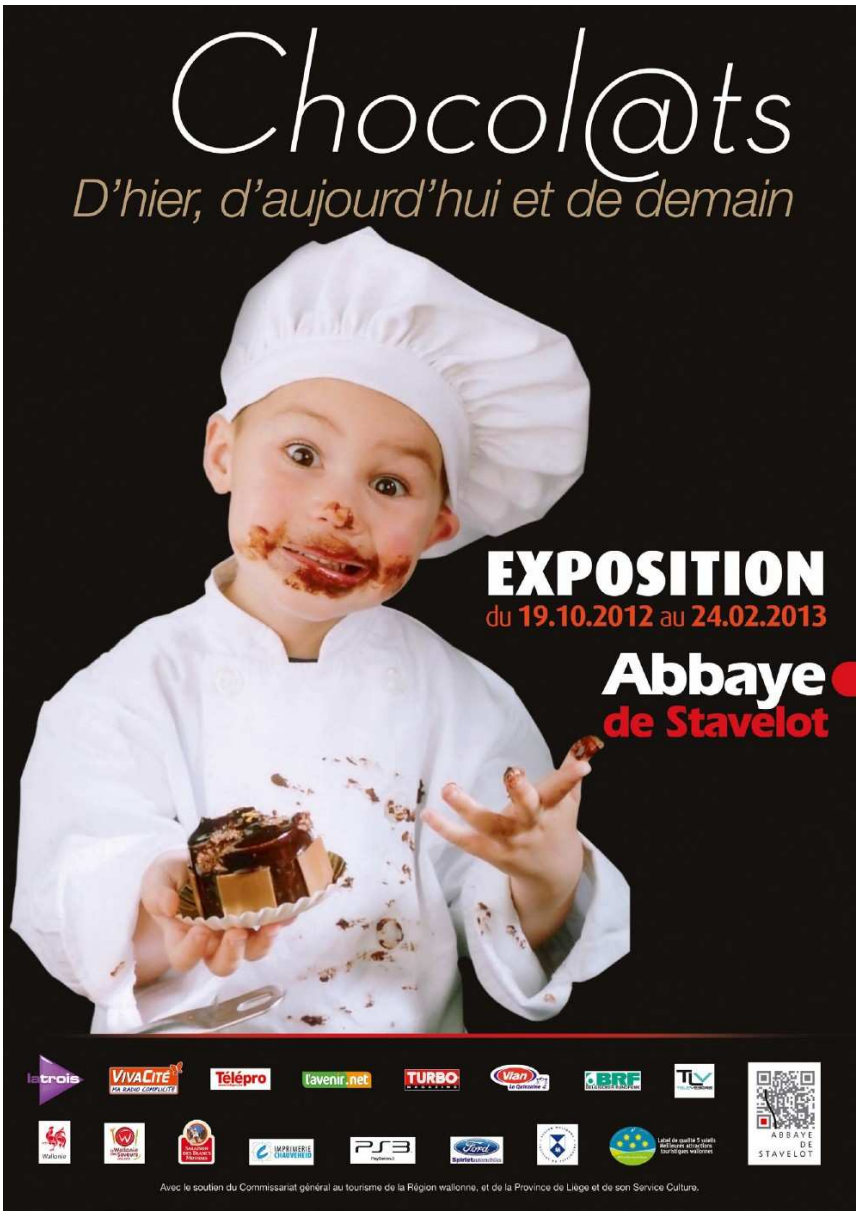
Portail de l'alimentation — Accédez au portail sur l'alimentation.

Récupérée de « https://fr.vikidia.org/w/index.php?title=Chocolat&oldid=1847671 »

Par Vikidia, l'encyclopédie pour les jeunes, qui explique aux enfants et à ceux qui veulent une présentation simple d'un sujet.

Dernière modification de cette page le 28 octobre 2022 à 13:37.

Le contenu est disponible sous licence Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 sauf mention contraire.



DOSSIER PÉDAGOGIQUE

SOMMAIRE

- Petite mise en appétit ! p. 3
- Informations pratiques p. 4
- Autour de l'exposition p. 5
- Chapitre 1 : L'histoire du chocolat p. 7
  1. Les origines sacrées du cacao p. 7
  2. L'arrivée du chocolat en Europe p. 9
  3. Histoire de la chocolaterie à Verviers p. 11
- Joyeux anniversaire Madame la Praline ! p. 14
- Chapitre 2 : La préparation du chocolat p. 15
  1. *Théobroma cacao* p. 15
  2. Espèces de cacao ! p. 17
  3. Du cacaoyer à la fève de cacao p. 18
  4. De la fève à la tablette p. 19
  5. Synthèse des étapes de la fabrication du chocolat p. 20
  6. Chocolat noir, chocolat au lait, chocolat blanc p. 21
- Chapitre 3 : Le chocolat, un aliment bon pour la santé ? p. 22
- Chapitre 4 : Le chocolat d'aujourd'hui p. 24
- Chapitre 5 : A quoi ressemblera le chocolat du futur ? p. 26
- Chapitre 6 : Petites anecdotes chocolatées p. 28
- Chapitre 7 : Pour en savoir plus… p. 31
- Bibliographie et table des illustrations p. 33
- Réalisation p. 35

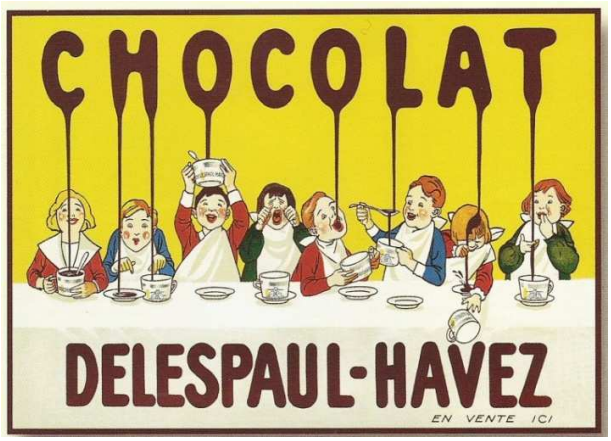
PETITE MISE EN APPÉTIT !

L'EXPOSITION

L'exposition **CHOCOL@TS** se décline en trois parties. La première, intitulée **CHOCOLAT D'HIER**, retrace l'histoire du cacao et du chocolat, ainsi que celle de nombreuses firmes de l'arrondissement de Verviers. De plus, une partie de l'exposition est consacrée à la fabrication du chocolat, du cacaoyer à la tablette. De nombreux objets de collections (chromolithographies, emballages, moules…) enrichissent le parcours de l'exposition. Le deuxième volet, **CHOCOLAT D'AUJOURD'HUI**, fait un état de la question sur le chocolat à l'heure actuelle, et en particulier en Belgique. Comment consomme-t-on le chocolat de nos jours ? Comment le fabrique-t-on ? La troisième et dernière partie de l'exposition est consacrée au **CHOCOLAT DU FUTUR** et se questionne sur ce quoi le chocolat tend à devenir, son évolution, ses innovations, etc.

LES ANIMATIONS SCOLAIRES

Cette exposition autour du chocolat permet d'aborder en classe, aussi bien en primaire qu'en secondaire, des **THÈMES D'HISTOIRE** et de **GÉOGRAPHIE** variés : les civilisations Aztèques et Mayas, la découverte du Nouveau Monde ou encore la Révolution industrielle. La **SANTÉ** (alimentation équilibrée, pyramide alimentaire, besoin en énergie, fonctionnement de l'organisme,…) est également un thème pouvant être abordé en classe. Pour les élèves de secondaire, l'enseignant pourra également se concentrer sur la responsabilité de l'homme en matière de santé et **D'ENVIRONNEMENT**, notamment via la consommation de masse, l'industrie alimentaire et son évolution, les produits équitables, etc. Et pour les plus gourmands, pourquoi ne pas se lancer dans des **ATELIERS** autour du chocolat et de la pâtisserie ?



1. Chocolat

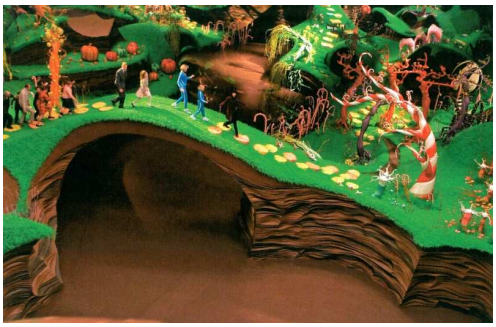
INFORMATIONS PRATIQUES

Le Service éducatif de l'Abbaye de Stavelot organise, dans le cadre de l'exposition *Chocol@ts*, des visites guidées et animations scolaires adaptées à tous les âges.

Pour les **MATERNELLES**	Pour les **PRIMAIRES**	Pour les **SECONDAIRES**
(1ère – 3ème)	(1ère – 6ème)	(1ère – 6ème)
Les p'tits Charlie à la découverte du chocolat !	**Raconte-moi des histoires… en chocolat !**	**Le chocolat d'hier, d'aujourd'hui et de demain…**

- **Prix** d'entrée par élève :
  - Visite **libre** de l'expo : **3 €**
  - Visite libre **All-in** (expo + Musées) : **3,5 €**
  - Visite **guidée** de l'expo (1h30 + entrée libre dans les Musées) : **4 €**
- **Groupe** : entre 15 et 25 élèves (2 groupes max. en même temps)
- 1 **accompagnant** gratuit pour 10 élèves

L'exposition est accessible tous les jours, de 10h à 18h, du 20 octobre 2012 au 24 février 2013 (exceptionnellement fermée les 25 décembre 2012 et 1er janvier 2013).



2. Tim BURTON, *Charlie et la chocolaterie*, 2005.

Renseignements et réservations

Carla ZURSTRASSEN
Responsable du Service éducatif
educatif@abbayedestavelot.be
Tél. : +32(0)80 88 08 78
Gsm : +32(0)496 74 89 33

AUTOUR DE L'EXPOSITION

CONFÉRENCE, DÉGUSTATIONS ET VISITE DE L'EXPOSITION – DIMANCHE 9 DÉCEMBRE

Le **DIMANCHE 9 DÉCEMBRE** 2012, l'Abbaye de Stavelot organise une journée entièrement dédiée au chocolat ! Au programme : conférence, dégustations et visite libre de l'exposition !

- 14h00 : Pierre Marcolini, Maître-chocolatier bruxellois, présentera une conférence intitulée « Chocolat du futur ».
- 16h00 : Résultats du concours « Le chocolat du futur » organisé avec les écoles hôtelières de Wallonie et de Bruxelles
- 16h30-18h30 : Dégustations chocolatées avec Pierre Marcolini, Jean-Philippe Darcis, Christophe Saive et Ethiquable.
- Ouverture exceptionnelle de l'Abbaye de Stavelot jusque 20h00.
- Tarif unique (exposition + conférence + dégustations) : 5 €.

CONCOURS « LE CHOCOLAT DU FUTUR »

Dans le cadre de l'exposition « Chocol@ts », l'Abbaye de Stavelot organise un **CONCOURS** destiné aux écoles hôtelières de Wallonie et de Bruxelles. Ce concours, présidé par **JEAN-PHILIPPE DARCIS** et **PIERRE MARCOLINI**, a pour thème **LE CHOCOLAT DU FUTUR.** Chaque participant réfléchira à ce que représente le chocolat du futur en imaginant une création design, futuriste… La désignation de la meilleure réalisation par le jury est fixée au dimanche 9 décembre à l'Abbaye de Stavelot.

3. Conférence et concours « Le chocolat du futur »

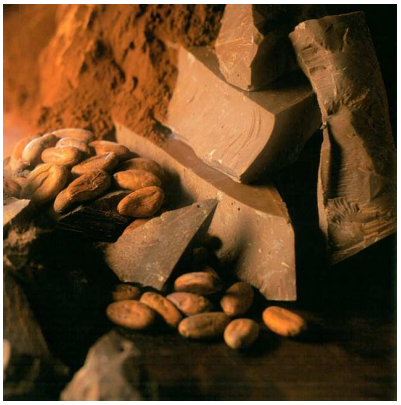
LA PRINCIPAUTAIRE

Spécialement pour l'exposition « Chocol@ts », **JEAN-PHILIPPE DARCIS** a créé une praline d'exception, **LA PRINCIPAUTAIRE**. Cette praline ne pourra être dégustée qu'à l'Abbaye de Stavelot, entre le 19 octobre et le 24 février. A bon connaisseur…

BALADE GOURMANDE AUX FLAMBEAUX « UNE FAIM DE LOUP » – JEUDI 27 DÉCEMBRE

Le jeudi 27 décembre, rendez-vous à partir de 18h00 à l'Office du Tourisme de Stavelot, dans la galerie vitrée de l'Abbaye, pour participer à une **PROMENADE** animée aux flambeaux durant laquelle petits et grands dégusteront des produits chocolatés et du terroir.

INFO (réservation obligatoire) :
Office du Tourisme de Stavelot (+32(0)80/86 27 06 - infotourismestavelot@skynet.be)



4. Fèves, poudre de cacao et chocolat

ESCAPADES CHOCOLATÉES

Stavelot se met au chocolat ! Plusieurs **RESTAURANTS** et établissements de la région le mettront à l'honneur et le déclineront à l'envie dans leurs plats, menus ou desserts.

- L'Hôtel La Maison
- Ô Mal Aimé
- Le Val d'Amblève
- La Table de Figaro
- La Loup gourmand
- La Boulangerie Maréchal
- L'Auberge saint Remacle
- Le Café des Musées de l'Abbaye de Stavelot

INFO : Office du Tourisme de Stavelot (+32(0)80/86 27 06 - infotourismestavelot@skynet.be)

Chapitre 1

L'HISTOIRE DU CHOCOLAT

1. Les origines sacrées du chocolat

LES MAYAS

5. Le Mexique, terre d'origine des cacaoyers

Des civilisations précolombiennes, la civilisation **MAYA** est la plus ancienne. Les Mayas vivent dans un énorme Empire situé dans la péninsule du **YUCATAN**, au sud du Mexique actuel. Au moment de la conquête espagnole, ils ne représentent plus une véritable puissance. Ils ont pourtant créé dans le passé la culture la plus achevée, l'art le plus brillant. Les Mayas sont d'étonnants **MATHÉMATICIENS** et **ASTRONOMES**. Ils inventent un système arithmétique remarquable et emploient le zéro. Ils possèdent aussi un calendrier solaire très élaboré.

A partir de l'an 600, les Mayas cultivent les **CACAOYERS**. Ils utilisent les fèves de cacao comme monnaie d'échange. Avec ces fèves, ils préparent une boisson amère, le **TCHOCOATL**. Pour le préparer, ils broient les fèves et les font bouillir avec du poivre et des piments en poudre. Ils remuent ensuite fermement le mélange à l'aide d'un moussoir pour le faire mousser.

6a et 6b. Femmes préparant le *tchocoatl* et mousse produite lors de sa préparation

Vers le 9ème siècle, la civilisation Maya est interrompue et les grandes cités sont abandonnées. On ignore encore pourquoi : guerre, épidémie, appauvrissement des terres ? Vers 987, la civilisation Maya connaît une renaissance avec l'arrivée dans le Yucatan de Quetzalcoatl et des Toltèques. Ils redonnent vie à la cité Maya de Chichén Itza et fondent Uxmal.

LES TOLTÈQUES

Les **TOLTÈQUES** sont une petite tribu de nomades venus du nord qui s'installent au milieu du 10ème siècle à Tula, dans la vallée de Mexico. Ils cultivent et vouent un culte au cacaoyer, l'Arbre du Paradis, et à leur Dieu-Roi **QUETZALCÓATL**, appelé aussi Serpent à Plumes. Vers 987, quelques Totlèques quittent Tula et arrivent au pays des Mayas où ils contribuent à la renaissance de leur civilisation. La civilisation toltèque se maintient encore jusqu'à environ 1160, date à laquelle Tula est détruite par les Aztèques venus du nord.

QUETZALCÓATL, LE DIEU DU CHOCOLAT

QUETZALCÓATL était un roi aimé et respecté par son peuple. Il possédait un palais et des jardins où de splendides **CACAOYERS** poussaient naturellement. Il était le grand maître du cacao et avait appris aux hommes à le cultiver et à préparer le *tchocoatl*, boisson divine apportant force et santé.

7. Quetzalcóatl chassé de son royaume

Un jour, Quetzalcóatl tomba malade. Un nécromancien, qui voulait le chasser de son royaume, lui proposa de boire un breuvage qui le guérirait. Une fois le breuvage bu, Quetzalcóatl fut frappé de folie et s'embarqua sur un bateau fait de serpents. Il se dirigea vers l'Est et il promit de revenir pour rapporter les trésors du paradis et reprendre possession de son royaume…

LES AZTÈQUES

A la chute de Tula, les Toltèques se dispersent un peu partout dans le Mexique. Leur civilisation devient légendaire, elle est considérée comme un âge d'or, Tula est le symbole de toutes les valeurs civilisatrices et Quetzalcoatl, son souverain banni, devient le dieu de la pensée philosophique. Les **AZTÈQUES**, qui leur succèdent dans la vallée de Mexico vers 1160, adoptent le culte du Serpent à Plumes et attendent son retour, prédit par la légende. Ils préparent le ***TCHOCOATL***, la boisson des dieux, et la consomment de manière très ritualisée.

8. Les Aztèques préparent le *tchocoatl*

La culture du **CACAOYER** est sacrée et est accompagnée de cérémonies religieuses. Des rites, des danses, des offrandes et des sacrifices accompagnent la période des semences de l'arbre. Les fèves, rares et précieuses, servent de monnaie d'échange.

LES CONQUISTADORES

9. Hernan Cortés

En **1519**, l'espagnol **HERNAN CORTÉS** (1485-1547) débarque au **MEXIQUE**. Ses navires, qui arrivent par l'Est, forment un long serpent argenté. Cortés et ses hommes montent des animaux étranges (à l'époque, il n'y a pas de chevaux au Mexique) et portent des armures brillantes et des fusils. Les Aztèques pensent que ce sont les dieux et que Cortés est Quetzalcóatl, le Serpent à Plumes. Montezuma, l'empereur aztèque, le reçoit comme tel.

Les colons espagnols n'apprécient pas le *tchocoatl* des Aztèques. Cependant, comme ils manquent de vin, les colons se décident à boire cette étrange boisson. Petit à petit, ils y ajoutent du sucre, de la vanille et de la crème, la rendant plus douce. Le ***CHOCOLATE*** devient la boisson favorite des colons.

2. L'arrivée du chocolat en Europe

A LA CONQUÊTE DE L'EUROPE

En 1528, Cortés apporte les fèves de cacao et la recette du ***CHOCOLATE*** en ***EUROPE***, à l'Empereur Charles Quint (1519-1558). Le chocolat devient alors la boisson favorite de la Cour d'Espagne. Grâce aux échanges commerciaux, à la curiosité des voyageurs et aux mariages royaux, le chocolat chaud se répand dans les cours de Flandres et aux Pays-Bas, à l'époque sous domination espagnole.

10. Au XVIIIe s., le chocolat est consommé dans les salons

Ensuite, le chocolat est importé en Italie, en Allemagne et en Autriche. En 1615, Anne d'Autriche (1601-1666), fille de Philippe III d'Espagne (1578-1621), épouse le roi de France, Louis XIII (1601-1643). Elle emporte avec elle de quoi préparer sa boisson favorite, le chocolat. L'ensemble de la cour française adopte rapidement cette nouvelle boisson. L'engouement gagne ensuite les salons de la grande bourgeoisie. En Angleterre, dès 1657, les premières ***CHOCOLATE HOUSES*** voient le jour à Londres.

Le chocolat reste longtemps une boisson réservée à la ***NOBLESSE*** et à la grande ***BOURGEOISIE***. Pour consommer cette boisson, on fabrique des vases en métal, terre, faïence, porcelaine et argent. C'est ainsi que furent créées les *chocolatières*.

11. Trembleuse

LA RÉVOLUTION DES TEMPS MODERNES

Dès 1595, les médecins utilisent le chocolat comme ***REMÈDE*** et comme ***FORTIFIANT***. Au 18ème siècle, les apothicaires, pour fabriquer des chocolats médicinaux, créent les premières ***CHOCOLATERIES***.

12. Fabrique de chocolat

Les premiers progrès techniques apparaissent au cours du 18ème siècle (machine atmosphérique de Newcomen en 1711, machine à vapeur de Watt en 1769, etc). Au début du 19ème siècle, ces machines permettent la production du chocolat à moindre coût, en grandes quantités et favorisent le développement de véritables ***INDUSTRIES*** spécialisées. La chocolaterie prend réellement son essor et son envergure économique et le chocolat se popularise dans toute l'Europe. En Belgique, les villes de Tournai, Anvers, Bruxelles et Verviers accueillent les premières fabriques de chocolat.

Grâce à la baisse du prix du sucre et du cacao, à l'élévation du niveau de vie en Europe et à la diminution des prix de fabrication, le chocolat se démocratise et devient au début du 20ème siècle l'aliment de base du petit-déjeuner et du goûter des **ENFANTS**.

13. Publicité pour le chocolat suisse Suchard

LES GRANDES INVENTIONS

Le Hollandais Van Houten met au point en 1825 le procédé de fabrication du **CACAO EN POUDRE** par extraction du beurre de cacao, qu'il complète par la technique de solubilisation.

14. Le chocolat en poudre par Van Houten

En 1875, le Suisse Peter produit le premier **CHOCOLAT AU LAIT**. Ensuite, l'Italien Caffarel crée la recette du ***GIANDUJA***, chocolat aux noisettes et aux amandes.

La **BELGIQUE** est célèbre pour son chocolat et ses grandes inventions. En 1912, le Belge Jean **NEUHAUS** invente la **PRALINE**, coquille de chocolat solide fourrée d'une crème au beurre parfumée. Sa femme, pour les préserver, décide de les protéger dans une boîte, le ballotin. La maison **JACQUES** présente des **BARRES FOURRÉES** de nombreux parfums depuis les années 1930.

15. Les pralines Neuhaus

3. Histoire de la chocolaterie à Verviers

Jusqu'au début du 20ème siècle, la ville de **VERVIERS** est célèbre pour son dynamisme industriel : l'industrie lainière, la fabrication du chocolat, du pain d'épices et des chaussures.

L'histoire de la chocolaterie verviétoise débute en 1827, mais il faut attendre la moitié du **19ÈME SIÈCLE** pour que la fabrication du chocolat se perfectionne grâce aux nouveaux moyens mécaniques.

A la fin du 19ème siècle, de nombreuses chocolateries font le renom de Verviers : Houben, Rosmeulen, Joseph Hardy, Antoine Jacques, l'Aiglon… Les fabricants déposent au Greffe du Tribunal de la ville leurs propres marques qu'ils rendent attractives grâce à des idées originales de fabrication et de marketing.

L'industrie chocolatière verviétoise connaît un véritable **ESSOR** jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Les importations de cacao sont stoppées et la production de chocolat résiste difficilement avec les stocks de fèves de cacao existants jusqu'en 1942. Il y a également une pénurie en charbon, en huile pour machines, en papier, en carton. De plus, la majorité de la production doit être fournie à l'occupant. En 1945, 756 tonnes de fèves de cacao provenant du Congo arrivent à Verviers et relancent l'activité chocolatière.

Dès 1954, les difficultés économiques se font ressentir. Alors que la modernisation des usines demande une production plus élevée, le marché belge ne suffit plus. L'exportation reste problématique, notamment à cause des frais de douane imposés par certains pays voisins. Une surproduction ainsi qu'une diminution de la consommation entraînent une concurrence acharnée entre producteurs.

La crise de l'industrie chocolatière à Verviers entraîne un chômage important et la fermeture d'établissements renommés.

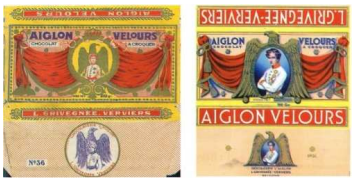
LA CHOCOLATERIE ROSMEULEN

En 1896, Florent Rosmeulen ouvre une fabrique de chocolat rue de Dison au sein de laquelle il emploie 35 personnes. C'est le début des grandes fabriques verviétoises de chocolat. Il produit du chocolat et du cacao en poudre et crée plusieurs marques dont *l'Extra Fondant aux Noisettes* et le *Ferrugineux*.

16. *L'Extra Fondant aux noisettes*, Rosmeulen

En 1904, Rosmeulen double presque son personnel et fabrique 805.000 kg de chocolat par an. En 1906, suite à un désaccord entre Rosmeulen et le Syndicat des chocolatiers, les ouvriers font grève. Ce conflit social conduit la population ouvrière à boycotter les produits Rosmeulen, par solidarité avec les grévistes. En 1911, la firme déménage vers Nederheim, en Province du Limbourg. La crise des années 30 frappe l'entreprise qui est déclarée en faillite en 1934.

LA CHOCOLATERIE L'AIGLON



17. La chocolaterie L'Aiglon

Pendant la première moitié du 20ème siècle, l'Aiglon, créé en 1901, est un des plus célèbres chocolatiers verviétois. Dès 1912, la manufacture est installée rue de la Chapelle à Hodimont. La spécialité L'Aiglon la plus appréciée est le *Régal des Fées* qui a connu le succès pendant plus de 50 ans.

18. Le *Régal des Fées* de la chocolaterie l'Aiglon

L'Aiglon innove dans le domaine publicitaire avec la présence dans ses emballages de cartes postales, de chromos et de points primes pour obtenir des cadeaux dont les fameux albums destinés à recevoir les chromos. A partir de 1938, les jeunes pouvaient être membres du Club Chocolat Aiglon qui a même édité un magazine mensuel avant d'être inséré dans le journal *Spirou*.

19. Le camion publicitaire et la petite voiture L'Aiglon à la côte belge

En 1930, la marque *Triplex* connaît un véritable succès commercial grâce à une nouveauté dans le domaine publicitaire : l'organisation d'un concours. Ce concours permet aux enfants belges de gagner une voiture miniature. Un camion transporte ces petites voitures dans les villages les plus reculés et défile sous le regard envieux des habitants. Pour gagner le concours, il faut répondre à une question : *Combien de bâtons Triplex peut-on aligner bout à bout pour couvrir en ligne droite la distance Ostende-Arlon ?*

20. Le concours de la marque *Triplex*

En 1955, L'Aiglon cesse ses activités. La chocolaterie Clovis en devient le gestionnaire et fonde, la même année, la société VAP (Victoria, Aiglon, Parein) au Congo belge. Cependant, les problèmes de production et de distribution auront assez vite raison de ce trio.

LA CHOCOLATERIE HARDY

21. La chocolaterie Hardy

En 1896, Jean-Joseph Hardy, qui s'était auparavant associé à Antoine Jacques dans la création de la chocolaterie *Jacques et Hardy*, crée sa propre chocolaterie. En 1908, Hardy crée un *Chocolat fortifiant Spa-ferreux*, réalisé à partir de l'eau ferrugineuse spadoise réputée fortifiante puisqu'elle contient du fer. Dès 1922, il emploie 120 personnes qui fabriquent le chocolat à partir des fèves de cacao. Dans les années 1930, Hardy distribue des petits chromos, des cartes postales puis des petites photos.

En 1936, la firme Hardy est en liquidation. La chocolaterie Defrance reprend les marques et les moules qui servaient à fabriquer les tablettes et les produits en chocolat.

LA CHOCOLATERIE JACQUES

22. La chocolaterie Jacques

En 1896, Antoine Jacques crée sa propre chocolaterie. Dès 1905, plusieurs de ses marques connaissent un immense succès : *Le Semeur*, le *Chocolat de la Gileppe*, la *Crème des 4 cantons*.

En 1914, Antoine Jacques exporte ses produits au Proche-Orient. En 1923, tout en gardant son siège social à Verviers (jusqu'en 1982), l'usine se déplace à Eupen.

En 1936, la firme dépose un brevet pour la barre de chocolat. Dès les années 1960, la firme développe 30 bâtons aux saveurs différentes et produit plus d'un million de bâtons par jour.

En 2001, la chocolaterie Jacques adhère à la certification AMBAO. Dès 2002, Jacques Chocolaterie S.A est repris par le groupe Barry-Callebaut (Suisse).

LA CHOCOLATERIE DEFRANCE

23. La chocolaterie Defrance

Fondateur de la firme Defrance, Jean-Joseph Defrance apprend son métier chez Rosmeulen. Il se met à son compte en 1913 et reprend la fabrication du chocolat aux noisettes qu'avait mis au point son premier employeur.

A la fermeture de la chocolaterie Hardy, Defrance acquiert certaines marques de l'entreprise en liquidation.

Pendant la guerre, arrivant à se procurer 5 tonnes de noisettes, la société crée la pâte à tartiner aux noisettes qui connaît un énorme succès.

24. Les employés de la Chocolaterie Jacques

JOYEUX ANNIVERSAIRE MADAME LA PRALINE !

En 1857, **JEAN NEUHAUS**, suisse originaire de Neuchâtel, s'installe à Bruxelles dans la Galerie de la Reine où il ouvre une **CONFISERIE PHARMACEUTIQUE**. Il propose des sucreries médicinales, bonbons, guimauves et réglisses contre tous les maux. Peu à peu, à côté de ces médicaments dont le goût parfois désagréable est masqué par une couche de sucre ou de chocolat, des bonbons au caramel, des gelées de fruits et des chocolats à la vanille font leur apparition dans la boutique.

25. Le magasin Neuhaus à Bruxelles

En **1912**, le petit-fils du fondateur de la maison, Jean Neuhaus (Junior) (1877-1953), reprend la société familiale. La même année, il invente la **PRALINE**, une bouchée composée d'un fourrage fondant au cacao enrobé d'une fine couche craquante de chocolat. L'acte de dépôt de cette nouvelle création est enregistré en 1912, et le succès est immédiat. Dans un premier temps, les pralines sont vendues entassées dans un cornet en papier. Cependant, celles-ci s'abîment rapidement, se griffent, s'écrasent. Louise Agostini, l'épouse de Jean Neuhaus, imagine alors une petite boîte de carton dans laquelle conserver et ranger les pralines alignées, les unes au-dessus des autres. Cette invention, déposée en 1915, est appelée **BALLOTIN**.

26. Premier ballotin Neuhaus

A l'heure actuelle, les pralines belges jouissent d'une renommée internationale toujours grandissante. Fabriquées en très grandes quantités, présentées dans des coffrets luxueux, elles sont diffusées à travers le monde par les principales marques : Godiva, Guylian, Léonidas et bien sûr, Neuhaus. Cependant, pour réussir à se démarquer au sein d'une concurrence toujours plus grande, chaque chocolatier innove et transforme la bouchée chocolatée en véritable bijou exploseur des sens. Ces précieuses friandises revêtent les formes les plus diverses, carrées ou rectangulaires, pyramidales ou coniques, décorées de feuilles d'or, de pistache ou de baies roses. Les créateurs se diversifient également par le fourrage des pralines en imaginant des collections toutes plus inventives, toutes plus osées. C'est ainsi que certains associent au chocolat du thé vert, de la violette, du coquelicot, d'autres du piment, des liqueurs, du wasabi ou du beurre salé. Centenaire, la praline n'a pas encore fini de nous surprendre !

Chapitre 2

LA PRÉPARATION DU CHOCOLAT

27. Les zones de culture principales sont l'Amérique Centrale et l'Amérique du Sud, l'Afrique Australe, et l'Asie du Sud-Est. C'est d'Amérique Centrale et du Sud que proviennent les meilleurs cacaos.

1. *Théobroma cacao*

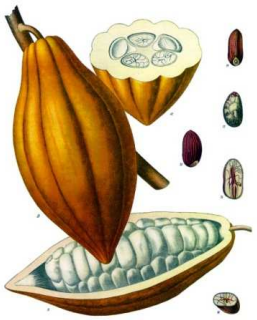
28. Cacaoyer

THÉOBROMA CACAO est le nom scientifique du cacaoyer et signifie *nourriture des dieux*. Cet arbre ne pousse que dans les **RÉGIONS TROPICALES** de la forêt équatoriale, à l'abri du soleil, dans un climat très chaud et très humide, la température ne pouvant jamais descendre en dessous des 15 °C. Son aire de culture s'étend sous les tropiques, entre le tropique du Cancer (15° de latitude Nord) et le tropique du Capricorne (15° de latitude Sud), de l'Amérique centrale et du Sud à l'Indonésie en passant par l'Afrique. C'est ce qu'on appelle la **CEINTURE DE CACAO**.

Le **CACAOYER** est un arbre très fragile. Il ne pousse que sous la protection ombragée de grands arbres parasols tels que le manioc, le bananier, le citronnier ou le palmier, appelés *madres del cacao* (mères du cacao). Dans les plantations, le cacaoyer est taillé (8m maximum) de manière à le rendre plus vigoureux et à faciliter la récolte.

29. Les fleurs du cacaoyers

Dès la troisième année, les **FLEURS** blanches (femelles) et roses (mâles) apparaissent sur le cacaoyer. La floraison se fait en deux cycles de 6 mois pendant toute l'année. On compte de 50.000 à 100.000 fleurs par an sur une plante adulte. Seules quelques-unes seront fertilisées, naturellement ou manuellement : 20 à 30 fruits en moyenne se développent.



30. La cabosse

Les **CABOSSES** n'apparaissent qu'à partir de la 5ème ou de la 6ème année et la production maximale est atteinte quand l'arbre a entre 12 et 25 ans d'âge. Passé 25 ans, les cacaoyers sont remplacés par des arbres plus jeunes. La cabosse est longue de 10 à 25 cm. Sa couleur varie du jaune au vert jusqu'au rouge ou a l'orange selon les variétés.

31. La cabosse contient de 25 à 75 fèves

A l'intérieur de la cabosse, 25 à 75 **FÈVES** baignent dans une pulpe blanchâtre, gélatineuse, sucrée et légèrement acidulée. Leur couleur varie du brun-gris au brun-rouge.

32. La culture du cacaoyer

2. Espèces de cacaos !

Il existe trois espèces différentes de cacaoyers, qui sont à l'origine des trois grands types de cacaos.

33. Fèves de cacao de différentes espèces

Le **CRIOLLO** provient d'Amérique du Sud : c'est l'arbre à chocolat des Mayas. Aujourd'hui, on le trouve au Mexique, en Equateur, au Venezuela et à Madagascar. Il donne le chocolat le plus fin et le plus délicat et est utilisé dans la fabrication de chocolat de luxe.

