



HAL
open science

Usage des ressources documentaires et modélisation des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 6e en République Centrafricaine

Bruno Sokola

► To cite this version:

Bruno Sokola. Usage des ressources documentaires et modélisation des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 6e en République Centrafricaine. Education. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2023. Français. NNT : 2023BRES0099 . tel-04576092

HAL Id: tel-04576092

<https://theses.hal.science/tel-04576092>

Submitted on 15 May 2024

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.

THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITÉ
DE BRETAGNE OCCIDENTALE

ÉCOLE DOCTORALE N° 646
*Éducation, Langages, Interactions, Cognition, Clinique,
Expertise*
Spécialité : *Didactique de l'histoire*

Par

Bruno SOKOLA

**Usage des ressources documentaires et modélisation des
pratiques d'enseignement-apprentissage de l'histoire en
classe de 6^e en République Centrafricaine**

Thèse présentée et soutenue à INSPE de Rennes, le 18 décembre 2023

Unité de recherche : Centre de Recherche sur l'Éducation, l'Apprentissage et la
Didactique CREAD – EA 3875

Rapporteurs avant soutenance :

Marc- André ETHIER Professeur des universités, Université de Montréal
Marie TOULLEC Maîtresse de conférences HDR, Université de Nantes

Composition du Jury :

Président : Sylvain DOUSSOT Professeur des Universités, Universités de Nantes

Examineurs :

Sylvain DOUSSOT Professeur des Universités, Universités de Nantes
Marc-André ETHIER Professeur des universités, Université de Montréal
Marie TOULLEC Maîtresse de conférences HDR, Université de Nantes

Dir. de thèse : Didier CARIOU Maître de conférences HDR, Université de Bretagne Occidentale
Co-dir. de thèse : Monique LOQUET Professeure émérite, Université de Rennes 2
Co-dir. de thèse : Maël LE PAVEN Maître de conférences HDR, Université de Bretagne Occidentale

A la mémoire de Jérôme SOKOLA et Thérèse KOBILLO, mes parents.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de recherche, je remercie mes directeurs de thèse : Didier Cariou, Monique Loquet et Maël Le Paven Jarno. Je remercie particulièrement Didier Cariou qui a bien voulu guider mes premiers pas vers la recherche en didactique de l'histoire. Qu'il reçoive ici l'expression de ma profonde gratitude et de mon respect. J'adresse mes remerciements les plus chaleureux à Monique Loquet et Maël Le Paven Jarno pour leurs nombreuses relectures. Leur dynamisme et rigueur m'ont poussé à améliorer la qualité de ce travail.

Je remercie Sylvain Doussot, Marc-André Ethier, Marie Toullec pour avoir accepté de participer à ce jury de soutenance de thèse.

Mes remerciements vont aussi à l'encontre du gouvernement français par le truchement de l'ambassade de France en Centrafrique pour son soutien financier et l'INSPE de Bretagne, site de Rennes pour son accueil.

Je tiens également à remercier Jean Kokidé, Directeur de cabinet du Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique de Centrafrique pour ses encouragements ainsi que les trois professeurs d'histoire-géographie qui ont participé à ma recherche.

Pour finir, je remercie mon épouse et mes enfants pour leur soutien moral qui m'a permis de poursuivre jusqu'à son terme ce travail de recherche.

Table des matières

Introduction.....	8
Première partie : Cadre scientifique de l'étude.....	13
Chapitre I : Contexte institutionnel de l'enseignement en Centrafrique, questionnement initial et objectifs de la recherche.....	14
1. Contexte de l'éducation en Centrafrique.....	14
2. Contexte de la formation des enseignants en Centrafrique.....	18
3. Contexte de l'enseignement de l'histoire en Centrafrique.....	20
3.1 Le passé de l'enseignement de l'histoire en Afrique.....	20
3.2 Le passé de l'enseignement de l'histoire en Centrafrique.....	23
3.3 L'enseignement de l'histoire en Centrafrique aujourd'hui, programmes et difficultés.....	24
4. Bilan et questionnement initial.....	27
5. Objectifs de la recherche.....	28
Chapitre 2 : L'histoire et son enseignement en France et en Centrafrique.....	30
1. Genèse de la didactique de l'histoire.....	30
2. La didactique de l'histoire étudie des processus d'enseignement-apprentissage.....	31
2.1 La construction des savoirs historiques et leur transposition pour la classe en France.....	31
2.2 L'apprentissage de l'histoire en France.....	33
2.2.1 Organisation de l'apprentissage.....	33
2.2.2 Mobilisation du sens commun dans la construction des savoirs.....	34
2.3 Les méthodes de l'enseignement de l'histoire.....	35
2.3.1 Le modèle transmissif et le modèle socio-constructiviste.....	36
2.3.2 Le modèle question-tâche-réponse.....	36
2.3.3 Le modèle socio-constructiviste.....	38
3. L'étude de documents en classe d'histoire.....	40
3.1 Qu'est-ce qu'un document ?.....	40
3.2 L'usage des documents par les historiens : de la source au document.....	40
3.3 Le statut et la fonction du document en classe d'histoire.....	42
3.4 L'utilisation du document comme outil d'apprentissage de l'élève : une préoccupation des autorités éducatives centrafricaines.....	43
4. Les grandes démarches de l'histoire.....	44
4.1 Problématiser.....	44
4.2 Conceptualiser.....	45
4.3 Expliquer.....	47
4.4 Périodiser.....	49
4.5 Raconter.....	51
Chapitre 3 : Cadre théorique et questions de recherche.....	54
1. La théorie de l'action conjointe en didactique.....	54
1.1 La modélisation des situations didactiques sous forme de jeux.....	55
1.1.1 Le modèle du jeu didactique.....	55
1.1.2 Le modèle du jeu d'apprentissage.....	56
1.1.3 Le quadruplet du jeu.....	57
1.2 La dialectique du contrat didactique et du milieu.....	59

1.2.1 Le contrat didactique.....	59
1.2.2 Le milieu.....	60
1.2.3 La dialectique contrat didactique-milieu.....	61
1.3 La dialectique des sémiotiques.....	61
1.3.1 La dialectique réticence/expression.....	62
1.3.2 Les « effets de contrat » (Topaze et Jourdain).....	63
1.4 Le triplet des genèses : la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse.....	63
1.4.1 La topogenèse (<i>topos</i> : le lieu).....	64
1.4.2 La mésogenèse (<i>mesos</i> : médian), la genèse du milieu didactique.....	64
1.4.3 La chronogenèse (<i>khronos</i> : le temps), la progression du temps didactique.....	65
2.1 Ressources.....	66
2.2 Travail documentaire.....	67
3. Questions de recherche.....	69
4. Hypothèses.....	70
Chapitre 4 : Éléments de méthodologie.....	72
1. Organisation de l'enquête.....	72
1.1 Temps 1 : choix du thème, démarche auprès des professeurs P1 et P2 et définition du cadre de travail.....	72
1.2 Temps de transition : recomposition du thème de travail et de la démarche avec le professeur P3.....	73
1.3 Temps 2 : nouveau recueil de données, démarche auprès du professeur P3 et évolution du cadre de travail.....	75
2. Dispositif du recueil des données.....	76
2.1 L'observation.....	76
2.2 L'entretien.....	77
2.3 Le filmage.....	77
3. L'exploitation des données.....	78
3.1 La transcription.....	78
3.2 Le synopsis.....	79
Deuxième partie : Analyse des données et présentation des résultats.....	80
A- Analyse des pratiques effectives d'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de sixième en Centrafrique.....	81
1. Éléments d'analyse de la séquence de préparation de P1.....	82
1.1. Description de la séance.....	82
1.2. Analyse de la séance de préparation.....	93
1.2.1. Les ressources utilisées par P1.....	93
1.2.2. Le travail documentaire de P1.....	95
2. Éléments d'analyse de la séquence en situation de classe (P 1).....	102
2.1. Tableau synoptique de la séance.....	102
2.2 Description et analyse des jeux d'apprentissage.....	104
3. Bilan du chapitre 5.....	142
3.1 Préparation de séance.....	142
3.2 Mise en œuvre de la séance par P1.....	143
Chapitre 6 : Analyse des séquences de P2.....	145
1. Éléments d'analyse de la séquence de préparation du P2.....	145
1.1. Description de la séance.....	145
1.2. Analyse de la séance de préparation.....	150
1.2.1. Les ressources mobilisées par P2.....	151

1.2.2. Le travail documentaire de P2.....	152
2. Éléments d'analyse de la séquence en situation de classe P2.....	157
2.1. Tableau synoptique de la séance.....	157
2.3 Description et analyse des jeux d'apprentissages.....	158
3. Bilan du chapitre 6.....	190
3.1 Préparation de séance.....	190
3.2 Mise en œuvre de la séance par P2.....	191
B- Analyse d'une situation inédite d'histoire en classe de sixième en Centrafrique.....	193
Chapitre 7 : Analyse des séquences de P3.....	194
1. Description et analyse de l'entretien professeur-chercheur.....	194
1.1. Description de l'entretien professeur-chercheur.....	194
1.2. Analyse de l'entretien.....	199
1.2.1. Tableau synoptique de la transcription de l'entretien professeur-chercheur.....	200
1.2.2. Ressources mobilisées par le professeur et le chercheur.....	200
1.2.3 Travail documentaire réalisé par le professeur et le chercheur.....	202
2. Analyse de la séance en situation de classe.....	213
2.1 Tableau synoptique de la séance.....	214
2.2. Présentation de la situation étudiée.....	215
2.3. Description et analyse des jeux d'apprentissage.....	218
3. Bilan du chapitre 7.....	269
3.1 Préparation de séance.....	269
3.2 Mise en œuvre de la séance par P3.....	270
Chapitre 8 : Discussion et perspectives.....	272
1. Discussion.....	272
2. Perspectives.....	276
Conclusion.....	278
Références bibliographiques.....	281
Liste des tableaux.....	289
Table des figures.....	290
Table des extraits de transcription.....	291
Annexes.....	294
Annexe n° 1 : Programme d'enseignement de l'histoire de la classe 6 ^e	294
Annexe n° 2 : Transcription de la séance en situation de classe sous la responsabilité du professeur P1.....	295
Annexe n° 3 : Transcription de la séance en situation de classe sous la responsabilité du professeur P2.....	316
Annexe n° 4 : Dossier récapitulatif sur les pharaons noirs.....	330
Annexe n° 5 : Fiche de cours du professeur P3.....	333
Annexe n° 6 : Transcription de la séance de préparation faite par le chercheur et le professeur P3.....	343
Annexe n° 7 : Transcription de la séance en situation de classe sous la responsabilité du professeur P3.....	365

INTRODUCTION

La présente étude est née d'interrogations personnelles. Avant que je puisse me lancer dans la recherche en didactique de l'histoire pour réaliser ce travail, j'ai travaillé comme professeur d'histoire-géographie dans les établissements secondaires de la ville de Bangui en République Centrafricaine. J'y ai enseigné pendant une dizaine d'années après l'obtention de mon Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES), option : Histoire-géographie, à l'École Normale Supérieure (ENS) de Bangui en 2005. L'obtention d'un Master en Histoire et Civilisations deux ans après (2007) a permis mon recrutement en qualité d'Assistant en Histoire à l'Université de Bangui en 2010. Ma formation universitaire en histoire et ma pratique d'enseignement (dans les lycées et à l'ENS) m'ont questionné sur la production et la transmission des savoirs dans les interactions avec les élèves ou les étudiants, à propos des connaissances historiques mises en jeu dans les apprentissages. Enseigner l'histoire aux élèves ou aux étudiants est une vocation mais aussi une passion pour moi. Car cette discipline permet à ces jeunes de découvrir le fonctionnement des sociétés humaines dans le passé, et de développer leur réflexion voire leur esprit critique. Aider ces élèves ou étudiants à bâtir une réflexion historique sur le passé donne du sens à leur formation humaine et intellectuelle, ce qui les aide à devenir des citoyens/citoyennes responsables. Cependant, la transmission des savoirs historiques ne se fait pas uniquement par un bon exposé du professeur, elle demande que l'élève ou l'étudiant s'investisse lui-même dans son apprentissage. Les rapports que j'ai avec cette discipline (histoire) que j'enseigne et les efforts que les élèves ou les étudiants déploient pour acquérir les savoirs enseignés m'ont poussé à m'interroger sur la pratique d'enseignement-apprentissage de l'histoire en Centrafrique. C'est pourquoi je me suis engagé dans un Master MEEF de recherche en didactique puis dans une thèse de doctorat inscrite dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), afin d'approfondir ma compréhension de ce qui se joue dans le quotidien des transactions entre le professeur, les élèves et le milieu des situations d'apprentissage, milieu qui a pour spécificité en enseignement de l'histoire de s'appuyer sur des ressources documentaires. C'est cela la raison essentielle du choix du sujet de cette thèse : « usage des ressources documentaires et modélisations des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 6^e en République Centrafricaine ».

Plus explicitement, ce sujet de recherche porte sur les ressources documentaires qu'utilise un professeur pour préparer et enseigner une leçon d'histoire en classe de 6^e en Centrafrique, mais aussi sur les interactions professeur/élèves autour des savoirs mis en jeu au

cours de cet apprentissage. Il est question à travers ce sujet de décrire les pratiques effectives d'enseignement-apprentissage de l'histoire et d'étudier la situation *particulière* dans laquelle les professeurs exercent leur métier dans ce pays, tant du point de vue des limites et difficultés (manque de matériel didactique, effectif pléthorique des élèves, nombre insuffisant d'enseignants, etc.) que des possibilités offertes au fil des interactions (éléments en jeu dans l'action didactique conjointe).

Aujourd'hui, il me paraît nécessaire de réfléchir sur la situation de l'enseignement-apprentissage de l'histoire en Centrafrique, particulièrement en classe de 6^e, la première classe du collège. La classe de 6^e est considérée comme un temps d'adaptation des élèves au collège (Banyombo, 1990). C'est pourquoi l'accueil et l'intégration de ces élèves devrait faire l'objet d'une attention particulière. En Centrafrique, la classe de 6^e accueille les élèves qui viennent du CM2, dont la tranche d'âge varie entre 11 et 15 ans. Ces élèves ont déjà acquis des connaissances élémentaires en histoire. Au primaire, ils ont étudié l'histoire pendant trois ans (du CE2 au CM2). Et selon l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique (INRAP, 2015), responsable de la conception et de l'expérimentation des programmes et des manuels scolaires pour l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que de la formation pédagogique des enseignants, l'histoire en tant qu'étude du passé, n'est pas une discipline facile à enseigner à l'école primaire. Ceci en raison des connaissances des élèves, qui pour certains distinguent tout juste le présent du passé tout proche et de l'avenir immédiat. La notion du temps leur échappe parfois (Gounebana, 2006). C'est pourquoi, au cours élémentaire, l'enseignant est tenu de présenter à l'élève des épisodes historiques indépendants les uns des autres. Il commence à les situer sur une échelle chronologique à partir du cours moyen, en mettant un accent particulier sur la continuité historique (INRAP, 2015). Cela amènera l'élève à développer son intelligence dans la discipline. Une fois arrivé en classe de 6^e, celui-ci est soumis par l'enseignant à l'apprentissage des grands faits du passé. En Centrafrique, les faits historiques inscrits au programme d'enseignement de l'histoire de la classe de 6^e portent sur le monde de l'antiquité et du début du moyen âge. L'élève étudie l'histoire des premières grandes civilisations (Égypte, Grèce et Rome), de deux grandes religions (judaïsme et christianisme) et de deux empires chrétiens du haut moyen âge (l'orient byzantin et l'occident carolingien)¹.

D'après les grandes orientations de la politique du gouvernement centrafricain en matière d'éducation, à partir de ce niveau d'instruction, les élèves doivent être imprégnés des valeurs humaines, morales, culturelles et civiques, capables de créer une nouvelle société

¹ Le programme d'enseignement de l'histoire de la classe de 6^e de la République Centrafricaine se trouve en annexe de ce travail.

centrafricaine solidaire, démocratique, prospère et pacifique (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : MENAESR, 2008). Pour parvenir à cette fin, les autorités éducatives ont opté pour l'enseignement des grandes civilisations de l'antiquité aux élèves. Et le professeur d'histoire-géographie se voit assigner la mission d'amener les élèves à explorer ce passé (INRAP, 2009) afin qu'ils puissent s'approprier des valeurs, des connaissances historiques pouvant les aider à refonder la société centrafricaine comme le veulent les autorités du pays. La question essentielle porte sur l'enseignement de l'histoire qui devant permettre à l'élève d'avoir la capacité de tisser ou de renouer des liens sociaux, une capacité à mieux comprendre les débats et enjeux de la société à la lumière du passé. Autrement dit, l'enseignement de l'histoire devrait participer à la formation du futur citoyen et favoriser l'appropriation des valeurs de l'unité nationale. Car, « l'étude du passé fait partie de la vraie culture, même élémentaire » (INRAP, 2015, p. 1). Ainsi l'élève (futur citoyen) pourra contribuer à la construction de l'édifice d'une société plus tolérante et plus démocratique. Dans cette étude, je m'interroge sur les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'histoire en Centrafrique, afin de comprendre dans quelle mesure celles-ci peuvent permettre d'atteindre cette finalité éducative.

Les pratiques enseignantes varient d'une discipline à une autre. Et elles évoluent en fonction du programme institutionnel et de la manière dont chaque enseignant interprète et prend en compte ce programme. De manière générale, les pratiques enseignantes renvoient à ce que font les enseignants en classe en présence des élèves. Les pratiques sont ainsi désignées par certains auteurs : « le mot pratique est utilisé pour qualifier tout ce qui rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant, ou après la séance de classe » (Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2012, p. 10). J'avance que la pratique d'enseignement de l'histoire en Centrafrique, particulièrement celle de l'Égypte antique qui m'intéresse dans ce travail, se spécifie selon des caractéristiques qu'on ne retrouve pas ailleurs.

Selon Cariou (2016), en France, comme dans les pays scandinaves ainsi qu'anglo-saxons, l'enseignement de l'histoire est basé depuis les années 1990 sur l'étude de documents que le monde anglo-saxon qualifie de *Document Based Lesson* en opposition à une *Memory Based Lesson* qui repose sur la mémorisation par les élèves des faits historiques enseignés. Le document est au centre de l'apprentissage. Il présente les faits historiques et sert de support à la construction du savoir historique. En Centrafrique, en dépit des difficultés matérielles liées à l'insuffisance ou en raison de la destruction des ressources lors des crises politico-militaires,

notre expérience a montré que le professeur mobilise un nombre restreint de documents qu'il retravaille parfois lui-même pour l'apprentissage des élèves. Les élèves de leur côté ne disposent d'aucun manuel scolaire. Ainsi, leur accès aux savoirs en jeu dépend entièrement du document que le professeur leur présente en classe. Ils interagissent avec le document, qui fait fonction de support didactique, en faisant appel à leurs connaissances antérieures. En s'appuyant sur leurs connaissances anciennes, leurs expériences scolaires ou socio-culturelles, ils répondent aux questions que le professeur leur pose sur le document, dans une alternance entre cours magistral et cours dialogué. Le professeur les amène, à travers les interactions, à découvrir et à comprendre le savoir en jeu avant de leur donner le résumé de la leçon. Cette situation me pousse, à travers cette étude, à examiner de plus près sous l'angle didactique, comment se font les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'histoire particulièrement de l'Égypte antique en classe de 6^e en Centrafrique. Pour cela j'ai travaillé successivement avec trois professeurs, nommés ici P1, P2 et P3 selon l'ordre chronologique des pratiques d'enseignement effectuées et observées en classe. Ces pratiques, inscrites dans le cadre d'une recherche didactique, et dans un certain type de rapport professeur-chercheur (étant moi-même professeur-formateur), se sont déroulées au cours des années 2018-2022. Au fil de ces années, le rapport professeur-chercheur a évolué quant au mode de préparation des séquences d'enseignement. Deux périodes peuvent ainsi être distinguées : les séquences avec P1-P2 et celles avec P3. Elles seront développées plus loin.

Mon travail comporte deux parties, d'inégale longueur : la première s'intitule *cadre scientifique de l'étude*. Les différents chapitres constituant cette partie sont présentés à travers la structure suivante :

- le chapitre 1 porte sur le contexte institutionnel de l'enseignement en Centrafrique, le questionnement initial et les objectifs de la recherche ;
- le chapitre 2 présente l'histoire et son enseignement en France et en Centrafrique ;
- le chapitre 3 précise le cadre théorique, les questions et les hypothèses de la recherche ;
- le chapitre 4 traite la méthodologie de collecte des données pour ce travail.