Le **FORASTERO** est le cacao de l'Afrique de l'Est (Côte d'Ivoire, Ghana, Cameroun, Nigéria), du Brésil et de la Malaisie. C'est lui qui donne 80% de la production mondiale de fèves de cacao avec lesquelles on fabrique le chocolat le plus courant. C'est une variété moins noble que le Criollo qui donne un cacao au goût amer et corsé, légèrement fruité avec une légère touche d'acidité.

Le **TRINITARIO** est un croisement entre le Criollo et le Forastero. On le cultive partout dans la *zone cacao* : en Amérique du Sud, en Indonésie et au Sri Lanka. C'est un cacao dont la saveur est équilibrée et qui combine les qualités des deux autres variétés : son arôme est puissant et relativement raffiné. En outre, il est très facile à cultiver.

34. La couleur de la cabosse varie du jaune au vert jusqu'au rouge ou à l'orange selon les variétés

3. Du cacaoyer à la fève de cacao

Les producteurs procèdent à deux **RÉCOLTES** des cabosses par an. Le fruit est mûr six mois après la fécondation de la fleur. La cueillette doit être effectuée avec précaution car il faut prendre soin de ne pas blesser l'arbre, très fragile, et de ne pas abîmer les fleurs et fruits en croissance.

35. La cueillette des cabosses

Ensuite, les producteurs passent à **L'ÉCABOSSAGE**. La cabosse est fendue en deux dans sa longueur avec une machette, puis vidée de son contenu. L'opération exige beaucoup de précision car il ne faut pas abîmer les fèves. A ce stade, les fèves n'ont pas encore l'odeur de cacao.

36. L'écabossage

Les fèves de cacao, placées dans de grands bacs couverts de feuilles de bananiers, sont exposées au soleil pendant une semaine environ et sont régulièrement mélangées. Dans ces bacs, la température monte jusqu'à 45°C ou 50°C. C'est ce qu'on appelle la **FERMENTATION**. Lors de ce processus, les fèves sont séparées de la pulpe et l'arôme des fèves se développe.

37. La fermentation

Ensuite, les fèves sont séchées au soleil pendant six jours. Elles sont régulièrement mélangées pour que l'humidité qu'elles contiennent s'évapore. Le **SÉCHAGE** est très important pour arrêter le processus de fermentation et pour le stockage des fèves.

38. Le séchage

Les fèves sont ensuite sélectionnées en fonction de leur qualité, pesées, **EMBALLÉES** dans des sacs en toile de jute et **EXPÉDIÉES** vers les usines.

39. Les fèves séchées, avant l'expédition

4. De la fève au chocolat

Les fèves de plusieurs pays producteurs arrivent à la chocolaterie. Ces fèves de différentes sortes sont **MÉLANGÉES** suivant la recette propre à chaque chocolatier.

40. Les fèves des différentes origines sont mélangées

Les fèves de cacao sont ensuite **TORRÉFIÉES**. Durant 20 à 30 minutes, les fèves sont passées dans un brûleur à une température de 120°C à 140°C. De cette façon, la plus grande partie de l'humidité est extraite des fèves et les arômes se développent au maximum, ce qui constitue l'objectif principal de la torréfaction.

41. Les fèves après torréfaction

Ensuite, les fèves sont acheminées vers la machine à **CONCASSER**, qui les écrase et les réduit en particules. Sous le double effet du **BROYAGE** et de la chaleur et grâce au beurre de cacao, les fèves de cacao vont se transformer en une pâte liquide, la masse de cacao.

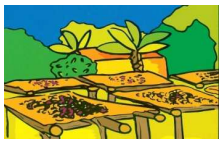
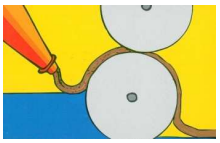
Les **AUTRES MATIÈRES PREMIÈRES** sont ajoutées à cette masse de cacao. Pour obtenir du chocolat noir, il faut ajouter à la masse de cacao du beurre de cacao et du sucre. Pour le chocolat au lait, il faut ajouter du lait en poudre. Cette pâte est ensuite passée dans une broyeuse. Cet étape est appelé **L`AFFINAGE**.

Lors du **CONCHAGE**, la masse de chocolat est chauffée et pétrie durant plusieurs heures dans des malaxeurs. La façon dont ce processus est effectué détermine souvent la différence entre les marques de chocolat. Grâce à cette étape, le chocolat présente sa caractéristique et son arôme crémeux. Ensuite, le beurre de cacao et la lécithine de soja sont ajoutés à la masse. Ces substances assurent une fluidité parfaite. Le mélange obtenu est conservé dans des cuves à une température de 50°C jusqu'au moment du traitement définitif pour obtenir un produit fini. Lors de cette phase, l'arôme de vanille est également ajouté au chocolat.

42. Le conchage

Le chocolat doit maintenant être amené à une température d'environ 30°C dans une tempéreuse. Le degré de chaleur doit être maintenu avec une précision de ½°C à 1°C. De cette opération dépend la qualité du travail du chocolat (moulage-enrobage), son brillant, son cassant et sa bonne conservation. Le chocolat est donc prêt à être **MOULÉ** en tablette.

5. Synthèse des étapes de fabrication du chocolat

↓ DU CACAOYER À LA FÈVE DE CACAO ↓	↓ DE LA FÈVE AU CHOCOLAT ↓
La cueillette des cabosses	Torréfaction
Ecabossage et extraction des fèves	Concassage et broyage des fèves
Fermentation	Mélange des matières premières
 Séchage	 Affinage
Mise en sac	Conchage
Expédition	Moulage en tablette

6. Chocolat noir, chocolat au lait et chocolat blanc

Les principaux ingrédients du **CHOCOLAT NOIR** sont la poudre de cacao, le beurre de cacao et le sucre. Le **CHOCOLAT AU LAIT** est du chocolat pur auquel on ajoute du lait en poudre. Le chocolat noir contient plus de poudre de cacao que le chocolat au lait. Contrairement au chocolat noir et au chocolat au lait, le **CHOCOLAT BLANC** ne contient pas de poudre de cacao mais uniquement du beurre de cacao, du lait en poudre et du sucre.

CHOCOLAT NOIR OU PUR	CHOCOLAT AU LAIT	CHOCOLAT BLANC
Poudre de cacao Beurre de cacao Sucre	Poudre de cacao Beurre de cacao Sucre Lait en poudre	Beurre de cacao Sucre Lait en poudre

Le **CHOCOLAT DE COUVERTURE** est un chocolat qui contient beaucoup de graisse (minimum 31 % de beurre de cacao pour le chocolat noir). Ce chocolat est vendu aux boulangers, aux pâtissiers et aux chocolatiers qui l'utilisent pour créer des pralines et des produits chocolatés.

43. Travail du chocolat de couverture

Chapitre 3

LE CHOCOLAT, UN ALIMENT BON POUR LA SANTÉ ?

Lorsque le chocolat arrive en Europe, et jusqu'au 19ème siècle, il est considéré comme un remède et comme un fortifiant. Jean Anthelme Brillat-Savarin, gastronome français (1755-1826), affirme *Qu'est-ce que la santé ? C'est du chocolat !*

44. Albert ANKER, *La tasse de chocolat*, vers 1867, Bethnal Green Museum, Londres.

LE CHOCOLAT, SOURCE D'ÉNERGIE

Le chocolat est un aliment très énergétique puisqu'il est riche en **GLUCIDES** (il contient 50 % de sucre) et composé de 30 % de beurre de cacao, donc d'un tiers de **LIPIDES**. 100 grammes de chocolat noir représentent 500 calories (550 calories dans le chocolat au lait).

Aujourd'hui, certains chocolatiers fabriquent du chocolat moins gras et moins sucré, dans lequel le sucre est remplacé par de la **STÉVIA**, un édulcorant naturel issu de la plante stévia. Les feuilles de cette plante ont un pouvoir sucrant en moyenne 300 fois supérieur à celui du saccharose, le sucre ordinaire.

45. La stévia

Le chocolat contient deux substances énergisantes : la **CAFÉINE** (quatre carrés de chocolat contiennent autant de caféine qu'un expresso) et la **THÉOBROMINE**. Ces substances stimulent les performances musculaires, accélèrent l'influx nerveux et le rythme cardiaque et diminuent les effets du stress en relaxant les muscles respiratoires.

Le chocolat est donc particulièrement apprécié des personnes qui doivent fournir de gros efforts physiques, comme les sportifs, les militaires, les astronautes, etc. Sir Edmond Hillary, par exemple, s'est nourri de chocolat lorsqu'il a escaladé le Mont Everest en 1953.

46. Sir Edmond Hillary sur l'Everest en 1953

CHOCOLAT ET ANTIOXYDANTS

Les fèves de cacao sont riches en **MINÉRAUX** (magnésium, phosphore, potassium et fer) et contiennent des **SUBSTANCES ANTIOXYDANTES** comme la vitamine E et les polyphénols. Ces substances naturelles renforcent le système cardio-vasculaire, améliorent le fonctionnement des vaisseaux sanguins et réduisent la tension artérielle et donc le risque de maladie cardiaque.

LE CHOCOLAT, UN APHRODISIAQUE ?

Le chocolat contient des substances aphrodisiaques comme la **PHÉNYLALANINE**. Ce neuromédiateur du bien-être stimule la fabrication par le cerveau de dopamine, la molécule du plaisir…

POUR EN FINIR AVEC LES IDÉES RECUES

Le chocolat ne provoque pas de crise de foie, pas d'acné et pas de carie, il n'entraîne aucune migraine ni aucune allergie et il ne favorise pas la constipation !

LA PYRAMIDE ALIMENTAIRE

Riche en sucre et en graisse, le chocolat fait partie des **EXTRAS** et se situe dans la pointe de la pyramide alimentaire. Dans le cadre d'une **ALIMENTATION ÉQUILIBRÉE**, saine et variée, la consommation de chocolat doit donc rester occasionnelle. Le meilleur choix nutritionnel est le chocolat noir à haute teneur en cacao car c'est dans le cacao que sont contenues toutes les substances bénéfiques à notre organisme. De plus, il contient moins de sucre et moins de graisse que le chocolat au lait et le chocolat blanc qui lui n'apporte aucun des bénéfices du cacao puisqu'il n'en contient pas.

47. Aliment riche en sucre et en graisse, le chocolat est un extra qui se trouve tout au-dessus de la pyramide alimentaire. A consommer avec modération dans une alimentation équilibrée !

Chapitre 4

LE CHOCOLAT D'AUJOURD'HUI

Le cacao est produit dans les pays en développement du Sud de la planète et est consommé en Europe et en Amérique du Nord. En Belgique, la consommation annuelle de chocolat dépasse en moyenne 8 kg par habitant. Avec les Anglais et les Allemands (source CRIOC), les Belges font partie du trio de tête des plus grands mangeurs de chocolat d'Europe !

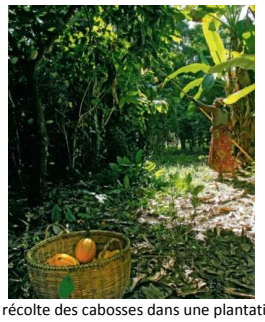
LES MULTINATIONALES DU CACAO

48. Chocolat noir

Les commerces du cacao et du chocolat sont détenus par quelques **MULTINATIONALES**, toutes situées en **EUROPE** et aux **ETATS-UNIS**. ADM cocoa, Hershey, Mars et Cargill sont américaines. En Europe, les principales entreprises sont Nestlé (Suisse), Ferrero (Italie) et le géant suisse Barry-Callebaut qui fournit un quart du chocolat produit dans le monde. La concurrence est rude et les plus grosses entreprises rachètent les plus petites firmes. Par exemple, Côte d'Or, qui était belge, a été racheté par Jacob Suchard (France), lui-même racheté par Kraft Foods (USA) détenu aujourd'hui par Philip Morris (USA).

LES PAYS PRODUCTEURS DE CACAO

Les trois plus grands pays producteurs de cacao sont la **CÔTE D'IVOIRE** (1.273.000 tonnes de fèves par an), le **GHANA** (586.000) et **L'INDONÉSIE** (435.000). Viennent ensuite le Nigéria, le Brésil, le Cameroun, l'Equateur, la Malaisie, la Colombie, le Mexique, la Papouasie, la République dominicaine, le Pérou, le Venezuela et l'Inde.



49. La récolte des cabosses dans une plantation de Madagascar

Les huit premiers pays producteurs de cacao fournissent 90 % de la production mondiale de cacao. L'Amérique centrale et du Sud ne représente plus que 13 % de cette production mondiale tandis que celle de l'Afrique atteint les 70 %. Enfin, la culture de cacaoyers, implantée depuis les années 1970 dans l'Asie du Sud-Est, s'est rapidement développée dans cette région pour atteindre 17 % du marché mondial du cacao.

ET EN BELGIQUE ?

La Belgique est célèbre pour son chocolat. Mais aujourd'hui, beaucoup de marques belges ont été rachetées par des multinationales étrangères. **CÔTE D'OR** appartient à une entreprise américaine, **CALLEBAUT** est suisse, **GALLER** appartient à 50 % à la famille royale du Qatar (Asie), **GODIVA** est turc, **GUYLAN** est dirigé par une entreprise sud-coréenne, etc. Cependant, il reste des

chocolatiers véritablement belges chez nous (**LÉONIDAS**, **NEUHAUS**…). Les marques qui appartiennent à des étrangers conservent l'appellation chocolat belge car elles continuent à produire leur chocolat chez nous.

50. Le chocolat Côte d'Or

LE COMMERCE ÉQUITABLE

51. Une cabosse

Les organisations de **COMMERCE ÉQUITABLE** souhaitent parvenir à une plus grande équité entre **PRODUCTEURS** et **ACHETEURS** dans le domaine du commerce international. Ils s'engagent donc activement à **SOUTENIR** les producteurs désavantagés ou marginalisés par le système de commerce conventionnel, en leur offrant un salaire décent et une autonomie durable. Ces organisations doivent aussi fournir des informations sur l'origine des produits et les conditions de travail des ouvriers de production et surtout respecter les règles en matière de travail des enfants. Ce partenariat entre producteurs et acheteurs repose sur la confiance et le respect mutuel et vise à sortir de la pauvreté des milliers de producteurs des pays du sud.

52. Producteur de cacao

Afin d'informer le consommateur sur l'origine des produits, des labels sont créés. C'est **MAX HAVELAAR** qui en invente le concept en 1988. Tous les maillons de la filière équitable – producteurs, importateurs, industriels – sont ainsi agréés et contrôlés. Depuis, il existe bien d'autres organismes de contrôle.

LE LABEL AMBAO

53. Le label AMBAO

En 2000, l'Union européenne vote une directive autorisant les entreprises à remplacer 5 % maximum du beurre de cacao par de la matière grasse végétale tel que l'huile de palme, le beurre de karité, le beurre de sal ou l'huile de noyau de mange dans la confection de chocolat. Et le produit fini peut toujours être appelé *chocolat*. En réaction à cette directive européenne, l'Etat belge dépose la marque collective **AMBAO**. Ce label est un **LABEL DE QUALITÉ**, un peu comme une *appellation contrôlée*, qui garantit la qualité des ingrédients contenus dans le chocolat. Le label AMBAO certifie aux consommateurs que le produit sur lequel le logo est apposé est du **CHOCOLAT 100 % CACAO**, confectionné à base exclusive de cacao et de beurre de cacao, sans aucun ajout de matière grasse végétale.

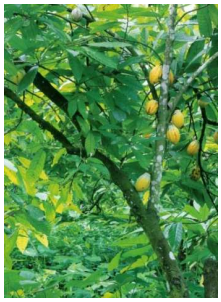
Chapitre 5

A QUOI RESSEMBLERA LE CHOCOLAT DU FUTUR ?

Aujourd'hui, le **CHOCOLAT** est un **PRODUIT DÉMOCRATIQUE**, industriel, de grande distribution et consommé par tous. Cependant, depuis quelques années, le chocolat devient aussi un **PRODUIT DE LUXE**, rare, raffiné et artisanal s'adressant aux amateurs éclairés. Et cette tendance s'accroît de plus en plus…

LE CHOCOLAT, UN *GRAND CRU* ?

Pour pouvoir fabriquer un chocolat accessible à tous à un prix démocratique, les industriels mélangent les fèves de différentes origines et créent des espèces de cacaos transgéniques qui ont un meilleur rendement. Ceci a pour conséquence que le goût du chocolat s'uniformise et que les différentes espèces de cacaoyers et leurs particluarités, peu à peu, disparaissent.



54. Cacaoyers

Aujourd'hui, les experts en cacao tentent de sauver la **BIODIVERSITÉ** des cacaoyers et sont à la recherche de cacao pouvant être considéré comme ***GRAND CRU*** (comme d'autres denrées de luxe, vin, thé ou café). Ce cacao doit impérativement être issu d'une plantation ou propriété correspondant à un terroir délimité et être une variété génétique de fèves homogène. Les experts étudient minutieusement la qualité du terrain, le savoir-faire des exploitants ainsi que la qualité des arbres, des cabosses fraîches et les différentes étapes de la production, de la culture des cacaoyers à l'exportation des fèves de cacao.

55. Fève de cacao

Les spécialistes importent à la chocolaterie quelques fèves provenant des plantations étudiées. Ces fèves sont alors analysées par des laboratoires agréés (teneur en plomb, pesticides, etc.). Si les analyses sont bonnes, le chocolatier fabrique une tablette de chocolat. Lorsque le résultat est convaincant, les négociations entre le chocolatier et le producteur se concluent. Un nouveau *Grand Cru*, produit rare et d'exception, est né !

HAUTE COUTURE EN CHOCOLAT

Certains chocolatiers, aussi célèbres que les chefs étoilés, installent leur **LUXUEUSE BOUTIQUE** dans les quartiers huppés des centres-villes. Ils sont très attentifs à leur image et donc au **PACKAGING** de leurs produits. Ils utilisent le vocabulaire de la haute couture pour parler de leurs *créations*. Par exemple, Pierre Marcolini présente ses ***COLLECTIONS*** qui se renouvellent chaque saison. Le célèbre chocolatier parisien Lenôtre

a sorti en 2007 une buche de Noël signée Karl Lagerfeld.

56. La buche de Lenôtre signée Lagerfeld

LE DESIGN RÉINVENTE LE CHOCOLAT

Les chocolatiers se distinguent également par les formes de leur produit en chocolat en n'hésitant pas à s'associer à des **DESIGNERS** réputés. Pierre Marcolini travaille depuis plusieurs années avec un célèbre designer, Yann Pennor's, qui a créé pour lui le *Flat Egg*, un œuf de Pâques d'un tout nouveau genre.

57. *Flat Egg*, l'œuf de Pâques selon Pierre Marcolini

Germain Bourré, designer parisien, a inventé les *Cloches à Saveurs*, cloches en chocolat sous lesquelles on place du poivre, de la menthe ou encore des zestes d'orange. Le chocolat, riche en graisses, emprisonnent alors les odeurs et les saveurs.

58. Les *Cloches à Saveurs* de Germain Bourré

CHOCOSMÉTIQUE

De grandes marques de cosmétiques ont créé leur ligne de **PRODUITS DE BEAUTÉ AU CHOCOLAT** tel que gels douches, baumes à lèvres, crèmes pour le corps, etc. Par exemple, les magasins britanniques *The Body Shop* proposent *Chocomania*, une gamme de soins inspirée du chocolat pour une peau hydratée aux senteurs cacaotées. Aujourd'hui, chacun peut craquer pour du chocolat sans restriction et sans prendre un centimètre !

59. Beurre corporel *Chocomania* chez *The Body Shop*

Dans une stratégie purement marketing, ces firmes de cosmétiques mettent en avant le fait que ces produits soient réalisés à base de chocolat, plus attractif pour les gourmands. Or, c'est le **CACAO** (et non le chocolat) qui apportent les vertus cosmétiques de ces soins.

Le beurre de cacao, matière grasse naturelle, est utilisé pour ses qualités adoucissantes, nutritives et hydratantes dans la fabrication de savons, de crèmes et de baumes pour les lèvres. Le beurre de cacao possède également des propriétés restructurantes anti-âge car il contient des antioxydants naturels qui freinent le vieillissement cutané et stimule le renouvellement cellulaire. Enfin, la caféine, contenue dans la coque de la fève de cacao, est réputée raffermir la peau et gommer la cellulite.

Chapitre 6

PETITES ANECDOTES CHOCOLATÉES…

CHROMOS

Les chromos sont des petites **IMAGES** à collectionner, que les enfants recevaient dans leur barre chocolatée. Ces images reproduisent des images populaires, religieuses, morales, des œuvres d'art, des vues souvenirs de sites touristiques, etc.

60. Chromo, Chocolat Poulain (France)

ENFANTS

61. Affiche publicitaire destinée aux enfants

Le chocolat a longtemps été réservé aux adultes pour ses vertus aphrodisiaques et médicinales. A la fin du 19ème siècle, le chocolat se **DÉMOCRATISE** et conquis le **MONDE DES ENFANTS**. Les fabricants de chocolat cherchent alors tous les moyens d'attirer les enfants vers le produit : boissons, poudres, tablettes, pastilles, bonbons, pralines et sujets moulés. Ils orientent également le marketing vers l'enfant au moyen d'affiches publicitaires, d'images distribuées dans les tablettes de chocolat, de concours, etc.

FILMOGRAPHIE

Le chocolat a inspiré de nombreux cinéastes. Citons par exemple Lasse Hallström avec **LE CHOCOLAT**, film romantique (2001) mettant en scène Juliette Binoche et Johnny Depp ou Claire Denis pour **CHOCOLAT** avec François Cluzet (1988). **LES ÉMOTIFS ANONYMES** de Jean-Pierre Améris met en scène Benoît Poelvoorde, directeur d'une chocolaterie, et Isabelle Carré, chocolatière très douée. En 2000, Claude Charbol réalise **MERCI POUR LE CHOCOLAT**. Le roman de Roald Dahl, **CHARLIE ET LA CHOCOLATERIE**, publié pour la première fois en 1964, a été adapté au cinéma par Mel Stuart (1971) et Tim Burton (2005). Robert Zemeckis en parle dans **FORREST GUMP** et en fait une citation inoubliable.

62. *La vie, c'est comme une boîte de chocolats, on ne sait jamais sur quoi on va tomber* (Robert ZEMECKIS, *Forrest Gump*, 1994)

GANACHE

La ganache, mélange de **CRÈME** bouillie (ou parfois de lait ou de beurre) et de **CHOCOLAT**, est une préparation épaisse servant à garnir une pâtisserie. Au 19ème siècle, l'apprenti d'une pâtisserie parisienne renverse du lait bouillant dans une bassine qui contient des tablettes de chocolat. Devant le désastre, son patron le traite de *ganache* (imbécile), mais mélange le tout en espérant que le produit soit encore utilisable. Le résultat est en fait agréable et deviendra une des bases de l'artisan chocolatier.

HERSHEY

A l'instar de la thalassothérapie, les **CACAOTHÉRAPIES** (ou chocothérapies) se multiplient dans les centres de cure thermale et instituts de beauté. Le premier Spa au chocolat a été ouvert à Hershey, aux USA, ville du chocolat qui a inspiré le cinéaste Tim Burton pour son film *Charlie et la chocolaterie*.

63. *Charlie et la Chocolaterie* de Tim Burton

JACQUES

En **1896**, avec l'apparition de grands magasins et l'intensification des réseaux de chemins de fer, la publicité fait son apparition et devient nécessaire afin que chacun puisse se démarquer. **ANTOINE JACQUES** souhaite donc apporter à sa marque un symbole fort. Il souhaite que ce logo montre que la chocolaterie Jacques est au service de la **QUALITÉ**, qu'elle maîtrise l'art de la **FABRICATION** du chocolat, qu'elle participe à la **GRANDE ENTREPRISE** du chocolat et qu'elle est soucieuse de faire des **CONSOMMATEURS HEUREUX** ! Cette maîtrise d'un art au service loyal d'une cause correspond à l'image du chevalier dans la culture universelle. Et voilà, le logo trouvé ! Le **chevalier** symbolisera donc la Chocolaterie Jacques.

64. Le logo de la Chocolaterie Jacques, un chevalier

LAIT

Le **CHOCOLAT AU LAIT** se différencie du chocolat noir par sa teneur moindre en cacao et par la douceur et le moelleux supplémentaire que lui confère le lait. C'est au **SUISSE DANIEL PETER** que l'on doit sa mise au point, en **1875**. On cherchait depuis longtemps à le fabriquer, mais il demeurait impossible de mélanger convenablement la pâte de cacao avec le lait, qui a un taux d'humidité élevé. L'invention du **LAIT CONDENSÉ** quelques années auparavant par le pharmacien Henri Nestlé rendit possible cette création.

MOULE

Ce n'est qu'en **1830**, avec l'apparition de broyeuse mécanique permettant d'obtenir un chocolat plus fin, qu'il fut possible d'élaborer les premiers **MOULAGES EN CHOCOLAT**. A cette époque, le chocolat touche le monde des **ENFANTS**. On associe donc aux moules une **VALEUR ÉDUCATIVE**. En effet, ils transmettent de façon ludique de nombreuses informations. La variété des sujets traités retrace l'évolution des technologies, les mondes animal et végétal, les fêtes traditionnelles, l'univers des enfants, les sports, les personnages historiques, les moyens de locomotion, les objets de la vie quotidienne, les métiers, la musique, les

peuples et les coutumes, les courants de pensée et artistiques, etc.

65. Moule pour chocolat

NOIR

Le chocolat noir est un chocolat qui contient de **35 % à 100 % DE CACAO** et de **BEURRE DE CACAO**, le reste étant principalement du sucre. Le premier chocolat sous forme solide, inventé en **1674** en Grande-Bretagne, était noir. Le fait qu'un chocolat contienne un pourcentage élevé de cacao n'est pas pour autant gage de qualité. En effet, certaines tablettes à plus de 70 % de cacao utilisent des fèves mal torréfiées ou trop acides. Un bon chocolat noir n'est jamais noir mais couleur acajou foncé, voire à reflets rouges.

OEUFS DE PÂQUES

Selon la légende, les **CLOCHES** des églises partent à **ROME** pendant la **SEMAINE SAINTE**. Revenant le jour de Pâques, elles rapportent des milliers d'œufs qu'elles lâchent dans les jardins. Au 15ème siècle, on conserve les œufs pondus pendant le Carême, on les décore et on les cache dans les jardins pour qu'au matin de **PÂQUES**, les enfants aient le plaisir d'aller les chercher. Vers 1830 apparaissent les **MOULES** pour réaliser des figurines. Le jeûne du Carême étant moins strict, les œufs de Pâques deviennent alors en **CHOCOLAT**. Ceux-ci ont de multiples formes évoquant des thèmes religieux (cloche, agneau pascal…) ou profanes (poule, lapin…). L'œuf est le symbole de cette fête et est souvent paré d'un nœud car, de Charlemagne à Louis XVI, on enrubannait d'un nœud rouge le plus gros œuf pondu en France pendant la Semaine sainte pour l'offrir au roi.

66. Les œufs de Pâques de Patrice Roger

TREMBLEUSE

Au 17ème siècle en Espagne, à côté des chocolatières, des tasses apparaissent pour la consommation du chocolat. A l'initiative du marquis de Mancera, la *mancerina* ou *trembleuse* est inventée. La **TASSE** a la particularité de se caler dans une soucoupe à fond creux qui lui assure une stabilité parfaite. On peut ainsi remuer le chocolat mousseux sans risquer de le renverser.

WITTAMER

La Maison **WITTAMER** a été fondée en 1910 par Henri Wittamer, sur la place du Sablon à Bruxelles. Aujourd'hui, Wittamer est Fournisseur Officiel de la Cour de Belgique et Membre de l'association Relais Desserts. La maison du Sablon s'exporte au Japon où elle y possède quinze boutiques.

XOCOATL

Le mot maya **XOCOATL**, qui se prononce **TCHOCOATL**, a donné naissance à la transcription pour ainsi dire phonétique du mot **CHOCOLAT**, mentionné pour la première fois dans la langue française en 1680, dans le dictionnaire de Pierre Richelet.

Chapitre 7

POUR EN SAVOIR PLUS…

QUELQUES CONSEILS DE LECTURE POUR LES ENFANTS…

LEDU Stéphanie & BALICEVIC Didier, *Le chocolat*, Milan Jeunesse, 2010.

Un ouvrage très bien expliqué et illustré, sur le chocolat, sa fabrication, son histoire…

HAREL Karine, *D'où vient le chocolat de ma tablette ?,* Tourbillon, 2010.

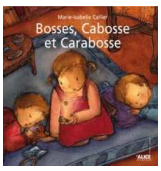
De la fève de cacao à la plaquette de chocolat, cet ouvrage nous explique tout sur le chocolat. Des photos, des schémas, et une chouette activité en fin d'ouvrage !

KHAN Sarah, *Mon petit livre du chocolat*, Editions Usborne, 2011.

Pour tout savoir sur le chocolat : son origine, son histoire, le chocolat dans les pays du monde, les différentes sortes, l'art du chocolatier, des anecdotes et des faits intéressants. Avec quelques recettes en prime !

BOILLE Pascale, *Comptines et poésines. Cocottes et chocolat*, Eveil et découvertes, 2009.

Des petits textes, entre la comptine et la poésie, autour du chocolat.



CALLIER, *Bosses, Cabosses et Carabosses*, Alice Jeunesse, 2008.

Une chose est sûre: ce que préfèrent Zaza, Piti et Guili, c'est le chocolat ! Pour leur goûter mais aussi pour soigner bosses et bleus. Alors, quand papa tombe malade, Zaza n'hésite pas : pour le guérir, il faut du chocolat! Et pas n'importe lequel: le chocolat magique de la gentille Fée Cabosse...

« LE CHOCOLAT BON POUR LA SANTÉ ? »

Une source gourmande d'énergie

Le chocolat est un aliment énergétique, source de glucides et de lipides, carburants indispensables pour le corps et pour l'esprit. Nous avons tous besoin d'énergie, pour nos activités quotidiennes : travailler, faire du sport, réfléchir, etc.

2 carrés de chocolat noir (20 g) = 110 kcal = 5 % de l'apport énergétique journalier *(sur la base de 2 200 kcal/jour)*

Les valeurs énergétiques des chocolats sont à peu près équivalentes qu'ils soient noirs, au lait ou blancs, soit environ 555 kcal pour une tablette de 100 g.

Type	Énergie (kcal/100 g)	Protéines (g/100 g)	Glucides (g/100 g)	Lipides (g/100 g)
Noir	553	8,9	26	45
Lait	567	6,7	51	37
Blanc	543	7	59	33

Source : « conférence journée d'actualité de l'Alliance 7 sur le chocolat, le 12/12/2003 » (données fabricants).

Le chocolat noir est riche en fibres…

Le chocolat noir apporte une quantité intéressante de fibres, environ 6 g/100 g (source : Répertoire général des aliments).
Il faut noter que plus la teneur en cacao du chocolat noir est importante, plus sa teneur en fibres est grande.

Le chocolat aurait-il un impact sur l'humeur ?…

Le chocolat contient certaines substances toniques susceptibles d'agir sur le psychisme. Les deux plus célèbres, la théobromine et la caféine, sont connues pour leurs effets psychostimulants et toniques.
La phényléthylamine et la tyramine ont des effets proches de celui des amphétamines. Quant à la sérotonine, il s'agit d'un neurotransmetteur synthétisé par le cerveau, qui est également présent dans certains aliments comme dans le chocolat. Connue pour générer de la bonne humeur, cette substance est employée en pharmacologie comme antidépresseur.
Mais c'est plutôt, et surtout, l'intense plaisir procuré par le chocolat qui est susceptible d'influencer positivement notre humeur.

Des minéraux et vitamines…

Le chocolat, surtout quand il est noir, est une matière noble, riche en minéraux, et notamment en magnésium, qui participe à la transmission de l'influx nerveux. Le chocolat noir est également source de fer et de potassium.
Le chocolat au lait apporte, quant à lui, du calcium et du phosphore, tous deux intervenant dans la constitution de la structure osseuse. Bien évidemment les produits laitiers restent les sources privilégiées de calcium.
Le chocolat au lait contient de la vitamine B2 qui contribue à l'assimilation des glucides, lipides et protéines par l'organisme.
Le beurre de cacao (un des ingrédients principaux du chocolat) présente une teneur intéressante en vitamine E, connue pour son action antioxydante.

Le chocolat, un antioxydant potentiel ?

Cacao et chocolat ont été identifiés comme des sources intéressantes de polyphénols : déjà bien observés dans certains aliments comme le thé ou le vin rouge, ces composés sont aujourd'hui reconnus pour leur action antioxydante et leur rôle dans la prévention des maladies vasculaires. De nombreuses études sont en cours pour déterminer avec plus de précision l'impact de ces composés présents dans le chocolat.
D'un point de vue quantitatif, il est intéressant de noter que deux carrés de chocolat apportent, environ, autant de polyphénols qu'une tasse de thé.

2 carrés de chocolat noir (20 g) à 70 % de cacao = 1 tasse de thé *en mg de polyphénols*

LE SAVIEZ-VOUS ?

Le chocolat et la ligne…

Le chocolat est avant tout un aliment plaisir. Il est riche en énergie et, comme tout aliment énergétique, sa consommation excessive peut entraîner une prise de poids. Il est important d'en connaître les valeurs nutritionnelles afin de gérer correctement ses apports alimentaires et d'adapter sa consommation en fonction des dépenses énergétiques de la journée. Même dans le cas de régimes restrictifs, de nombreux nutritionnistes conseillent la consommation de chocolat en petites quantités afin d'éviter les frustrations.

Le chocolat et la digestion…

Le chocolat est souvent accusé, à tort, d'être à l'origine de crises de foie. Or il a été prouvé que le chocolat n'avait aucune action sur le foie. En fait, ce sont principalement l'alcool en excès, les champignons vénéneux et certains médicaments qui sont toxiques pour le foie. Le terme « crise de foie » est propre aux Français, alors que les Anglais se plaignent plus généralement de l'estomac, et les Américains du cœur…

Le chocolat et le cholestérol…

On distingue deux sources de cholestérol : l'un d'origine alimentaire (apporté par les aliments), l'autre synthétisé par l'organisme dans le foie. Ainsi, pour le chocolat, deux notions sont importantes à retenir : d'une part, le chocolat apporte très peu de cholestérol ; d'autre part, la qualité des matières grasses du chocolat (nature des acides gras qui composent le beurre de cacao) a un effet neutre sur le taux de cholestérol.

Le chocolat et les dents…

Comme tout aliment contenant des sucres, le chocolat peut contribuer à l'apparition de caries et une bonne hygiène dentaire est nécessaire.
En revanche, on sait que le cacao contient des substances connues pour leur action anticariogène : le fluor, les phosphates et les polyphénols.