La deuxième partie quant à elle, est consacrée à l'analyse des données empiriques et à la présentation des principaux résultats. Quatre chapitres apparaissent dans la présentation :

- dans le chapitre 5, je présente l'analyse des séquences d'enseignement sous la responsabilité du professeur P1 (préparation et déroulement) ;
- le chapitre 6 prend en charge l'analyse des séquences d'enseignement sous la

responsabilité du professeur P2 (préparation et déroulement) ;

- le chapitre 7 est relatif à l'analyse des séquences d'enseignement sous la responsabilité du professeur P3 (préparation et déroulement) ;
- enfin, dans le chapitre 8, j'examine mes questions de recherche à la lumière des principaux résultats de ce travail dans une rubrique nommée discussion, puis je présente mes perspectives de recherche.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE SCIENTIFIQUE DE L'ÉTUDE

Nous avons fait le choix de présenter dans cette première partie, les points essentiels ayant retenu notre attention pour ce travail. Ainsi, le contexte institutionnel de l'enseignement en Centrafrique, le questionnement initial et les objectifs de la recherche constituent l'ossature du premier chapitre. Le deuxième chapitre est uniquement consacré aux fondements épistémologiques de l'histoire et aux caractéristiques didactiques de sa transmission France et en Centrafrique. Dans le troisième chapitre, nous exposons le cadre théorique didactique, les questions et les hypothèses de la recherche. Le quatrième chapitre, qui termine cette première partie, présente la méthodologie de collecte des données pour ce travail.

CHAPITRE I : CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT EN CENTRAFRIQUE, QUESTIONNEMENT INITIAL ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le contexte institutionnel de notre étude comprend trois volets. Le premier porte, de manière générale, sur l'éducation en Centrafrique. Après ce premier volet, nous examinons la question de la formation des enseignants.e.s. Et enfin, dans le troisième volet, nous faisons l'état des lieux de l'enseignement de l'histoire dans ce pays. La présentation du contexte institutionnel nous permet d'identifier les principaux problèmes qui minent l'enseignement-apprentissage de l'histoire en Centrafrique. L'identification de ces principaux problèmes nous conduit à la formulation de notre questionnaire initial et à la définition de nos objectifs de recherche.

1. Contexte de l'éducation en Centrafrique

Selon Gounebana (2006), les premières écoles furent créées entre 1924 et 1933 en Oubangui-Chari (actuelle République Centrafricaine) durant la période coloniale pour permettre aux colonisés d'apprendre la langue française, afin de pouvoir communiquer avec les colons et de participer au développement de leur territoire. Car les colons français pensaient que le point le plus important de la mise en valeur d'un territoire était l'enseignement (Lachèse, 2015, p. 306). L'enseignement en général devait contribuer à améliorer les capacités de productivité et à développer les compétences des élèves en vue de leur contribution à la mise en valeur de leur territoire. L'école était pensée pour être l'auxiliaire de la colonisation. La politique française dans le domaine de l'éducation et de la formation des indigènes en Afrique en général et en Oubangui-Chari en particulier mettait également l'accent sur la formation « au compte-gouttes », c'est-à-dire en petit nombre, des auxiliaires de l'administration coloniale. Ces auxiliaires étaient appelés, en langue locale *sango*, les *Mounzou-Vouko* (« évolués » ou fonctionnaires en français), dont le rôle était de servir d'intermédiaires entre l'autorité coloniale et le reste de la population composée de paysans afin d'en faciliter l'encadrement et la soumission. Il fallait des intermédiaires appartenant aux milieux indigènes par leurs origines et au milieu européen par l'éducation, pour faire adopter la civilisation européenne aux autochtones (Banyombo, 1990). Il s'agissait également de doter les écoles de maîtres et, dans les autres branches de l'administration, d'un

personnel indigène apte à seconder, voire à remplacer le cas échéant, le personnel européen. L'école coloniale devait aussi former des interprètes pour jouer le rôle d'intermédiaires entre les Français et les indigènes. Pour ce faire, les colons confiaient l'éducation aux missionnaires catholiques qui fondèrent au début du 20^e siècle les premières écoles, Saint Paul des Rapides et la Sainte-Famille des Banziris. Dans ces écoles, les activités d'apprentissage consistaient à lire, à écrire, à compter et à chanter en français (Gounebana, 2006). En dépit de tout, c'est à partir de l'école coloniale qu'ont émergé quelques intellectuels nationaux, tels Barthélemy Boganda, qui a contribué à la prise de conscience par le peuple centrafricain de son unité et de sa personnalité propre et l'empereur Jean Bédel Bokassa, appelé le « grand bâtisseur de la Centrafrique ». Ce dernier, selon Dieudonné Kpamo (2013), a construit des routes, l'université de Bangui en 1969, le palais de la Renaissance, l'aéroport M'poko de Bangui et la cité de l'Organisation Commune Africaine et Malgache (OCAM).

L'école centrafricaine héritée de l'époque coloniale n'a subi aucune transformation notable jusqu'à l'indépendance du pays, proclamée le 13 août 1960. Car la nouvelle république rentra très vite dans un cycle infernal de violences liées à la conquête du pouvoir par la force. Ainsi, plusieurs coups d'État ont été perpétrés entraînant, le plus souvent, des changements de régimes politiques : cinq présidents sur dix sont arrivés au pouvoir par la force, de 1960 à nos jours. En plus, les mutineries, les grèves à répétition ont dissipé toute volonté d'investissement dans le secteur éducatif : les gouvernants n'accordent que très peu de crédits à la construction et/ou à la reconstruction des établissements scolaires hérités de la colonisation. La « culture de casse » (esprit de destruction, de pillage des biens publics et privés) a gagné du terrain dans le pays. Ainsi, pendant les coups d'État et les mutineries, des tables-bancs, des toitures et des portes des établissements scolaires ont été emportés. Ces actes ont entraîné la fermeture de certains établissements scolaires alors que la population ne cesse de s'accroître. La situation a empiré avec l'entrée en scène de la coalition « Séléka » en 2013. En descendant sur Bangui, la capitale, cette rébellion a systématiquement détruit sur son passage des infrastructures scolaires. Ainsi, l'éducation centrafricaine, dans son ensemble, a reçu de plein fouet les effets de ces crises qui ont négativement joué sur son fonctionnement : interruption des activités pédagogiques à cause de l'irruption des groupes armés ou des affrontements armés entre ces groupes et les forces gouvernementales dans certaines villes du pays, fuite des élèves et des enseignants dans la brousse à cause de l'insécurité ou dans les locaux des églises et/ou mosquées devenus pour la circonstance des lieux de refuge ou des sites des déplacés ou encore vers d'autres localités où règne l'accalmie. De surcroît, les

établissements scolaires dans les localités investies par les groupes armés ont été saccagés : tableaux dans les salles de classe arrachés ; tables-bancs utilisés comme bois de chauffe ; bureaux, bibliothèques et laboratoires vandalisés (confère photo ci-après) :

Figure n°1: Deux éléments d'un groupe armé (Union pour la Paix en Centrafrique) devant une école du Centre-Est de Centrafrique, dans la préfecture de la Ouaka.



Source : Edouard Dropsy for Human Rights Watch, 2017

Ces actes ont entraîné la disparition presque totale des outils didactiques pouvant aider les enseignants à mieux faire leur travail. Dans la capitale Bangui par exemple, l'arrivée massive des déplacés a engendré une augmentation inquiétante de la population scolaire qui a pour corollaire la surcharge des salles de classe (confère photo ci-dessous).

Figure n°2: Surcharge d'une salle de classe à Bangui en 2021



Or, la Loi n°97 014 du 10 décembre 1997 portant orientation de l'Éducation de la République Centrafricaine stipule dans son article 1^{er} que : « La République Centrafricaine reconnaît que l'Éducation est une priorité nationale. Chaque citoyen a droit à l'Éducation et au Savoir » (Plan Sectoriel de l'Éducation 2020-2029, 2020, p. 2). Malheureusement, depuis l'indépendance du pays en 1960, ce droit à l'éducation et au savoir du citoyen a été rendu difficile par les crises politiques, économiques et sécuritaires que le pays a connues. Toutes ces crises ont fait que les dépenses d'éducation ont diminué, comme l'a mentionné le Rapport d'État sur le Système Éducatif Centrafricain (RESEN-RCA) de 2005. Selon ce rapport, les dépenses publiques d'éducation exprimées en valeurs courantes sont restées entre 1996 et 2005 dans une fourchette comprise entre 10 et 11 milliards de FCFA, à l'exception des années 1997 et 1998 où elles ont atteint plus de 13 milliards de FCFA².

Il serait intéressant d'avoir un regard sur l'évolution des dépenses d'éducation et celles de sécurité. Ces dernières ont reçu plus de financement compte tenu des événements socio-politiques graves qui ont lieu dans la dernière décennie et ont certainement incité à une augmentation des dépenses de sécurité. Les données montrent une forte croissance des dépenses militaires entre 1995 et 2003 (+ 33% en FCFA durant la période 1995-2003) concomitamment avec la baisse des dépenses d'éducation (- 35% en FCFA durant la période 1995-2003). Cela montre combien le secteur éducatif souffre, ne disposant pas suffisamment de crédits pour faire face aux nombreux défis qui se posent à lui. C'est dans ce contexte que le pays a évolué jusqu'à nos jours.

Aujourd'hui, au secondaire, on compte en moyenne 158 élèves par classe (Plan Sectoriel de l'Éducation 2020-2029 de la République Centrafricaine, 2020, p. 21). Devant cette situation, le gouvernement centrafricain se voit obligé de chercher des solutions. C'est ainsi qu'avec le concours de ses partenaires techniques et financiers comme l'UNICEF, l'Union Européenne, l'Agence Française de Développement, il projette à travers le Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) la construction de 12 000 salles de classe et la réhabilitation de 4 700 autres d'ici à la rentrée 2029. Pour l'enseignement secondaire, le PSE prévoit la construction de collèges de proximité (collèges de petite taille avec une à deux classes par niveau, localisés dans les zones d'habitat peu dense, avec un corps enseignant spécifique et des curricula adaptés), la construction ou l'extension de collèges et lycées « classiques » dans les zones suffisamment denses mais aussi le recrutement, la formation et le renforcement des capacités des enseignants. La question du corps enseignant est aussi prise en compte dans le

² Le taux de change du FCFA par rapport à l'Euro est de : 1 FCFA = 0,001 Euro ou 1 Euro = 650 FCFA

PSE car le pays a un nombre très insuffisant d'enseignants et, pire encore, la majorité de ceux-ci, dans les villes de provinces, sont peu ou pas formés. Par exemple des fonctionnaires dispensent des heures de cours en complément de leurs activités principales (des infirmiers enseignent les sciences de la vie et de la terre, les techniciens d'agriculture, d'élevage ou des travaux publics dispensent les cours de mathématiques, de physiques...) ou des (anciens) étudiants, titulaires de licence ou de maîtrise. Ces deux catégories de personnels constituent les deux tiers de l'effectif des enseignants du cycle secondaire dans les villes de province qu'on appelle des vacataires (PSE, 2020). Cette situation nous pousse à jeter un regard rétrospectif sur la formation des enseignants centrafricains depuis la période coloniale pour observer comment cette formation a évolué jusqu'à nos jours.

2. Contexte de la formation des enseignant.es en Centrafrique

En Centrafrique, la formation des « formateurs de l'enseignement » avait commencé à l'époque coloniale. Celle-ci était assurée par la mission catholique qui avait ouvert en 1940 un cours normal à Notre-Dame de Bangui. Car disait-on à l'époque : « L'évidence veut qu'aucun enseignement ne se fasse sans formation » (Banyombo, 1990, p. 103). Ce cours normal fut transféré à la Mission Saint-Paul en 1947 puis au Collège des Rapides en 1956. Pour la formation des moniteurs, un second cours normal fut créé à Bangassou en 1957 et un troisième à Berbérati en 1958. Ces enseignants formés dans ces centres de cours normaux de Bangui et de provinces intervenaient dans les écoles créées en Oubangui-Chari (actuelle Centrafrique) mais n'étaient pas qualifiés. Car ils étaient formés comme des catéchistes au départ, avant d'être orientés dans le secteur de l'enseignement primaire comme des agents auxiliaires de l'enseignement. Quelques années après, ces agents auxiliaires avaient été remplacés par des instituteurs de profession recrutés.

Les tout premiers enseignants qualifiés de l'enseignement primaire et secondaire de Centrafrique étaient formés à l'École Normale Supérieure de Brazzaville au Congo. Mais ils étaient peu nombreux à l'époque pour couvrir les besoins d'enseignement du pays. Ainsi, pour satisfaire les besoins surtout dans l'enseignement du second degré et l'enseignement technique, le ministère de l'éducation nationale avait fait appel à la coopération technique étrangère pour appuyer ce petit nombre d'enseignants nationaux. Toutefois, la formation en grand nombre du personnel enseignant du pays s'imposait pour un avenir très proche. Du coup, les autorités éducatives centrafricaines avaient décidé de créer un centre de formation des enseignants sur le territoire national.

Le recrutement et la formation initiale des enseignants du secondaire sur le sol centrafricain avait commencé en 1971, date marquant la création de l'École Normale Supérieure (ENS) de Bangui. Au départ, l'ENS avait eu pour mission de former les professeurs du fondamental 2 (collèges et lycées), du secondaire général et technique, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs du fondamental et des professeurs d'École Normale d'Instituteurs (ENI) compétents et efficaces. Cependant, l'ENS s'est trouvée, ces dernières décennies, devant la nécessité d'ouvrir grandement ses portes aux candidats à l'enseignement compte tenu des besoins en personnel enseignant qui se font sentir dans les établissements scolaires du pays. Ce qui fait qu'elle rencontre aujourd'hui des difficultés dans l'accomplissement de sa mission : ses capacités d'accueil sont très réduites et le nombre des enseignants intervenant en son sein en tant que formateurs n'est pas suffisant pour former un nombre suffisant de professionnels de l'éducation en général et ceux du secondaire en particulier. Les trois quarts des formateurs de cette école ne sont pas formés ni qualifiés dans certaines spécialités ou disciplines. A titre d'illustration, il n'y a pas à ce jour d'enseignant « spécialiste » de la didactique de l'histoire et cela concerne toutes les disciplines sauf le français, qui dispose de deux enseignants titulaires. Cette situation constitue un réel problème pesant sur la formation des élèves professeurs de la filière Histoire-géographie et Éducation à la citoyenneté, qui malgré tout, sont appelés demain à enseigner cette discipline aux jeunes filles et aux jeunes garçons dans les collèges et lycées de Centrafrique. Le Ministère de l'Enseignement Supérieur s'est préoccupé de cette situation. Par le truchement des autorités rectores de l'université de Bangui et de la direction de l'École Normale Supérieure, il a cherché à résoudre le problème.

C'est dans cette volonté manifeste qu'un projet a été initié dans le cadre du renforcement des capacités et de promotion des enseignants de l'École Normale Supérieure de Bangui, qui est l'institution sous tutelle en partenariat avec l'Université de Bretagne Occidentale, via l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) devenue aujourd'hui l'Institut National Supérieur du Professeur et de l'Éducation (INSPE) de Rennes. L'appui financier du projet vient du gouvernement français (bourse de la coopération) à travers l'ambassade de France à Bangui. Étant l'un des bénéficiaires (28 au total dont 8 se sont inscrits à la fois en Master dans le parcours PIF-Recherche en didactique et en thèse) de cet appui financier, nous avons débuté nos travaux de thèse en Sciences de l'éducation (didactique de l'histoire) à l'Université de Bretagne Occidentale – École Supérieure du Professorat et de l'Éducation à Rennes en 2018, date de notre première inscription.

Les attentes (pour le relèvement de l'école centrafricaine) sont fortes quant à l'issue de notre formation en France, aussi bien du côté des autorités ministérielles en charge de l'Enseignement Supérieur de Centrafrique que de celui des autorités rectores de l'Université de Bangui et de la direction de l'École Normale Supérieure. Car, il existe un plan (PSE, 2020) qui devra faire de l'École Normale Supérieure de Bangui un grand établissement de formation des cadres du secteur éducatif et des enseignants du secondaire général et technique de Centrafrique. Dans ce plan, une seconde École Normale Supérieure sera créée et entièrement consacrée à l'enseignement technique et agricole, à la formation professionnelle et à l'alphabétisation (ENS-ETAFPA). L'objectif est d'atteindre un ratio élèves/enseignant (REE) de 50 en 2029 (objectif du PSE). C'est pourquoi, il est attendu que l'École Normale Supérieure de Bangui se dote d'un personnel enseignant bien formé et surtout capable de relever ce défi. Ce personnel enseignant formé sera déployé dans les établissements scolaires du pays pour enseigner l'Histoire-géographie mais aussi l'Éducation à la citoyenneté.

3. Contexte de l'enseignement de l'histoire en Centrafrique

3.1 Le passé de l'enseignement de l'histoire en Afrique

Benoît Falaize, dans son livre intitulé *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, a mis en exergue le point de vue de Georges Hardy³ concernant l'enseignement de l'histoire dans les colonies françaises d'Afrique. Selon Georges Hardy, « les indigènes de nos colonies africaines ne nous ont pas attendus pour se donner une histoire et des historiens » (Falaize, 2016, p. 119). Cette affirmation nous fait penser que l'enseignement de l'histoire a commencé en Afrique avant que ce domaine de connaissances ne devienne une discipline scolaire. Autrefois, la connaissance des faits du passé était assurée par la tradition orale. C'était « l'oralité historique » (Ki-Zerbo, 1978), en l'absence de toute écriture. En Afrique, les traditions et la culture des hommes du passé s'enseignait par transmission orale depuis des temps immémoriaux. Leur enseignement permettait d'inculquer aux jeunes gens le sentiment d'appartenance à la collectivité, le respect des exigences morales qui faisaient durer la tradition et assuraient la survie de la communauté. Encore aujourd'hui dans de nombreux pays d'Afrique de l'Ouest, on trouve des griots, détenteurs de ces savoirs historiques (du sens commun) et gardiens de l'histoire de la société. Ces griots sont capables de mémoriser des faits historiques (par exemple, la vie d'un roi, la grandeur et les richesses de son royaume, les

3 Georges Hardy fut inspecteur scolaire, agrégé d'histoire qui débarqua en Afrique Occidentale Française (AOF) en 1912. Il définit sa vision d'un enseignement de l'histoire adapté à la population scolaire d'AOF et développa la thèse selon laquelle l'enseignement de l'histoire doit être au cœur du projet assimilationniste. Il en découle une approche pédagogique qui repose sur une adaptation à la fois pédagogique et politique, enseignante et coloniale.

guerres faites, etc.) et de les transmettre aux membres du groupe, de la société, à l'intérieur d'une même génération, et d'une génération à l'autre (c'est le cas chez les Bambara au Mali). Et ceci est la règle un peu partout dans les sociétés traditionnelles africaines.

Dans ces dernières, la transmission des savoirs, essentiellement issus d'un sens commun ancré dans cette tradition mémorielle, était assuré par des personnes âgées, censées détenir de larges connaissances du passé. Elles étaient très utiles voire même indispensables dans la communauté. Elles visaient à enseigner la sagesse en s'appuyant sur la transmission d'une mémoire vivante de la communauté villageoise. Ces vieillards, le soir tombé, racontaient aux jeunes des récits autour du feu ou dans la cour des chefs traditionnels. Le but visé de cet enseignement n'est pas totalement différent de celui que nous connaissons aujourd'hui. Il participait à la socialisation des jeunes. Mais lorsque les Européens sont arrivés en Afrique, ce rôle de transmission des connaissances du passé joué par des personnes âgées et/ou par des griots a été relégué au second rang au profit de l'enseignement qui se donnait dans les premières écoles créées par ces nouveaux venus. Car cette histoire locale et orale, tenue par les griots et les personnes âgées pouvait être vécue comme anti-française. Ainsi, l'idée du danger que représentait cette histoire imprégnait le discours des colons. D'où la nécessité pour l'État français colonial, qui prétendait « civiliser » par l'intermédiaire de la langue (notamment), de penser à l'enseignement de l'histoire nationale dans les colonies. Car les colonies faisaient parties intégrante de la nation française (Falaize, 2016).

La « mission civilisatrice » était l'argument politique et idéologique utilisé par Jules Ferry sous la III^e République pour entreprendre la conquête des territoires africains. Cependant après la conquête, il se posait la question du type d'enseignement à mettre en place pour les colonisés. Selon Falaize (2016, p. 115), deux arguments étaient avancés à l'époque par le pouvoir de Paris : « l'un insistait sur l'incapacité totale des indigènes à suivre un enseignement français ; l'autre qui voyait dans l'école en terre coloniale la possibilité d'assimiler par la langue les peuples conquis ». Or, dans les discussions, il était hors de question d'utiliser dans les colonies les mêmes programmes d'enseignement de la métropole. Comme le précise ici Jules Ferry en 1891 : « Nous ne voulons pas leur rendre familier nos beaux programmes d'enseignement primaire, nous ne voulons pas leur apprendre beaucoup d'histoire ni beaucoup de géographie, mais seulement le français, le français avant tout, le français et rien d'autre » (Falaize, 2016, p. 116). Cette situation présente en quelques mots les difficultés rencontrées dans la mise en place de la politique scolaire en colonie et des finalités dévolues à l'histoire comme discipline scolaire. Mais par la volonté des colons français

d'assimiler les peuples colonisés, l'enseignement de l'histoire allait être « conçu comme un décalque de l'enseignement de l'histoire métropolitaine. L'histoire nationale se serait appliquée sans modification dans les écoles des colonies, comme une des manières d'assimiler à la France les populations soumises à l'ordre colonial » (Falaize, 2016, p. 117).