Le chocolat et la migraine…

Aucune étude à ce jour n'a démontré clairement que le chocolat provoquait des migraines. Néanmoins, comme certains fromages ou encore le vin rouge, le chocolat contient une substance susceptible d'être impliquée dans le déclenchement de migraines chez certaines personnes sensibles.
Plus généralement, retenons que le déclenchement d'une migraine relève d'un mécanisme complexe faisant intervenir de multiples facteurs, d'origine alimentaire mais aussi biologique, psychologique…

Le chocolat et la dépendance…

Il n'y a aucune dépendance au chocolat. Les vrais amateurs, qui en consomment par plaisir tous les jours, sont tout à fait capables de s'en passer si nécessaire, ils ne sentiront aucun effet de manque.
Finalement, le chocolat a tout au plus un petit goût de « revenons-y » en raison du plaisir qu'il procure !

QUESTIONS-RÉPONSES…

ÉCONOMIE Quels sont les pays les plus consommateurs de chocolat ?

Que ce soit sous forme de confiseries, de pâtisseries, de barres, de boissons… le chocolat se consomme partout dans le monde. Mais les Européens restent parmi les plus gourmands. Le marché français est caractérisé par une forte consommation de tablettes (14 % de la consommation de chocolat.)

Suisse : 10,92 kg	Allemagne : 10,39 kg
Belgique : 10,08 kg	Danemark : 9,05 kg
Irlande : 8,98 kg	France : 6,88 kg

Source : Statistique OFCCC 2002.

TECHNIQUE Puis-je stocker mon chocolat au réfrigérateur ?

Le chocolat craint l'humidité et la chaleur qui le font blanchir. Il est donc préférable de le conserver dans un endroit frais (16 °C - 18 °C) et sec, en évitant le réfrigérateur. Pensez également à le mettre à l'abri des odeurs et de la lumière.

LÉGISLATION Comment bien lire une étiquette ?

• La teneur en cacao est une information importante qui est l'une des plus recherchées sur l'étiquette. Toutefois, elle ne caractérise pas à elle seule la qualité du chocolat, car l'origine des fèves ainsi que la qualité de la fabrication jouent un rôle aussi… voire plus… important sur la qualité gustative du produit.

• Contrairement à certaines informations comme les ingrédients ou la teneur en cacao, les valeurs nutritionnelles ne figurent pas obligatoirement sur l'étiquette. Il est certain que le chocolat est un aliment énergétique et mieux connaître sa valeur nutritionnelle vous permettra d'adapter votre consommation en connaissance de cause. Outre la valeur énergétique, soyez par exemple attentifs à la teneur en glucides et lipides.

• Une directive européenne réglementant la qualité de la matière grasse utilisée dans le chocolat. Outre le beurre de cacao et la matière grasse de lait, ce texte permet d'ajouter au maximum 5 % de certaines matières grasses végétales d'origine tropicale. Cet ajout n'est possible que si un étiquetage clair stipule : « Contient des matières grasses végétales en plus du beurre de cacao. »

DÉGUSTATION Comment bien déguster un chocolat ?

• La première étape qui va nous permettre de bien situer la couleur. Bien foncé, ambré, clair ou blanc, chaque chocolat a sa propre couleur.

• Vient ensuite le brillant… Remarquez la brillance du chocolat à bien refléter la lumière. C'est le signe d'un mouvement d'un refroidissement du cacao dans les règles de l'art.

• Juste avant de passer à l'étape qui nous intéressera à la vue du chocolat, à savoir la mise en bouche, sentez ce petit carré. Suivant les chocolats, vous pourrez déjà avoir une idée de la force en cacao, percevoir tantôt une note de caramel, le mot une note de vanille…

• Maintenant le moment que nous attendions tous… La dégustation à proprement parler. Dans un premier temps, croquez un morceau de votre carré en vous bouchant le nez. Vous percevrez alors les notes sucrées, amères. Ce sont les saveurs de base, détectées par les papilles de votre langue.

• A présent débouchez votre nez. C'est à ce moment que toutes les notes complexes du chocolat éclatent : le cacaoté, mais aussi le lacté, les notes caramel, vanille, fruits secs suivant les cas… Tout un festival de saveurs ressenties grâce à la communication entre notre nez et notre bouche. C'est pour cette raison que lorsque vous êtes enrhumé, les aliments perdent beaucoup de leur saveur.

• Un autre atout du chocolat réside dans sa texture. Au premier coup de dent, vous évaluez le croquant. Puis viennent le fondant, la texture lisse du chocolat. Selon les cas, votre chocolat pourra être croustillant, nappant (il enveloppe toute la bouche), fondant.

Voilà toutes les sensations que nous pouvons trouver dans un seul carré de chocolat !

LES MULTIPLES FACETTES DU CHOCOLAT…

AU CŒUR DES FESTIVITÉS…

Les chocolats de fin d'année

Les chocolats de Pâques

PAROLE DE CHOCOLAT

« La fève de cacao est un phénomène que la nature n'a pas répété. On n'a jamais trouvé autant de qualités réunies dans un si petit fruit », Alexandre von Humboldt, explorateur du XVIII[e] siècle.

« De toutes les passions, la seule vraiment respectable me paraît être la gourmandise », Guy de Maupassant.

« Je ne pouvais ôter ma bouche des bords délicieux de sa tasse. Un chocolat à s'en faire mourir, moelleux, velouté, parfumé, grisant », Guy de Maupassant.

« Qu'est-ce que la santé ? C'est du chocolat », Brillat-Savarin.

« Le chocolat est, plutôt que le nectar ou l'ambroisie, la vraie nourriture des dieux », Joseph Bachot, médecin XVIII[e] siècle.

LE CHOCOLAT SOUS TOUTES SES FORMES

LES RENDEZ-VOUS DU CHOCOLAT…

Des clubs se sont créés pour réunir les passionnés de chocolat, par exemple Le Club des croqueurs de chocolat.

Le Salon du chocolat réunit chaque année quelques milliers d'amateurs, producteurs ou consommateurs, autour d'une même passion, le chocolat. Il se déroule à Paris au mois d'octobre.

QUELQUES RECETTES INCONTOURNABLES…

CŒUR FONDANT AU CHOCOLAT

- 100 g + 8 carrés de chocolat
- 3 œufs
- 80 g de sucre en poudre
- 50 g de beurre + une noix
- 1 cuillerée à soupe de farine + 1 c. à café

1. Préchauffez votre four thermostat 9 (260 °C).
2. Faites fondre les 100 g de chocolat. Ajoutez le beurre.
3. Dans un saladier mélangez les œufs entiers et le sucre. Ajoutez la farine.
4. Incorporez le chocolat et mélangez bien.
5. Beurrez et farinez vos ramequins.
6. Versez un tiers de la préparation dans le fond des ramequins. Déposez 2 carrés de chocolat puis recouvrez-les avec le reste de la préparation.
7. Placez vos ramequins au four environ 10 minutes.
8. Dégustez-les tièdes, démoulés ou non.

MOUSSE AU CHOCOLAT

- 1 tablette de chocolat à dessert
- 6 œufs
- 1 pincée de sel

1. Faites fondre le chocolat cassé en petits morceaux au bain-marie ou à feu doux. Lorsqu'il est complètement fondu, remuez délicatement pour obtenir une pâte lisse. Retirez du feu et laissez tiédir.
2. Cassez les œufs en séparant les jaunes des blancs. Ajoutez le sel dans les blancs et battez-les en neige très ferme.
3. Versez peu à peu le chocolat fondu sur les jaunes d'œufs en mélangeant énergiquement.
4. Incorporez délicatement avec une spatule un tiers des blancs d'œufs battus puis ajoutez le reste.
5. Faites prendre la mousse 3 heures minimum au réfrigérateur. Servir bien frais.

© AEDIS éditions 03200 VICHY www.aedis-editions.fr
En collaboration avec NESTLÉ
Dépôt légal : 4e trimestre 2005

9782842592735
Diffusion Nord-Sud
3,41 €
09/2016

Annexe 10 : Entretiens post leçon d'observation de Dan

1.7 Phase 1A :

OK alors donc là je suis au moment A récolte des conceptions individuelles qu'on signe et mises au travail. Euh donc voilà séquence une ouais sont numérotés la séquence une je fais toujours un petit rappel de ce qu'on a fait la veille. Dans l'après-midi, il y avait. J'avais prévu 2 périodes à ce moment-là, on avait. On avait mis au cahier. On avait mis en cahier justement les conceptions individuelles des élèves. Et puis on avait posé aussi, c'était dans dans le but de la de la rencontre avec le chocolatier de créer des questions et qu'on en avait 48, je crois, 40 47 48, C'est ça ça ? Et puis je me rappelle que y avait eu plus de questions que je je n'imaginais j'en avais moi, j'avais un petit peu anticipé. Je pensais que les questions étaient un peu plus. plus générales on va dire. Euh donc voilà. Et puis je vais demander aux élèves de faire un classement pour justement des déjà dans le classement. J'avais un petit peu anticipé quelques-uns qui auraient fait un classement en tout cas par tout ce qui concernait peut-être les mesures, donc dans ce sens-là justement, les, les masses, genre les les masses, enfin tout ce qui était calcul mesure donc les quantités, le l'argent que le chocolatier fait avec ses ventes et tout. Et puis des questions un peu plus géographiques à quel endroit, il, il prend les fèves de cacao ou les cabosses. Et peut-être plus plutôt aussi des questions plutôt historiques. Et le classement servait justement, à à structurer le l'entretien avec le chocolatier. Et voilà, je m'étais dit, moi, à ce moment-là, que ce serait mieux que ce, que ce soit par catégorie de questions, quoi. Donc voilà les élèves disent que le classement est plus logique, dans une logique justement de de questionnement. Après donc oui, le classement, tout ce qui va ensemble ensemble, pardon.

Je lis en même temps, hein. Donc il y a une question sur d'où vient le chocolat ? Donc je vais passer la question d'où vient chocolat et avant de faire les activités en lien avec ça, [il lit] « c'est toujours intéressant de commencer une discussion avec un sujet, de savoir nous, est-ce qu'on qu'est-ce qu'on connaît de ce sujet-là, d'accord ? »

D'accord, donc là je fais toujours ce ces techniques de travail là. D'abord seuls, ils mettent leur leur leur conception, ils notent leurs idées, ils vont là, je suis à la séquence 24 à la ligne 24. Comparer les avec le voisin, j'en parle avec lui. Et puis finalement, faire une mise en commun, donc les idées sur le chocolat. D'où vient le chocolat ? Voilà. Donc, là, là, j'explique vraiment la structure. D'abord, on trouve celle des idées encore avec le voisin, on voit les, les similitudes et les différences. Et puis je demande à des élèves : [Il lit] « qu'est-ce qu'on fait une fois qu'on a comparé nos idées avec son voisin ? Eh bien, ce sera le moment de partager en grand groupe ». Donc je leur demande de fermer les yeux pour qu'il y ait un

moment justement, un peu de rencontre avec eux-mêmes. Je resitue, qui sont en 4e primaire, qu'ils sont pas des experts chocolatiers.

Voilà et je je reprécise la question, d'où vient le chocolat ? Je trouve ça important de fermer les yeux, le le fait de d'être vraiment dans l'imagerie mentale à ce moment-là. Donc je reprécise que c'est important de se de de se tromper. Si on fait des erreurs. Que les de partir de leurs erreurs, justement leur conception erronée sur un sujet pour justement clarifier, clarifier cette conception-là et puis la mettre la confronter avec le un savoir plutôt. Enfin, on crée. Quoi. Quelque chose de vrai, quelque chose de d'objectif et. Et voilà qu'il y ait cette coupure, cette différence entre ce qu'on pense et la réalité euh, qui pour moi est important pour les enfants de de enfin, en tout cas, de l'importance de la recherche et de confronter ses savoirs, ses conceptions, par par le savoir justement qui est qui a été établi par les historiens.

Voilà, je ne. Donc là j'explique. Je suis un peu de mise. Voilà, il y avait un petit jouet, donc quelqu'un je demande d'un élève de le ranger. Okay, ceci, on a, tu penses.

Et là, dans la 2e séquence à la ligne 55, ça commence « par au lait ».

Mais ouais, c'est plutôt des des, on est sur des des des préférences. Si je me rappelle bien sûr le lait par rapport au chocolat blanc. Comment ça se fait qu'on ait du chocolat au lait, aujourd'hui ? C'est quelque chose qui qu'ils ont quotidiennement, mais je pense que. Pardon, ils se posent pas toujours la question d'où ça vient et pourquoi on a ça aujourd'hui ? Pourquoi on ? En a autant. Donc là, ils sont dans leur goût au chocolat.

Quand on a été inventé, le chocolat en ligne 68, « si vous avez d'autres questions, allez-y » donc là, je suis plutôt plutôt dans les mots questions. Je. Oui, ils parlent de l'Égypte parce qu'il y avait une une image avec l'éléphant, donc je pense que ça leur fait penser à l'Afrique et donc ils ont parlé de l'Égypte.1889. C'était aussi marqué sur Côte d'Or, je crois. On parle de l'Asie. Je leur demande où a été planté la cabosse. Et puis ils sont sur l'Asie. Je voyais à ce moment-là, c'était encore un peu flou, hein ? Ils sont en 4e primaire, tout ce qui continent, euh…

Et puis je les questionne aussi sur sur la date en Égypte, l'Égypte, c'était à quelle date ? À ton avis ? L'époque de de l'Égypte ancienne à mon avis donc, il se disait en 200. Voilà donc ça, c'était le moment à, c'est plutôt dans le je circulais pour voir un petit peu leur conception. Et puis j'ai je, je trouve ça intéressant de de circuler à ce moment-là et de de s'y confronter justement et de parce qu'ils se posent naturellement des questions, ou en tout cas ils font des observations. Et puis je me demande toujours parce que donc le le le le fait de de creuser un peu leur questionnement. Ça permet vraiment de voir un peu plus loin leur leur manière de de réfléchir, de penser et puis ça me permet de voir où ils en sont au niveau de la matière par rapport au niveau des apprentissages plutôt. Mais là, ici, c'est plutôt en en géographie- histoire, je trouve ce que la confusion Afrique Asie, enfin confusion, puisqu'on parle de l'éléphant d'Afrique et d'Asie, donc puisque, ils ont raison, mais voilà donc à partir de l'analyse d'indices

d'images. En tout cas en lien. Avec avec l'histoire du chocolat, quoi. C'est le moment A je m'arrête.

1.8 Phase 1B

Ok maintenant, je suis dans le moment B je viens de le lire. Je sais pas si c'est hyper intéressant, mais en gros on est plutôt dans le… dans le le beaucoup de discipline, je trouve déjà dans la logistique, dans l'organisation. Plutôt de la clarification je demande pas une bonne réponse. Ils essaient de discuter ensemble donc. De y a le quand a été inventé au chocolat qui a fait le chocolat et où est le chocolat ? C'est vrai que là y a une comparaison et que je trouvais intéressante avec la Belgique parce que c'est… et, les pommes aussi. On venait de faire un projet sur les pommes. Avant au mois de septembre donc. Ce que je trouve intéressant dans tout ça, c'est de de les ramener à leur quotidien, à ce qu'ils savent déjà, pour ensuite comparer… comparer avec autre chose qui, c'est vrai que des des, des des, des cacaoyers, voilà ça pousse pas dans le jardin et donc donc voilà y a peut-être des questions aussi au niveau géographique pour qu'on a ici et et du coup on ça, ça n'a pas été dit, mais de quoi a besoin un cacaoyer implicitement, je pense que ça ça permettait en tout cas de… de devoir donc un petit peu géographiquement pourquoi un arbre pousse un endroit et pas à l'autre. Qu'est-ce qui fait en sorte qu'on ait des arbres ici et pas ailleurs ? Donc on est plutôt dans le… dans dans l'apprentissage du climat par exemple.

Qu'est-ce qu'il y avait par la suite ? La question aussi. Je me rappelle que ça avait un petit peu galère. Pourquoi les cabosses sont les retrouver sur les troncs et pas sur non sur les branches.

C'était au niveau de la masse hein ? C'est beaucoup trop lourd pour les branches, mais j'ai pas l'impression que c'était, c'était ressorti quoi ? Alors, il aime parler de Minecraft donc évidemment il comparé à leur quotidien, ce qu'ils vivent, ce qu'ils ce qu'ils connaissent.

1.9 Phase 1C

Voilà, là je suis au moment C. Ouais, c'était le moment de partage avec le groupe entier… euh donc, là je suis a dans la logistique de de… Je leur explique qu'il faut pas répéter la même chose ? [Il lit silencieusement] Ok, on clarifie les questions. Là je suis à la ligne 128 - 29, donc, d'où vient le chocolat ? De l'Afrique, de l'Afrique ? Et que j'ai dit que je peux répéter, demander à d'autres élèves de répéter pour voir si ils écoutent. On dit Asie ? Donc je le répète : on a Afrique, Asie, puis y a Inde, Égypte. Donc quelqu'un dit « des pays chauds », donc là je dis à ce moment-là que c'est intéressant parce que je trouve ça enfin ça, ça guide un petit peu vers vers le le, le, le, le questionnement, justement, pourquoi là-bas euh. Un qui dit, que en l'an mille c'est la découverte du cacao, donc, j'écris plus ou moins (je suis à la ligne 156 maintenant).

Je passe plutôt je passe tout en géographie par la suite. Donc, pourquoi plutôt dans les pays chauds ? Ouais et là y a toutes cette production, justement, les les concepts d'importation d'exportation aujourd'hui, si ça pousse dans des dans les pays chauds, alors pourquoi on a ici, en Belgique, dans nos rayons, dans les supermarchés ? Puis l'un qui dit, ils sont importés… donc avion bateau donc transportés en Belgique. Donc ça j'avais écrit au tableau. Donc là, je précise le questionnement parce que faut pas les perdre donc je j'essaie de de de redire en tout cas dans de recontextualiser je dis donc la cabosse qui pousse dans les pays chauds et le chocolat et il est conçu par l'homme. Qu'est-ce que ça veut dire par là ? Sans les humains, le chocolat n'existerait pas, mais il n'existe depuis,… donc il a été créé par les humains, les tablettes ont été créées par les humains. Le cacao n'est pas là. Alors [Il relit rapidement] là super intéressant, la différence entre le cacao et le chocolat ? Et donc là pour moi à ce moment-là, il y a quelque chose d'historique parce que le le cacao en soi, on peut dire à l'état pur, et le chocolat, vraiment, qui qui, historiquement, a subi… Enfin, c'est un effet de de cause et de conséquences. Voilà, je trouve que le la comparaison cacao chocolat est intéressante par le fait qu'il ait été rapporté ici, rapporté ici en Europe et qui avait subi des modifications. Voilà donc d'ailleurs je leur dis que c'est intéressant. Je pose la question, donc je pose la question, alors quelle est la différence entre cacao et chocolat ? Et puis une dit, bah le cacao ça pousse, c'est pas l'homme qui le créé, c'est le chocolat, on fait avec le cacao et qu'est-ce qu'il y a en premier ? Donc là j'aime bien cette. Ce truc de de de chronologie en fait que ce qui arrive en premier, qu'est ce qui arrive ensuite ? Et puis une dit Carine à la ligne 180. Un, dit le cacao. Donc je vous demande, on a utilisé quelqu'un en premier dans l'histoire et je leur demande qui et dis les 5 singes ? Bah c'est une idée, c'est une idée, pourquoi toi tu manges des œufs, des légumes ? Peut-être que voilà, c'est son idée. Ah oui y a. Quelqu'un avait avait rigolé à ce moment-là. Puisque c'est l'homme qui a goûté en tout cas le cacao pour la première fois, l'homme de manière, générale par rapport à ça. Alors, l'homme de manège général un, dit « Christophe Colomb, » donc je demande qui c'est ? Celui qui a navigué qui a découvert l'Amérique. Euh, c'est possible, c'est celui qui a découvert l'Amérique. Donc voilà, c'est, je pense qu'ils ont un savoir historique à ce moment-là là. Voilà qui en profitent pour ben… Dans les images justement, je me demande si y avait pas de photo. Non, c'était un Hernan Cortez, puis ils ont peut-être confondu je sais pas oh non non parce qu'il y a eu pendant, y a bien son nom. À ce moment-là, euh. Ah oui, et donc grâce à Christophe Colomb, il sert voilà du fait du savoir historique, ils ont de qu'ils qu'il a découvert l'Amérique. Je dis ben alors est-ce que ça veut dire que le cacao vient forcément d'Amérique ? Non, mais voilà, je je. Des Égyptiens ou l'Égypte antique et aussi égyptiens qui ont découvert les fèves de cacao, donc les fèves de cacao, ce serait ça rejoint l'idée de l'Égypte. On est d'accord, OK autre chose, je pose la question, tu peux te tromper, OK ? Une qui dit que je crois que ça vient du Mexique à la ligne 211 pourquoi ? L'Amazonie, c'est quoi ? l'Amazonie il y a une forêt amazonienne, donc j'essaie vraiment de faire des associations d'idées comme ça euh, parce que voilà, je je veux vraiment qu'ils aillent au maximum de leur de leurs infos, que ce soit mauvais ou pas mauvais. Brésil, les États-Unis. Et là c'est

un petit peu de géographie. En haut, c'est le Canada. Plus bas, c'est les États-Unis. Je prends 2 autres élèves. Un qui dit qu'il vient des tropiques, donc là, c'est un peu heu c'était un peu on nomme des endroits, mais on n'était plus dans la branche historique, je trouvais. On était dans vraiment dans de la géographie et. J'ai des endroits « tropical » donc déjà je trouve ça intéressant le fait de dire « tropique » et là je suis plutôt dans les climats. Ligne 235. Donc est-ce que les pays-là où il fait chaud il fait froid, moyen, humide ? Donc, [il cite] : « Lola ligne 238, j'ai 2 choses à dire, la première, c'est que le chocolat a été découvert en labo. C'était découverte en 1860, c'est la date de ma naissance, c'est bien. Voilà, puis c'est vrai ? Ben non. Petite euh [blague], okay. On parle des singes qui auraient été malades en mangeant du cacao. J'avais oublié cette info-là. Okay. Quelqu'un dit quelqu'un confronte en tous les cas, contredit ou en tout cas ne refuse l'idée à la ligne 248. Karine refuse l'idée de de qui de Lola en disant que.

(Où Tu vois ce que je suis ?) Ah oui, je pense que ce n'est pas vrai parce que les singes au début, c'est vrai qu'ils ne nous ont. Pas à emmener du chocolat parce qu'on n'avait pas encore fabriqué, mais il mangeait beaucoup de cacao, c'est possible.

1.10 Phase 2

Ensuite, Ben je suis-je sais pas si ces moments D ou C je sais pas ce que c'est, c'est de retour à la ligne une. J'essaie de voir donc : installation, cahier d'association donc ils retournent voir les numéros avec l'image. Comment s'appelle la sélection ? Je lis un petit peu, pardon pour le temps. Ouais Oui, donc le travail avec les images petite feuille où tu dois marquer le chiffre que tu fais comme ceci falloir que tu te lèves un petit peu, okay. Donner un titre à chaque image. Je donne un titre à chaque image. Je trouve que le fait de donner un titre, ça permet justement de de de poser les conceptions suite à l'analyse d'images, voilà, je trouve que ça. Ouais, ça officialise en tout cas la pensée je trouve le fait de donner un titre, c'est "j'ai observé et je mets un titre en lien avec mes observations. Ouais, et puis là, j'ai demandé de mettre en chronologique donc de plus ancien ou plus récent. Donc le plus ancien à la gauche et le plus récent. Bon là je suis dans le… l'aspect conventionnel de la ligne du temps, sans faire… enfin une sorte de ligne du temps. Voilà, mais de conception quoi, donc ils peuvent se tromper. En ordre chronologie chronologique, tout à fait là on est à l'étape, c'est ça ça. Après je demande de faire une recherche de date importante, on regarde dans les documents sont pas que des documents historiques, y a des documents sur plein de choses en lien avec le chocolat, évidemment. Qu'est-ce qui pourrait être, par exemple, un exemple d'information importante [il lit la transcription] « par exemple, si la personne qui, enfin je sais pas trop commander, » 'Ben écoute les autres, je... Ah oui, puis là, il y a le le le mot longtemps. Une information historique. Pourquoi votre avis est-ce .. ? Donc Esther dit, parce que c'est il y a longtemps que ça s'est passé. Heu et là il ils mettent en place le fameux repère historique donc ils disent, mais parce que nous, on est en 2020 et là en 1986. Voilà, ils font un petit parallèle avec avec mon année de naissance par rapport à l'aspect vieux plutôt vieux, ouais. OK, là je suis plutôt. C'est plutôt dans le

l'organisation, là, du matériel, la ligne 48. Je vais l'équipe cinq travail en groupe. Okay donc là y a l'image.

Donc là ça s'arrête à 52 et puis là je suis de retour au numéro un. On donne la feuille. Organisation après étude de retour à la ligne un. Forme les équipes. Ah oui, donc là on est sur le mot précolombien, à la ligne 11. Alors justement là je suis dans le le sens du mot précolombien, je donc précolombien. Qu'est-ce qu'on a dit par rapport à ça ? C'était quoi la discussion par rapport à ce mot-là ? « pré », ça voulait dire préhistoire. Donc, c'est un mot qui ont déjà entendu. Et un préhistoire tout à fait. Et là je leur demande que ça veut dire « pré », ça veut dire avant, ça veut dire avant et donc précolombien. Ça ça veut dire quoi ? Et puis y en a qui disent, c'est celui qui habite en Colombie. D'accord, donc ceux qui habitent en Colombie. Les précolombiens, c'est ceux qui habitent en Colombie donc c'est les Colombiens avant que Christophe Colomb les découvre. Et pourquoi Christophe Colomb ? Parce que c'est lui qui a découvert son nom de famille. C'était d'accord et donc précolombien. On entend le mot Colombes, Colombes. Bien donc là ça partait sur l'oiseau donc maintenant numéro 5, l'affiche numéro 5, Voilà donc il y a eu. Discussion sur le préfixe, qui est quand même intéressant parce que si on fait le l'association en tout cas, le transfert avec la pré histoire. Mais j'aurais dû rebondir un peu plus à ce moment-là, mais peut-être dans un autre contexte, parce que si je le faisais à ce moment-là, je trouvais qu'on perdait un peu le... enfin, pas le sens, mais en tout cas la la, la logique de la, de la leçon de l'ordre chronologique. Mais c'est vrai que là, maintenant du recul, c'est vrai que peut-être aurait fallu cette parenthèse-là de histoire et préhistoire. Mais voilà donc, on est à l'affiche numéro 5 Côte d'Or. Donc, ils parlent, on parle de l'éléphant, on parle de l'Égypte, des pyramides parce qu'il y a des pyramides derrière dans l'analyse d'images et donc directement, ils pensent à l'Égypte. Fabrication 1883. Donc là un qui propose d'écrire le titre « Côte d'Or 1883 ». On précise le titre en fonction des observations donc y avait Côte d'Or en 1883. Et moi, j'essaie de préciser, ben, le chocolat peut être le chocolat Côté d'Or. Donc l'image 6. Oui, là c'était Quetzalcoatl donc ici on se disait que c'était un à la ligne 67, la langue des des précolombiens, parce que c'est voilà, c'est pas des mots habituels pour eux. Donc là on est sur comment… on, on est plutôt sur sur l'orthographe du mot le L est avant le Tou le T avant de L? Et puis quelqu'un propose comme titre un précolombien, donc il fait un lien. Je pense que en regardant les images, ils se doutent bien que quand, comme on a parlé des précolombiens avant pour regarder peut-être les les les personnages en tout cas les les personnes qui sont représentées sur les images ils se disent c'est c'est pas c'est pas aujourd'hui donc il est dans un je pense, hein ? Il est dans un dans une connaissance en tout cas, une certaine chronologie de de de cette histoire-là en se disant Bah je pense qu'il y a une association du cacao précolombien et et l'image par l'habillement des gens enfin voilà donc dans la comparaison aujourd'hui entre le aujourd'hui et l'avant. Qu'est-ce qui te fait dire que c'est un précolombien ? Il ils disent, bah, c'est marqué précolombien, c'est des sortes d'Indiens, ils sont habillés comme des Indiens, là aussi. Mais il parle des vêtements, des chapeaux et c'est pour ça que après, j'avais eu l'idée de, qu'ils puissent représenter chacune des photos en réfléchissant à ce qu'ils devaient porter. Je trouvais que là, il y

avait quelque chose de historiquement intéressant dans le choix des vêtements. Je trouve que y a.... le fait de de de s'habiller comme un précolombien, Ben ça, ça permet en tout cas de refuser d'accepter le refus de s'habiller comme aujourd'hui, quoi ? Et donc là je pense qu'on est dans quelque chose du passé. Le fait de changer et de d'être attentif, en tout cas à l'analyse d'images et à et dans cette analyse d'images là, de d'être attentif à euh aux détails, ce qui permet en tout cas de peaufiner le le regard historique quoi de OK et donc c'est c'est intéressant aussi de dresser justement un portrait de du passé en analysant l'image, en se disant OK le fait de se dire ils portent. Euh, ils disent. Ils disent, c'est un peu bizarre comme il est sur des serpents aussi, donc là y a un aspect, ou plutôt des croyances. Voilà des des des. Un truc qui ressemble à une canne à pêche. Y a une comparaison entre des objets d'avant et les objets d'aujourd'hui qui sont les qui peuvent être les mêmes ? En tout cas, représentées différent. Voilà ici Éloïse qui dit, d'habitude, c'est sur un bateau et là c'est pas sur un bateau, c'est sur des serpents à la ligne 100. Ben je trouve que là ils sont carrément dans dans dans de la comparaison quoi, ils sont-ils sont de l'association. Ils sont vraiment en train de dire OK ce que je sais, et puis là ce qui leur savoir personnel qui peut être vrai ou faux, et confronté à quelque chose de de de de figé qui qui est l'image et et donc il y a un certain deuil en fait de de leur de leur conception à faire quoi [Ils] s sont sont comme un peu dans un conflit de connaissances comme ça, de de ouais, un conflit entre ce qu'ils savent, ce qu'ils pensent savoir aussi et puis, ce qui ce qui est proposé comme savoir là dans l'image quoi. Donc, ils l'appelaient « maître des serpents ». Donc un qui dit qu'il est en train de prier et je les confronte. Je dis que je dis, je un qui dit, « c'est un peu bizarre, y a aucun indice en lien avec le chocolat ». Moi je leur dis, « il y en a un pourtant », on dirait qu'il tient les amis emballez, à ben, je m'arrête là.

Donc il dit, Ah oui, une cabosse, un truc quand le mec qui fait une cabosse ou alors un gros poisson, voilà comme il était sur sur l'eau, sur un bateau de serpents. Et puis là moi je lui dis C'est toi le gros poisson, je peux pourquoi je lui dis ça ? Donc voilà, mais voilà ce que j'en tire de tout ça, c'est que effectivement. Je trouve, c'est vraiment important, c'est cette étape-là. Bon tout le monde n'est pas convaincu avec ce genre de choses. Mais avant de leur donner le savoir établi, je veux vraiment qu'ils se trompent et qu'ils réfléchissent à qu'ils confrontentl eur conception avec.... déjà avec eux-mêmes ce que je pense que ils le font de manière involontaire, le fait de leur montrer les images, leur demander de donner un titre, c'est, c'est : OK. Je vois ça, mais moi je sais ça, je pense avoir ça, mais ce que je pense savoir, c'est pas vraiment ça parce que l'image me me donne une autre information. Et Dan m'embête avec ces questions, parce qu'il peut enfin voilà. Je trouve que mon questionnement leur permet, je le dis en toute modestie d'ailleurs, leur permet vraiment d'aller loin dans tout ça, quoi dans leur enfin dans le pourquoi. Et puis, qu'est-ce qui te fait dire ça ? Je j'essaie de rester dans des questions ouvertes aussi, pour que le questionnement, pour creuser un peu quoi.

1.11 En référence à la transcription 9.5 Classement chronologique Observation d'images – Grille 2

Evi Ok ? Non, ça devrait commencer à enregistrer. Ouais, ça enregistre

Tu relis, tu me dis où tu es et ce que et tu réagis par rapport à ce que tu dis.

> ***Dan :*** *Ok ? Je lis à voix haute dans ma tête là.*

Evi : Non tu lis dans ta tête.

> ***Dan*** *Ma tête. Ouais, c'est clair que là, je suis à inaudible une minute. Avant ça, il y a quand même, je trouve des y a des remarques sur ce matériel que je leur donne. Tu vois, ils disent euh. Bah déjà elle est trop bizarre cette photo-là. Ils disent cette photo et cette photo, on dirait qu'il est assis. Ouais, il est assis sur des serpents, ça se voit. Et puis moi, je dis ben collez la feuille, 'fin, j'étais un petit peu trop dans le dans le structurel, quoi donc. Et puis il y avait déjà bah là déjà « mais regarde, c'est la marque d'un truc de chocolat là ». P'têtre que je, j'aurais peut-être dû m'arrêter là déjà, je trouvais qu'il y aurait peut-être eu déjà, dès les premières conceptions, ne serait-ce que par l'observation des images. Et puis. Qu'est-ce que je leur dis après? Ouais là je commence à former les équipes quoi.*

Evi Ouais, faut pas oublier que à ce moment-là, c'est un groupe qu'on entend, un qui parlent entre eux, tu les entends pas à ce moment-là.

> ***Dan*** *Ouais ouais.*

Evi : Alors tu les, tu pouvais peut-être les entendre, mais l'enregistreur était juste à côté d'eux.

> ***Dan*** *: Donc je forme les équipes. Je forme les équipes, les équipes.*
>
> *Ah si c'est ça. Ils parlent d'Hernan Cortez : Moi je le connais, je ne la connais pas, moi je le connais, il a fait le voyage de l'Espagne, voilà. C'est tout ce qu'il faut savoir sur lui.*

Evi : Ouais pourquoi tu lis ça tout haut ?

> ***Dan :*** *Non, parce que ça commence là, bah avant ça, c'était beaucoup de l'organisation, des feuilles, du travail et là, ça commence. Euh bah une fois qu'ils sont enfin je viens voix haute parce que ça commence à parler du thème quoi, en soi.*
>
> *Voilà une belle discussion sur les, les types de documents historiques. Ils parlent des des anciennes télés, puis euh ils parlent de l'illustration et puis euh. Il écrit « dessin » et l'autre enfant l'enfant 5 dit « Mais non, vu que tout*

est un dessin », l'autre dit « mais non pas du tout, mais quasiment tout est un dessin, regarde. » Ouais je sais pas.