Dans un souci d'assimilation, en Oubangui-Chari, qui faisait partie de l'AEF (Afrique Équatoriale Française) durant la époque coloniale (1910-1960), l'école était considérée comme « le lieu privilégié de la transformation de l'homme noir pour que l'âme du jeune centrafricain soit une âme blanche dans un corps noir » (Banyombo, 1990, p. 117). Pour atteindre cet objectif, des programmes d'enseignement furent élaborés par l'administration coloniale et appliqués selon la logique idéologique de la France. Ces programmes scolaires étaient simples. C'était un savoir de base : quelques rudiments de lecture et d'écriture en français, des opérations simples de calcul mathématique, quelques notions d'hygiène et certains aspects de civilisation étaient suffisants. En Afrique Occidentale Française par exemple, l'accent était aussi mis sur l'apprentissage des trois couleurs du drapeau français et de la Marseillaise, et la langue française était une priorité (Falaize, 2016). Car il fallait transmettre l'amour de la patrie colonisatrice aux colonisés. Ainsi, sous l'impulsion de William Ponty⁴, administrateur colonial, se développait l'histoire africaine dans l'enseignement scolaire primaire et secondaire à la place d'une histoire locale et orale perçue comme anti-française. William Ponty était appuyé dans sa démarche par Georges Hardy qui arriva en AOF en 1912. Ce dernier pensait que : « La place de l'histoire dans l'enseignement colonial doit être adaptée et n'être en aucun cas le décalque improbable du curriculum métropolitain » (Falaize, 2016, p. 119). Il développa des arguments pour justifier sa vision : le danger que représente l'histoire locale et orale pour la préservation des acquis de la colonisation, l'affirmation de la présence française par l'enseignement de l'histoire, l'histoire de France était « grande » et son enseignement devait permettre aux colonisés de connaître la France et sa grandeur. En 1914, un nouveau programme d'histoire pour les écoles élémentaires, tenant compte de ces arguments, fut élaboré. Il était structuré de la manière suivante :

- 1- La puissance française : le rayonnement de la France sur le plan politique, scientifique, artistique, etc. ;

⁴ William Ponty fut administrateur colonial et l'un des tenants, parmi les administrateurs coloniaux, de l'enseignement adapté c'est-à-dire de la prise en compte des personnes et des milieux géographiques spécifiques (milieu familial et religieux). Ce fut sous son gouvernorat que se développa l'enseignement de l'histoire africaine dans les colonies de l'AOF.

- 2- L'Afrique Occidentale Française (AOF) : la colonisation et le progrès apporté par celle-ci ;
- 3- L'histoire de la civilisation : l'histoire locale du village, des environs, puis l'histoire régionale.

Après la Seconde Guerre mondiale, l'institution scolaire avait subi des transformations. Une attention particulière fut accordée aux domaines de l'histoire, de la géographie et de la nature vivante. Des livres uniquement pour les écoles primaires d'Afrique furent édités. Des textes officiels (Arrêté du 17 octobre 1945 et Programmes officiels d'enseignement de l'AOF de 1949) prenaient en compte des spécialités locales (Falaize, 2016). Ceci, pour permettre aux élèves de connaître le passé de leur territoire (la vie de leurs ancêtres et les changements opérés au contact des colons français). Le climat égalitaire qui prévalait aussi après la Seconde Guerre mondiale par la constitution de l'Union française avait conduit l'administration coloniale à mettre en place un « même enseignement pour tous ». Ainsi, l'histoire nationale française fut introduite dans les programmes. Car il était indispensable que les connaissances des élèves s'étendent aussi à l'histoire de France à cause de leur appartenance à l'Union française. C'est un enseignement adapté aux conditions locales des régions (AOF et AEF) de l'Afrique qui s'adosse sur celui des écoles françaises (Falaize, 2016). Cependant l'enseignement de l'histoire ne se faisait pas sans difficultés à l'époque à cause des difficultés que les élèves rencontraient dans l'apprentissage : « les enfants n'ont pas le sens de la chronologie » (Falaize, 2016, p. 124) et même de l'espace. Ces élèves, selon cet auteur, avaient tendance à mesurer les événements mondiaux à l'échelle de leur village.

3.2 Le passé de l'enseignement de l'histoire en Centrafrique

Il est vrai que dans les colonies françaises d'Afrique subsaharienne (Afrique Occidentale Française créée en 1895 et Afrique Équatoriale Française créée en 1910), il s'agissait au départ, avons-nous dit, d'apprendre aux élèves à lire, à écrire et à parler le français (Gounebana, 2006, p. 18). Cependant, plus tard en AEF et contrairement à l'AOF, certaines matières furent introduites dans les programmes. Ce fut le cas de l'histoire, en Oubangui-chari (territoire de l'AEF), introduite comme discipline à enseigner dans les écoles primaires (30 minutes d'histoire par semaine à partir de 1954 au CM2 pour préparer les élèves au concours d'entrée en 6^e) et dans les collèges de Bangui (Saint Paul créé en 1953 et Émile Gentil créé en 1954) par les missionnaires catholiques et l'administration coloniale (Gounebana, 2006).

Selon Banyombo (1990), les programmes d'enseignement de l'histoire de cette époque portaient sur l'apprentissage des faits historiques de la métropole et du monde. Ainsi, l'histoire de la France était enseignée dans toutes les écoles créées par l'administration coloniale ou par la mission catholique. Il fallut attendre la période de l'indépendance (1960) pour que la République Centrafricaine puisse partiellement réviser les programmes d'enseignement. Car ceux-ci semblaient ne pas être en adéquation avec les réalités du pays, comme le souligne Banyombo : « A l'école, l'enfant lit des mots qui n'évoquent pas souvent en lui une image familière et les formules souvent employées traduisent des faits qui n'existent pas dans son milieu ambiant » (1990, p. 324). L'effort d'adaptation des programmes aux réalités africaines et centrafricaines avait commencé au lendemain de l'indépendance du pays en 1962. Ainsi, les programmes d'histoire et de géographie hérités de la période coloniale avaient été modifiés. En histoire, un nouveau programme consacrait à l'Afrique francophone et aux pays du tiers-monde une place plus importante que l'ancien programme. Mais ce nouveau programme pouvait difficilement être suivi en raison de l'absence de documents (manuels) à mettre à la disposition des professeurs et des élèves. Par conséquent, la modification des programmes qui n'est pas suivie de la disponibilité de manuels constitue le problème majeur dissipant toute volonté de changer radicalement de ce qui est hérité de la colonisation jusqu'à nos jours. C'est pour cela que les programmes d'enseignement de l'histoire restent toujours calqués, pour l'essentiel, sur le modèle français. Un autre héritage colonial est celui des professeurs d'histoire-géographie (la France est l'un des rares pays à articuler ainsi ces deux disciplines).

3.3 L'enseignement de l'histoire en Centrafrique aujourd'hui, programmes et difficultés

Pour les autorités éducatives centrafricaines, l'apprentissage de l'histoire à l'école est très important. D'ailleurs tous les régimes politiques modernes ont utilisé l'enseignement de l'histoire pour former à une citoyenneté en phase avec leur modèle idéologique et les valeurs qui l'accompagnent. Comprendre le monde contemporain et agir sur lui en personne libre et responsable, être présent et actif au sein de la « cité », exigent la connaissance du monde dans sa diversité et son évolution. Aujourd'hui en Centrafrique, l'histoire est l'une des disciplines scolaires enseignées au primaire (du CE2 au CM2), au secondaire (de la classe de sixième à celle de terminale) et à l'université, au Département d'histoire de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines créé en 1970 par les autorités ministérielles centrafricaines en charge de l'éducation nationale. Cependant, l'enseignement en général et celui de l'histoire en

particulier est fortement marqué par l'histoire coloniale qui lui a donné naissance. Le choix de la langue et l'organisation des cycles et des contenus d'enseignement dépendent encore de l'héritage colonial. En dépit de quelques efforts d'adaptation de l'enseignement aux réalités centrafricaines par l'organisation de plusieurs rencontres et assises sur le sujet (Balippa-Ngonzo, 2017), les contenus des programmes d'enseignement, y compris celui de l'enseignement de l'histoire, n'étaient toujours pas conformes aux objectifs du gouvernement centrafricain. Ces objectifs étaient (Gounebana, 2006) :

- asseoir l'autorité de l'État en éliminant le système d'enseignement étroitement associé à la colonisation ;

- unifier le programme d'enseignement dans la perspective de la formation civique des jeunes centrafricains afin de les préparer à mieux intégrer la société en qualité de bon citoyen.

Malgré cette volonté manifeste du gouvernement de prendre en main le secteur de l'enseignement, il n'a pas réussi à apporter les changements attendus dans l'organisation et le contenu de l'enseignement hérité de la colonisation. « On justifiait cette situation par le fait que les diplômes devraient être identiques aux diplômes français » (Gounebana, 2006, p. 109). Cette situation est restée en l'état jusqu'en 1994, où se sont tenus les États généraux de l'Éducation et de la Formation. Au sortir de ces assises, les programmes d'enseignement des disciplines scolaires en général ont été remaniés. Aujourd'hui, les programmes d'enseignement de l'histoire élaborés en 2010 et réactualisés en 2018 portent sur les faits historiques s'étant déroulés dans le monde : Europe, Afrique, Amérique, Asie et Centrafrique.

Ainsi, en classe de 6^e par exemple, les autorités éducatives ont opté pour l'enseignement des grandes civilisations de l'antiquité et des faits historiques de la période du moyen âge (haut moyen âge). Et le professeur d'histoire-géographie se voit assigner la mission de préparer, d'amener les élèves à explorer ce passé (INRAP, 2015) afin qu'ils puissent s'approprier des valeurs et des connaissances historiques pouvant les aider à contribuer personnellement à une société centrafricaine meilleure et plus paisible. La conception des cours doit se faire dans le but de développer les attitudes des élèves pouvant favoriser la compréhension du passé et du présent. Autrement dit, susciter leur curiosité à l'égard du monde, leur apprendre à se situer dans un monde en évolution avec un regard historique afin de mieux comprendre les problèmes qui s'y posent (INRAP, 2008). L'acquisition des compétences en vue de participer au maintien et à l'évolution de la société est une question de mise en lien qui est demandée au professeur.

Cependant, durant l'exercice des missions d'enseignement, certains facteurs d'ordre politique, social, économique et culturel influencent les activités du professeur d'Histoire-géographie et d'Éducation à la citoyenneté. Étant formé dans une école normale, le professeur en exercice sur le terrain rencontre au quotidien des difficultés de tous ordres. Au niveau de la documentation, tout d'abord, on trouve très peu de bibliothèques dans le pays, appartenant presque toutes à des associations ou organisations privées, dont l'accès est limité. Ensuite, les trois quarts des professeurs ne maîtrisent pas les outils informatiques pouvant leur permettre de faire des recherches sur l'Internet. Ainsi, ils se réfèrent aux cours qu'ils ont reçus durant leur formation ou exploitent des vieux documents dont les données sont devenues caduques (les trois quarts des manuels d'histoire utilisés par les professeurs d'histoire-géographie et d'éducation à la citoyenneté furent édités dans les années 1980). En outre, d'après le constat des inspecteurs et des conseillers pédagogiques (INRAP, 2015, 2017), un grand nombre de professeurs, surtout ceux qui sont encore jeunes dans le métier, trébuchent dans la construction d'une leçon ou d'un cours d'histoire. Ceux-ci pensent qu'un manuel d'histoire, qui devrait être un simple support didactique, suffit à remplacer la fiche de préparation, et qu'un coup d'œil avant le déroulement des activités en classe ferait l'affaire. Nous avons fait le même constat lors de nos enquêtes. Quelques jeunes professeurs que nous avons observés utilisent un seul manuel pour préparer leurs cours. Parfois, ils copient les fiches d'autres professeurs qu'ils ont empruntées. N'étant pas les concepteurs de ces fiches, ces professeurs arrivent difficilement à enseigner les leçons. Sur ce plan, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques (INRAP, 2015, 2017) ont remarqué chez certains professeurs des difficultés dans la pratique effective d'enseignement. La plupart des cours sont théoriques, magistraux et la participation des élèves dans l'apprentissage reste faible, timide. Les élèves sont souvent réduits à écouter et à copier. Enfin, l'effectif pléthorique des élèves par classe ne permet pas au professeur d'organiser des travaux dirigés. Lors de nos observations dans les établissements secondaires de Bangui, nous avons constaté la surcharge des classes. La moyenne des élèves par classe était de 158 (PSE, 2020) alors que les salles étaient construites pour accueillir 50 élèves.

Devant cette situation (effectif pléthorique), certains professeurs préfèrent scinder la classe en deux groupes pour permettre à tous les élèves de participer au cours. Ainsi pour un cours de deux heures, le professeur fait entrer en classe le premier groupe pour une heure, puis le deuxième pour l'heure restante. Cette pratique ralentit la progression dans le programme, car pour une leçon qui devait être enseignée en deux heures, le professeur est

obligé d'en faire quatre. Ce qui lui donne un surcroît de travail. Il est de ce fait évident que ce temps d'enseignement réduit ne permet ni de couvrir le programme de l'année, ni d'organiser les exercices pratiques nécessaires pour l'apprentissage de l'histoire. A cela s'ajoutent d'autres difficultés (manque de matériel didactique, salles de classe en état de délabrement, nombre insuffisant d'enseignants, manque de volonté d'investissement des gouvernants dans le secteur éducatif, etc.) qui minent l'enseignement-apprentissage de l'histoire en Centrafrique.

Enfin, les autorités éducatives centrafricaines établissent les programmes d'enseignement de l'histoire sans penser à la disponibilité des documents pouvant aider les professeurs à suivre correctement ces programmes. Les livres ou manuels d'histoire utilisés par les enseignants ont presque tous été édités à l'extérieur. Les contenus de ces manuels, à quelques exceptions près, ne sont pas adaptés au contexte national. Cette situation joue négativement sur la qualité des contenus de cours car par manque de documents, certains enseignants choisissent par défaut d'enseigner les seules leçons qu'ils ont la possibilité de documenter.

4. Bilan et questionnement initial

La pénurie de matériels didactiques, comme nous avons souligné ci-haut, engendre d'énormes difficultés dans la préparation des leçons et leur enseignement en classe. Se pose également le problème de l'effectif pléthorique des élèves. En effet, la surpopulation des élèves dans les classes ne favorise pas l'apprentissage. L'enseignant n'est pas en mesure de suivre tous les élèves afin de susciter leur participation dans les activités développées en classe. A cela s'ajoute le manque d'enseignants d'histoire-géographie dans certains établissements scolaires, qui a eu pour conséquence la réduction du volume horaire alloué à l'enseignement de l'histoire afin de permettre à ces quelques enseignants en activité d'intervenir dans des classes supplémentaires. Un autre problème est celui de la langue d'enseignement. En Centrafrique, le *sango*, langue vernaculaire endogène devenue nationale, est la deuxième langue officielle après le français, mais n'est pas utilisée dans l'enseignement. Depuis l'époque coloniale jusqu'à nos jours, le français règne sans partage à l'école. Ce qui pose un sérieux problème dans l'apprentissage de l'histoire. Les élèves, souvent, pendant la récréation ou à la maison, ne parlent que le *sango*. Pour eux, la classe reste le seul moment de contact en français. C'est pourquoi Nzapali-Te-Komongo (2020, p. 57) pense qu'il vaut la peine d'« enseigner les savoirs fondamentaux en langue maternelle ou au moins dans une langue que l'enfant connaît déjà suffisamment en entrant à l'école, tant il

est vrai qu'on y apprend mieux à lire, à écrire et à compter que dans une langue qu'il faut apprendre en même temps ». Nous verrons dans les analyses de séances que le *sango* intervient à des moments bien particuliers dans les enseignements.

Ces différents problèmes qui handicapent l'enseignement-apprentissage de l'histoire en Centrafrique ont retenu notre attention. Notre recherche s'organise en deux temps. Le premier s'intéresse aux pratiques des professeurs P1 et P2, le second se centre sur celles de P3.

En un premier temps, l'étude vise à décrire les pratiques usuelles des professeurs (P1 et P2), en réponse aux questions initiales suivantes : comment les enseignants se trouvant dans cette situation transmettent-ils les savoirs historiques aux élèves ? Et comment les élèves parviennent-ils à s'approprier ces savoirs ?

En un second temps, l'étude explore une nouvelle piste. Elle travaille l'un des problèmes qui se posent aux enseignants, celui de l'accès aux ressources historiques, afin de les aider à dépasser les difficultés concernant l'approche documentaire. La recherche s'oriente vers un travail associant le professeur P3 et le chercheur C, dans le but de tester un dispositif d'utilisation des ressources téléchargées sur internet destinées à l'apprentissage en classe d'histoire. Ainsi, le questionnement que nous soulevons ici est le suivant : comment le travail en commun professeur-chercheur pendant la construction d'une séquence d'enseignement favorise-t-elle l'apprentissage des élèves en classe ?

Ce questionnement initial nous conduit à comprendre et à décrire l'utilisation des ressources documentaires et les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 6^e en Centrafrique, tout d'abord avec P1-P2 puis avec P3. Il s'agit de mieux appréhender les possibilités, les contraintes et les innovations au quotidien (P1-P2) et d'initier une nouvelle perspective liée à la coopération professeur-chercheur (P3). Après avoir clarifié les questions initiales, nous présentons les objectifs de cette recherche.

5. Objectifs de la recherche

Nous nous sommes fixés des objectifs pour la réalisation de cette étude. Ces objectifs précisent ce que nous pensons pouvoir accomplir en la réalisant. Ils s'articulent autour des points ci-après :

- expliciter les pratiques existantes d'enseignement de l'histoire en Centrafrique ;
- étudier les efforts c'est-à-dire les innovations, la créativité dans ce contexte peu favorable dont font montre les professeurs dans la préparation et l'enseignement d'histoire ;

- analyser leur impact sur la transmission des savoirs historiques aux élèves ;
- explorer une nouvelle perspective liée à la coopération professeur-chercheur, pouvant aider les professeurs dans la construction et la mise en œuvre de leurs séquences d'enseignement de l'histoire en Centrafrique.

Le second chapitre, par lequel nous poursuivons ce travail, concerne les fondements épistémologiques de l'histoire et les caractéristiques didactiques de sa transmission. Il y a tout un intérêt pour nous à travailler sur la nature des savoirs historiques ainsi que sur leurs enjeux didactiques, pour mieux appréhender leur transposition au sein des classes par la suite.

CHAPITRE 2 : L'HISTOIRE ET SON ENSEIGNEMENT EN FRANCE ET EN CENTRAFRIQUE

Dans ce chapitre, nous situons notre étude dans le champ de la didactique de l'histoire. Cette présentation est suivie de l'étude de documents pour terminer, enfin, par les grandes démarches de l'histoire qui sont : problématiser, conceptualiser, expliquer, périodiser, raconter (Cariou, 2012).

1. Genèse de la didactique de l'histoire

Nous situons notre travail de recherche dans le champ de la didactique de l'histoire de l'espace francophone, particulièrement celle en France. Plus précisément, c'est en région Bretagne (France) que nous avons commencé à partir de 2018 notre recherche en didactique de l'histoire, qui aboutit aujourd'hui à la réalisation de ce travail. La didactique de l'histoire est née en France dans les années 1970-1980 notamment sous l'impulsion d'Henri Moniot, professeur à l'université Paris VII (Pinson, 2007). Nous pouvons considérer, d'après Catherine Souplet, « comme date-origine, si besoin en est, 1986, année des premières rencontres nationales sur la didactique de l'histoire et de la géographie » (2012, p. 33). Cependant, la réflexion sur l'enseignement de l'histoire a commencé bien avant cette date (à la fin du XIXe siècle), quand certains historiens comme Seignobos, Lavissee, etc. lui ont défini des finalités, des contenus et des pratiques (Moniot, 2006, p. 191). L'histoire est une discipline scolaire. Et étant une discipline scolaire, nous pouvons nous référer, dans ce travail, à la définition de la didactique d'une discipline donnée par Henri Moniot (1993).