Evi : C'était une discussion à laquelle tu t'attendais ?

***Dan** : Ouais, ben je m'étais dit comme c'est que des supports sur image sur feuille, ils vont tous penser peut-être que ce sont des dessins quoi, comme c'est sur des feuilles. Mais je m'étais fait la réflexion au moment je, j'avais rien de de 3D quoi.*

Evi : Oui, d'accord.

***Dan** : Donc je m'étais dit qu'ils vont penser que c'est un, ils vont peut-être pas capter les les les, enfin que oui, c'est une enfin, c'est une image qui représente quelque chose, quoi, ça peut être une sculpture, une peinture, tu vois ? Et donc en fait je suis pas étonné que un enfant dise, mais non, c'est que des dessins ou des, là il a dit dessin, mais il aurait pu dire c'est que des images, parce que c'est des images de quelque chose quoi.*

Evi : Oui, y en a quand même un qui parle de peinture.

***Dan** : Ouais, à mon avis, celui-là il s'est dit bah dans sa tête, il a dit une image de peinture justement. Là ils disent « non, écris, peinture », mais c'est pas une peinture. L'autre dit : « une illustration -attends Andy ». Voilà, Andy faisait un peu n'importe quoi, je crois. « On n'est même pas sûrs.. efface » Ouais, ils sont dans un truc. Mais ils demandent quand même qui est d'accord pour que ce soit une illustration. Oui, ils discutent bien quand même, « c'était une photo ». Mais y a pas la proposition. C'est vrai qu'il n'est pas la proposition de photo. « Et ben alors c'est une illustration donc oui. "fin, j'ai pas de photographe. Ah ouais.*

Evi : Mais qu'est-ce qui te fait réagir par rapport à ça ?

***Dan** : Bah c'est une belle… c'est ils ont quand même des bons repères enfin. C'est fait, ils ont raison, il n'y avait pas de photographe à l'époque, donc c'est d'office pas en principe un moment qui a été immortalisé avec un photographe. Donc ils ont quand même au niveau des repères historiques. Enfin, ils.. Sans savoir la date de la première photographie, ben, ils savent que c'était avant ça quoi.*

Evi : OK donc là ils font de l'histoire ?

***Dan** : Pour moi, oui, parce qu'ils ont-ils sont en train d'observer des éléments dans une, dans une illustration et euh ouais, ils se situent, ils se situent aujourd'hui par rapport à cet élément-là et ils établissent, sans avoir des dates précises, une certaine chronologie, quoi. Après, c'était l'illustr... Je sais plus c'était quelle illustration c'était, c'est sûrement avec les précolombiens. Voilà, donc ils ont quand même une certaine… ptêt que justement ils voient ces précolombiens. Là, ils se disent que ouais, non, je sais pas. Il y a des repères historiques entre les cas, des repères au niveau temporel qui sont établis dans l'ordre entre le aujourd'hui, il y a la*

photographie, ce qui est plus ancien et puis encore plus ancien, là l'illustration qu'ils voient quoi, sans avoir les dates. Ouais, je sais qui est.

Evi L'image 8. C'était l'image Watt, je pense. Il faudra qu'on regarde.

***Dan** : Là, ils parlent d'un personnage, il ressemble à Einstein. Ça a l'air d'être un personnage connu. Il est âgé, il doit avoir la nonantaine. C'est marrant de dire ça parce que ils, ils sont vraiment dans des… Enfin, il dit qu'ils sont en train d'écrire le physique d'un personnage historique et ils comparent… Enfin, ils disent, là, c'est une autre échelle au niveau du temps quoi, ils disent, ah oui, il est âgé, il doit avoir un nonante ans et et pour moi, là il faut encore une… enfin pour moi, ils font encore un peu d'histoire, quoi, parce qu'ils sont vraiment dans une chronologie, mais vraiment de de la vie d'un personnage et non de l'histoire du monde. "fin d'histoire de, « fin d'époque ou… Ils comparent Einstein qui qui est un personnage connu, donc ils sont en train de faire des associations. Je continue à lire*

« C'est pas un chapeau, c'est un béret ». « Si ,c'est un béret, mais non, si ». Ils se disp... ils sont pas d'accord sur béret ou chapeau. Un béret, c'est juste ça, vous voyez ces cheveux dans le film, on dirait dans le film Charlie et la Chocolaterie comme Willy Wonka. C'est un béret.

Evi Tu leur avais montré le film ?

***Dan** : À ce moment-là, non, mais on est en train de lire le roman. Donc à mon avis, y en a qui ont regardé le film en même temps. « Demande à Evi, elle sait ça ? » Ah oui, juste.*

Quelque chose sur sa tête ? Et vous savez qui c'est un homme ? Cortez ? Bah oui, il a un peu découvert le chocolat. Tu es sûr de ça, ou bien tu penses ?

Evi : Ça te fait réagir.

***Dan :** Attends, je relis juste un peu avant. Ouais, le questionnement de dire : 'Et tu es sûr de ça ? ou bien tu penses ? " Mais c'est clair que, à mon avis, enfin, cet élève-là, elle a dû probablement lu, l'a lu. Ben voilà, c'est ce qu'il dit. J'ai recherché à la maison. Mais c'est bien enfin, je trouve ça bien d'avoir un questionnement comme ça parce que c'est eux, ça les amène justement à trouver les sources. Donc effectivement il il a sûrement vu, euh, que c'était en lien avec le chocolat ; qu'il a découvert le chocolat. Moi c'est bien, pour moi il est dans une conception, c'est un peu enfin. C'est un peu erroné, mais je pense que on est en grand questionnement. Bah justement, ça l'amène à aller chercher la bonne info. Quand tu lui dis : « Es-tu sûr de ? Ça, ou bien tu penses ? » 'J'ai regardé chercher la maison, d'accord pour retrouver l'endroit, mais voilà donc là, il doit aller chercher dans Google, merci, mais tu pourrais apporter document qui dit.*

Evi : Et bon. Là, on voit que c'est moi qui interviens, mais. C'est quelque chose que tu aurais pu faire, toi ou tu t'aurais ?

***Dan** : Ouais, je pense, je pense que je… je les questionne assez bien les élèves par rapport à ça en tout cas, qui qui est au bout de… s'ils donnent une info, en tout cas dans ce cadre-là qu'ils puissent en tous les cas donner la source, la source enfin le le… trouver, de la documentation où il euh, où il a trouvé l'info quoi. J'aurais aussi insisté pour qu'ils trouvent faut qu'il me trouve la l'info, ouais.*

Evi : Ouais et bon là, clairement on, on voit que que je je les redirige puisque euh, je leur parle du nom écrit sur l'image. [Vu les fautes d'orthographe en même temps, euh]. Qu'est-ce que tu penses de ça ? Du fait de les rediriger vers un autre indice parce que ils parlaient du chapeau et cetera, donc euh je mets fin à la discussion ou quelque part en en ne fixant pas et on attirant leur attention sur autre chose. Qu'est-ce que tu penses de ça ?

***Dan** : Que finalement, il n'y a pas la réponse. Que tu donnes pas exactement la réponse ?*

Evi : Non, oui, ça aussi, mais surtout le fait que je change de sujet, que que je je je, je pose mon regard sur quelque chose d'autre et et qui me semble plus intéressant que le fait qu'il porte un chapeau ou un béret. J'aurais pu continuer la distance, la, la la, la discussion sur, par exemple, ben pourquoi enfin est-ce que c'est un un béret ou un chapeau qu'on porte maintenant, est ce que tu vois ? Et là je. Je change de sujet donc qu'est-ce que tu tu penses de ça ?

***Dan** : Attends, je vais relire un peu le moment où vous discutez là tous ensemble. Je pense que tu, dans ce qui est seulement là, mais c'est comme je disais. Tu, tu tu les amène à réfléchir sur peut-être l'importance quand on donne une information historique d'avoir là là là là bonne source de de sa OK j'ai trouvé cet endroit-là. Là tu dis, tu pourrais retrouver l'endroit ou t'as trouvé ça. Et puis après Ben. Ben ça faisait un moment qu'ils discutaient sur le chapeau, béret et c'est intéressant, mais Ben je pense que tu les rediriges sur le travail à faire quoi ? Enfin je je sais pas si je réponds bien à tes questions.*

Evi : Moi je te demande ce que. Tu penses donc je il ? Y a pas de de de, c'est bien ou pas, est ce que. Voilà, est ce que tu es, ce qu'est-ce que ça part dans l'intérêt de la leçon, ou est-ce que ou dans tu vois ? Enfin il y a 2 choses, il y a l'intérêt de la leçon telle que tu l'avais pensé puisque c'est ta leçon et que moi j'interviens dedans. Et. Et puis t'as le fait aussi par rapport aux principes pédagogiques ? Voilà là, je je.... les enfants s'intéressent à un truc et moi je pars sur autre chose, est-ce que ça te pose problème ou ?

Dan *: Non 60 ça reste dans le dans la démarche qu'on… Enfin, ça reste dans un questionnement historique, quoi, je trouve donc, euh moi je trouve ça assez.. euh c'est bien ; ouais. Non j'ai pas de.*

Evi : Tu sais, tu peux me dire aussi s'il est pas d'accord tu ?

Dan *: Non, non, je ne vois pas de problème à bifurquer vers un autre sujet. En tout cas, tu leur de de de, s'il est sûr ou pas, de de ce qu'il pense et comment, comment il peut être sûr. Ben parce qu'il l'a lu ça, un endroit, ben ça serait intéressant qu'il a qu'il apporte le document. Non je et puis après euh bah yen a qui dit bah tu peux l'imprimer. Et puis. En tout cas, je ne vois pas de problème à à bifurquer vers un autre sujet ou euh, non non, non, vraiment ? Non, je pense que tu tu leur demandes de de je l'ai toujours dit, je vous laisse continuer puis et finalement ils ils accordent moins d'importance à ce fameux débat de béret/chapeau parce qu'il dit ou alors on dit qu'il a un béret, chapeau et puis euh. Puis le le l'autre enfant dit, euh, on va s'arrêter là-dessus, d'accord ? Tu abandonnes, oui. Ouais donc c'est d'accord, après il continue quoi. Quel est son métier ? Les conquistadors ? Pourquoi il est noir et gris ? C'est un extraterrestre ou quoi ?*

Evi : Qu'est-ce que tu penses de ça ? Euh moi je. Suis dans « Dans quel pays vit-il ? Est-ce qu'il habite en Espagne, et cetera. En fait, je sais déjà tout répondre à toutes vos questions ». Qu'est-ce que tu penses de ça ?

Dan *: Bah mon avis, c'était un Brice, là, il avait tout déjà cherché à la maison et ça, il savait déjà tout quoi.*

Evi : Est- ce qu'il savait déjà réellement tout ?

Dan *: Il savait pas tout, il a, il avait en tous les cas des éléments, euh… assez généraux par rapport à la thématique.*

Dan *: Je sais pas. Moi, je je me dis que c'est un élève qui qui a des connaissances de base déjà il, qui a s'avérait une très, très bonne culture générale et à mon avis, la recherche à la maison déjà sur le thème, et puis euh. Voilà donc je pense qu'il avait retenu que Cortes était espagnol et euh. Ouais, en fait il sait répondre, mais je pense qu'il est pas certain, mais là il a pas encore la capacité d'avoir la certitude de sa réponse. Et qu'il était plutôt dans dans autre chose dans euh « moi je sais et pas vous ou un truc comme ça, quoi. Je pense, le connaissant.*

Evi : Et donc qu'est-ce que ça, par rapport justement à ce qu'ils sont en train de faire en classe. Est-ce que pour toi c'est plutôt positif ? Est-ce que pour toi c'est... Euh, comment ça donne ? Voilà si t'avais entendu cette discussion-là, parce que là on voit qu 'à mon avis, tu es dans un autre groupe, euh qu'est-ce que tu aurais ? Qu'est-ce que ça te, si t'avais entendu ça, toi en direct, qu'est-ce que t'aurais fait ?

***Dan** : J'aurais dit : « Bah bon tu sais répondre à toutes les questions ? » Donc je lui aurais demandé de m'expliquer un petit peu… ou pas, je sais pas sur le le moment-même comment j'aurais réagi, mais en tout cas si ça arrive, si ça arrivait encore, Euh, je me dirais OK, il pense avoir tout bon et puis il verra dans la suite dans nos recherches que peut être qu'il avait bon, mais qu'il y a encore autre chose à dire, quoi, qu'il a la base des connaissances, voilà que Cortés est Espagnol, il est allé en Amérique. Mais je pense qu'il est dit plus haut qu'il a découvert le chocolat. Là, il l'a pas découvert, il l'a plutôt ramené euh. Enfin voilà, donc il y a quelque chose, je pense qu'une clarification du vocabulaire qui devrait être faite avec lui quoi, avec un élève qui dit ça, serait de de le questionner plus précisément et de de le confronter à… confronter ses conceptions plutôt initiales, personnelles à aux informations plutôt officielles sur le sujet, quoi, en tout cas de ce que les historiens en savent, parce que,… de ce, de le mettre devant le fait qu'il y a un décalage entre ce qu'il sait et ce qui, ce qui est établi comme connaissance, quoi, ce qu'il a compris et ouais, c'est ça. Parce que finalement, ces réponses, ça reste très vague. Bah oui, il est Espagnol. Il a découvert, il a un peu découvert le chocolat. Voilà, donc il, je pense qu'il a lu de manière générale et il a retenu des éléments, quelques éléments, mais il est pas du tout, je trouve dans un… mais en fait, il est pas trop euh je trouve qu'il est pas trop dans le questionnement historique, quoi donc il est « ouais moi je je sais répondre à toutes les questions, c'est comme ça ».*

Evi : Et. Mais justement, ce serait quoi le euh, le le questionnement historique qu'on devrait avoir par rapport à ça ?

***Dan** : Je trouvais que je trouve que c'est cette activité-là permet en tous les cas, c'est de réfléchir et de de essayer de, mais justement, le fait de questionner des des illus, les images des illustrations, ça permet en tout cas de de peaufiner le questionnement historique, c'est à dire ben, qu'est-ce qui porte justement leur questionnement là, sur le le le bah il il il compare un autre personnage historique à Einstein. Dans l'observation même d'image, je trouve que là il y a, il y a un questionnement, questionnement, historique, qui est là parce qu'ils sont en train de justement de faire des associations et de la géographie aussi. Donc un moment il parle de quoi ? Justement d'Espagne, est-ce qu'il parle de l'Amérique ? Ils disent à un moment qu'ils ont traversé l'Amérique. Je ne sais plus. Je me dis bah, y a y a du vocabulaire aussi qui sort petit à petit les conquistadors euh attends, qu'est-ce qui ? De quoi ils parlent d'autre ? Ouais, moi je trouve que c'est, c'est, l'enfant 6, là, il est, euh. Il a des connaissances [Attends, je vais fermer WhatsApp]. Il a des connaissances, mais il est pas encore dans un dans un truc, dans une démarche de recherche quoi.*

Evi : C'est-à-dire ?

***Dan** : Bah de dire, bah je sais ça, je vais aller vérifier pour être sûr, ou alors je vais aller un peu plus loin pour pour clarifier, voire ajouter des informations à ce que je sais déjà, quoi. C'est plutôt je sais, tandis que les, enfin, les autres sont. Je sais pas, ils se demandent, ce que je demande.*

Voilà, après, c'est plutôt les yeux, la couleur des yeux. Bon. Qu'est-ce qu'il a vraiment les yeux bleus de de, dans quel endroit il est ?

Evi : Ouais, mais ça faisait partie des questions qu'on avait mises sur le canevas.

***Dan** : Ouais c'est ça, mais pas la couleur des yeux et tout. Ah, c'est ça ?*

Evi : OK. Tu continues la lecture, c'est ça ?

***Dan** : Ouais, je suis à 20 Min 03 là. Voilà, il y a. En tout cas, il y a quelque chose d'intéressant, là, je trouve. Ils parlent de découverte du chocolat, l'autre, il dit : « c'est pas lui qui a découvert le chocolat ». Non, mais attends, c'est lui qui l'a un petit peu ramené en Europe parce que avec Christophe Colomb, c'est le premier Européen à avoir goûté au chocolat, mais il l'a pas ramené en Europe, donc là ils sont dans des, ils sont dans des dans dans 'fin dans des genres de conflits cognitifs, donc ils ont des des, des, des. En tout cas, ils sont francs, quoi. Il y a clarification du terme en tous les cas, entre la découverte, le fait d'avoir ramené en Europe et puis là, ils font une comparaison avec Christophe Colomb euh donc l'enfant 6 il dit fait, il semble assez assez clair dans ce qu'il dit : « C'est le premier Européen à avoir goûté au chocolat, mais il l'a pas ramené en Europe ». Voilà donc là, je trouve que dans ses 3 enfants 7,9 et 6, y'a une belle discussion, en quoi en tout cas il y a plein de conceptions. Je trouve.*

Evi : OK ? Oui, ça fait un peu bizarre parce qu'après ils retournent sur tout à fait autre chose.

***Dan** : Oui, c'est un peu serré. Ouais c'est toi qui as la colle. Ah donc là il parle de la nudité d'un personnage, 'pourquoi il est tout nu ? Bah c'est un Indien, c'est un Indien. Il est pas nu, Andy ! Si, il est nu. La matière de son chapeau ? Bah là, ils sont de l'observation de de vêtements, de je trouve que je trouve c'est quand même c'est pas une mauvaise question quelle est la matière de son chapeau, je trouve. Ça, ça permet de voir ici les caractéristiques des caractéristiques des vêtements de peut-être de l'époque, ça leur permet de d'avoir des des repères clairs… en plumes. Ah ouais donc là du coup ils ont une question vraiment intelligente. Lu, ça allait un peu. [il relit] Trop fort, vous parlez un peu fort ? Donc la peinture, peinture. Un tutu ou quoi ? Et là, c'est le chef des Indiens.*

Ouais cette équipe-là. Là, il porte un tutu ou quoi ? Et là c'est le chef des Indiens. Pourquoi tutu, il y a quoi comme question encore ? Quels détails observez-vous ? Parce qu'il porte un tutu ? Non. Mais allez, mais c'est vrai quoi ? Non, mais écrire Hernan Cortez, ils sont peut-être moins dans le. Sont plutôt dans la recherche de la bonne ré.. 'fin, c'est-à-dire, ils vont pas trop observer quoi. On a les élèves qui disait quoi ? Comme qu'elles sont encore. Quel détail observez-vous ? Mais j'ai l'impression que dans ces équipes-là, on avait peut-être 2-3 qui euh OK, on écrit, euh d'ailleurs, ils se questionnent sur l'orthographe et il s'en fout, il dit « je m'en fous, peinture, PEINTURE ». Voilà, je pense qu'ils sont plutôt dans l'accomplissement d'un travail et non dans une recherche quoi. Sauf peut-être un ou deux élèves.

Evi : Il y a vraiment un mélange entre l'orthographe et celui qui veut absolument écrire. Hernan Cortes

> ***Dan*** *: Soigne l'orthographe et toi dis « ça va être photocopié pour aller dans votre cahier ».*

Evi voilà.

> ***Dan*** *: Alors qu'il se s'obstine sur le mot peinture quoi. On va pas y passer la nuit. Bah ils sont habillés tout en rouge des Indiens, non, des soldats, ils sont habillés en doré, en rouge, ils sont pas des soldats, des Indiens. C'est pas des soldats ? Non ? Presque. Donc, moi je passe à ce moment-là, et je dis tout le monde était habillé de la même façon ? Non il y a un conquistador qui s'appelle Hernan Cortes.*

Evi : c'est entre parenthèses, ça veut dire que on entend pas quoi, qu'on sait pas distinguer parce que c'est sur l'enregistrement.

> ***Dan*** *: Allez à la page 21 Côte-d'Or. Qu'est-ce que vous voyez ? Moi je vois un éléphant déjà Côte-d'Or, c'est comme le chocolat, écrit Côte-d'Or et éléphant. Je crois que c'est toujours cette même équipe où eux sont toujours. Enfin cette équipe-là, c'était un peu compliqué. Ils sont toujours en train de… sur les, l'orthographe, l'écriture 't'as déjà écrit ? ", « attends », « Écris Côte-d'Or » et après « écris éléphant » qui sont plutôt… « Comment ça s'écrit éléphant ? »*

Evi : Et d'après toi, pourquoi ils sont si attachés à leur orthographe ? Est-ce que tu as enfin, est-ce que tu ?

> ***Dan*** *: Je leur avait dit au début, c'est peut-être pour ça. Ouais plus tard, là ils sont… C'est la date où a été créée Côte-d'Or, montre, non. On ne sait pas. Il reste une minute et demie. Voilà donc ils sont dans du… ils parlent d'Égypte parce qu'ils ont le repère géographique des pyramides. Demande pourquoi ? Donc il dit : « dans la savane, euh, alors pourquoi y'a des pyramides ? fais voir ». Voilà, ils sont dans des plutôt, plutôt géographique ils disent y a des palmiers, il y a la savane, ils ont… qui disaient J'ai maintenant il y a des.. 'fin, s'il y a des pyramides. Oui là toi, t'es là, c'est où l'Égypte, pourquoi c'est l'Égypte ? Parce qu'il y a des palmiers, c'est surtout quoi qui vous fait penser que c'est l'Égypte ? Ben c'est les pyramides. De quoi ?*

Evi : Oui, il y a un moment il dit. « Qu'est-ce qui vous permet de rajouter un élément par contre ? »

> ***Dan*** *: Je change des places. OK. Je fais un peu l'auto-évaluation de l'activité. Est-ce que je suis resté positif du début jusqu'à la fin ? Est-ce que j'ai compris pourquoi je faisais cette activité, est-ce que j'ai respecté les points de vue, des opinions ? Je suis un peu plus loin parce qu'après, ils étaient encore dans des, ils étaient moins dans le. Le la, la leçon même,*

quoi la page 26 ouais. C'est plutôt l'auto-évaluation de l'activité, là. Comment on a fait pour se mettre d'accord ? Mais en fait, on n'a pas écouté, c'est l'histoire. Et feuilles et des fleurs dans les dessins de Côte d'Or, on est d'accord que dans un désert, qu'il n'y a pas de fleur dans le désert, à part sur les cactus ?

Evi : Oui, pourquoi tu relèves ça ?

Dan *: Bah je je je me rappelle de ce moment, mais attends… Ouais, là je pense que j'étais plutôt comment ils sont, comment ils en sont arrivés à arriver à trouver un terrain d'entente, quoi. Mais il s'obstinait, je savoir, ils étaient pas d'accord ? Sur le thème des fleurs ou des des feuilles. Qu'est-ce que vous avez fait ? Là, ils ont quand même. Ils ont quand même mis les fleurs. Vous avez écrit les 2, d'accord, c'est juste pour voir comment ils… C'était, c'était peut-être un peu moins dans le questionnement dans dans le le but de de l'activité. Ici, l'enfant 16 dit, on faisait des votes pour savoir si on faisait par exemple une photo ou un dessin. Ouais donc. Ouais, que est-ce qu'ils étaient peut-être un peu bah après j'ai pas assisté je me rappelle plus trop de leur discussion. Mais je dis, s'ils en étaient à faire des votes. Moi je dis un côté chouette, mais un côté, euh. Est-ce qu'ils ont vraiment discuté ? Ou alors c'était juste. Euh moi je pense que c'est euh c'est « fleur » et l'autre dit je pense que c'est « feuilles ». Bah OK, on va voter pour que il y a peut-être pas eu de l'argumentation quoi.*

Evi : Oui, tu penses que ça s'est reproduit ailleurs ?

Dan *: Peut-être, mais quand ils sont pas d'accord et qu'ils ont pas d'arguments, mais du coup ils votent quoi.*

Evi : OK. Pourquoi Éloise.

Dan *: Bon, allez télé plutôt, est-ce qu'on peut dire les noms des personnes ? C'était chouette, mais est-ce qu'on peut dire le nom des personnes ? Voilà, j'étais plutôt dans comment on travaille en équipe quoi.*

Evi Et ouais, on voit que t'y as passé beaucoup de temps. Est-ce que ? Comment tu comment tu expliques ça. Quel est le choix que t'as fait par rapport à ça ?

Dan *: C'est toute cette partie-là, à la fin ? C'est parce que c'est un groupe qui était compliqué au niveau des relations, du travail d'équipe. C'est un groupe qui s'entend super bien. Ils ont des belles relations amicales, mais il n'arrivait pas en tout cas, pour le peu de temps, j'ai travaillé avec eux, c'était très compliqué de les faire travailler en équipe parce qu'ils n'arrivaient pas à se prendre une distance par rapport à leur relation amicale pour en arriver à des relations plutôt profession… Fin professionnelles, quoi de travail. Voilà, et on le voit, on le voit un petit peu dans les discussions avant et il suffit pas de grand-chose pour qu'il qu'ils bifurquent vers un autre sujet ou bien pour rigoler pour… enfin, moi je trouve donc c'était un groupe qui était compliqué pour ça, mais d'un autre côté, il y a eu des belles discussions aussi, et chaque fois que je faisais du travail*

d'équipe, je revenais. Je faisais toujours le même questionnement pour voir qu'est-ce qu'ils auraient pu faire, qu'est-ce qu'ils peuvent changer ? Parce que c'était il y a des moments, je le faisais même plus, travailler en équipe tellement, c'était compliqué, ça avançait pas quoi ?

Evi D'accord et alors ? Du coup, là, on est vraiment plutôt du du point de vue de l'organisation du groupe. Par rapport justement hahaha la matière, à l'histoire, euh qu'est-ce que tu tu, tu tu tu penses de ces choix-là ? De ces choix-là ? De les faire travailler en équipe et puis de revenir sur le travail d'équipe.

Dan *: Bah pour en tout cas pour améliorer la qualité des travaux d'équipe, du travail d'équipe, et on est arrivé justement à avoir plutôt des démarches, des démarches de travail qui vont permettre justement de se poser des questions et de de rester centré sur le sujet de recherche pour… Voilà, je me dis si, par exemple, le groupe que j'ai cette année, j'aurais pas besoin de faire ça avec eux, quoi parce qu'ils sont vraiment dans, enfin j'ai pas l'impression hein. Donc peut être que… Ouais, c'était juste là là là là. Ouais ou alors c'est soit que je prends un moment vraiment avant la leçon ? Pour leur expliciter un petit peu plus les les, les les, les techniques de travail d'équipe, comment on peut faire donc plutôt que d'attendre à la fin. Moi, je trouve ça chouette d'attendre à la fin, de partir sur leurs difficultés plutôt que de les anticiper par rapport. Enfin, ça permet de les anticiper pour la suite. Mais je me dis que si si c'est, c'est ces compétences-là, eux qui sont plutôt d'ordre inter inter, personnelles. C'est ça. Si ça se passe bien entre eux et qu'ils arrivent vraiment à avoir une démarche de travail convenable, bah du coup ça va améliorer le justement, ils vont pouvoir plus… Ils auraient pu plus se se questionner sur les images, par exemple. Si j'avais été vraiment dans une démarche, voilà si c'était vraiment acquis comme technique de travail, quoi. Voilà, en fait je fais ça, c'est pour que en gros, pour que le travail d'équipe se passe mieux et que qui est de de, de des discussions un peu plus enrichissantes, quoi qu'ils aient un peu plus loin. Mais je de ce que j'ai lu avant. C'est vrai qu'il faut pas grand-chose pour que. Ils arrivaient pas à se dire, enfin, ils sont pressés, je sais pas combien de temps à à discuter du mot peinture, comment ça s'écrivait. Ils ont pas capté que c'était à… que c'était pas, c'était pas le sujet de base quoi. Oui d'accord, l'orthographe était important, mais euh. Mais le le, l'objectif de base c'est de se questionner sur des images et de et de de pareils, d'en arriver a livré un peu plus loin dans la réflexion plutôt historique quoi. Mais ils étaient un peu dans autre chose, ils font des blagues entre eux. Enfin voilà, c'était, enfin, on voit qu'ils ont des bons liens amicaux, mais que c'est pas encore évident quoi le travail en équipe.*

Evi : OK. On peut continuer ? On est presque à la fin de ce document-là.

Dan *: J'explique les 10 Min tranquille. Ouais, puis ça n'a plus, plus grand chose à voir avec la leçon.*

Evi : Est-ce que tu veux qu'on fasse une pause ?

1.12 Deuxième partie : concerne les échanges 9.7

Séance 2 : 27/11 - Travail de groupe 3

Evi : Donc, laisse au moment où ils analysaient les images.

Donc, donc la page un et 2, c'est des discussions ?

> ***Dan*** *: De de plutôt d'orthographe quoi. Il s'obstinait un peu sur l'orthographe des types, ils parlent des tirets et tout. Donc je suis allé à la page 3 donc. Bah c'est plus des observations que j'ai faites en relisant. On est en tête, vraiment, parce qu'il pourrait parler plutôt d'histoire géo. Je remarque qu'il y avait des confusions entre les continents et les pays parce qu'il y a un moment qui dit. T'as qu'est-ce qu'il dit, c'est. Vous avez une qui est le pays, puis un qui dit ça vient d'Amérique. Il dit, les gars, c'est pas en Amérique, c'est au Mexique, donc voilà donc ils analysaient l'image. En fait, où t'as le trajet avec une flèche qui part du Mexique vers l'Espagne et donc il y avait tout un petit débat par rapport à ça. Il y en a qui disait Italie. Voilà donc là, c'est plutôt une discussion pas plutôt, je dirais géographique, avec des confusions quand même. Ensuite de ça dans la 2e partie de la 3e page là, c'est plutôt au niveau du type de carte donc qui parle des cartes du monde ou de cartes de l'Europe, donc encore là c'était quand même assez assez confus pour eux, eux. Attends, là, j'allais sur. Ah oui donc ?*
>
> *À la page 5 ça commence en haut avec ça, ça se voit que c'est un dessin, donc là il y avait tout un petit débat sur dessin, illustration, peinture, sculpture, y en a un qui disait que c'est un dessin, l'autre disait que c'était. Plutôt une illustration ?*
>
> *J'ai remarqué que le vocabulaire, en tout cas en ce qui concerne ça, était pas trop développé parce que souvent le mot truc qui revient, ça, c'est un truc de Côte d'Or. Et puis finalement ils passent au vote pour, pour voter enfin parce que pas ils passent au vote pour sélectionner le bon mot. Et puis on a un moment, ce que je trouve intéressant, c'est qu'ils disaient une illustration, c'est quand tu fais attention, j'en ai fait une illustration et alors ? Un dessin, c'est peut-être.*
>
> *Voilà voilà, et en tout cas, ils essayaient de donner une définition. Et puis il y a eu du bruitage. J'ai et finalement la suite de la conversation n'a pas pu être écrite.*
>
> *Voilà donc que ça aurait été intéressant à ce moment-là. Bon, j'ai je je me rappelle pas avoir entendu ce débat-là.*

Evi : C'était une discussion de groupe, de nouveau.

> ***Dan*** *: Ouais, c'est ça. Je pense qu'il y avait beaucoup de bruitages, c'était pas évident pour retranscrire, mais voilà donc, il y avait en tout cas une discussion au niveau de de de ces de du dessin, d'illustration quoi.*

Evi : Oui, et tu trouves que c'est quelque chose d'important par rapport à l'histoire ?

Dan : *Bah je pense parce que je ben moi-même je pourrais pas te donner la définition d'une image versus celle de l'illustration. En tout cas, j'ai une idée, mais je pense que oui, en tout cas pour l'analyse de de l'analyse d'images, pour voir dans quoi ça pourrait être utile.*

Enfin, je trouve que c'est enfin au niveau de l'esprit critique de voir tu te retrouves devant un dessin et puis devant une illustration enfin pour moi le l'illustration, elle a une source peut-être plus historique qu'un qu'un qu'un dessin, je dirais pas tout dépend de ce qu'on cherche, quoi, parce que dans ce sens-là, je sais que plus loin et je leur demande de de de donner des.

De donner leur conception. Et puis je leur demande d'utiliser des dessins et de faire des dessins pour ceux qui veulent. Mais peut-être que là là, dans les images, ce qu'il y avait des dessins.

Si je pense qu'il y avait un dessin, en tout cas de peinture, il y avait une peinture, je crois.

Mais donc c'était pas un dessin, je pense que je je dirais que c'est plus non.

Je sais pas, je sais pas, je. Je voudrais pas avancer de théorie par rapport à ça, j'ai pas les infos maintenant.

Evi : Mais tu trouves que là, j'étais ils étaient dans la tâche.

Dan : *Là, oui là, oui, bah oui. Puis après, sans tomber dans un truc d'orthographe directement pour pouvoir écrire je sais plus éléphant, donc ils se demandaient si c'était F, PH, mais la discussion a commencé là et si ça s'est vraiment coupé. Et puis à un moment il y en a un qui a dit « C'est vous qui décidez » puis y en a qui a dit « bah illustration ». Et, mais y avait plus avoir un petit débat. Là je trouve.*

Evi : OK. D'accord, […] Voilà, OK. Et au niveau ? Voilà, tu vois que les enfants se posent beaucoup beaucoup de questions. Quand on voit, il y a pas mal de questions qui qui émergent. Tu m'entends toujours ? Qu'est-ce que tu penses de ça ? Est-ce que c'était ton but qu'ils se posent des questions, est-ce que tu espérais moins de questions ? Plus de réponses. Est-ce que ?

Dan *: ah moi je trouve ça quand même ça, que je trouve ça quand même intéressant et enrichissant pour pour eux et pour tout le monde, que qui émerge des questions. Et c'est pour ça que que dans dans, les dans les images, il y avait à la fois de l'explicite et de l'implicite, peu importe.*

Enfin, en fonction des images. Et je me dis que plus, plus c'était implicite. Enfin, moi c'est clair et plus les questions émergent plus en plus, ils tombent dans des conceptions même erronées de de, de, de, de de de de de l'objectif quoi donc ? L'objectif, c'était qu'éventuellement enfin, qu'ils puissent rentre, logique, les images quoi. À l'aide des informations, des images. Et je me dis que si y a des questions et s'il y a des non-réponses, ben ça va, ça va développer leur curiosité. Et puis cette volonté d'aller chercher dans les documents qu'on leur donne, après quoi

Evi : OK ? D'accord donc ça donc quelque part c'est c'est voulu qu'ils se posent plein de questions. Et c'est pas un problème qu'ils n'aient pas de réponse à ces questions.

> ***Dan*** *: Non, mais c'est surtout enfin pour moi. C'est voulu qu'il n'y ait pas de réponse directement.*

Evi : D'accord et donc ton idée, c'est qu'ils aillent les chercher après dans les documents.