Quand on parle de la didactique d'une discipline, Henri Moniot souligne que : « il s'agit de connaître les opérations qui se passent quand on apprend une discipline et, au service de cet apprentissage, de mieux cerner et maîtriser les problèmes qui se posent quand on l'enseigne » (1993, p. 5). Ainsi, pour connaître ou identifier les différentes opérations qui se déroulent au cours d'une séquence d'enseignement-apprentissage et maîtriser les problèmes qui s'y posent, un didacticien, en étudiant une discipline scolaire, doit porter son regard sur les savoirs concernés, les pratiques des enseignants, les appropriations et les apprentissages vécus et construits par les élèves (Moniot, 2006 ; Lautier & Allieu-Mary, 2008). Pour Cariou, « Toute didactique s'intéresse à la nature des concepts de la discipline enseignés en classe et à leur mode d'appropriation par les élèves » (2004, p. 57). Ces deux définitions nous amènent à considérer que la didactique de l'histoire étudie les questions liées à la pratique

d'enseignement/apprentissage de cette discipline en questionnant d'une part les contenus, les savoirs historiques à enseigner, leurs constructions, leurs statuts, le rapport de l'enseignant à ces savoirs et d'autre part le rapport des élèves aux apprentissages proposés. Autrement dit, la didactique de l'histoire s'intéresse aux situations d'enseignement-apprentissage de cette discipline, en articulant la question des contenus à celle de la relation professeur-élèves. Elle questionne les savoirs historiques enseignés par les enseignants et appropriés par les élèves. Elle étudie en outre les finalités civiques, la fonction sociale et les usages publics de l'histoire scolaire (Cariou, 2012, p. 7). Pour comprendre ce qui se passe au cours de l'apprentissage scolaire de l'histoire, « les didacticiens de la discipline en général privilégient la référence à l'épistémologie de la discipline » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 103). Le recours à l'épistémologie de la discipline leur a permis de déterminer les principales caractéristiques de la didactique de l'histoire.

2. La didactique de l'histoire étudie des processus d'enseignement-apprentissage

Les savoirs élaborés, enseignés, appris et évalués en classe d'histoire sont la résultante d'un double processus de transposition, externe puis interne (Chevallard, 1991). Ce modèle permet d'étudier le processus de la construction de ces savoirs par les historiens puis leur transposition pour la classe.

2.1 La construction des savoirs historiques et leur transposition pour la classe en France

Le terme de la transposition didactique a été développé par Yves Chevallard (1991) et introduit en didactique des mathématiques. Son emploi en didactique de l'histoire se justifie par l'importance accordée aux relations entre les savoirs savants et les savoirs à enseigner, sans occulter les savoirs à apprendre. De manière générale, la transposition didactique est la transformation du savoir savant en savoir scolaire et en savoir à enseigner. Mais cette notion peut aussi être pensée comme la transformation de la pratique de l'histoire savante en pratique de l'élève en situation de classe. Habituellement, un professeur conduit ses élèves à construire le savoir historique en leur soumettant une méthode de travail qui s'apparente de loin à celle des historiens : la méthode historique. La réflexion critique sur cette méthode a commencé à l'école des moines et bollandistes au XVIIe siècle (Prost, 2014). Cette réflexion a été reprise et développée par l'école méthodique qui, par le truchement de Langlois et Seignobos, l'a érigée en méthode de travail dans l'élaboration de la connaissance historique exclusivement en ce qui concerne les témoignages écrits. Les historiens de cette école, en critiquant leurs

sources historiques, utilisent deux modes opératoires qui sont : la critique externe et la critique interne, qui se résument pour la première par la connaissance des faits à travers la nature du document et pour la deuxième par l'interprétation des faits, leur explication dans un discours cohérent (Marrou, 1954).

La transposition didactique est constituée des mécanismes généraux permettant le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement. Le savoir savant subit un traitement didactique au cours duquel un objet de savoir se transforme en un objet d'enseignement. C'est un processus par lequel le savoir savant (issu de la recherche, objet de savoir) finit par devenir le savoir à enseigner (les contenus décrits par exemple dans les instructions officielles, les programmes...), puis le savoir enseigné (ce qui est mis en œuvre dans la classe).

Yves Chevallard (1991) distingue deux étapes dans ce processus : la transposition externe et la transposition interne, qui font l'objet d'une attention particulière des didactiques disciplinaires en général et celle de l'histoire en particulier. La transposition externe consiste au choix et à la définition d'un objet de savoir savant vers un objet de savoir à enseigner dans les référentiels officiels, les programmes et les manuels scolaires. L'objet de savoir savant choisi est celui qui a fait l'objet d'un large consensus au sein de la communauté des spécialistes de la discipline scientifique concernée. Le choix d'un objet de savoir dépend de la demande sociale ou des finalités éducatives assignées à l'apprentissage de ce savoir. Ce choix se fait le plus souvent par des institutions qui ont depuis toujours la responsabilité de répondre à des missions que les sociétés leur confient en matière d'enseignement en général et de l'histoire en particulier, ce que Chevallard (1991) nomme la noosphère. L'enseignement de l'histoire est une tâche dont la responsabilité incombe à chaque société afin de contribuer à la formation du citoyen de demain, pour que celui-ci soit en mesure de partager avec les autres certaines valeurs et certains comportements légitimés par le passé, qu'il ne peut ignorer (Audigier, 1995). Ainsi, nous pouvons dire que la transposition externe est le fruit d'une élaboration sociale qui définit à la fois des contenus d'enseignement et des modes de transmission et d'acquisition des savoirs aux élèves. Au cœur de la discipline scolaire, le savoir à enseigner doit être transformé en savoir enseigné. Ce processus inaugure la transposition interne qui désigne tout le travail d'élaboration et de mise en œuvre de la séquence d'enseignement : enseigner un passé partagé pour constituer une communauté d'appartenance.

De ce fait, les savoirs scolaires ne sont pas autonomes des savoirs scientifiques. Il existe une filiation directe entre les savoirs historiques produits dans les institutions savantes

(Universités, CNRS, EHESS, ...) et les savoirs historiques produits, enseignés et appris dans le cadre d'un enseignement à l'école.

De manière générale, les savoirs historiques dits scolaires découlent des savoirs scientifiques ou savants. Ils ont été par la suite adaptés à l'école par les acteurs de l'éducation (inspecteurs, auteurs de manuels, rédacteurs des programmes d'enseignement, professeurs, etc.). Sont retenus pour l'apprentissage des élèves, les savoirs de référence que ces responsables de l'institution scolaire ont jugé « utiles, bons, pertinents... d'enseigner, jusqu'à ceux qui sont effectivement construits et appropriés par les élèves » (Audigier, 1995, p. 63). Ces savoirs ont été élaborés en programmes scolaires en tenant compte de l'âge de l'élève et des finalités de l'enseignement de cette discipline. C'est pourquoi l'histoire scolaire est vue comme « l'enfant naturel » de l'histoire savante (Audigier, 1995). Ce développement nous amène à réfléchir sur les choix et la construction des objets enseignés selon les classes mais aussi sur les méthodes utilisées dans l'apprentissage de l'histoire.

2.2 L'apprentissage de l'histoire en France

2.2.1 Organisation de l'apprentissage

L'apprentissage de l'histoire s'organise toujours « selon les constructions intellectuelles des sciences de référence » (Audigier, 1997, p. 13). Cela se fait par la sélection des savoirs, l'établissement de l'ordre de leur enseignement et le choix des méthodes. En situation de classe, les connaissances historiques sont transmises aux élèves par l'enseignant. Compte tenu du lien existant entre le passé et le présent, il est nécessaire d'enseigner des savoirs historiques les plus pertinents et les plus utiles à la formation intellectuelle de l'élève. Ce qui peut l'amener à faire l'exercice de sa pensée afin de structurer les documents qui lui sont présentés. En classe, le professeur développe une relation didactique permettant à l'élève de s'approprier le savoir visé. L'adhésion de l'élève à ce que l'enseignant lui dispense comme connaissance sur les faits du passé est capitale pour sa formation du citoyen et pour sa vie adulte. De ce fait, la préparation de l'objet à enseigner doit être rigoureuse, car il en va de l'identité professionnelle du professeur (Audigier, 1997 ; Lautier & Allieu-Mary, 2008). Mais, en situation de classe, les élèves, pour apprendre en interprétant les documents et construire des savoirs historiques, mobilisent leur mémoire sociale qui leur procure les cadres de pensée nécessaires à l'apprentissage-appropriation (Lautier, 2001).

2.2.2 Mobilisation du sens commun dans la construction des savoirs

Nicole Lautier (2001), qui a développé le *modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire*, souligne qu'en classe d'histoire les élèves interprètent un document historique à l'aide de « leur monde ». Ce constat l'a amenée à dire qu'il n'y a pas de différence de nature, mais une différence de degrés, entre la pensée profane des élèves et la pensée savante des historiens. L'apprentissage de l'histoire se place entre ces deux pôles. Les historiens mobilisent « un mode de compréhension proche de celui que les profanes appliquent à la vie sociale » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 10). Dans un premier temps, ils mobilisent leurs connaissances du monde vécu pour comprendre les hommes et les femmes du passé ou du présent, leurs intentions et leurs actions. Ils le font par l'emploi du raisonnement comparatif ou par analogie (Cariou, 2012) afin de rapprocher le fait historique à expliquer de ce qu'ils connaissent des hommes et de la société qui les environnent. Chaque historien peut faire appel à son expérience personnelle et sociale pour « expliquer pourquoi, selon, dans telle situation du présent ou du passé, les hommes agissent de telle manière » (Cariou, 2004, p. 58).

Le raisonnement historique procède du raisonnement naturel qui consiste « à comparer sans cesse et à établir des typologies sur la base de raisonnements analogiques » (Cariou, 2004, p. 58). La mobilisation de leur pensée sociale de sens commun permet aux élèves d'aborder (voire de transformer) les savoirs scientifiques ou savants au prisme de savoirs du sens commun et de les assimiler par le rapprochement avec des éléments de leur pensée sociale (Cariou, 2004). Cependant ce « mode de compréhension proche de celui que les profanes appliquent à la vie sociale » (Lautier, 2008, p. 9), est différent du raisonnement naturel par « une mise et un contrôle des opérations d'historisation qui renvoient à la méthode scientifique de l'historien » (Cariou, 2004, p. 58).

Dans un second temps, il est nécessaire de contrôler les rapprochements opérés par la pensée du sens commun. Pour apprendre, les élèves doivent prendre du recul par rapport à ce premier rapprochement avec la pensée du sens commun et développer une pensée historique contrôlée. Ce qui leur permet d'entrer dans le processus de construction du savoir historique. La mise à distance et le contrôle de leur pensée du sens commun suppose la mobilisation des procédés d'historisation sous la direction du professeur (Lautier, 2001) qui sont : la critique des sources, le contrôle du raisonnement analogique, la périodisation, le degré de généralisation des concepts, la construction d'entités.