> ***Dan*** *: Ouais, je me dis que si, enfin, je je me dis moi-même, en tant qu'adulte, quand j'ai pas la réponse à une question et que y a un moment, que j'ai envie de chercher quoi. Donc c'est ce que je voulais, entre autres, ça fait partie de de, au niveau transversal, de ce que je voulais développer chez les élèves quoi. Cette capacité justement à émettre des hypothèses et de justement avoir plein de conceptions erronées de se dire OK bah bah c'est un peu comme la démarche scientifique, c'est juste que il émet des hypothèses, on vérifie, puis on voit si c'est bien ou pas et puis on.*

Evi : Voilà alors du coup J'ai 2 questions, la première c'est. Tu parles des conceptions erronnées, est-ce que tu as l'impression qu'ils se rendent compte que leurs conceptions sont erronées ? Mais si oui, comment, sinon pourquoi ?

> ***Dan*** *: Je pense qu'ils sont-ils sont, de de ce ce que je me rappelle, ce dont je me ouais en tout cas, mes souvenirs et par rapport à ça, c'est que je pense qu'ils n'étaient pas en, je dirais en souffrance, de ne pas avoir le les réponses directement, et je pense qu'ils vivaient bien avec la conception erronée, mais ils savaient pas. Je pense que l'objectif, je pense qu'à ce moment-là ils disaient « voilà, moi je pense ça », on… tu verras. Je pense que c'était comme ça, ben on a eu la chance de le faire 2 fois, une fois, justement, dans ce contexte de la classe et puis une fois cette année, ben une fois cette année, il y avait quelqu'un en classe qui observait, donc et qui cette personne-là voulait, que la documentation soit déjà accessible et que je donne les réponses, ce que moi je voulais pas. Je voulais laisser un petit moment. Ce qu'il faut savoir, c'est que dans le contexte-là, maintenant de l'analyse, c'est que la visite au musée n'était pas prévue 2 jours plus tard, quoi. Et donc l'activité, cette année en 5e, a été faite préalablement à la visite du musée et en tout cas j'ai senti que, au moment du musée qu'ils avaient plein plein plein d'infos quoi, parce que ouais.*

Evi Oui, et pour ? La leçon qu'on a qu'on a analysée, ils étaient allés, vous étiez allés visiter le musée avant ?

> ***Dan :*** *Non, donc, tout ce qu'ils savaient, c'était par rapport à leur lecture par rapport à ce qu'ils savaient, enfin, ou ce qu'ils imaginaient. En tout cas au moment des analyses des photos des des, des, des illustrations, tout, y avait rien qui a été fait avant le lien, aucune connaissance n'avait été aucune activité préalable n'avait été faite quoi.*

Evi : OK OK, OK, parfait alors là, la 2e question que je me posais. Par rapport à ça : Est-ce que, enfin tu t'as un peu répondu parce que tu m'as dit « Oui, ils avaient l'air bien par rapport au fait que ils avaient des pleins de questions et pas de réponse à ces questions? » Et donc du coup, est-ce que dans dans le fait qu'il y ait autant de questions, ce qu'on cherchait à leur montrer n'était pas noyé.

> ***Dan** : Attends ce que tu veux dire, c'est quoi ?*

Evi : C'est, est-ce que, est-ce que y avait des questions qu'on avait qu'on pouvait anticiper ?

Mais il y en a plein qu'on n'a pas anticipé. Justement, par exemple, voilà tout ce qui relève de l'orthographe. On pensait pas qu'ils allaient s'y intéresser, tout ce qui relève des supports, justement, les illustrations et tout ça, on l'avait pas anticipé non plus.

Nous, on pensait qu'ils allaient se concentrer exclusivement sur le fond. Enfin, sur le contenu de de de ces images et donc du coup est-ce que t'as pas eu l'impression que ben que ça, que leur intérêt, c'est dilué si tu veux, vers autre chose.

> ***Dan** : Ouais Ben oui, oui, oui et oui… je trouvais aussi qu'ils étaient forts, en tout cas dans le début. Ben là, de là où j'en suis, jusque-là où j'en suis. C'était, c'était centré, vraiment sur en fait, quand ils étaient dans des tâches d'analyse comme ça, ils étaient centrés sur principalement sur autre chose, sur l'orthographe sur… Il y a eu beaucoup de petites disputes aussi, un manque de sérieux ? Voilà, mais c'est ça, je pense que j'avais déjà dit que c'est un groupe qui était un peu compliqué au niveau du travail d'équipe.*

Voilà donc, oui, oui, ça c'est clair que y a des des paramètres en tout cas qui, OK, je n'avais pas pensé et peut-être que j'aurais dû dire avant l'orthographe, c'est pas grave.

Ce qui est important, c'est vos idées. Voilà donc je me rends compte que je l'avais pas dit avant, donc c'était. À refaire, c'est vrai que je, je serai plutôt, je serai peut-être plus explicite au niveau de l'objectif quoi.

Evi : Voilà explicite et recadrant, ou enfin ce.

> ***Dan** : Ben, je suis dans la 2e partie quand enfin ce sera un peu plus loin quand je leur demande.*

Evi Que c'est.

> ***Dan** : Je repose la question, d'où vient le chocolat et que je leur demande leur conception initiale par rapport à ça aujourd'hui, Ben voilà là, vous, c'est*

vraiment vos idées, c'est ce qui m'intéresse. C'est d'avoir vos idées par rapport à ça, qu'il soit prêt ou faux, c'est vos idées quoi, vous en tant qu'élève de 4e primaire ? Ce que je n'avais pas fait lors de l'analyse d'images.

Evi : OK, d'accord, tu veux, tu veux passer à justement à à la suite ?

Dan *: Ouais, voilà donc on avait classé les. Et puis dans dans les questions qui qui avaient sur qu'ils avaient créé sur le chocolat qu'ils avaient écrites, y en avait une qui était, d'où vient le chocolat ? Et donc là je leur demandais. Individuellement de prendre un petit moment, de fermer les yeux et de l'Ain aller chercher dans leur connaissance de ce qu'ils savent qu'elles soient erronées ou pas. Voilà pour eux. D'où vient le chocolat pour ensuite les mettre au travail en équipe de 2 pour mettre en commun et ensuite toute la classe ensemble. Faire un un brainstorming de tout ça, quoi. Voilà et puis, euh. Donc là je suis plutôt dans la. La méthodologie, comment faire et puis donc je commence d'abord avec le où et puis ensuite j'ai ajouté un mot question tableau quand ? Pour avoir le le, l'endroit et le. Fin de laisser dans l'espace-temps quoi ? Et puis j'en étais là ensuite, attends. Donc là ils disent par exemple, ils parlent de l'Asie, ils parlent de. Qui dit que c'est en 200 ?*

Evi : Et qu'est-ce que tu vises avec ça ? Avec cette leçon-là ?

Dan *: De de bah qui soit enfin de je me dis, il y a toujours un moment où on pense quelque chose et au fur et à mesure, quand on cherche dans les documents pour parce que après ils étaient en équipe, pour les regarder dans les documents, quoi, trouver les questions, les réponses dans les documents et je me dis que c'est important pour eux de de d'abord poser ce qu'ils savent pour ensuite confronter leurs idées avec les éléments plutôt théoriques quoi De ce qu'on sait déjà au niveau du savoir historique quoi.*

Evi : Et est-ce que est-ce qu'ils se rendent compte que c'est pas la même chose ?

Dan *: Ouais Ben après je me rappelle plus si après attends je vais je vais toujours ce que je sais, ce que je voudrais savoir, ce que j'ai appris tu vois ?*

Dan *: J'ai souvent ça et donc. Voilà, est ce que je pense que j'avais eu le temps de passer par une.*

Étape de ce que j'ai appris, mais je sais plus c'est, c'est un petit moment.

Evi : Ouais et on a croisé de ça parce que.

C'est, mais tout avait été bousculé à cause du COVID.

Dan *: Ah ouais ? Finalement, je sais même pas si la visite avait pu se faire avec le chocolatier. On l'a vu. Ah oui, c'est ça. On était censé aller le voir, mais il y avait pas de souvenir à cause du COVID et du coup on l'avait vu.*

Evi : Vous allez faire un zoom avec lui ou un truc du style ?

***Dan** : Ouais, il nous avait présenté sa chocolaterie par zoom.*

Evi : Mais et puis ça s'est terminé, comment en fait, ce projet chocolat ?

Cette visite, là. Et puis, qu'est-ce qui s'est passé par la suite ? Ils avaient, ils avaient repris des images historiques et ils devaient les représenter. Ah oui, devait justement. On avait fait des photos, la reproduction de photos, hein ?

Ouais, j'ai entamé des discussions avec eux sur. Bah y avait des photos pour les caisses, c'était compliqué d'avoir les déguisements parce que c'était des anciens, des anciennes robes et tout donc pour les les, les « Chocolate House », ça c'était compliqué. Voilà, j'avais eu toute une discussion avec eux par rapport à ça, et après ? On était en décembre, il me semble et après je moi, je quittais la classe, quoi donc…

Evi : Mais oui, juste.

***Dan** : Ouais donc c'est pour ça que j'ai dû un petit peu accélérer le…*

Evi : OK. OK, on peut revenir sur sur un autre moment alors.

***Dan** : Ouais, je continue la lecture en je continue survoler. Là, c'est plutôt pourquoi les cabosses ? Non, c'est plutôt. Donc là je suis-je prends la réponse sur d'où vient le chocolat ? Donc c'est Égypte, Asie, Inde. De vérifier s'il y a des trucs qui parlent de pays chauds. Quand on a un truc, comment […] ? Je me rappelle qu'à ce moment-là, je me disais que c'était c'était compliqué pour eux quand on leur demandait une date, parce que c'est trop. Enfin, c'est très flou pour eux. Y en a qui disent l'an 800, l'autre d'autres en l'an 1000, il y en a qui parlent 1980 pour le même moment donc, c'est très… je pense que le leur pensée n'est pas, n'est pas structurée en période ni en enfin y a pas de si on leur donne une date comme ça ils ont-ils ont encore du mal forcément à se dire OK. Euh si je dis 1800, Ben c'est juste un peu après la révolution. Enfin, ils ont pas encore toutes ces dates charnières-là. Et puis ce leur pensée n'est pas segmentée comme ça.*

Evi : Ouais, et c'était c'était. C'était le but de la leçon de pouvoir.

***Dan** : Ben on arrive justement à une chronologie, mais cette chronologie, cette chronologie-là et d'être en lien avec des des événements mondiaux, historiques et mondiaux.*

Evi : Les classer dans sa classe.

***Dan** : Mais ils n'ont pas encore ça parce que enfin, c'est encore fort centré. C'est encore début de 4e donc très centré sur eux. Sur le leur pensée finalement sur leur histoire à eux et et après, c'est vrai que je leur demande, c'est beaucoup plus simple cette année, en 5e de d'aller un peu plus loin dans la réflexion par rapport à ça quoi.*

Evi : Parce qu'il savait plus de choses, c'est ça ?

***Dan** : Il savait plus de choses.*

Evi OK.

***Dan** : Par exemple, c'était en 5e, je trouvais que beaucoup de travail avec Nadia l'année dernière sur le le l'aspect colonial et donc il y avait quelque chose au niveau de la colonisation des différents pays. Ils avaient déjà cette base-là quoi parce qu'eux n'avaient pas les quatrièmes.*

Dan : Ce que ce que à l'époque c'était passé la, le qu'on analyse n'avait pas. Je trouve que c'était pas la même année non plus, donc c'était pas le même parcours quoi.

Evi : Non, et puis aussi, là, je je pense trop, mais. On parle de l'histoire dans d'autres.

Pays pas forcément par rapport à.

***Dan** Ouais, ça fait.*

Evi : Toi, à nous. Et et voilà donc ça, c'était, c'était peut-être un peu compliqué.

OK, y a d'autres endroits qui te paraissaient t'avais, t'avais le temps de relire ou pas ?

***Dan** : Je continue.*

Evi : Oui, faudra que tu me dises où t'es alors.

Oui, en fait. J'ai j'ai l'avantage des avantages, je sais pas, mais comme cette année en 5e je l'ai fait, j'ai fait, j'ai réalisé cette leçon là on allait au musée de jour après et je leur ai dit, vous allez voir au musée en trouvant un maximum nos réponses à toutes les questions qu'on se pose toute. Cette chronologie-là ? Et ce qu'il y avait pas finalement dans cette classe de 4e. Voilà donc pour moi, il y a une certaine maturité intellectuelle que les élèves n'avaient pas en 4e, que mes élèves avaient toute cette année 5e

Evi : Et tu parlais aussi de cette visite au musée qui.

***Dan** : Quand il y a un projet derrière, c'est vrai qu'ils sont plus stimulés quoi.*

Evi : Ici, le projet a été différent.

Dan : Le projet est différent et c'est la chance de faire 2 fois la même chose, c'est de se dire bon, hein ? Ce n'est pas été mené de la même manière quoi. J'ai été un peu plus explicite cette année. J'ai donné plus ses réponses rapidement, on a cherché dans les documents et puis très vite, j'ai en fait, on a fait cette leçon-là de pré con, « fin de conception et tout et après j'ai redemandé de remettre dans j'ai demandé de remettre dans l'ordre suite à la visite du musée et là c'était beaucoup plus simple parce qu'ils avaient les connaissances et parce qu'ils avaient un résumé de la

visite du musée. Tous les infos que vous avez apprises et les années notées sous forme de mindmap, peu importe qui avait.

Evi : Je donne… et c'est ces images-là qu'ils ont qu'ils ont reclassé dans l'ordre alphabétique alors ? Cette année, chronologie.

Dan : Chronologie, quoi, ouais.

Evi : Oui, pardon.

Dan : Ouais donc ils ont, suite à ça, j'ai repris les images et puis voilà, on les a remises dans l'ordre avec un petit texte qui résumait chacune des images.

Evi : OK. Ouais, ça va, il te reste encore des trucs. À lire ou pas ?

***Dan** : Je continue, reste pas beaucoup. Il reste 34 pages, mais je continue à jeter la suite. Toujours la machine à café.*

[…] l'ampleur de James Watt avec une date. Création de la machine à vapeur.

Evi : Parce que finalement, on aurait pu aussi leur dire Ben voilà. Il y a des dates dans les textes. Repérer les dates et puis ne regarder que les chiffres. Enfin tu vois que les nombres, à partir de ça, on va mettre dans l'ordre. C'est un, c'est un choix que t'as pas fait. Est-ce que c'est ça te paraît pertinent. Ça te paraît pas pertinent ?

***Dan** : Bah ça me paraît moins pertinent parce que c'est plutôt des maths quoi, ils vont plutôt juste voir le nombre et puis ils vont. Ils vont-ils vont juste regarder les noms. Mais voilà, 1500 c'est plus petit que 1700 et donc ça vient là. Voilà pour moi. Pour moi ça représente pas, …Ouais je trouve c'est pas de l'histoire. Ça permet juste de de situer un événement, mais c'est des événements isolés, quoi. Ou alors si je fais ça, c'est après ce débat, regarder un peu là chronologie en lisant. Et puis il y a eu ça. Oui, regarder l'évolution de de cents ans plus tard et peut-être de faire des parallèles avec d'autres événements, quoi, voir un peu. Voilà, c'est dans un autre cadre. On avait trouvé ben justement, la découverte de l'Amérique. Peut-être que oui. C'était avant 1500 donc, bah voilà donc, il y a eu ça avant, mais pourquoi pas lui ? Bah Christophe Colomb il sait pas ça, ça a été fait cette année, c'était, c'était beaucoup plus riche avec parce que y a justement, la guide nous avait dit Christophe Colomb, c'était pas du tout l'effet de cacao. Il jetait dans la mer parce qu'il s'intéressait pas à ça, ce qui n'était pas le cas d'Hernan Cortes. Donc là, il y avait le parallèle entre les deux personnages qui était plus plus intéressant quoi.*

Evi : OK. Et donc du coup, là c'était intéressant aussi d'avoir des des des informations par par quelqu'un qui qui s'y connaissait.

***Dan** : Ouais l'expert quoi ? Ouais.*

Evi : OK.

***Dan** : […] Enfin je sais pas si c'est là, mais de ce dont je me rappelle je… ils étaient enfin. J'avais demandé de créer l'ordre, donc là là, quel, quel numéro d'image est en premier de gauche à droite. Et là je me rappelle que c'était quand même intéressant parce qu'il y avait des choses qui étaient en commun. Par exemple, le numéro venait au début plus ou moins et milieu et fin quoi donc ? Donc ça ça là ? Ouais, en fait, je me rappelle qu'à ce moment-là mon objectif c'était vraiment qu'ils puissent tous ce venait avant que l'on avant. L'avant, c'est la découverte de l'Amérique et l'après quoi ?*

C'est que si on est en Europe, c'est la conséquence de ça. Et donc je voulais vraiment qu'il puisse qu'ils puissent justement voir en tout cas le le le faire en 2 temps, quoi en 2 moments dans l'histoire, c'est les précolombiens justement. Et puis le tout ce qui vient des post colombiens, tout ce qui s'est passé par la suite.

Evi : Avec le retour en Europe, c'est ça ?

***Dan** : C'est ça ? Ouais que. Ce trajet-là, je demande, il y avait ça. Et puis il y a eu ce cette rencontre. Et puis le le cette, cette fameuse image du trajet qui qui finalement, l'a enfin, qui a qui a amené ? À plein de choses, après quoi. OK, on connaît toujours dans la mise dans l'ordre. Et puis là, ça revient au même truc que le début ? Ouais, éléphant et tout. Ouais donc là il y a un doublon.*

Evi : Ouais OK ça c'est pas grave. Je recommence pour la pour.

***Dan** : Le futur, ouais.*

Evi : Oui, il reste ensuite.

***Dan** : Vous avez des questions ?*

Evi : Non, je te les ai posés quand je devais les poser, je dis y a encore la leçon sur le feu.

Que j'ai j'aurais bien voulu avoir ton avis. […]

***Dan** : Donc première partie de la conversation là sur ton prénom et ensuite ? Il parle il qui voit une espèce de marabout, l'autre demande, c'est quoi, c'est un sorcier. Eux, sont en observation, donc là y'a un pigeon accroché à sa canne, c'est d'office en Indien vu qu'en fait les infos. Ça, c'est ça. … Mais une belle discussion, je trouve sur le Dieu le, donc le le Quetzalcóatl ; il dit c'est le nom, c'est le Dieu prononcé dans une autre langue, euh. Donc tu sais dire dans notre langue à nous, puisque tu connais si bien ? Et là justement, donc là il parle de ça dans les langues. Quelle*

question doit se poser ? Donc le l'orateur 4. ici, il dit, mais qu'est-ce que donc du coup ? Euh. Se recentrer sur le sujet, mais qu'est-ce qui est en les discute du nom de Dieu de dieu ? Il parle du marabout du sorcier. Mais qu'est-ce qui est en lien avec le chocolat ? Qu'est-ce qu'un Dieu ? Un rapport avec… donc j'ai une autre question, pourquoi êtes-vous habillé comme ça ? Parce que c'est un Dieu ? Le terme « bizarrement » aussi, je trouve qui, euh. Je vois, c'est très subjectif, hein ? C'est une connotation un peu négative. C'est comme quand on dit à des gens qui viennent dans notre pays, qu'ils parlent « bizarrement », mais c'est juste différemment quoi, mais c'est pas « bizarre », enfin voilà. Ça, c'est ma petite touche personnelle que j'ajoute, mais euh. En fait, ils sont, il y a une forme de de comment je pourrais expliquer ça ? L'adverbe là « bizarrement », pour moi est assez intéressant parce que si parce que c'est différent, il y a comme un choc, un choc visuel quand il voit ça, ils trouvent qu'ils étaient habillés bizarrement parce que il est pas habillé comme aujourd'hui. Donc c'est un habit quoi que aujourd'hui on a enfin j'imagine que dans des dans des tribus justement amérindiennes et tout ? Est-ce qu'il y en a encore ? C'est une bonne question, j'ai pas l'impression en tout cas pas pas de chez les Amérindiens au Canada, mais peut-être je lisais des indigènes tout en Australie. Je ne sais pas, je je m'y connais pas assez. Mais donc pour en revenir à ça, le côté « bizarrement » c'est. J'ai une connotation à la fois différente des habits de aujourd'hui, de "fin de de de l'endroit où ils se situent. Et puis de l'époque aussi, faut qu'il y a au niveau, euh l'espace-temps, il y a quelque chose d'intéressant là-dedans. Après c'est peut-être trop poussé, peut-être que je vais un peu trop loin, mais, mais la question, là, je trouve qu'elle est quand même intéressante. Pourquoi êtes-vous habillés bizarrement ?

Evi : Mais donc, si on revient en fait l'activité qu'on leur avait demandé à ce moment-là, c'était, ils avaient des images et il devait écrire des mots-clés. Ce que c'était comme type d'image, et poser des questions à propos de cette image, c'est ça. ?

Dan *: Ouais donc là ils ont bien observé, c'est le le Dieu. Et pourquoi eux, pourquoi ? Eux, ils sont habillés bizarrement et donc. Est-ce que à ce moment-là ils ont compris qu'ils ont fin ? J'ai l'impression qu'ils n'ont pas compris que c'est à une autre époque, d'où le fait bizarrement. C'est une photo qui aurait été prise actuel…, enfin une photo actuelle ? Et dans un autre endroit aussi parce que. Ce qui est marrant, c'est que tu poses, on pose la même question à des élèves, je je certains du du Canada, il dirait, mais pourquoi êtes-vous habillés comme des Indiens ? Ou alors la question peut être ne se poserait même pas parce que c'est dans la culture, C'est… alors que ici ils ont pas, ils n'ont pas l'habitude peut-être de voir… ou alors ils ont attribué ça je sais pas, c'est pas.*

Evi : Ça t'interpelle en tout cas

Dan *: Ça m'interpelle, le mot « bizarrement », ouais.*

Evi : OK.

Dan *: Si j'avais été là en tout cas, je, j'aurais insisté, euh, je, mais pourquoi tu dis « bizarrement, » c'est quoi quelque chose de bizarre ? Et je, j'en vais en tout cas. Je, je pense que j'aurai utilisé un questionnement qui aurait permis en tous les cas, finalement en une rectification du mot pour 'différemment ou euh ou encore là, étrangement, mais j'ai encore du mal avec le mot étrange, mais c'est très très subjectif, voilà.*

Evi : D'accord, donc, c'est quelque chose que tu aurais relevé si tu l'avais entendu et donc peut être que.

Dan : Oui, et puis en tout cas j'aurais envie de questionner au niveau historique quoi, j'aurais : dit, mais en quoi c'est bizarre ? Et j'aurais dit bah parce que on porte pas ça nous et je dis, mais est-ce qu'on pourrait importer ça aujourd'hui ? Oui, alors, mais pourquoi ? Enfin, voilà, je j'aurais en tout cas. J'aurai, j'aurai un questionnement sur quelque chose. Enfin voilà sur du vocabulaire un peu. Un peu plus historique, ils ressortent parce que là, après ce qui. Alors, attends sans échange, et puis euh.

0 h 6 min 42 s **Evi** C'est une minute sans échange.

Dan *: Ouais, c'est ça.*

Evi : Surtout, aller chercher une autre affiche donc. Mais ils ont laissé ça comme question, donc on peut imaginer que ça va remonter.

Dan *: Attends, attends. Alors, c'est une peinture très très bien faite alors qu'il aurait dû avoir des pinceaux hyper fins. Ah ça. Alors plus tard, il parle à rencontre. D'après vous, c'est quoi des Indiens ? Je sais pas des des courcou ? et là je sais plus comment c'était des Oompa Loompa oui. Non, c'est pas ça. Oui, les Indiens, oui. Tu vois quand je disais ? Tout à l'heure. Là, tu vois, ils sont en train de de se questionner, puis pouf il parle de virgule, pas de virgule, t'as écrit, il vient, c'est pas grave, c'est pour ça que je disais tout à l'heure. Je, je prenais du temps pour discuter parce que justement, on le voit là-bas, moi, pourquoi t'écris toujours ? Vous écrivez tous en attaché. Bah moi aussi j'écris en attaché à des moments, j'écris un attaché et t'écris pas en attaché toi Thomas, non, j'aime pas écrire en attaché. Enfin, ils peuvent facilement partir, ils pouvaient facilement partir vers d'autres choses quoi donc c'est pour ça que je repose la question à la fin, est-ce que je je suis resté concentré sur le sujet du début jusqu'à la fin parce que je ne suis même pas étonnée de lire ça quoi. Exemple sur une terrasse à la maison communale de France. Mais ça, on ne sait pas. Voilà la maison communale de France, mais arrête, laisse-le. J'sais pas. Il y a plein de personnes à droite « nan, les gars les gars. Écoutez-moi là, c'est le pays, Cortez, ceux qui sont oubliés et ceux qui sont nus, c'est le pays. Voilà ici y a vraiment de dans l'observation de l'image. Je vois très bien une image assez quand il y a d'un côté les conquistadors et puis et puis euh, il m'a Maya, les manières ou les Aztèques les Aztèques, je crois.*

Evi : Je ne sais plus

Dan : *Tu sais, toi ? tu sais plus ? à mon avis, je suis peut-être. Les Aztèques. Euh donc là ils sont en train de enfin, ils parlent vraiment là, d'un côté et puis de l'autre côté avec une description, ceux qui sont habillés et ceux qui sont torse nu. Donc là il y a une, il y a une une observation tous les cas. Enfin, il y a un classement ou une catégorisation de les habillés les non-habillés Mais non habillés, par contre. Et voilà. Bon voilà suite. C'est à gauche le nom du chef de la tribu écrit. Une personne chic qui habite dans un hôtel. Parce qu'ils sont habillés à mon avis, attends, je. Pense que le. Rapport avec le chocolat, à mon avis, c'est les hommes qui ont découvert le chocolat. Ceux-là ils viennent piquer la découverte des Indiens pour la ramener. C'est la rencontre, donc là, ils insistent sur le mot rencontre.*

Evi : Et donc ? Pourquoi tu relèves ça ?

Dan *: Ouais, parce qu'on est dans quelque chose. On est dans un dans un événement quoi. Il y a vraiment là ? Il se fige sur un sur cette photo-là. Et puis à partir de ce moment-là, immortalisé, de de de de. C'est à dire qu'ils observent quelque chose. Et puis ils déduisent. Eux, ils font des liens quoi, ils associent ça avec la découverte du chocolat. Mais voilà, euh avec la recette. Ils sont venus, ils ont pris, ils ont piqué il y en a qui parlent de de de vol, quoi de recette ? Et là je trouve qu'il y a quelque chose d'intéressant, quoi. Donc en fait, ils disent bien ils ils viennent piquer la découverte des Indiens pour la ramener donc il y a vraiment un… je trouve qu'il y a 3 verbes voir 4 qui sont les venir. Il avait piqué, il y avait « redécouvrir ». Et puis ramener quoi qui sont vraiment, un… qui sont euh des des des, des, des actions-clés de de la colonisation et de de enfin d'un sens large, de de de. Qui que ce soit là, que ce soit un peu partout en Amérique, c'est, c'est ce qui s'est passé. Ils sont venus, ils ont pris, ils ont ramené et là, on parle d'une ouais, donc je trouve ça intéressant. Je trouve que cet élève-là, l'orateur 4' je connais, rapporte le chocolat à mon avis euh, c'est les hommes qui ont découvert le chocolat ? Ouais, je sais pas, voilà ce, c'est ce qui me vient en tête. Là, spontanément, quand ? Je relis pour que cette conception là et intéressantes à discuter et et et si c'était à refaire, je pense que j'écrirai. Ce que l'élève dit au tableau et je mettrai en évidence bah ils viennent piquer découverte Indiens et puis ramener aussi quoi pour voir vraiment la séquence.*

Evi : Ouais, et et oui, mais encore une fois là c'est c'est des travaux de groupe donc on. On pouvait pas entendre ce qu'il disait, mais. Donc là si si je je je traduis ce que tu dis par rapport à ce que t'avais prévu, ils font ce que ce qui est demandé.

Dan *: Ouais, moi je trouve en tout cas est ce que ce que je trouve intéressant c'est dans le vocabulaire utilisé après c'est peut-être hors sujet hein, mais. Bah il y a, je crois que je connais le rapport à mon avis, ils sont dans des… un peu comme des hypothèses comme ça je trouve que là le le le ce que, ce que dit l'élève l'orateur numéro 4 par rapport à ce qui était dit dans le document avant, un document. Avant c'était moi je sais, c'est ça ça, ça, et c'était des. C'est, c'était des connaissances vraiment isolées, donc Cortez, Espagnol hop, tandis que là je trouve qu'il y a une succession*

d'évènements. J'ai l'impression de partir un peu dans tous les sens, mais je trouve qu'il y a y a quelque chose d'intéressant dans cette phrase là parce qu'il y a. Déjà, il émet, cet élève-là, émet des hypothèses. Et puis il y a quelque chose et quelque chose de… Il y a une séquence quoi, je trouve avec des verbes assez forts, quoi, ils m'ont piqué y a le mot découvrir, ramener des ouais, voilà. Et puis l'autre dit, mais c'est la rencontre, la rencontre, voilà. Le personnage l'a dit à Cortés, comment ils font le chocolat, alors ils vont voler chocolat, voilà.

Evi : Donc ça c'est un autre enfant qui prend, qui reprend l'idée.

Dan *Donc là ,E 3 « non non, je dis que eux ils arrivent et là que c'est la guerre. Tout le monde fait la guerre pour le chocolat, je veux chocolat au miel, haha », « ça existe, le chocolat au miel ? ». Bon, oui non. Écris-moi là ils partent. Il s'arrête là, quoi.*

Mais moi, je vais faire cette leçon là avec mes élèves de 5e. Je suis assez curieux de voir. Je serais curieux de voir un peu les ce qui va ressortir quoi avec une nouvelle classe, dans une nouvelle école avec une e « autre » pédagogie, quoi, tu vois ? Je, je je me demande.

Evi Est-ce que quand tu as fait cette leçon-là, tu te sentais entre guillemets, « prisonnier » ou « Influencé » par la pédagogie de l'école ?

Dan *: Euh… Non, parce que c'est une démarche qui pour moi elle me semble naturelle en tant que prof de d'amener les élèves dans un questionnement. Moi, je me dis, Decrolyen ou pas decrolyen, pour moi ça devrait être comme ça partout, quoi.*

Evi : OK. Et donc ici, qu'est-ce que tu vas, si tu la refais ? Et. Je pense que je vais demander dans en tout cas. Dans les… Je pense que je vais suivre la même démarche. Voilà, c'est juste en fait ce qui me rend un peu, ce que je, ce qui me… Attends un peu, je réfléchis. En fait, c'est ce que c'est, c'est son niveau un peu plus macro. Euh des des des, des projets pédagogiques, des écoles. Là, je suis dans une école, disons, pluri pédagogique, je sais pas trop si ça se dit, mais où on est un peu, c'est un peu un peu de tout. Et. Et en fait, je m'attendais… Voilà, je je sors un peu du cadre, donc depuis que je travaille à l'école, nos enfants, je trouve que les les enfants ont quand même, étonnamment, un questionnement assez. Je trouve qu'ils sont quand même assez proactifs quoi. Et je m'attendais pas à ça. N'ayant connu que l'école X, école Y avec la même pédagogie. Quoique voilà différentes quand même, euh. Pour moi, en fait, quand j'ai fait cette cette leçon-là, je m'étais dit, ça, ça va aller de source, tout va aller.. euh. Ça, ça va être, ça va être super simple parce que les enfants sont habitués depuis l'accueil, avoir des questionnements comme ça. Mais finalement, là de ce que je lis, et

je trouve ça intéressant à lire, c'est que ben, ils bifurquent quand même vers d'autres sujets quoi. Voilà, malgré les les, les, les les bons questionnements et tout. Et. Et là, dans ma nouvelle école ou je travaille, ils ont peut-être pas en tout cas. Comment dire ? Je, je je ne sais pas si les profs précédents ont vraiment amené les élèves à se poser des questions, en tout cas à ce niveau-là ou est-ce que c'était plutôt des l'enseignement, de savoir complètement isolés des autres ? Voilà donc je. Je suis curieux de. Voir en fait.

Evi : Moi aussi du coup. Tu fais ça quand ?

> ***Dan*** *: Bientôt dans mon avis dans la semaine prochaine, peut-être l'autre. Donc ouais non c'est et je pense que.*

Evi : Tu tu tu serais OK qu'on enregistre ? Ouais.

> ***Dan*** *: Ouais, parce que là c'est des élèves ont un an de plus. Et euh.*

Evi : Ouais donc ici c'était des 4e, là ce sont des 5e. OK, mais mais tu penses suivre le le le même cheminement ?

> ***Dan :*** *Je pense je pense, ouais faut que je me… ouais. Je pense en tous les cas. En tout cas dans cette séquence-là de de de leçon. Je pense que je ferai plus ou moins la même chose quoi. Pour enfin, je suis curieux de voir la différence entre les 2.*

Evi : Ouais, t'as envie de faire la même chose pour qu'on puisse comparer, c'est ça que tu veux dire ?

> ***Dan*** *: Ouais ouais.*

Evi : OK. Bon, on peut continuer, on. D'accord, on garde ça dans un coin de la tête, on on peut continuer ?

> ***Dan*** *: Ouais. Et là, plus tard, tu vois ? "Moi je pense que c'est une photo donc. Ils disent moi, je pense que ça a un nom, un dessin non non. Ou alors c'est une sculpture, donc il il donne des infos, mais il y a aucune justification quoi. Mais non, c'est pas un truc, tu vois ? C'est pas parce que ou alors pourquoi tu penses que euh ? Et là, ils sont plutôt dans. Bah du coup, J'écris. Photo, j'écris peinture ou. Enfin voilà, il a eu 1 h avant le I, donc retour à l'orthographe. Je dis que c'est encore trop fort.*
>
> *Tu vois, il se questionne, pourquoi y a-t-il de la fumée derrière lui ? « Y'a pas de fumée derrière lui, c'est bon écris ». Donc ils sont ouais. « Écris, » « ouais Bah oui j'écris ». Ce que je dis si je recommencerais ça, est ce que je leur laisserais pas un moment parce que je je lis beaucoup ça de de de. Depuis le début, il ils se disent entre eux, « allez écris », « ils parlent de*

l'orthographe, » écrit « Ça, ça ça » ? Je suis en train de me demander, est-ce que c'est important qu'ils écrivent quelque chose parce que je vois que le leur énergie et plus est plutôt concentrée sur l'écriture de de de répondre aux questions. Je me dis si ça devait être commencé peut-être que là bon ils sont en 5e donc ils sont un peu plus rapides donc je pense que ça irait vite, mais est ce que les questionnements auraient été un peu plus riche pas les réponses ou quasiment au questionnement, a été euh auraient été un peu plus riches si j'avais demandé juste demandé de discuter et non d'écrire parce qu'on voit, on voit que là ils sont très très très voire plus plus centrés sur l'écriture, sur « allez, il faut écrire ça, ça, ça » ? Voilà donc je sais pas…, ça m'interpelle quoi.

Evi : Ça t'interpelle ?

***Dan** : Ouais et, mais d'un autre côté quand ils écrivent c'est le moment où ils prennent des décisions ouais.*

***Dan** : Ouais, mais en même temps-là ils écrivent sans trop réfléchir quoi. Allez écris ça c'est il faut ils étaient plus dans OK le travail, va être fait si on écrit quelque chose alors que le travail pour moi il est fait quand ils ont quand ils ont.*

Et est-ce que ce serait pas une solution de dire on… Vous avez un temps de discussion ? Et puis après, vous aurez un temps pour écrire. Donc, pendant la discussion, vous discutez et vous vous donnez vos avis et vous, et peut-être les orienter plus vers vous, vous changez votre avis. Enfin, vous vous échangez vos avis si vous n'êtes pas d'accord. Qu'est-ce qu'on peut faire, et cetera. Tu vois comme tu disais dans les consignes d'abord et puis, au moment où ils écrivent, là, dans un premier temps, dire ça doit juste être lisible, mais c'est pas grave s'il y a des fautes d'orthographe ? Il faut que vous vous compreniez.

***Dan** : Ouais, pardon, je pensais que oui, je suis d'accord, parce que je suis en train de réfléchir quand je vais faire ça, quand je vais faire cette leçon-là dans 2-3 semaines ? Comment, comment ça pourrait être fait, mais. Ouais, peut être qu'y aura un moment qui repasse en revue, qui voit chacune des des des des, des images qui avait été, plastifiée, qui avait été, justement avec des aimants, tableaux et qu'ils apprennent qu'ils discutent, qui la rapporte, qui en prennent quelques-unes. Déjà, qui est des préconceptions qui s'installent que je leur dis, voilà, vous avez 5 Min, voilà, vous allez chercher et puis vous vous rapportez après et puis au bout de 5 Min. Là, vous prenez une feuille et puis vous vous écrivez, là c'est le moment où vous continuez les discussions, mais quelqu'un doit écrire quoi ? Il faut qu'il y ait une trace et peut être de de de se dire bah, quelle est l'importance… parce que là je vois que l'important c'est juste de compléter travail que quelque chose d'écrit et tel que là avec mes mes élèves pourraient leur dire quelle est l'importance de laisser une trace, de répondre aux questions sur la petite fiche, quoi, voilà donc oui, forcément ouais. Et de dédramatiser les fautes d'orthographe peut-être que dans le groupe j'ai accordé trop d'importance à ça. Et puis j'ai l'impression, parce que je ne je je le vois dans dans ce qu'ils disent, quoi.*

Evi : Et si, si aussi dire, Bah le donner en fait expliquer le rôle de l'écrit. À savoir au moment où on écrit, on doit écrire quelque chose avec lequel on est tous d'accord, ça veut pas dire que quelqu'un doit prendre une décision, ça veut dire que on doit trouver un moyen d'exprimer toutes, toutes les idées qu'on a eues ou de choisir certaines idées, parce qu'elle nous semblait meilleures qu'une autre pour des raisons valables, Tu vois ? Donc, ça c'est peut-être des choses à apprendre en compte.

> ***Dan*** *: Ouais ouais bah ouais, à réfléchir, réfléchir pour les prochains ouais, ça c'est clair. Alors là, il se traite de banane, donc rien à voir. Les prochains, c'est plutôt, ils se demandent où il est ? à l'entrée dans le château, il y a un poteau ? Non ? C'est une fenêtre, donc leur question c'est : où es-tu ? donc là ils sont plutôt dans moi, non du temporel je trouve sont plutôt dans quoi que. S'ils parlent de château, peut-être qu'ils ont déjà un 10 ans du Caire, soit en. Tenant du spatial quoi. La question ou es tu vois ?*

Evi : Et pour toi, c'est grave ?

> ***Dan*** *: Non, non, parce que c'est c'est. Je vois, je vois plus c'est quelle photo du coup ?*

Evi : Je pense que c'est la photo de de la dame. Tu vois de de de des gens qui dégustent le chocolat chaud.

> ***Dan*** *: Ah ouais, juste. Ah, parce que c'est intéressant. Brouhaha donc sans échange. Bah on va chercher une photo, c'est à moi d'écrire et. Non, c'est à moi. Alors, c'est moi qui vais chercher l'image. Là, je suis un peu là… (…) Éloïse, qu'est-ce que tu vois, toi ? Rien. Tu te rappelles d'Éloise ?*

Evi : Non, plus très bien.

> ***Dan*** *: Espèce de palais qui a une grande fête. Pourquoi ils sont habillés, chic ? À la page 17.*
>
> ***Dan*** *: Elle est dans les mêmes couleurs, elle va bien avec le décor. Attends, je sais plus comment s'appelle cette dame-là ?*

Evi : Tu parles de quelle dame ?

> ***Dan*** *: Sur cette image-là, ce qui fait la dégustation. Anne d'Autriche, je sais plus.*

Evi : C'est possible, oui.

> ***Dan*** *: Ouais donc là ils sont à mon avis en train de discuter d'elle que. Attends, qu'est-ce qu'il dit particulièrement ? C'est vrai qu'ils sont surtout… elle. Donc, à mon avis, ils parlent de celle qui est au premier plan, quoi. Et*

dans les mêmes couleurs que le décor. Pourquoi êtes-vous chic ? Point d'interrogation. Vous avez oublié le point d'interrogation, ouais ok

Evi : Alors on arrive au. À la fin de cette session-là.

***Dan** : En tout cas, je j'ai l'impression que de relever un peu plus d'info que dans le le la, la première.*

Evi : D'info du genre ? Qu'est-ce que tu veux dire des infos ?

***Dan** : Ils sont plutôt dans de. Il y a un peu plus de caractéristiques qui ressortent, quoi. Qui ressortent, voilà.*

Evi : Une caractéristique de quoi ?

***Dan** : Bah d'image. Là, ils parlent de l'entrée du Château, ils parlent des vêtements, côté chics, ils parlent de des des des 2 clans de la rencontre, je trouve qu'il y a un peu plus de de. Il y a un peu plus de de de. Les discussions, quoi ? Un peu plus d'éléments de fond. Je sais pas moi, intéressant.*

Evi : Intéressant pourquoi ?

***Dan** : Mais parce qu'ils sont dans des dans des "fins, ils étaient, ils essaient de déduire en fonction de ce qu'ils voient, donc ils sont. Je trouve que là il y a un peu plus de, d'appel aux connaissances et de de déduction, d'association, d'idées, de. Ils sont peut-être un peu moins dans l'accomplissement du travail en soir, un peu plus dans le en tout cas, ils verbalisent un peu plus qui ce qu'ils observent quoi.*

[…]

Annexe 11 : Tableau isolant les questions dans les différentes phases

Phase 1 A. Conceptions – Travail individuel

Questions orales de l'enseignant

	TDP	P1A Questions orales de l'enseignant	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – But de la question	Contenu
1	1	Qui peut réexpliquer ce qu'on a fait hier après-midi ?	Es	Fermée – restitution sur activité	Initiale	Non
2	1	Qu'est-ce qu'on a fait hier après-midi, durant les 2 dernières périodes de la journée ?	Es	Fermée – restitution sur activité	Reformulation + info supplémentaire	Non
3	1	Donc, qu'est-ce qu'on a fait hier après-midi ?	Es	Fermée – restitution sur activité	Reformulation + info supplémentaire	Non
4	3	Qu'est-ce qu'on a fait avec ces questions-là?	Es	Fermée – restitution sur activité	Faire ressurgir des souvenirs ?	Non
5	3	On en avait combien des questions déjà ? Brice ?	Es E	Fermée – restitution info	Faire ressurgir des souvenirs ?	Non
6	5	J'en avais prévu combien, moi, dans ma tête au début, avant ça, l'activité ? Lucien ?	Es E	Fermée – restitution Info	Faire ressurgir des souvenirs ?	Non
7	7	Et qu'est-ce qu'on a fait avec ces questions-là ?	Es	Fermée – restitution sur activité	Faire ressurgir des souvenirs ?	Non
8	7	Qu'est-ce qu'on a fait avec ces questions-là ? Gina, oui ?	Es E	Fermée - restitution	Répétition	Non
9	9	Qu'est-ce que ça veut dire, classées ?	Es	Ouverte - signification	Compréhension	Non
10	11	Et si on ne les avait pas classées ces questions-là,	Es	Ouverte – hypothèse sur activité	Formulation d'hypothèses	Non

		du coup ? Pourquoi on les a classées ?				
11	13	Autre chose ? Carine, tu veux ajouter quelque chose ?	Es E	Ouverte vers les demandes des enfants	Laisser s'exprimer les Es	Non
12	15	Tu veux que je te répète la question ? Pourquoi classer ? À quoi ça sert de classer ?	E Es Es	Ouverte - utilité	Répétition + utilité	Non
13	17	À quoi ça a servi de classer les questions ?	Es	Ouverte - utilité	Répétition + utilité	Non
14	19	Et c'est quoi pour toi une chose qui est plus logique ?	E	Ouverte signification	Vérification compréhension but activité	Non
15	21	D'accord ?	Es	Non		Non
16	21	Andy tu peux la lire s'il te plaît ?	E	Ouverte - utilité	Travail de l'élève	Non
17	22	D'où vient le chocolat ?	Es	Pas immédiate, objet de l'activité		Oui
18	23	Nous, qu'est-ce qu'on connaît de ce sujet-là ?	Es	Pas immédiate, objet de l'activité	Reformulation	Non
19	23	D'accord ?	Es	Non	Validation	Non
20	23	Donc Brice, est-ce que tu peux lire les 3 étapes de l'activité de ce matin ?	E	Non Injonction	Injonction	Non
21	25	Pour faire quoi ?	Es	Fermée Restitution consigne	Vérification compréhension de la consigne	Non
22	27	Donc, d'abord, quand on travaille seul, qu'est-ce qu'on va faire ?	Es	Fermée Restitution consigne	Vérification compréhension de la consigne	Non
23	29	Des idées sur quoi ?	Es	Fermée Restitution consigne	Vérification compréhension de la consigne	Non
24	31	Sur LE chocolat ?	Es	Fermée Correction	Vérification compréhension de la consigne	Non

25	33	Qu'est-ce qu'on fait avec nos idées ?	Es	Fermée - Restitution consigne	Vérification compréhension de la consigne	Non
26	35	Et s'il y a des choses pas pareilles, qu'est-ce qu'on fait ?	Es	Fermée - Restitution consigne	Vérification compréhension de la consigne	Non
27	35	Et puis, finalement, après avoir travaillé en équipe de deux, Gina ? À ton avis ?	Es	Fermée - Restitution consigne	Vérification compréhension de la consigne	Non
28	37	Avec tout le groupe, O.K ?	Es	Fermée - Restitution consigne	Validation de l'élève	
29	39	Toute la classe, d'accord ?`	Es Es	Fermée - Restitution consigne	Vérification compréhension de la consigne	Non
30	40	Donc la question est la suivante : là, vous allez prendre un petit moment, vous allez fermer les yeux, O.K., et vous allez écouter ce que je vais vous demander. Allez-y, fermez les yeux. Voilà, la question est la suivante : donc, je vais réfléchir, à mon avis, moi je suis un élève de 4e primaire, je suis pas un expert chocolatier réputé de tout ce monde. Donc à mon avis, peut être que je sais, peut-être que je ne sais pas, peut-être que je sais certaines choses, peut-être un peu moins. D'où vient le chocolat ?	Es	Pas immédiate. Objet de l'activité	Rappel + « mise en condition »	Oui
31	40	D'accord, O.K. ?	Es	Acquiescement		Non
32	40	Est-ce qu'on peut se tromper ?	Es	Fermée - Restitution p/r habitudes de la classe	Mise en condition	Non

33	40	Est-ce que nos idées doivent être absolument vraies ?	Es	Fermée - Restitution p/r habitudes de la classe	Mise en condition	Non
34	41	Et si on fait des erreurs ? Si finalement, ce qu'on pense, c'est pas bon ? Enfin c'est pas vraiment la réalité, qu'est-ce que ça fait alors ?	Es	Fermée - Restitution p/r habitudes de la classe	Mise en condition	Non
35	42	O.K. ?	Es	Acquiescement	Validation	Non
36	44	D'accord, vous pouvez faire un petit mind map. Et dans le mind map, on peut écrire quoi comme titre ? Qu'est-ce qu'on peut lire dans le titre du mind map ?	Es	Fermée - Restitution p/r habitudes de la classe	Vérification compréhension de la consigne	Non
37	46	Pardon ?	Es	Fermée - Répétition	Vérifier sa propre compréhension	Non
38		D'où vient le chocolat ?	Es	Pas immédiate. Objet de l'activité		Oui
39	48	Questions ? Oui, Zineb ?	Es E	Ouverte - Question des élèves	Écouter les ES	Non
40	50	D'accord ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non
41	50	Ah, Éloïse, une question ?	E	Ouverte - Question des élèves	Donner la parole	Non
42	52	O.K. ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non
43	52	D'accord ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non
44		À votre avis, d'où vient le chocolat ? Oui ?	Es	Ouverte - Objet de l'activité	Écouter les ES	Oui
45	54	D'accord ?	Es	Non	Validation implicite	Non

46		Donc moi je te pose la question, « d'où vient le chocolat ? »	E	Ouverte - Question des élèves Objet de l'activité + reformulation		Oui
47	54	D'accord ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non
48	54	D'où vient le cacao ?	Es	Objet de l'activité + reformulation		Oui
49	54	D'où vient ça ? D'où vient ça ? D'où vient ça ? O.K. ?	Es	Objet de l'activité + reformulation		Oui
50		O.K. ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non
51	55	Ça, c'est une bonne idée ça. Plutôt chocolat blanc ou noir ?	E	Curiosité ?		
52	56	T'as des idées ?	E	Fermée – Information pour étayage probable	Avancement de la tâche	Oui
53	58	Si on a du chocolat au lait aujourd'hui, comment ça se fait ? Comment c'est possible ? (modelage)	E	Pas de réponse attendue	Modelage	Oui
54	60	Bah pourquoi on met du chocolat maintenant dans les tablettes et c'est super bon ?	E	Non	Modelage	Oui
55	62	D'où vient le chocolat ?	Es	Rappel objet de la tâche		Oui
56	65	Je vais ajouter un mot question au tableau. Lequel ?	Es	Fermée – Précision de la tâche		Oui
57	67	Donc c'est quoi ma question alors du coup ? Avec pas que « quand » ? Mais plutôt 'quoi "? Qu'est-ce que je cherche à savoir en écrivant le mot « quand » ? Qu'est-ce que je cherche à savoir en écrivant le mot « quand » ? Pardon Théo ? À votre avis, quand a été inventé le chocolat ? Est-ce qu'il a	Es	Fermée – Précision de la tâche	Reformulation de la tâche	Oui

		été inventé ce matin à 8 h 45 ?				
58	68	D'accord ? Quand aurait été inventé le chocolat ?	Es	Fermée – Précision de la tâche	Reformulation de la tâche	Oui
59		D'accord ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non
60	70	D'accord ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non
61	70	D'accord ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non
62	72	Qu'est-ce que tu as écrit ? 1889 ?	E	Fermée - Éclaircissement	Avancement de la tâche	Oui
63	74	Comment... Comment il aurait été inventé ? Est-ce qu'un gentil Monsieur ou gentille Madame se réveille un matin et puis hop ! Sur sa petite table, vous avez une belle tablette de chocolat au lait. Alors, à ton avis comment on est arrivé maintenant à avoir du chocolat ?	Es	Pas directement – Objet de l'activité	Reformulation de la tâche	Oui
64	74	Ça va ? Tu cherches quoi ?	E	Ouverte - Information pour étayage probable	Accompagnement de la réflexion de l'élève – mise au travail	Non
65	78	À ton avis ?	E	Ouverte – Information pour étayage probable	Accompagnement de la réflexion de l'élève – mise au travail	Non
66	80	O.K. ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non
67	80	Est-ce qu'il y en a qui sont en panne d'idées, qui ne savent pas trop ?	Es	Ouverte Information pour étayage probable	Accompagnement de la réflexion de l'élève – mise au travail	Non
68	80	D'accord ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non

69	82	À ton avis ? L'Égypte c'était à quelle date ? À ton avis ?	Es	Ouverte - Information pour étayage probable	Renvoi vers les conceptions des élèves	Oui
70	83	En 200 ?	Es	Fermée	Validation implicite	Oui

Questions orales des élèves

	TDP		Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – But de la question	Contenu
	/	/	/	/	/	/

Phase 1B Travail en duo

Questions orales de l'enseignant

	TDP	Questions orales de l'enseignant	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – But de la question	Contenu
1	1	Qu'est-ce qu'il va arriver avec le feu ?	Es			Non
2	4	D'accord ?	Es	Non	Validation implicite	Non
3	6	Théo, ça s'est bien passé ou pas? C'était un exercice qui était facile, moyen, difficile pour toi ? Pourquoi ?	E	Fermée - Information pour étayage probable	Évaluation de la difficulté de la tâche	Non
4	8	D'accord ? O.K. ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non
5	8	Donc je vois que Zineb, elle a noté des questions. Quand a été inventé le chocolat ? Qui a fait le chocolat et où est le	Es	Pas immédiate – Objet de l'activité	Exemplification	Oui

		chocolat ? D'accord ? D'où vient le chocolat plutôt ?				
6	8	D'où vient le chocolat ? Quand il a été inventé ?	Es	Pas immédiate – Objet de l'activité		Oui
7	8	Hein ? D'accord ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non
8	8	Et tu cherches quoi comme information précise ?	E	Ouverte – Information pour étayage probable	Accompagnement de la réflexion de l'élève – mise au travail	Non
9	8	Pourquoi tu dis, toi, que c'est dans un pays chaud ?	E	Ouverte - justification	Justification de la réponse proposée	Oui
10	10	C'est un pays chaud la Belgique ?	Es	Fermée	Retour au vécu des élèves	Oui
11	10	Non. Pourquoi ?	Es	Ouverte - justification	Justification de la réponse proposée	Oui
12	10	Mais pourquoi, du coup, heu ?	Es	Ouverte - justification	Justification de la réponse proposée	Oui
13	10	O.K.Tu cherches un pays chaud ?	E	Fermée	Validation de l'élève	Oui
14	10	D'accord ?	Es	Fermée	Validation implicite	Non
15	12	Andy ? Tu peux prolonger de 2 minutes, s'il te plaît ?	E	Non	Injonction	Non
16	13	À ton avis, pourquoi ?	E	Ouverte - justification	Justification de la réponse proposée	Oui
17	15	Ça ne pousse pas sur les branches, à ton avis pourquoi ?	E	Ouverte - justification	Justification de la réponse proposée	Oui
18	19	Tu sais pourquoi ? Les cabosses… les cabosses comme ça, elles poussent sur le tronc de l'arbre et non sur les branches. T'as une idée pourquoi ? Tu sais pourquoi Andy ?	E	Ouverte - justification	Justification de la réponse proposée	Oui

19	23	Ah bon ? Dans Minecraft ? Tu regarderas les caractéristiques de l'arbre, tu nous diras ? Dans Minecraft alors.	E	Fermée	Validation de l'élève	Oui
20	23	D'accord ?	E	Acquiescement		Non

Questions orales des élèves

	TDP	Questions orales des élèves	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – But de la question	Contenu
	/	/	/	/	/	/

Phase 1 C Mise en commun

Questions orales de l'enseignant

	TDP	Questions orales de l'enseignant	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – But de la question	Contenu
1	1	L'étape 3 c'est… Théo ?	Es/E	Fermée - Rappel		Non
2	5	Le groupe en entier, à ton avis c'est quoi ?	E	Fermée - Définition	Renvoi à l'élève	Non
3	7	D'où vient le… ?	Es	Fermée Répétition -	Incomplète	Non
4	7	D'accord ?	Es	Non	Validation implicite	Non
5	7	Qu'est-ce qu'on peut faire pour éviter de répéter toujours les mêmes choses ?	Es	Fermée - Information pour étayage	Savoir comment procéder en classe	Non

6	7	Qu'est-ce qu'on peut faire ?	Es	Ouverte - Information pour étayage	Savoir comment procéder en classe	Non
7	7	Qu'est-ce qu'elle peut faire Gina pour éviter justement de toujours répéter les mêmes choses ? Antony ?	Es E	Ouverte - Information pour étayage	Savoir comment procéder en classe	Non
8	9	Donc soit elle le barre, soit elle fait quoi d'autre ?	Es	Ouverte - Information pour étayage	Savoir comment procéder en classe	Non
9	11	Mais si c'est la même idée ?	Es	Ouverte - Information pour étayage	Savoir comment procéder en classe	Non
10	19	Est-ce que le but est de nommer toutes les villes belges ?	Es	Non : pas de réponse attendue _	Savoir comment procéder en classe	Non
11	21	Donc, d'où vient le chocolat Marine ?	E	Ouverte Proposition	Retour au contenu : récolte de conceptions	Oui
12	32	Inde ? Et ?	E	Ouverte - Proposition	Retour au contenu : récolte de conceptions	Oui
13	38	Je ne sais pas ? J'écris, je ne sais pas ?	Es	Non : pas de réponse attendue Plaisanterie	Plaisanterie	Non
14	38	Il n'y a pas une autre idée là que quelqu'un a noté ? Autre chose ?	Es	Ouverte Proposition	Retour au contenu : récolte de conceptions	Oui
15	40	Que « Afrique »?	Es	Ouverte Proposition	Retour au contenu : récolte de conceptions	Oui
16	47	Donc en l'an 1000, toi tu dis que c'est la découverte du cacao, c'est ça ?	E	Ouverte Proposition	Retour au contenu : récolte de conceptions	Oui

17	54	Pousse ?	Es	Ouverte - Proposition	Répétition – vérification de sa compréhension	Non
18	56	Et ils sont où les cacaoyers dans le monde ?	Es	Fermée Proposition	Approfondissement	Oui
19	62	Pays chauds aussi ?	Es	Fermée	Approfondissement	Oui
20	62	D'accord, c'est dans les pays chauds, d'accord, mais alors pourquoi on en a ici ?	Es	Ouverte Hypothèse	Validation implicite + justification	Oui
21	62	D'accord ? Ou pas d'accord ?	Es	Non	Validation	Non
22	62	Alors pourquoi on a ici en Belgique, dans nos rayons, dans les supermarchés par exemple ? Tom ?	Es E	Ouverte - Justification	Justification	Oui
23	65	Donc, on peut dire : transporté en Belgique. ?	E	Fermée - Validation	Demande de validation de la reformulation	Oui
24		Tom ça te va comme ça ? Tom ?	E	Fermée - Validation	Demande de validation de la reformulation	
25	67	Qu'est-ce que tu veux dire ?	E	Ouverte - Information pour étayage probable	Approfondissement – vérification de sa compréhension	Oui
26	68	Qu'est-ce que tu veux dire par là ?	E	Ouverte Clarification	Répétition – vérification de sa compréhension – demande d'approfondissement	Oui
27	71	Bon alors les amis c'est ça les différences entre le cacao et le chocolat à votre avis ?	Es	Fermée	Validation	Oui

28	71	À ton avis, quelle est la différence entre le cacao et le chocolat ?	E	Ouverte Hypothèse	Répétition – vérification de sa compréhension – demande d'approfondissement	Oui
29	73	D'accord, donc, qu'est-ce qu'il y a en premier ?	Es	Ouverte Proposition	Reprise de la question précédente par un autre angle	Oui
30	77	O.K., et qui est à ton avis, a utilisé le cacao en premier, donc dans l'histoire ?	E	Ouverte Proposition	Reprise de la question précédente	Oui
31	77	Les singes ?	E	Fermée Clarification	Validation	Oui
32	77	Donc autre chose ? Donc je repose la question, qui, à votre avis, a goûté le cacao pour la première fois ? Oui ?	Es	Fermée Hypothèse	Reprise de la question précédente	Oui
33	79	Et autre chose par rapport à ça ?	Es	Ouverte Complétion	Ouverture aux autres idées	Oui
34	84	Brice?	E	Fermée Complétion	Invitation à répondre	
35	86	Christophe Colomb?	E	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
36		C'est qui, Christophe Colomb ?	E	Ouverte Définition	Informations sur Christophe Colomb	
37	90	Donc, donc toi, si Christophe Colomb a découvert le chocolat, le cacao, donc ça veut dire qu'il est forcément en Amérique. Donc pour toi le cacao viendrait d'où ?	E	Fermée Validation	Reprise des éléments précédent et accompagnement du raisonnement	Oui
38		D'Amérique ?	E	Fermée Validation	Reprise des éléments précédent et accompagne	Oui

					ment du raisonnement	
39	93	Donc ça rejoint l'idée de l'Égypte, on est d'accord ?	Es	Fermée Validation	Reformulation + validation	Oui
40	93	O.K.. Autre chose ?	Es	Ouverte Proposition	Validation	Non
41	95	Voilà, quand ?	Es	Ouverte Proposition	Validation / La réponse est une question	Oui
42	95	Depuis quand existe le chocolat à ton avis ?	Es	Ouverte Hypothèse	Retour aux conception	Oui
43	97	Pardon ?	Es	Ouverte Répétition	Demande de répétition	Non
44	101	Quelque chose à ajouter Ella ?	Es	Ouverte Complétion	Invitation à poursuivre.	Oui
45	105	Le Mexique, pourquoi ?	Es	Ouverte Justification	Justification	Oui
46	110	L'Amazonie ? C'est quoi l'Amazonie, Stéphane, tu sais ?	Es E	Fermée – Définition de l'Amazonie	Renvoi aux savoirs déjà là	Oui
47	112	La forêt amazonienne. Qui se situe où ?	Es	Fermée – Nom de pays/continent/sous-continent	Renvoi aux savoirs déjà là	Oui
48	112	Stéphane, l'Amazonie c'est quoi ?	E	Fermée – Définition de l'Amazonie	Renvoi aux savoirs déjà là	Oui
49	114	Arthur, maintenant tu peux donner un petit complément d'information ?	E	Fermée – Complétion Nom de pays/continent/sous-continent	Renvoi aux savoirs déjà là	Oui
50	116	D'accord, donc c'est… Et le Brésil, c'est dans lequel dans quelle région du monde ?	Es	Fermée – Nom de pays/continent/sous-continent	Renvoi aux savoirs déjà là	Oui
51	118	En haut, en bas des États-Unis ?	Es	Fermée – Nom de pays/continent/sous-continent	Renvoi aux savoirs déjà là	Oui

52	122	Les tropiques ?	Es	Fermée	Validation	Oui
53	124	C'est quoi Andy, les tropiques ?	E	Fermée – Définition de des tropiques	Renvoi aux savoirs déjà là	Oui
54	128	C'est des pays où il fait chaud ? Froid ?	Es	Fermée – Type de climat	Renvoi aux savoirs déjà là	Oui
55	130	Et j'avais dit Lola ?	E	Fermée - Répétition		Oui
56	134	Donc, première idée de Lola, la cabosse a été découverte en 1860 et la 2e Info ?	Es	Ouverte – deuxième information annoncée	Invitation à poursuivre	Oui
57	136	Eric, qu'est-ce qu'elle a dit ?	E	Non	Gestion de la discipline	Non
58	138	D'accord ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non
59	138	Et juste avant qu'elle dise ça ?	E	Non	Gestion de la discipline	Non
60	138	D'accord ?	Es	Acquiescement	Validation implicite	Non
61	138	Carine, tu veux dire le mot de la fin pour ça ?	E	Complétion	Validation implicite	Non

Questions orales des élèves

	TDP	Questions orales des élèves	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – But de la question	Contenu
1	22	Andy : D'où vient le chocolat ?	E	Non	Lecture du TBI	Oui
2	38	Élève : Mais Dan, tout le groupe, ça veut dire toute la table ?	Eg	Information manquante sur consigne de travail	Savoir comment il faut agir	Non

3	`47	E 2 : D'où vient le chocolat ?	Es	Pas immédiate – objet de l'activité	Rappel de l'objet de l'activité	Oui
4	49	Zineb : On peut faire plein de mots-clés ?	Eg	Information manquante sur consigne de travail	Savoir comment il faut agir	Non
5	51	Éloïse : Oui, on peut faire un mind map ou on fait comme on veut ?	Eg	Information manquante sur consigne de travail	Savoir comment il faut agir	Non
6	53	E 4 : Mais est-ce qu'on peut dessiner ?	Eg	Information manquante sur consigne de travail	Savoir comment il faut agir	Non
7	59	E : De quoi ?	Eg	Information mal comprise	Précision sur ce la réponse à apporter à l'enseignant	Non
8	66	E : Quand ?	Eg	Pas de réponse attendue	Réponse proposée à l'enseignant	Oui
9	69	E : On peut aussi poser des questions ?	Eg	Information manquante sur conditions de travail	Savoir comment il faut agir	Non
10	77	E 2 : Mais la cabosse elle est plantée où ?	Es	Réponse fermée : sur quelle partie de l'arbre	Information	Oui
11	79	E 2 : Euh, Asie ?	Es	Pas de réponse attendue	Réponse proposée à l'enseignant	Oui
12	81	E : Mais… l'Égypte, c'était à quelle date ?	Es	fermée : quand les Egyptiens ont-il découvert le cacao	Information	Oui
13	83	E : En 200 ?	Es	Fermée Validation		Oui
14	183	Carine : Les singes ?	Eg	Pas de réponse attendue	Réponse proposée à l'enseignant	Oui
15	230	E : C'est quoi les tropiques ?	Eg	Réponse fermée :	Information	Oui

				définition des tropiques		
16	240	E : C'est vrai ?	Eg	Fermée – confirmation de l'enseignant	Information	Non (réagit à une blague de l'enseignant)

Phase 2 A. Rappel et consignes

Questions de l'enseignant P2A

	TDP	Questions de l'enseignant P2A	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	1	Nous avons de la visite comme prévu, d'accord ?	Es	Fermée Validation	Fermée - Validation	Non
2	3	Heu, donc, Arthur, tu es concentré ?	E	Fermée Validation	Fermée - Comportement	Non
3		Est-ce que quelqu'un pourrait expliquer à Evi ce qu'on a fait de plus par rapport à la semaine dernière, par rapport aux activités ?	Es	Ouverte Rappel	– Rappel des activités précédentes	Non
4		C'était hier ?	Es	Fermée Validation	Fermée	Non
5	5	Tu peux expliquer, Gina, ce qu'on a fait en plus ?	Es	Fermée Complétion	Ouverte	Non
6	9	Dan : Tu peux montrer cette feuille aux autres et à Evi aussi ?	Es	Non : pas de réponse attendue Action	Fermée	Non

7	13	Dan : Ok. Andy, quand c'était comme ça l'image, ça voulait dire quoi ?	E	Fermée Rappel – Consigne	Fermée	Non
8	15	Dan : Donc je comprends le lien avec le chocolat… Quand c'est comme ça, Andy ?	E	Fermée Rappel – Consigne	Fermée	Non
9	17	Dan : Et quand c'est comme ça ?	Es	Fermée Rappel – Consigne	Fermée	Non
10	19	D'accord?	Es	Fermée Validation	Fermée - Validation	Non
11		Tout le monde se rappelle cette activité-là ?	Es	Fermée Rappel – Consigne	Fermée	Non
12		Quelqu'un peut réexpliquer ?	Es	Fermée Rappel – Consigne	Fermée	Non
13		D'accord?	Es	Non	Fermée - Validation	Non
14		Zineb ?	E	Rappel	Fermée – Rappel des activités précédentes - Désignation	Non
15	21	Dan : D'accord, donc, c'est quoi ça ? Ce travail ?	Es	Ouverte Rappel – Consigne	Fermée	Non
16	23	Ok ?	Es	Fermée Acquiescement	Fermée - Exécution	Non
17		Très bien, 2e étape ?	Es	Fermée Rappel – Consigne	Fermée	Non
18		Ce qu'on doit faire ? 2e étape ?	Es	Fermée Rappel – Consigne	Fermée	Non
19		2e étape ?	Es	Fermée Rappel – Consigne	Fermée	Non
20		Stéphane ?	E	Fermée Rappel	Fermée – Rappel des activités précédentes	Non

21	25	Ce sera quoi le titre ?	Es	Fermée Rappel - Consigne	Fermée – Rappel des activités précédentes	Non
22		D'accord ?	Es	Non : pas de réponse attendue Acquiescement	Fermée - Exécution	Non
23	25	Je vous ai montré un exemple ce matin, vous vous rappelez ?	Es	Non : pas de réponse attendue Acquiescement	Fermée - Validation	Non
24		D'accord?	Es	Non : pas de réponse attendue Acquiescement	Fermée - Exécution	Non
25		D'accord?	Es	Non : pas de réponse attendue Acquiescement	Fermée - Exécution	Non
26		Donc le plus ancien sera plutôt à gauche ou à droite ?	Es	Fermée Rappel	Fermée —	oui
27	27	Qu'est-ce qui pourrait être à droite ?	Es	Fermée Rappel	Ouverte —	oui
28		OK, d'accord ?	Es	Non : pas de réponse attendue	Fermée - Validation	Non
29		Qu'est-ce que je voulais dire par rapport à ça ?	Es	Fermée Rappel	Ouverte -	
30		le titre dans le cahier, vous vous rappelez ?	Es	Non : pas de réponse attendue Acquiescement	Fermée - Validation	Non
31		Tom ?	E	Fermée Rappel	Ouverte – Rappel des activités précédentes - Désignation	Non

32		Et la dernière étape ?	Es	Fermée Rappel	Fermée-	Oui
33	31	Dan : Où ça ?	Es	Fermée Rappel	Fermée-	Non
34	33	Mais donc, est-ce que les dates importantes, en lien avec le chocolat, sont dans le cahier de notes et recherches ?	Es	Fermée Rappel	Fermée-	Oui
35		OK ?	Es	Fermée Acquiescement	Fermée - Validation	Non
36		ce ne sont pas que des documents historiques, il y a des documents sur plein de choses, en lien avec le chocolat évidemment. D'accord ?	Es	Fermée Acquiescement	Fermée - Validation	Non
37		Donc, là vous devez vous mettre un peu des lunettes d'historien, d'accord ?	Es	Fermée Acquiescement	Fermée - Validation	Non
38		On cherche des dates importantes dans l'histoire, en lien avec le chocolat. Ok ?	Es	Fermée Acquiescement	Fermée - Validation	Non
39		Est-ce que c'est important pour notre recherche ?	Es	Fermée Acquiescement	Fermée - Validation	Non
40	37	Est-ce que tu dois faire un commentaire dès que quelqu'un dit quelque chose ?	E	Non : pas de réponse attendue	Fermée – Changement de comportement	Non
41	39	Par exemple, si c'est écrit dans un texte: En 1986, le chocolat est inventé. C'est une information historique. Pourquoi à votre avis ?	Es	Ouverte Réflexion	Ouverte - Raisonnement	Oui
42		Pourquoi Esther ?	E	Ouverte Réflexion	Ouverte - Raisonnement	Oui
43		Dan : C'était quoi, pardon ?	E	Fermée Répétition	Fermée Répétition	Non

44	41	Dan : Ok d'accord. Et pourquoi c'était il y a longtemps?	Es	Ouverte Réflexion	Ouverte - Raisonnement	Oui
45	43	Dan : Il faut dire, c'est très très loin 1986. Hein ?	Es	Non : pas de réponse attendue Acquiescement	Fermée - Validation	Non
46		Est-ce qu'il y a des questions par rapport à tout ce qu'on doit faire ?	Es	Ouverte Demande	Ouverte - Compréhension	Non
47		Andy, c'est clair pour toi, tout ce qui était écrit au tableau ?	E	Ouverte Demande	Ouverte - Compréhension	Non
48		Oui ? T'as pas de questions ?	E	Ouverte Demande	Ouverte - Compréhension	Non
49	45	D'accord ?	Es	Non : pas de réponse attendue Acquiescement	Fermée - Validation	Non
50		De quoi ?	Es	Non : pas de réponse attendue Acquiescement	Fermée - Validation	Non
51		Est-ce que la semaine dernière il y avait l'équipe 1, l'équipe 2, l'équipe 3… ?	Es	Fermée Rappel	Fermée – Organisation	Non
52	47	L'équipe 1, qui est dans l'équipe 1 ?	ES	Fermée Rappel	Fermée – Organisation	Non
53		Lola t'es dans l'équipe numéro une ?	E	Fermée Rappel	Fermée – Organisation	Non
54		Qui était numéro 1 la semaine dernière ?	Es	Fermée Rappel	Fermée – Organisation	Non
55		D'accord ?	Es	Non : pas de réponse attendue Acquiescement	Fermée - Validation	Non

56		Éloïse, il s'est passé quoi ?	E	Ouverte Explication	Ouverte - Comportement	Non
57		C'est quoi cette réaction un peu démesurée là ?	E	Ouverte Explication	Ouverte - Comportement	Non
58		Tu étais quel numéro la semaine dernière ?	E	Ouverte Rappel	Fermée – Organisation	Non
59		: est-ce que c'est l'équipe 1 ou l'équipe 3 selon vous ?	Es	Fermée Rappel	Fermée – Organisation	Non
60		De quoi ?	Es	Fermée Répétition	Fermée – Organisation	Non
61		Tu veux bien écrire un petit 2 en bas de la feuille ?	E	Non : pas de réponse attendue Exécution	Fermée – Organisation	Non
62		D'accord ?	Es	Non : pas de réponse attendue Acquiescement	Fermée - Validation	Non
63		Andy, qu'est-ce qui est écrit ici ?	E	Fermée Rappel	Fermée – Organisation	Non
64	49	Travail en groupe, mais est-ce qu'on doit crier quand on travaille en groupe ?	E	Fermée Rappel	Fermée – Organisation	Non

Questions des élèves P2A

	TDP	Questions des élèves P2A	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
	1	/	/	/	/	/

Phase 2 BG1

Questions de l'enseignant P2BG1

	TDP	Questions de l'enseignant P2BG1	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	3	Dan Ton message a été très clair, tu leur as dit. O.K. ? [Brouhaha]	E	Non : pas de réponse attendue Acquiescement	Fermée - Validation	Non
2		Dan : Stéphane ?	E	Non : pas de réponse attendue Injonction	Fermée - Désignation	Non
3	13	Dan : T'as pris une image ?	E	Fermée	Fermée Accompagnement comportemental	Non
4		Comment tu vas faire pour mettre un titre à chaque image ?	E	Fermée Répétition	Fermée Accompagnement comportemental	Oui
5		Tu vas faire tout seul ?	E	Fermée Acquiescement	Fermée Accompagnement comportemental	Non
6		Alors, qu'est-ce que tu choisis?	E	Fermée Proposition	Fermée Accompagnement comportemental	Non
7		Tu vas dans ton groupe ?	E	Fermée Acquiescement	Fermée Accompagnement comportemental	Non
8	17	Dan : Carine, d'après toi, c'est ça ?	E	Fermée Clarification	Fermée Accompagnement comportemental	Non
9		Il est en train de te mentir ?	E	Fermée Clarification	Fermée Accompagnement comportemental	Non
10		T'en es consciente de ça ?	E	Fermée Clarification	Fermée Accompagnement comportemental	Non

1		O.K. ?	Es	Fermée Acquiescement	Fermée - Validation	Non
2	19	Dan : On est d'accord c'est le cahier association ?	Es	Fermée Accompagnement comportemental	Fermée - Validation	Non
3	44	Dan. Si jamais, l'image numéro 1 est déjà prise, qu'est-ce qu'on peut faire ?	Es	Fermée Rappel	Fermée Gestion	Non
4	46	Dan Et si jamais il n'y a plus d'images au tableau, qu'est-ce qu'on fait ?	Es	Fermée Rappel	Fermée Gestion	Non
5	50	Dan : C'est la une ça, Gustave ?	E	Fermée Validation	Fermée Gestion	Non
6	76	Dan : T'arrives pas à lire pourquoi toi ?	E	Ouverte Hypothèse	Ouverte Information pour étayage	Oui
7	78	Dan: Pourquoi, pourquoi c'est compliqué à lire ?	Es	Ouverte Hypothèse	Ouverte Information pour étayage	Oui
8	86	Dan : C'est intéressant, du coup. Parce qu'on n'arrive pas à le lire. Donc ça donne quoi comme information le fait qu'on n'arrive pas à lire ?	Es	Ouverte Hypothèse	Ouverte Information pour étayage	Oui
9	88	Dan : C'est en anglais ? Non.	Es	Ouverte Hypothèse	Information pour étayage	Oui

1.12.1.1 Questions des élèves P2BG1

1	TDP	Questions des élèves P2BG1	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
		C'est normal que notre équipe n'est plus là ?	Es	Non : pas de réponse attendue	Fermée Gestion	Non

2	8	E: O.K.. Donc, qui va chercher une image ?	Es	Fermée Proposition	Fermée Gestion	Non
3	18	E 2 : Alors, il faut donner un titre à ça ?	Es	Ouverte Proposition	Fermée Gestion	Oui
4	51	E 3 : Bon on écrit quoi ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Gestion	Oui
5	56	E 2 : Je vais déjà chercher une autre fiche ou pas ?	Es	Fermée Action	Fermée Gestion	Non
6	62	E 4 : En rouge ?	Es	Fermée Validation	Fermée Gestion	Non
7	63	E 2 : Heu… Tu veux aller prendre la 1 ?	Es	Fermée Action	Fermée Gestion	Non
8	64	E 4 : C'est bon ?	Es	Fermée Acquiescement	Fermée - Gestion	Non
9	90	E 1 : Attends, je peux lire, je peux lire ?	Es	Fermée Acquiescement	Fermée Gestion	Non
10	94	E 3 : C'est en quelle langue ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
11	108	E 4 : Alors, on met quoi comme titre ? «	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
12		Un dessin, un indien "?	Es	Fermée Validation	Fermée Gestion	Oui
13	118	E 2 : Pourquoi les autres ils s'appellent pas" les frites » ?	Es	Ouverte Proposition	Fermée - Plaisanterie	Non
14	119	E 4 : Pourquoi les autres s'appellent pas « les frites ? Et le chocolat le ketchup. »	Es	Ouverte Proposition	Fermée - Plaisanterie	Non
15	120	E 3: No way, O.K.?	Es	Non : pas de réponse attendue	Fermée Gestion	Non
16	124	Attends. Ou alors on écrit : » idan [?] »	Es	Fermée Validation	Fermée Proposition	Oui

17	136	E 3 : Après je peux aller chercher une image ?	Es	Fermée Validation	Fermée Gestion	Non
18	151	E 4 : Quelqu'un tout nu ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
19	75	E 4 : T'as écrit quoi, Dan ?	Eg	Ouverte Répétition	Ouverte Information	Non

1.13 Phase 2 BG2.

Questions de l'enseignant P2CG2

	TDP	Questions de l'enseignant P2CG2	Destin ataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	6	Polly: Je donne un titre à chaque image. [À toute la classe en haussant la voix] Andy, tu restes là dans ton coin ?	Es	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Non
2	13	Polly: Est-ce que quelqu'un à une association ? Vous écrivez ça dans le cahier d'association… on est d'accord c'est le cahier d'association ?	Es	Fermée Validation	Fermée Gestion	Non
3	17	Dan : Gina, tu peux venir me voir s'il te plaît ?	E	Fermée Action	Fermée Gestion	Non
4	27	Polly: T'as ton Bic rouge ? [murmures non identifiables]	E	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Non
5		Polly: Comment est-ce que tu peux formuler… [inaudible] ?	E	Ouverte Restitution	Fermée Gestion	Non
6	32	Dan: Gina ? On ne voit pas le mot « chocolat » très bien.	Es	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Non

7		Si jamais l'image numéro 1 est déjà prise, qu'est-ce qu'on peut faire ?	Es	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Non
8		Dan: Voilà on en prend une autre. Et si jamais il n'y a plus d'image au tableau qu'est-ce qu'on fait ? […]	Es	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Non
9	50	Dan : Je peux voir ? Ah ouais.	Es	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Non

Questions des élèves P2CG2

	TDP	Questions des élèves P2BG2	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	5	E 3 : Oui, mais c'est quoi le titre ?	Es	Ouverte Restitution	Fermée Gestion	Non
2	10	E : Jusqu'à combien ?	Es	Fermée Restitution	Fermée Gestion	Non
3	12	b : T'as une équerre ? […]	Es	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Non
4	51	E : il y en a onze ou il y en a douze des images ?	Es	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Non
5	54	E : J'écris quoi ?	Es	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Non
6	79	E : « dé… dré… o.. a..ra ». euh quoi ?	Es	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Non
7	60	E : Ça, c'est un « p » d'accord ? C'est pas « drédarant », c'est « préparant ».	E	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Non
8		E : Écris un « p » d'accord ?	E	Fermée Validation	Fermée Gestion	Non

9	61	E : Là, c'est un « p » ?	E	Fermée Validation	Fermée Gestion	Non
10	63	E : Cela se dit « drédarant » ?	E	Fermée Validation	Fermée Gestion	Non
11	65	E : Dan ! Précolombien, ça veut dire que ici c'est…. un « p » ou un « d » ?	Eg	Fermée Validation	Fermée Gestion	Non
12	67	E : Et c'est quoi là ? C'est le cho..co..	E	Fermée Validation	Fermée Gestion	Non
13	69	E : Vous avez fini d'écrire ?	Es	Fermée Validation	Fermée Gestion	Non
14	72	E : Ba moi j'ai déjà écrit un deux trois. Et toi ?	E	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Non

1.14 Phase 2 C. Mise en commun

Questions de l'enseignant P2D

	TDP	Questions de l'enseignant P2D	Destin ataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
14	1	Dan : On en était à parler de, chut, retrouver le titre effectivement, donc on reprend cette page-là. On avait fait jusqu'au 4e, il me semble hein ?	Es	Fermée Validation	Fermée Gestion	Oui
15	10	Gustave D ?	E	Fermée. Désignation	Fermée Gestion	Oui
16	14	Dan : Ça vient, ça fait penser, on retrouve « pré » dans « préhistoire » tout à fait. Et ça veut dire quoi, à ton avis, « pré » ?	E	Fermée Proposition	Fermée Raisonnement	Oui
17	16	Dan : Ça veut dire « avant » et donc	Es	Fermée Proposition	Fermée Raisonnement	Oui

		« précolombien » ça c'était ?				
18	20	Dan : Et pourquoi Christophe Colomb ?	E	Fermée Proposition	Fermée Raisonnement	Oui
19	29	Dan : Ok, d'accord, très bien, ça c'était… du coup, on avait fait le « 1, 2, 3, 4'', c'est ça ?	Es	Fermée Validation	Fermée Rappel	Oui
20	21	Dan : Donc maintenant on est au numéro "5'', la fiche numéro "5''. Comment ?	Es	Fermée Répétition	Fermée Répétition	Oui
21	33	Dan : Qu'est-ce qu'on écrit ? Juste "Côte d'Or" ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
22	35	Dan : Chuuut. Est-ce qu'il y en a qui ont autre chose que 'Côte d'Or' ou alors des choses en plus ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
23	45	Dan : Ouais, qu'est-ce qu'y a d'autres comme informations qu'on pourrait peut-être mettre dans le titre, mais tu dois, tu dois rendre ton cahier ouvert déjà. Lise ?	E	Ouverte Complétion Désignation	Ouverte Proposition	Oui
24	48	Dan : En Égypte, parce qu'il y a des pyramides derrière et quelle autre information on a ? Oui, Jérôme.	Es E	Ouverte Complétion Désignation	Ouverte Proposition	Oui
25	49	Dan : Donc comment pour appeler ce titre-là, de l'image ? Levez le doigt ceux qui ont écrit ''Côte-d'Or'.	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
26		Lever les doigts ceux qui ont écrit autre chose que ''Côte-d'Or'. Jenna ?	Es	Ouverte Complétion Désignation	Ouverte Proposition	Oui
27	51	Dan : Donc 'le chocolat, Côte d'Or', très bien. Et qu'est-ce qu'on peut rajouter ? Encore une petite information, Gina.	Es E	Ouverte Complétion Désignation	Ouverte Proposition	Oui

28	54	Est-ce que tu sais pourquoi je t'ai demandé ?	E	Fermée Répétition	Fermée Gestion	Oui
29	56	L'image numéro 6 maintenant. Il y'en a qui ont réussi à la faire. Est-ce que vous avez réussi à la faire ? Regardez dans votre fiche.	Es	Fermée Validation	Fermée Gestion	Oui
30		Qu'est-ce qui est écrit ? C'est un mot qui est difficile à lire	Es	Fermée Restitution	Fermée Raisonnement	Oui
31		Difficile hein Gustave ? L'image numéro 6. Vas-y Lise	E	Fermée Validation	Fermée Gestion	Oui
32	58	Dan : Tout à fait. Alors est-ce que tu peux nous lire ce que ce que tu vois sur l'image, le mot?	E	Fermée Action	Fermée Injonction	Oui
33	52	Dan : Oui Théo ?	E	Fermée Désignation	Ouverte Proposition	Oui
34	54	Dan : C'est un dieu. O.K.? Oui, je sais que c'est vrai, mais tu laisses les autres aussi participer. Vas-y, Esther	Es	Non : pas de réponse attendue	Fermée Gestion	Oui
35	70	Dan : D'accord donc Esther dit que euh le Quetzalcóatl, c'est la langue des précolombiens et que c'est le dieu des précolombiens c'est ça ? C'était le dieu des précolombiens.	Es	Fermée Validation	Fermée Restitution	Oui
36		C'est un outil pour bien écrire ça? Tu vas prendre un crayon là, correctement. Bah tu peux pas écrire avec ça, c'est pas possible.	E	Fermée Validation	Fermée Gestion	Oui

37		Y en a pas ? Bon, merci.	E	Fermée Validation	Fermée Gestion	Oui
38	76	Dan : Certain comme jamais. Jamais été aussi certain dans ma vie que le ‘T’’ vient avant le ‘L’’ dans ce nom-là. D’accord ?	E Brice	Fermée Validation		Oui
39		C’est la certitude à 1000%. Oui Brice ?	E Brice	Ouverte Clarification	Ouverte Désignation	Oui
40	85	Dan : Tu dis que c’est un précolombien. Qu’est-ce qui te fait dire que c’est un précolombien ?	E Brice	Ouverte Hypothèse	Ouverte Hypothèse	Oui
41		Tu ne sais pas ? [inaudible]	E	Fermée Validation	Fermée Gestion	Oui
42		Dan : J’entends pas, y a trop de bruit dehors. [inaudible] Peut-être. Donc, Brice nous dit que c’est un précolombien. À ton avis, oui, Andy ?	E Andy	Ouverte Hypothèse	Ouverte Désignation Hypothèse	Oui
43		Qu’est-ce qui te fait dire ça?	E	Ouverte Hypothèse	Ouverte Hypothèse	Oui
44	93	Dan : Les personnages, mais quoi précisément sur les personnages?	E	Ouverte Complétion	Ouverte Hypothèse	Oui
45	95	Dan : Vêtements, chapeaux tout à fait OK, donc Andy, tu nous proposes quoi, comme le titre ? Y a pas d’écrit c’est un peu… difficile.	E Andy	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
46	97	Dan : Ça ressemble à une canne pêche, donc Andy nous propose ‘le précolombien’, est-ce qu’il y a autre chose, d’autres propositions ?	E Andy	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
47		Éloise ?	E Éloise	Fermée Désignation	Ouverte Proposition	Oui

48	101	Dan : Tout à fait bon, on pourrait dire un précolombien sur des serpents ? Ouais Arthur ?	Es E Arthur	Fermée Validation Désignation	Ouverte Proposition	Oui
49		[inaudible] Le ‘colombien’ ou le « précolombien » ? ‘Maître des serpents’.	Es	Fermée Validation	Ouverte Proposition	Oui
50		Alors, une dernière idée?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
51		Et puis on met en commun. Oui ?	Es	Ouverte Demande	Ouverte Demande	Oui
52	103	Dan : Il est en train de prier ?	Es	Ouverte Validation	Ouverte Information	Oui
53	105	Dan : Et comment tu vois qu’il est en train de prier?	E Lise	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
54		Pourquoi tu dis qu’il prie ?	E Lise	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
55	107	Dan : Non, mais reprends ton idée. Quel indice te permet d’avancer ça ? C’est Lise qui répond.	E Lise	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
56		Oui Lise ?	E Lise	Non : pas de réponse attendue Désignation	Ouverte Proposition	Oui
57	109	Dan : Tout à fait. Il est quand même assis d’une certaine façon. D’accord, donc, un « précolombien », qu’est-ce qu’on ajoute ? Un « précolombien ».. comme on est pas certain moi je propose un « précolombien », on a pas d’autres indices.	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui

Questions des élèves P2D

	TDP	Questions des élèves P2D	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	44	Andy : La marque c'est 'Côte d'Or' et …Non. Pourquoi ? J'ai.	Eg	Fermée Validation	Ouverte Justification	Oui
2	75	E : Est-ce que t'es sûr ça Dan ?	Eg	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
3	112	E : Ah oui une cabosse ? Un précolombien qui tient une cabosse ou alors un gros poisson.	Eg	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui

1.15 Phase 3AG1

Questions de l'enseignant P3AG1

	TDP	Questions de l'enseignant P3AG1	Destinataire	Réponses supposées attendues	Type de question – But de la question	Contenu
1	104	Evi : Alors qu'est-ce que tu en penses ?	E			
2	108	Evi : O.K.. Sur quoi vous pouvez vous mettre d'accord ?	E			
3	114	Evi : Et pourquoi vous êtes en train de discuter sur le fait que ce soit un	E			
4		chapeau ou un béret ? Qu'est-ce qui est important pour vous ?	Es			
5	117	Evi : D'accord oui, mais pourquoi c'est important	Es			

		pour toi de dire que c'est un béret ou un chapeau ? Parce que ça a l'air important. Je pose la question.				
6	119	Evi : D'accord, et alors, si vous n'êtes pas d'accord, ce que vous pouvez dire. Comment est-ce que vous pourriez dire ce dont vous êtes sûrs ?	Es			
7	131	Evi : Et vous savez qui c'est ''Hernan Cortes' ?	Es			
8	134	Evi : Il a un peu découvert. Et tu es sûr de ça ou bien tu penses ?	E Brice			
9	13§	Evi : D'accord, et tu pourrais retrouver l'endroit où tu as trouvé ça ?	E Brice			
10	139	Evi : Beh tu pourrais apporter le document qui dit que Hernan Cortes a découvert le chocolat?	E Brice			
11	271	Dan : Tout le monde est habillé de la même façon ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
12	298	Dan : Il y a moyen diminuer un peu le son ?	Es	Non : pas de réponse attendue	Fermée Action	Non
13	334	Evi : C'est où l'Égypte ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Information	Oui
14		Pourquoi c'est l'Égypte ?	Es	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
15	336	Evi : C'est surtout quoi qui vous fait penser que c'est l'Égypte ?	Es			
16	343	Evi : Las Vegas ?	Es			
17	347	Evi : Beh vous avez dit que c'était ça donc avec ça, on peut faire ce qu'on souhaite. Surtout rajouter	Es			

		ce qu'on veut comme élément. Qu'est-ce qui permet de rajouter aucun élément par contre ?				

1.15.1.1 Questions des élèves P3AG1

	TDP	Questions des élèves P3G1	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	12	E 8 : 8 ?	Es	Fermée Validation	Fermée Information	Oui
2		Est-ce une peinture, une illustration, une carte, une sculpture, un dessin ou une statue ? Alors. Euh… Alors, où elle est ma fiche ? Eric, passe.	Es	Fermée Proposition	Fermée Information	Oui
3	17	E 7 : Non, c'est une peinture, non ?	Es	Fermée Validation	Fermée Information	Oui
4	20	E 6 : Vous vous croyez que c'est quoi ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
5	48	E 9 : Beh alors, on met où ?" Illustration".	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
6	74	E10 : 90 ans ? Mais t'es malade toi.	E	Non : pas de réponse attendue	Fermée Validation	Oui
7	80	E 9 : Ouais, il a quel âge genre ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
8	98	E 7 : Vous voyez ses cheveux dans le film ? On dirait dans le film de Charlie et la chocolaterie comme Willy Wonka.	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
9	151	E 6 : On va s'arrêter là-dessus d'accord ?	Es	Fermée Validation	Fermée Gestion	Oui

10	152	E 7 : T'abandonnes ?	E	Fermée Validation	Fermée Gestion	Oui
11	154	E 9 : Si vous devez poser une question […], dis une question qu'il aimerait. Donc Eric on commence, puis c'est avec Andy, puis Jenna puis moi puis Arthur. Qu'est-ce que t'aimerais savoir toi ?	Es E Andy	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
12	155	E 8 : Quel est son métier ?	Es	Fermée Proposition	Ouverte Proposition	Oui
13	157	E 9 : Pourquoi il est noir et gris ?	Es	Fermée Proposition	Ouverte Proposition	Oui
14	159	E 10 : Dans quel endroit il est ?	Es	Fermée Proposition	Ouverte Proposition	Oui
15	161	E 10 : Non, dans quel euh ?	Es	Fermée Proposition	Ouverte Proposition	Oui
16	162	E 7 : Est-ce qu'il a les yeux bleus ?	Es	Fermée Proposition	Ouverte Proposition	Oui
17	164	E 6 : Éric quelle est ta question ?	E	Ouverte Proposition	Fermée Gestion	Oui
18	165	E 7 : Dans quel pays il est ?	Es	Fermée Proposition	Ouverte Proposition	Oui
19	168	E 7 : Mais t'as une question, là ?	E	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
20	170	E 9 : Pourquoi il a des longs cheveux ?	Es	Fermée Proposition	Ouverte Proposition	Oui
21		C'est un extraterrestre ou quoi ?	Es	Fermée plaisanterie	Fermée plaisanterie	Oui
22	172	E 7 : Et il a découvert le chocolat ? C'est pas lui qui a découvert le chocolat.	Es	Ouverte Clarification	Ouverte Proposition	Oui
23	186	E 7 : J'ai une question. Pourquoi il est en calbut ?	Es	Fermée plaisanterie	Ouverte Proposition	Oui
24	187	Pourquoi il est gros ? C'est un… C'est un Chinois ou quoi ?	Es	Fermée plaisanterie	Ouverte Proposition	Oui

25	193	E 7 : Pourquoi il est tout nu ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
26		Pourquoi il est tout nu ?	Es	Ouverte Répétition	Ouverte Proposition	Oui
27	200	E 8 : Moi j'ai une question, attends. Euh… Quelle est la matière de son chapeau ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
28	202	Non, mais allez, qui a une question vraiment intelligente ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Gestion	Non
29	204	E 8 : Comment il est arrivé là ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
30		Comment il est arrivé là ?	Es	Ouverte Répétition	Ouverte Proposition	Oui
31	208	E 10 : Et à quel endroit ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
32		Comment il s'appelle ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
33	210	E 6 : D'où vient-il ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
34	216	E 6 : Non c'est « 9''. Euh donc euh quelles sont les questions ?	Es	Ouverte Gestion	Ouverte Répétition	Non
35		Alors, attends. Pour vous, c'est une illustration ?	Es	Fermée Clarification	Fermée Validation	Oui
36		C'est quoi ?	Es	Ouverte Clarification	Ouverte Clarification	Oui
37	226	E 7 : Il porte un tutu ou quoi ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Clarification	Non
38	229	E 6 : Il y a quoi comme question encore ?	Es	Ouverte Gestion	Ouverte Gestion	Non
39		Quels détails observez-vous ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Restitution	Oui
40	234	E 9 : Quoi ?	Es	Fermée Répétition	Fermée Répétition	Oui

41	259	E 9 : C’est où ?	Es	Fermée Clarification	Fermée Clarification	Oui
42	260	E 6 : C’est comme ça. » Her… H-e-r-n-a-n espace C-o-r-t-e-s’’. Voilà. Qu’est-ce que vous observez d’autre ?	Es	Ouverte Gestion	Ouverte Proposition	Non
43	261	E 8 : Qu’est-ce que vous observez d’autre ? Beh des personnes.	Es	Fermée Répétition	Ouverte Proposition	Oui
44	268	E 7 : C’est pas des soldats ?	Es	Fermée Clarification	Fermée Clarification	Oui
45	299	E 6 : Qu’est-ce que vous voyez ? Moi je vois un éléphant déjà.	Es Es	Ouverte Proposition	Ouverte Gestion	Oui
46	322	E 7 : Pourquoi ?		Ouverte Clarification	Ouverte Clarification	Oui
47	327	E 6 : O.K.. Euh… Qu’est-ce que vous vous posez sur ces questions ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Gestion	Oui
48		Pourquoi est-il en Égypte?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
49	329	E 6 : Pourquoi il y a des pyramides alors ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
50	331	E 6 : O.K.. Pourquoi est-il en Égypte alors ?	Es	Ouverte Répétition	Ouverte Proposition	Oui
51	278	E 6 : Arrête […]. Voilà. Et donc, qu’est-ce que vous vous posez comme question-là ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Gestion	Oui
52	281	E 6 : Attends, on va poser. Qu’est-ce que vous voulez poser comme question ?	Es	Ouverte Répétition	Ouverte Gestion	Oui
53	284	E 6 : Qu’est-ce que vous voulez poser comme question ?	Es	Ouverte Gestion	Ouverte Gestion	Oui
54		Qu’est-ce que vous voulez poser comme question ?	Es	Ouverte Répétition	Ouverte Gestion	Oui
55	285	E 9 : Ils sont en fête on dirait ?	Es	Ouverte Clarification	Ouverte Information	Oui

Phase 3AG2

Questions de l'enseignant P3AG2

	TDP	Questions de l'enseignant P3G2	Destinataire	Réponses supposées attendues	Type de question – But de la question	Contenu
1	72	Dan : Alors… Vous avez mis quoi ? Une carte. C'est quoi une carte ? Une carte de Bruxelles ?	Es	Fermée Proposition	Ouverte Information pour étayage	Oui
2	76	Dan : Je ne sais pas. Est-ce que vous ne pouvez pas préciser ce que c'est ?	Es	Ouverte Clarification	Ouverte Information pour étayage	Oui
3	78	Dan : Mais non, tu l'as dit juste avant. C'est une carte de quoi ?	E Eric	Fermée Répétition	Fermée Information pour étayage	Oui
4	80	Dan : Alors Eric, c'est une carte de quoi ça ?	E Eric	Fermée Répétition	Fermée Information pour étayag	Oui
5	82	Dan : Oui, mais c'est une carte de quoi ?	E Eric	Fermée Répétition	Fermée Information pour étayag	Oui
6	86	Dan : Alors, vous avez mis quoi comme mots-clés?	Es	Ouverte Information pour étayage	Ouverte Information pour étayage	Oui
7	90	Dan : C'est quoi d'autre que vous avez dit ? Et pourquoi « Mexique "?	Es	Ouverte Information pour étayage	Ouverte Information pour étayage	Oui
8		Parce que là, ça Mexique ?	Es	Fermée Information pour étayage	Fermée Information pour étayage	Oui
9		Et là, ça arrive où ?	Es	Fermée Information pour étayage	Fermée Information pour étayage	Oui
10	99	Dan : C'est les seuls mots-clés concernant ceci ?	Es	Ouverte Information pour étayage	Ouverte Information pour étayage	Oui

11		Vous avez lu ça ?	Es	Fermée Information pour étayage	Fermée Gestion	Non
12	106	Dan : Tu es concentré dans ton travail là ?	E	Fermée Rappel	Fermée Gestion	Non
13	113	Dan : Finito ? N'oubliez pas de poser votre question !	Es	Fermée Rappel	Fermée Gestion	Non
14	116	Dan : Les amis, je fais une petite pause. Stop, stop, stop. Je trouve qu'il y a beaucoup moins de sérieux par rapport à la semaine dernière. D'accord ?	Es	Non : pas de réponse attendue	Fermée Gestion	Non
15		Quand je dis stop, c'est stop. D'accord ?	Es	Non : pas de réponse attendue	Fermée Gestion	Non
16		Donc s'il y en a qui sentent que c'est trop compliqué de travailler en équipe, prenez une petite pause, allez boire de l'eau et revenez. D'accord ?	Es	Non : pas de réponse attendue	Fermée Gestion	Non
17		Et ça, ça ne va pas, ce n'est pas le but de l'activité. Est-ce que tout le monde a bien compris ?	Es	Fermée Acquiescement	Fermée Gestion	Non
18	118	Dan : Donc quel est mon message là en ce moment ?	Es	Fermée Restitution	Ouverte Gestion	Non
19		Parce que je n'ai pas dit ce que je voulais. Mais je pense que vous êtes capables de deviner. C.?	E C.	Fermée Proposition	Ouverte Gestion	Non
20	120	Dan : Tu peux répéter un petit peu plus fort ?	E C.	Fermée Répétition	Fermée Gestion	Non

Questions des élèves P3AG2

	TDP	Questions des élèves P3AG2	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	9	E : Une carte?	Es	Fermée Proposition	Fermée Validation	Oui
2	16	E: Attends, attends, vous savez qu'une illustration c'est un dessin, hein ?	Es	Fermée Validation	Fermée Information	Oui
3	18	E : Ok, illustration. Quoi d'autre ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Complétion	Oui
4	29	E : Mais pourquoi t'as écrit Bernard ?	E	Ouverte Justification		Oui
5	33	E : Ok... Ensuite… Comment ça s'appelle le truc ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Complétion	Oui
6	36	E : Comment on écrit « Moyen-Âge » ?	Es	Fermée Information	Ouverte Complétion	Oui
7	38	E : C'est attaché ?	Es	Fermée Information	Fermée Information	Oui
8	42	E : Moyen-Âge. Voilà ! Et maintenant, à quelle époque vivaient-ils? [inaudible]	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Gestion	Oui
9	43	E : Quel est le rapport avec le chocolat ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
10	44	E : Mais non...! À quelle époque vous êtes ?	Es	Ouverte Répétition	Ouverte Validation	Oui
11	45	E : Mais oui ! À quelle époque vous êtes ?	Es	Ouverte Répétition	Ouverte Validation	Oui
12	46	E : En quelle année ?	Es	Fermée Validation	Ouverte Proposition	Oui
13	49	E : OK, c'est bon, j'ai écrit : en quelle année êtes-vous ?	Es	Ouverte Répétition	Ouverte Validation	Oui
14	51	E : Vous êtes prêts à voir ce que j'ai pris ?	Es	Fermée Acquiescement	Fermée Acquiescement	Oui

15	53	E : C'est la « deux » ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
16	59	E : « Europe » ou « l'Europe » ? [murmures non identifiables]	Es	Fermée Proposition	Fermée Information	Oui
17	63	E : Du coup, quel pays ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Information	Oui
18	70	E : Donc c'est quoi qu'on écrit ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Gestion	Oui
19	75	E : Une carte… de l'Europe ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Validation	Oui
20	96	E : C'est chouette non ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
21	111	E : Polly ? Elle veut devenir écrivain.	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Non
22	114	E : Pourquoi ça vient du Mexique ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Information	Oui
23	115	E : Et « pourquoi c'est attaché ? » [murmures non identifiables]	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Information	Oui
24	119	C. : D'être concentrés sur le travail qu'on fait ?	Es	Fermée Proposition	Fermée Validation	Oui
25	124	E : On est tous d'accord pour un dessin ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
26	126	E : Attends, il y a quoi d'autre ? Dessin, sculpture, peinture.	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Complétion	Oui
27	131	E : C'est une illustration ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
28	133	E : Ça se voit que c'est un dessin non ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
29	134	E : Qui vote pour « dessin » ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
30	136	E : Qui vote pour « illustration » ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui

31	139	E : Et E. tu dis quoi alors ?	E	Ouverte Proposition	Ouverte Information	Oui
32	162	E : Est-ce que ce « 'Côte d'Or » est ancien ? Ça, on sait pas.	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
33	166	E : « Désert » ou « dessert » ?	Es	Fermée Validation	Fermée Information	Oui
34	169	E : Comment ça s'écrit ?	Es	Ouverte Proposition	Information	Oui

Phase 3AG3

Questions de l'enseignant P3AG3

	TDP	Questions de l'enseignant P3AG3	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
	86	Donc combien de temps entre 11 h 20 et 11 h 45 ? [murmures non identifiables]	Es	Fermée Durée	Fermée Action Calcul	Non
		D'accord ?	E	Non : pas de réponse attendue	Fermée Gestion	Non
		Combien?	Es		Fermée Répétition	Non
	89	Adulte : Vous avez quelle image ?	Es	Fermée Information	Fermée Information pour étayage	Non
	91	Adulte : Ah, je peux voir ? Sympa ça…	Es	Non : pas de réponse attendue		Non
	98	Adulte [en lisant]: C'est une peinture… maison… plusieurs personnes… Puis qu'est-ce que t'as mis d'autre là ?	Es	Fermée Clarification	Fermée Clarification	Non

	102	Adulte : Alors, c'est tout ?	Es	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Non
		Pour les mots clés, c'est tout ?	Es	Fermée Gestion	Fermée Gestion	
	104	Adulte : Héloïse, t'as pas des idées ?	E	Ouverte Proposition	Fermée Gestion	Non
		T'es dans cette équipe-ci, ma puce ?	E	Fermée Information	Fermée Gestion	Non
	106	Adulte : Est-ce que t'as d'autres idées de mots clés ?	E	Ouverte Proposition	Fermée Gestion	Oui
	110	Adulte : Pourquoi est-ce qu'ils sont chics ?	Es	Ouverte Justification	Ouverte Proposition	Oui
	122	Terminer cette étape-là, d'accord ?	E	Non : pas de réponse attendue	Fermée Gestion	Non

Questions des élèves P3AG3

	TDP	Questions des élèves P3G3	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	2	**E1** : Bah tu sais le dire dans notre langue alors ?	E	Fermée Gestion	Fermée Gestion	Oui
2		Parce que tu connais si bien ?	E	Non : pas de réponse attendue	Fermée Gestion	Oui
3	3	**E9** : Tu sais dire dans notre langue ?	E	Fermée Information	Fermée Gestion	Oui
4	4	**E1**:Qu'est-ce qu'on poserait comme question ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Gestion	Oui
5	5	**E4**:Bin… Qu'est-ce qui est en rapport avec le chocolat ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
6	6	**E3**:Qu'est-ce qu'un Dieu a rapport avec... ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui

7	9	**E3** : Pourquoi êtes-vous habillé comme ça ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
8	11	**E3** : Mais c'est bizarre. Moi je dis ça : pourquoi êtes-vous habillé comme ceci ? C'est relou je trouve.	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
9	12	**E1** : Pourquoi êtes-vous habillé comme un Dieu ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
10	13	**E3** : Non. Pourquoi êtes-vous habillé bizarrement ? [Temps sans échanges]	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
11	21	**E3** : Les gars, c'est normal que vous avez marqué 6 et 6 ?	Es	Fermée Validation	Fermée Information	Oui
12	26	**E1** : C'est une rencontre ?	Es	Fermée Validation	Ouverte Proposition	Oui
13	28	**E3** : D'après vous c'est quoi ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Information	Oui
14		Des indiens ?	Es	Fermée Validation	Ouverte Proposition	Oui
15	48	Ça existe le chocolat au miel ? […]	Es	Fermée Validation	Fermée Information	Oui
16	50	**E4** : Est-ce que c'est une peinture ?	Es	Fermée Validation	Fermée Information	Oui
17		Une illustration ou une sculpture ?	Es	Fermée Validation	Fermée Information	Oui
18	54	**E3** : Où ça ?	Es	Fermée Information	Fermée Information	Oui
19		Là ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
20	59	**E1** : Du coup là j'écris quoi ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Gestion	Oui
21	65	**E3** : Du coup j'écris… photo ?	Es	Fermée Validation	Fermée Gestion	Oui

22		J'écris… peinture ou ...?	Es	Fermée Information	Fermée Gestion	Oui
23	70	**E3** : Pourquoi y a-t-il de la fumée derrière lui ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui
24	81	**E3** : J'écris où es-tu ?	Es	Fermée Validation	Fermée Gestion	Oui
30	93	**E2** : Alors ? Qu'est-ce qu'il y a en plus.	Es	Ouverte Complétion	Fermée Gestion	Oui
31	95	**E2** : Héloïse… Qu'est-ce que tu vois toi ?	E	Ouverte Proposition	Ouverte Gestion	Oui
32	109	**E1** : Bah pourquoi est-ce que vous êtes habillés chics ?	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Proposition	Oui

Phase 3C. Mise en commun

Questions de l'enseignant P3C

	TDP	Questions de l'enseignant P3D	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	3	**Dan**: Monsieur ?	Es	Fermée Répétition	Ouverte Gestion	Oui
2	5	**Dan** : Monsieur Hernan Cor… O.K. Hernan Cortez, qui c'est ça à votre avis ? Chut, donc Andy dit c'est lui qui a amené le chocolat en Europe.	Es	Ouverte Proposition	Ouverte Information pour étayage	Oui
3		Comment tu sais qu'il est européen lui ?	E		Ouverte Information pour étayage	Oui

4	9	**Dan** : On doit pas être spécialement Européen pour ramener du chocolat en Europe tout à fait. Mais donc, est-ce qu'il y en a qui pensent que Hernan Cortez c'est un Européen ?	Es		Ouverte Information pour étayage	Oui
5		Et pourquoi ?	Es	Ouverte Justification	Ouverte Information pour étayage	Oui
6	11	**Dan** : Qu'il est pas roux ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
7	17	**Dan** : Tout à fait, qu'il soit noir ou pas, qu'est-ce que tu veux dire ? Va au bout de ton idée Arthur.	E Arthur	Ouverte Proposition	Fermée Validation	Oui
8	19	**Dan** : D'accord, donc là, la peau s'adapte en fonction du climat dans lequel on est, d'accord. O.K., très bien. O.K., donc ce que Arthur veut dire, d'accord, Arthur tu me dis si, c'est que, toi, tu dis qu'il est européen, d'accord ?	Es E	Non : pas de réponse attendue	Fermée Validation	Non
9	21	. Ça va pour tout le monde ? donc Arthur dit euh, « c'est quelqu'un qui vient de l'Europe parce qu'il a des traits d'une personne qui habiterait en Europe ». D'accord ? Très bien. Euh, autre chose vas-y, Lucien D et ensuite Brice.	Es	Non : pas de réponse attendue	Fermée Validation	Non
10	23	**Dan** : Comment tu sais ?	E	Ouverte Justification		Oui
11	25	**Dan** : OK d'accord, est-ce qu'il y a d'autres indices qui permettraient de dire que c'est quelqu'un d'espagnol, Brice ?	Es E	Ouverte Justification		Oui

12	29	**Dan** : Ici numéro 2, c'est son trajet du Mexique vers l'Espagne ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
13	22	**Dan** : Et du coup, il est espagnol. OK, donc Brice nous donne ces informations-là. Très bien, est-ce qu'il y a un autre indice qui nous permettrait de dire qu'il espagnol ? Mathilde.	Es E	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
14	35	**Dan** : Son nom, comment ça ?	Es	Ouverte Justification		Oui
15		Pourquoi ?	Es	Ouverte Clarification	Ouverte Clarification	Oui
16	37	**Dan** : Attends, laisse Mathilde parler, elle a pas eu le temps de répondre, pourquoi son nom ? Je n'entends pas Mathilde, excuse-moi.	E	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
17	39	**Dan** : Il fait penser à un nom espagnol, O.K., et c'est quoi ça, un nom espagnol ?	Es	Fermée Validation	Ouverte Définition	Oui
18		Antonio ?	E	Ouverte Définition	Ouverte Définition	Oui
19	41	**Dan** : D'accord, très bien. Donc effectivement, il y a des prénoms qui dans certains pays, y a des prénoms qui reviennent très souvent ou des manières de prononcer les prénoms. D'accord. Donc effectivement Antonio, c'est italien, c'est ça parce que tes parents sont Italiens ?	E			Oui
20	43	**Dan** : Et il s'appelle comment ton papa ?	E			Non
21	45	**Dan** : Claudio ? O.K. tout à fait.	E	Fermée Validation	Fermée Validation	Non

22		Euh, est-ce qu'il y en a qui ont des prénoms euh ou des noms de famille de d'autres pays, par exemple ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Non
23		Chut, levez le doigt, levez le doigt, Stéphane ?	Es	Ouverte Information	Fermée Désignation	Non
24	47	**Dan** : De l'Angleterre ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Non
25	51	**Dan** : D'accord, d'accord, ah Isilie ouais ?	E	Ouverte Information	Ouverte Information	Non
26	53	**Dan** : Ben Ouais, Espagne, et donc c'est quoi ton nom ?	E	Fermée Information	Fermée Information	Non
27	55	**Dan** : Hernandez d'accord. Et là c'est Cortez, et là c'est Hernandez, OK ?	E	Fermée Validation	Fermée Validation	Non
28		Oui?	E	Ouverte Demande	Ouverte Information	Non
29	61	**Dan** : Bon bah c'est pas grave. Demande à demander ta maman et à ton papa ce soir, d'où vient ton nom de famille, O.K. ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Non
30	63	**Dan** : Oui ?	E	Ouverte Demande	Ouverte Information	Non
31	67	**Dan** : O.K. ? Une dernière personne, **Lucien** D.	E	Fermée Validation	Fermée Validation	Non
32	69	**Dan** : Oui, ça vient d'où ça ?	E	Fermée Validation	Fermée Validation	Non
33	71	**Dan** : Tu sais pas ? Et donc peut-être que vos parents vont dire « ah, mais c'est parce que mon grand-père avait ce prénom-là, il venait de tel pays », d'accord voilà.	E	Non : pas de réponse attendue	Fermée Gestion	Non

34		C'est une bonne question à poser à vos parents, ça les amis hein ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Non
35		Ah, mais Jenna tu as un nom de famille particulier toi c'est ça vient de Belgique ou pas ?	E	Fermée Validation	Fermée Information	Non
36	73	**Dan** : Ça vient d'où ?	E	Fermée Information	Fermée Information	Non
37	75	**Dan** : Ça vient de Russie ?	E	Fermée Information	Fermée Information	Non
38		Ouais, comme la maman d'Andy d'ailleurs, c'est ça. D'accord, très bien, et c'est quoi ton nom de famille déjà ?	E	Fermée Rappel	Fermée Rappel	Non
39	79	**Dan** : Donc le « 8'' du coup, comment s'appelle cette image ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
40	83	**Dan** : Ouhlala… Beaucoup de choses à dire. Je propose que si vous avez des questions ou des remarques, on les fera à la fin. On va continuer là maintenant, d'accord. Quand je dis des questions, des remarques qui vous concernent, votre père, votre mère et compagnie, d'accord ?	Es	Non : pas de réponse attendue	Fermée Gestion	Non
41		Oui ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Non
42		Oui, Lucien ?	E	Ouverte Demande	Ouverte Demande	Non
43	99	**Dan** : Pourquoi alors ?	Es	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Non

44	101	**Dan** : Ta mamie était Luxembourgeoise. D'accord. Très bien. Mais je peux vous donner un exemple avec moi. Moi, je suis, euh, nationalité française, d'accord, j'ai pas du tout de nationalité française parce que je suis né en France et j'ai habité en France. Mais après 5 ans, ici en Belgique, on peut demander à avoir la nationalité, d'accord ?	E	Non : pas de réponse attendue	Fermée Validation	Non
45	102	**E** : Et toi ça fait depuis ?	E	Ouverte Information	Ouverte Information	Non
46		**Voilà**. Esther ne tire pas la tronche à chaque fois que je dis qu'on revient, voilà on peut pas passer l'après-midi à discuter de ça, d'accord ? Voilà.	E	Non : pas de réponse attendue		Non
47		allez voir dans vos, allez voir dans vos deux pages juste avant, vous pouvez voir l'image numéro 9, quel nom on pourrait donner à cette image ?	E	Ouverte Information	Ouverte Information	Non
48	107	**Dan** : C'est qui ?	E	Fermée Information	Fermée Information	Non
49	109	**Dan** : Pardon ?	E	Fermée Répétition	Fermée Répétition	Non
50	111	**Dan** : O.K. et tu peux nous, t'en as parlé l'année dernière dans ta causerie ?	E	Fermée Information	Fermée Information	Non
51	113	Ah, la "10'' j'ai hâte de voir. Est-ce que vous avez trouvé pour la "10'' ? Va voir Tony.	Es	Ouverte Information	Fermée Information	Non

52	115	**Dan :** Je sais pas. Image numéro 10, est-ce qu'il y en a qui avaient trouvé un titre, Zineb ?	Es E	Ouverte Information	Fermée Désignation	Oui
53	117	**Dan** : James ? D'accord. Qu'est-ce qu'il a fait James Watt ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
54		Ça vous dit rien ? Voilà, vous êtes en train d'écrire numéro 9, je vais vous laisser encore 30 secondes	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
55	119	**Dan** : Oui c'est, l'écriture n'est pas très claire. Mais donc, euh, Zineb nous a dit que l'image numéro 10, elle a écrit « James Watt », d'accord, est-ce qu'il y en a qui ont autre chose ou qui observent autre chose, Gina ?	Es E	Ouverte Information	Ouverte Désignation	Oui
56	123	**Dan** : À double effet ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
57	125	Pourquoi on parle de lui, à votre avis ?	Es	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
58		Quel est le lien avec le chocolat?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
59		Arthur, tu peux éviter de faire du bruit avec ta chaise s'il te plaît ?	E	Non : pas de réponse attendue	Fermée Action	Non
60		Pourquoi on parle de James Watt, le créateur de la machine à vapeur, alors qu'on parle du chocolat à votre avis ?	Es	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
61	127	**Dan** : Qui a quoi ?	Es	Ouverte Complétion	Ouverte Complétion	Oui
62	129	**Dan** : Donc pour le transport du chocolat de, de quel endroit, à quel endroit ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui

63	132	**Dan** : Partout en Europe, OK ? Avec quel moyen de transport ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
64	134	**Dan** : Avec sa machine, O.K. Oui ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
65	136	**Dan** : Du Mexique jusqu'en Espagne, O.K. Éloïse ?	E	Ouverte Validation	Ouverte Validation	Oui
66	150	**Dan** : D'abord une maquette et ensuite on a agrandi ce qu'il a fait pour, O.K., d'accord. Mathilde, tu veux ajouter quelque chose ? Vas-y.	Es	Ouverte Complétion	Fermée Complétion	Oui
67	152	**Dan** : C'est quoi ? C'est.	Es	Ouverte Complétion	Fermée Complétion	Oui
68	156	**Dan** : Quelqu'un dit 'machine à café «, quelqu'un dit » train'. En tout cas, il y a quelque chose en commun entre la machine à café et ce que tu dis là, c'est le mot ?	Es	Fermée Complétion	Fermée Complétion	Oui
69	158	**Dan** : Voilà donc pourquoi tu dis « machine à café, » toi, Mathilde ?	E	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
70	160	**Dan** : Ah, d'accord, le café est fait, OK, d'accord. On verra bien. Alors comment on appelle cette cette image ? Oui ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
71	165	**Dan** : Dans le, dans le cercle ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
72	169	**Dan** : Et sinon, c'est écrit à côté. 'Watt ? 1736 à 1819''. Donc, c'est écrit, en fait. C'est quoi ça ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
73	174	**Dan** : D'accord. Il a vécu combien d'années, Brice ?	E	Fermée Information	Fermée Information	Oui

74		Donc ça ne répond pas, chut, ça ne répond pas à la question, est-ce que tu as besoin de ça ?	E	Fermée Information	Fermée Gestion	Non
75		Je ne pense pas. Ça ne répond pas à la question, comment, comment s'appelle, quel nom on pourrait donner à cette image ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
76		Allez, je veux une réponse les amis. Lise, comment on appelle cette image ? La "10''.	Es E	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
77	180	**Dan** : Donc James Watt, et ensuite ?	Es	Ouverte Complétion	Ouverte Complétion	Oui
78	182	**Dan** : Créateur de ?	Es	Fermée Complétion	Fermée Complétion	Oui
79	184	Alors, est-ce qu'il y en a qui ont trouvé pour la "11'' quelque chose en titre ?	Es	Ouverte Information	Fermée Information	Oui
80	188	**Dan** : Des personnes importantes et pourquoi ?	Es	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
81		Qu'est-ce qui vous donnait cette?	Es	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
82	190	**Dan** : O.K., donc des personnes importantes parce qu'elles sont bien quand je dis elles, on parle des personnes parce qu'elles sont bien habillées et en quoi on peut voir qu'elles sont bien habillées ?	Es	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
83	194	**Dan** : Bah moi, c'est facile puisque je l'ai devant moi, mais je peux, on peut aussi la remettre là. On va regarder ensemble on va la mettre tableau	Es	Fermée Validation	Fermée I Validation	Non

		interactif. On l'a passée ou pas ?				
84	196	**Dan** : Ici ?	Es	Fermée Information	Fermée Information	Non
85	199	**Dan** : Voilà qu'est-ce qu'on observe ? Je pense. Je reviens sur tes bijoux en or, Brice. J'essaie de voir où ils sont.	E	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
86	203	**Dan** : Recherche dans ta mémoire, et dès que tu l'as, Antony lève le doigt, d'accord ?	E	Non : pas de réponse attendue	Fermée Gestion	Non
87	205	**Dan** : T'avais dit quelque chose d'autre. O.K., mais réfléchis, ne coupe pas la parole à quelqu'un qui était en train de parler, et si ça te revient lève ton doigt, O.K. ?	E	Non : pas de réponse attendue	Fermée Gestion	Non
88	209	**Dan** : C'était pas ça, c'était pas par rapport au chien. Lucien D ?	E	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
89	211	**Dan** : Pourquoi ?	Es	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
90	215	**Dan** : Elles prennent le thé. Elles prennent le thé. Au chocolat ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
91		Comment ça au chocolat ?	Es	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
92		À votre avis, qu'est-ce qui se passe sur cette image ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Non
93	221	Qu'est-ce qui est en train de se passer ? Esther.	E	Ouverte Information	Ouverte Information	Non

94	240	**Dan :** Une réunion quand Hernan Cortez est revenu O.K. Y a pas une autre image qui ressemblerait à celle-là ?	Es	Fermée Information	Fermée Information	Oui
95	242	**Dan** : Laquelle ?	Es	Fermée Information	Fermée Information	Oui
96	244	**Dan** : Ben quel numéro ?	Es	Fermée Information	Fermée Information	Oui
97		Regardez l'image "1'' là. Pourquoi ça ressemble, Andy ?	Es	Ouverte Justification	Ouverte Justification	Oui
98	246	**Dan** : Donc ils disent dans l'image "1'' c'est une élégante chocolate house ça veut dire quoi déjà la chocolate house. Lucien ?	Es E	Fermée Rappel	Fermée Rappel	Oui
99	248	**Dan** : Chocolaterie ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
100	250	**Dan** : Ouais, maison, maison de chocolat, maison chocolatée. Euh et qu'est-ce qu'on y faisait à votre avis dans les chocolate house ?	Es	Fermée Information	Fermée Information	Oui
101		Arthur L ?	E	Fermée Information	Fermée Désignation	Oui
102	252	**Dan** : À ton avis, qu'est-ce qu'on faisait dans les chocolate house, dans les maisons chocolat ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
103	254	**Dan** : On faisait du chocolat ? Ils sont en train de faire du chocolat?	Es	Fermée Information	Fermée Désignation	Oui
104		Arthur ?	E	Fermée Information	Fermée Désignation	Oui
105	256	**Dan** : Ils boivent un petit chocolat chaud. D'accord, et est-ce que sur l'image numéro 11 ils sont en train de goûter du chocolat chaud à votre avis ?	Es	Fermée Information	Fermée Information	Oui

106	260	**Dan** : Ben, comment on pourrait le savoir ? Oui, Lucien, et ensuite Gina s'il faut.	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
107	262	**Dan** : Un autre angle, un autre endroit dans la maison tu veux dire ?	E	Fermée Information	Fermée Information	Oui
108	264	**Dan** : Une petite partie de la photo numéro 1. Peut-être, peut-être, bah alors du coup qu'est-ce qu'on donne comme nom à ça ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
109		Qu'est-ce qu'on pourrait donner comme nom, vas-y, Gina ?	E	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
110	270	**Dan** : La première en grand ? [Peu clair : enfants discutent entre eux sur le fait que les personnes semblent ou non prendre la pose sur la photo]	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
111	271	**Dan** : Celle-là Mathilde ?	E	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
112	279	**Dan** : Chut.... Tom ?	E	Fermée Information	Fermée Désignation	Oui
113	284	**Arthur** L et **Lucien** D, une idée **Arthur** ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
114	295	**Dan** : « En l'honneur du chocolat » ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
115	299	**Dan** : « L'organisation d'une fête. Sur le chocolat », tu disais ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
116	303	**Dan** : « En l'honneur du chocolat. L'organisation d'une fête en l'honneur du chocolat. » Ah, tu viens de te réveiller. Ça va c'était bien ? Gina, oui.	E	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui

117	307	**Dan** : T'as écrit, Éloïse ?	E	Fermée Validation	Fermée Gestion	
118	314	**Dan** : Des images en lien avec quoi ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
119	316	**Dan** : Précisément quoi, par rapport au chocolat, tout ça ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
120	318	**Dan** : Quoi par rapport au chocolat ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui

Questions des élèves P3c

	TDP	Questions des enfants P3D	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	131	Lucien D : Euh, partout en Europe ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
2	135	E : Du Mexique jusqu'en Espagne ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
3	143	Stéphane : Mais est-ce que à côté de lui sur l'image c'est bien la machine à vapeur ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
4	193	E: Où ça ? Où ça ? Ouais.	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui
5	210	Lucien D : C'est peut-être la reine d'Angleterre ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
6	227	E : Des gouttes d'eau ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
7	269	Enfant : Tu veux bien remettre la première en grand ?	Esgt	Fermée Action	Fermée Validation	

Phase 4 A. Mise en travail en duo

Question de l'enseignant P4A

	TDP	Question des élèves P4A	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type de question/ But	Contenu
18	1	Dan : Très bien, euh. Il reste une petite étape rapidement. Vous allez vous mettre en équipe de 2, O.K. ?	Es	Non : pas de réponse attendue	Fermée Validation	Non
19		Que veut dire le mot « chronologique » ?	Es	Fermée Définition	Fermée Définition	Oui
20	3	Dan : Non, toi, tu te calmes. Non, non, plus de blague comme ça. Apprends à te calmer, et si tu te sens taquin, tu vas prendre l'air dehors. Tu y vas ?	E	Fermée Validation	Fermée Gestion	Non
21		Que veut dire le mot « chronologique »? Zineb ça veut dire quoi « l'ordre chronologique » ? [Pas de réponse]	E	Fermée Information	Fermée Rappel	Oui
22	6	Dan : Je pensais que c'était fait, mais que, qu'est-ce que j'ai fait ?	Es	Non : pas de réponse attendue		Oui
23	12	O.K., donc je l'ai entendu dans la classe, mais y'a pas le '12'', je sais qu'il n'y a pas le "12'' d'accord ? C'était un exemple, c'est pour ça.	Es	Non : pas de réponse attendue	Fermée Validation	Non
24	17	Dan : Les amis n'oubliez pas d'écrire le titre avant de travailler, parce que sinon vous allez oublier. Andy, t'as écrit le titre ?	Es	Fermée Validation	Fermée Gestion	Non

Questions des élèves P4A

	TDP	Questions des élèves P4A	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	9	Es : En dessous ?	Eg	Fermée Validation	Fermée Validation	Non
2	11	E : On travaille avec son voisin d'à côté ou… ?	Eg	Fermée Validation	Fermée Validation	Non

Phase 4B. Travail d'un duo

Questions de l'enseignant P4B

	TDP	Questions de l'enseignant P4B	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	1	/	/	/	/	/

Questions des élèves P4B

	TDP	Questions des élèves P4B	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	7	E 1 : Si seulement il y avait les dates. Je sais pas, on fait quoi?	Es	Ouverte Information	Ouverte Gestion	Oui
2	18	E 1 : La '10'' ou la « 11 » ?	Es	Fermée Information	Fermée Information	Oui
3	27	E 1 : Mais il y avait une autre date, je sens qu'il y avait un en 1500. Brice avait dit une date avec Hernan Cortez c'était en 1500… Bon O.K., on met la '1'' « Côte d'Or » ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Oui

4	30	E 1 : La « 1 » puis la « 10 », mais y a aussi la « 11 », on met la « 1 » et puis la « 10 » ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
5	36	E 1 : Euh on met quoi ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Gestion	Oui
6	44	E 1 : A la place de « 10 » ? Ou à la place de « 4 » ?	Es	Fermée Information	Fermée Information	Oui
7	45	E 2 : Ben, à la place de « 4 », non ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui
8	49	E 2 : Non la « 11 », on l'a déjà mise, non ?	Es	Fermée Validation	Fermée Validation	Oui

P4C. Mise en commun

Questions de l'enseignant P4C

	TDP	Question P4C	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type de question/ But	Contenu
1	2	Dan : Alors tu me dis juste les nombres, y a pas de, mais moi, mais moi, mais moi, je veux que tu me dises les 11 dans l'ordre que vous avez trouvé comme résultat, tu l'as ou pas ?	E	Ouverte Information	Fermée Information	Oui
2	6	Dan : Pardon '3" ?	Es	Ouverte Répétition	Ouverte Répétition	Oui
3	8	Dan : Est-ce qui en a qui ont la même chose ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Gestion	Oui
4		Ah, c'est intéressant, vous n'avez pas, plus ou moins ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Gestion	Oui
5		O.K., une autre équipe ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Gestion	Oui
6		Mathilde ?	E	Ouverte Information	Ouverte Gestion	Oui

7	24	Dan : ‘2, 6’’. O.K. Alors on a un ‘2’’ là, et puis on a ‘2’’ici à la fin, par contre tout le monde est d’accord sur le ‘3’’ pour le moment, O.K. ?.	Es	Non : pas de réponse attendue	Fermée Validation	Non
8		Voilà. Qu’est-ce qu’on remarque ? Qu’est-ce qu’on remarque en gros ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Gestion	Oui
9		Gustave oui ?	E	Ouverte Information	Ouverte Gestion	Oui
10	30	Dan : L’image numéro 3, revient, c’est la plus ancienne ou la plus récente ?	Es	Fermée Information	Fermée Information	Oui
11	34	Dan : Chut, ohlala. Qu’est-ce qui se passe dehors, Arthur ?	E	Ouverte Information	Ouverte Gestion	Non
12		Tu nous fais un petit compte rendu de ce qui se passe dehors ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Gestion	Non
13		Qu’est-ce qui se passe ?	Es	Ouverte Information	Fermée Gestion	Non
14	36	O.K., donc Gustave disait que dans une observation, c’est vrai que le numéro 3 revient comme image la plus ancienne, autre chose, tu voulais dire ?	Es	Ouverte Information	Ouverte Information	Non
15	38	Dan : De quoi ?	Es	Fermée Répétition	Fermée Répétition	Non
16	40	Dan : Y en a un que c’est deux, oui. Et l’image numéro 3 c’est laquelle ? Ah les précolombiens qui préparent le…	Es	Fermée Information	Fermée Information	Oui

Questions des élèves P4C

	TDP	Questions des élèves P4C	Destinataire	Réponse attendue supposée	Type – but de la question	Contenu
1	1	/	/	/	/	/

Annexe 12 : Liste des épisodes (ensembles de questions sur un même sujet)

Épisode 1 :	P1A	premier contact avec la question de départ (TDP 40)
Épisode 2	P1A	P1A : Auprès d'un·e élève (TDP 54-60) Deuxième reformulation de la question : TDP 58
Épisode 3	P1A	Reformulation de la question 65-68) - Ajout de la notion 'Quand ?' => TDP 67
Épisode 4	P1A	Auprès d'un·e élève (TDP 74) - Nouvelle reformulation (par l'absurde)
Épisode 5	P1A	Auprès d'un·e élève (TDP 8-13) - Les pays chauds => sortie de la série des épisodes
Épisode 6	P1C	Reprise des éléments précédents dans la mise en groupe : TDP 56-71 - Différence chocolat/cacao ? Réorientation des questions, appui sur des informations : pays chauds => pq ici ?
Épisode 7	P1C	Précision des termes (TDP 71-77) - Retour sur la différence chocolat / cacao
Épisode 8	P1C	Introduction de Christophe Colomb (TDP 80-90)
Épisode 9	P1C	Introduction du Mexique (TDP 105-130)
Épisode 10	P2A	Les lunettes d'historien (TDP33-41) - Différence entre infirmations historiques et non historiques
Épisode 11	P2B	Rencontre avec Quetzaco… quoi ? (76-94)
Épisode 12	P2B	L'étrange personnage (108-151)
Épisode 13	P2D	Le mot précolombien (14 – 20)
Épisode 14	P2D	Le chocolat Côte d'Or (33-54)
Épisode 15	P2D	Le retour de Quetzalcoatl (56 – 76)
Épisode 16	P2D	Quetzalcoatl (85-112)
Épisode 17	P3AG1	Est-ce une peinture ? (12-48)
Épisode 18	P3AG1	L'âge de Cortes (74-98)
Épisode19	P3AG1	La question à Cortes (154-170)
Épisode 20	P3BG2	La carte (72-99)
Épisode 21	P3BG2	Illustration ou image : le vote (126-131)

Épisode 22:	P3G2	Bizarre… bizarre ? (9-13)
Épisode 23	P3G2	Hernan Cortés (3-43)
Épisode 24	P3G3	Les habits d'un dieu (2-95)
Épisode 25	P3D	La nationalité d'Hernan Cortés (3-41)
Épisode 26	P3D	James Watt (115-182)
Épisode27	P3D	Les gens 'chics' (184 – 318)

Annexe 13 : Ce que sait ChatGPT…

Explique la problématisation selon Christian Orange et Michel Fabre (consigne rédigée par la chercheuse)

La problématisation est une méthode de recherche développée par Christian Orange et Michel Fabre. Elle consiste à identifier les problèmes et les enjeux qui se posent dans une situation donnée, puis à les explorer pour comprendre les causes et les conséquences de ces problèmes. La problématisation vise à éclairer les dimensions cachées d'une situation et à mettre en évidence les relations de pouvoir et les rapports sociaux qui sous-tendent les problèmes identifiés. Elle permet également de dégager des pistes pour résoudre ces problèmes et de proposer des solutions alternatives. La problématisation est utilisée dans de nombreux domaines, notamment la recherche en sciences sociales, en éducation et en santé.

Continue (consigne rédigée par la chercheuse)

La problématisation selon Christian Orange et Michel Fabre est basée sur une approche critique et située. Elle consiste à s'interroger sur les contextes sociaux, culturels et politiques qui contribuent à la genèse et à la persistance des problèmes. Cette méthode vise à déconstruire les représentations dominantes et les discours officiels pour mettre en évidence les enjeux de pouvoir et les rapports de domination qui sous-tendent les situations de problèmes.

La problématisation se déroule en plusieurs étapes :

- l'analyse des représentations sociales et des discours officiels sur le problème étudié, l'analyse des contextes socio-historiques dans lesquels le problème se manifeste,
- l'analyse des relations de pouvoir et des rapports de domination qui sous-tendent le problème,
- la proposition de pistes de solutions alternatives.

La problématisation selon Christian Orange et Michel Fabre se distingue des approches plus classiques de la recherche en proposant une méthode qui permet de prendre en

compte les dimensions cachées des situations de problèmes et de les comprendre dans leur complexité. Elle est utilisée dans des domaines tels que l'éducation, la santé, les sciences sociales et la recherche en action.

Titre : Questionnement et enseignement de l'histoire dans une classe primaire en pédagogie active : une étude de cas du point de vue du cadre de l'apprentissage par problématisation

Mots clés : pédagogie active, didactique, problématisation, enseignement de l'histoire

L'enseignement de l'histoire porte en lui, par ses visées, les espoirs et les troubles de la société dont il est issu, voire de la société future. Ses deux objectifs les plus importants sont l'insertion au sein de cette société par une mémoire partagée et la formation intellectuelle du futur citoyen que l'on espère éclairé et actif. Force est de constater, au travers des recherches menées au sujet des pratiques dominantes d'enseignement dans cette discipline, que ces pratiques ne favorisent pas les compétences intellectuelles critiques nécessaires à la formation d'un citoyen dit éclairé. Ces compétences, pourtant visées par les injonctions légales, correspondent à celles qui permettent à un citoyen de société démocratique de participer activement à son fonctionnement mais aussi à son développement, par sa capacité à questionner la société telle qu'elle est. . Cette activité et cette volonté de renouveau sont également des éléments caractéristiques du mouvement pédagogique de l'Éducation Nouvelle. Nous pensons qu'il est donc pertinent d'interroger les pratiques des enseignants dans ce type d'école en histoire, au primaire. Nous nous intéressons particulièrement à la place et au rôle du questionnement, élément central de toute activité critique, et indicateur d'intérêt et de volonté de savoir et, par extension, d'émancipation. Maulini (2005) montre qu'en fonction du type de questions (ouverte ou fermée) de son émetteur (enseignant ou élève) et, entre autres, de leur but (faire avancer la leçon ou s'assurer de l'attention des élèves, par exemple) , il peut avoir l'effet inverse de celui visé. Le présent travail s'inscrit dans le cadre théorique didactique de l'apprentissage par problématisation (Fabre, 1995 ; Fabre et Orange, 1997 ; Doussot, 2018) dans le but d'étudier les conceptions du questionnement en histoire dans le mouvement pédagogique qui se réclame de l'Éducation Nouvelle et, particulièrement, de Decroly.

Title : Questioning and history teaching in a primary class with active pedagogy: a case study from the perspective of the problem-based learning framework

Keywords : active pedagogy, didactics, problematization, history teaching

The teaching of history carries within it, through its aims, the hopes and troubles of the society from which it comes, and even of the future society. Its two most important objectives are integration into this society through a shared memory and the intellectual training of the future citizen, which we hope will be enlightened and active. It is clear from the research carried out on the dominant teaching practices in this discipline that these practices do not encourage the critical intellectual skills necessary for the formation of an enlightened citizen. These skills, which are nevertheless targeted by legal injunctions, correspond to those that enable a citizen of a democratic society to participate actively in its functioning but also in its development, through his or her ability to question society as it is. This activity and this desire for renewal are also characteristic elements of the New Education pedagogical movement. We believe that it is therefore relevant to question the practices of teachers in this type of school in history, at primary level. We are particularly interested in the place and role of questioning, a central element of any critical activity, and an indicator of interest and desire for knowledge and, by extension, emancipation. Maulini (2005) shows that, depending on the type of question (open or closed), its sender (teacher or pupil) and, among other things, its purpose (to advance the lesson or to ensure the attention of the pupils, for example), it can have the opposite effect of that intended. The present work is part of the didactic theoretical framework of learning by problematization (Fabre, 1995; Fabre and Orange, 1997; Doussot, 2018) with the aim of studying the conceptions of questioning in history in the pedagogical movement that claims to be based on the Éducation Nouvelle and, in particular, Decroly.