Nous retenons que le raisonnement des historiens et celui des élèves sont construits par la mobilisation de leur pensée du sens commun (Lautier, 1997). L'histoire scolaire et

l'histoire scientifique prennent forme avec la mobilisation de la pensée et de la mémoire sociales de chacun. Cependant, l'historien mobilise la méthode historique basée sur la critique externe et interne des sources lui permettant d'élaborer un savoir valide. Si on ne peut exiger de l'élève qu'il procède à la manière de l'historien, une situation scolaire devrait pourtant lui permettre de contrôler ce mouvement spontané de rapprochement avec des savoirs du sens commun, pour le mettre à distance (exercer un contrôle sur ce raisonnement analogique) et le formaliser.

Pour illustrer notre propos, prenons un exemple : pour conceptualiser le métissage au cours d'une séquence portant sur le peuplement de l'Égypte antique, les élèves de la classe de 6^e d'un établissement scolaire de Centrafrique se réfèrent à toutes les situations qui peuvent s'en approcher en parlant de la mise en place et de la composition de la population centrafricaine. Ils mobilisent leur pensée sociale en citant plusieurs groupes ethniques composant cette population. Ils évoquent le brassage ethnique, le creuset de la population centrafricaine qui s'est fait par la rencontre et le mélange des différents groupes ethniques. Ici, ils conceptualisent en évoquant le brassage ethnique à l'origine de la formation de la population centrafricaine avant de construire le savoir historique en transformant le savoir scientifique concernant le métissage de la population égyptienne en un savoir du sens commun « passé au filtre de leur pensée sociale représentative » par une compréhension naturelle « chaude » (Lautier, 2001).

Cependant, la mobilisation du sens commun dans la construction des savoirs historiques par les élèves dépend dans certaines mesures de la méthode d'apprentissage utilisée par le professeur. Nous avons identifié trois méthodes générales d'enseignement de l'histoire que nous présentons dans les paragraphes ci-dessous.

2.3 Les méthodes de l'enseignement de l'histoire

L'histoire est une discipline scolaire difficile à enseigner à cause de son objet non directement accessible, car le passé qui le constitue est révolu. En classe, les élèves étudient un objet absent dont les traces demeurent sous la forme de documents divers (Cariou, 2018b). Alors quelle méthode faut-il utiliser ? Nous présentons dans les lignes qui suivent les différentes méthodes utilisées dans l'apprentissage de l'histoire en France et en Centrafrique, en dégagant pour chaque modèle des points forts et faibles.

2.3.1 Le modèle transmissif et le modèle socio-constructiviste

Dans les années antérieures (avant les années 1970-1980 marquant la naissance de la didactique), la transmission des savoirs historiques aux élèves se faisait par un discours magistral (l'enseignant expose aux élèves son savoir) que les élèves étaient tenus de mémoriser et de restituer lors des évaluations écrites ou orales (Audigier & Basuyau, 1988 ; Audigier, 1995 ; Lautier & Allieu-Mary, 2008). Cette méthode d'enseignement avait pour but d'amener les élèves à mémoriser quelques faits historiques jugés essentiels par le professeur, qui apparaît comme le détenteur du savoir historique. Dans le cours magistral, n'est retenue que la « solution » validée par le professeur. C'est le plus ancien mode d'enseignement dans lequel l'enseignant joue un rôle très important. Il est au centre du processus d'apprentissage : c'est lui qui fait tout et l'élève est réduit à l'écouter, à suivre ses démonstrations. L'élève apprendra quelque chose s'il est attentif, travailleur et capable de mémoriser ce que dit l'enseignant. C'est un mode transmissif d'enseignement.

Cette méthode « traditionnelle » d'enseignement/apprentissage de l'histoire a été jugée obsolète. Elle a été remise en cause sur la base des travaux de psychologues comme Jean Piaget et Jérôme Bruner. Ces derniers se préoccupaient « des processus d'apprentissage et des modes de pensée spécifiques aux disciplines afin de former de futurs citoyens actifs et responsables » (Cariou, 2018a). Pour eux, le sujet peut construire ses structures intellectuelles en construisant ses connaissances (Moniot, 2006, p.191). Ainsi, on est passé de l'enseignement magistro-centré dans lequel la transmission des savoirs historiques se faisait « à sens unique », de l'enseignant à l'élève, à une méthode socioconstructiviste dans laquelle on accorde beaucoup plus d'importance aux capacités de l'élève à produire des savoirs historiques, ainsi qu'à développer lui-même une réflexion propre à la pensée historique (Doussot, 2011). Cela permet à l'élève de devenir l'artisan de son apprentissage. Et comme son intérêt est mobilisé, il peut construire ses propres savoirs par l'action. En effet, le modèle « transmissif » est présenté de manière globalement négative et obsolète, pour justifier, par un mouvement de bascule, une autre méthode jugée *a contrario* plus adéquate et moderne. Cependant en Centrafrique, les cours se déroulent suivant ce modèle transmissif mais aussi sous la forme d'échanges de type question-tâche-réponse.

2.3.2 Le modèle question-tâche-réponse

Le modèle transmissif s'incarne aujourd'hui dans les échanges de type question-tâche-réponse autour de l'usage de documents : le professeur questionne les élèves qui cherchent

dans les documents la réponse à fournir au professeur (Audigier et Basuyau, 1988, p. 22). Selon ce modèle, les documents sont utilisés de différentes manières. Le document peut être utilisé à titre illustratif pour « présenter des données factuelles et illustrer la parole magistrale » (Cariou, 2016, p. 64). Ici « Il [le professeur] expose, met en scène le savoir. Il le fait principalement par la parole, tout en s'aidant de divers auxiliaires : tableau noir, manuel, textes, images, cartes, etc. » (Audigier, 1997, p. 18).

Le document peut aussi être utilisé pour concrétiser un mot de vocabulaire, un énoncé qui sera repris dans le résumé ou le texte écrit (Audigier & Basuyau, 1988). Ce qui domine dans la situation, c'est la parole (les échanges) entre le professeur et les élèves. Le professeur recourt de temps à temps à l'analogie, au vécu, pour expliquer et faire comprendre. D'après Audigier et Basuyau (1988, p. 24), « L'appel au vécu mobilise des connaissances puisées dans le présent familier ; il confirme les dires de l'enseignant par des exemples pris dans la vie quotidienne et fonctionne alors comme preuve ; il est appui à la construction de la connaissance mais n'est l'objet d'aucun regard critique, d'aucune analyse ; il permet au vocabulaire spécifique plus ou moins abstrait de trouver un peu de sens, de concrétisation ; il accompagne un mode de raisonnement analogique... ».

Selon ce modèle question-tâche-réponse, le professeur transmet des connaissances factuelles et déclaratives non problématisées. Les réponses fournies par les élèves ne sont pas des constructions spécifiques. L'utilisation du document à titre illustratif suffit, dans cette perspective, à rendre effective l'acquisition des connaissances. Audigier et Basuyau (1988, p. 24) pensent que : « Le jeu question-réponse n'est pas un moyen heuristique pour construire la connaissance et nous ne devons rentrer dans l'illusion que l'on aurait là l'application de la maïeutique socratique. Il est là pour relancer le mouvement, faire croire qu'il y a problème, permettre à l'enseignant de continuer son cours ».

Selon ce modèle, au cours de l'apprentissage, le professeur est le maître de la situation. Il cherche à convaincre les élèves et à susciter leur adhésion et leur participation, dans les échanges, à l'étude des savoirs exposés. Durant les échanges professeur/élèves, « les mises en relation explicatives sont données par le professeur qui ne les fait pas re-travailler par les élèves » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 108). Les situations d'apprentissage auxquelles les élèves sont soumis, consistent à des opérations, « d'écoute, d'identification ou de 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, des activités permettant à l'élève de donner du sens et de conceptualiser » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 112). Les situations se déroulent suivant un processus d'apprentissage qu'Audigier (1996) appelle « boucles didactiques » ou que Tutiaux-Guillon (1998) nomme des « micro-boucles ». Ce processus en micro-boucles est décrit par Lautier et Allieu-Mary (2008, p. 112) en ces termes : « L'enseignant questionne, un/des élève(s) réponde(nt) de manière souvent très brève (même au lycée) ; le professeur *évalue*, acquiescement ou refus selon la ligne choisie par lui ; il enchaîne en reformulant la réponse par l'emploi d'une terminologie plus précise, *historienne* et apporte des éléments factuels destinés à nourrir, étayer ce qu'il faudra apprendre. Et ce modèle (question / réponse / évaluation / formalisation / compléments) donne à chaque protagoniste une place spécifique : l'enseignant contrôle de fait l'*argumentation didactique* en disant le *vrai* et assoit, par son propos, l'*autorité* des savoirs comme la sienne ; l'élève, le plus souvent privé de réelle prise en charge énonciative, est invité à l'*adhésion* d'un *texte* à apprendre ». Pour les didacticiens de l'histoire cités ci-haut dans ce chapitre, l'enseignant n'est pas le seul distributeur du savoir et l'unique intervenant dans l'apprentissage de l'élève. Toutefois, il reste le détenteur d'un certain savoir qu'il ne transmet pas directement à l'élève. D'où nécessité pour l'enseignant d'amener l'élève à être lui-même l'artisan de son apprentissage par le biais d'une méthode dite socio-constructiviste.

2.3.3 Le modèle socio-constructiviste

Le modèle socio-constructiviste dans l'enseignement de l'histoire permet, croit-on, d'éviter le risque d'inertie chez l'élève (sa non participation aux activités d'apprentissage). En se conformant à ce modèle, l'enseignant soumet les élèves à des situations didactiques qui doivent susciter leurs réactions et questionnements pour leur permettre de construire eux-mêmes de nouveaux savoirs. Autrement dit, dans ces situations didactiques, le rôle de l'enseignant est d'amener l'élève lui-même à construire le savoir historique (Cariou, 2004). Avec cette méthode, il n'est pas question en classe d'histoire d'apprendre en l'état les faits historiques construits par les historiens, mais de les interpréter afin de construire des nouveaux savoirs. Cette démarche (qui est celle de l'historien) ne consiste pas à accepter directement ce que disent les sources, mais plutôt à critiquer ce qu'elles proposent, les traces qu'elles contiennent afin de construire à partir d'elles le récit historique.

L'historien sélectionne ses sources en fonction de sa problématique. Prost (2014, p. 84) insiste sur cette question et pense que : « C'est seulement quand il (historien) a un problème en tête qu'il peut se mettre à la recherche de données qui s'y rapportent ». Le

questionnement est, en fait, l'instrument de travail permettant à l'historien d'aller à la rencontre des documents, des faits du passé afin de les interroger. Pour construire une connaissance historique, l'historien formule une ou des hypothèses et pose des questions aux documents ciblés. « Une fois la question posée, il faut y trouver réponse et ici intervient la notion de document » (Marrou (1954, p. 64). Dans cette démarche, le document intervient après pour fournir des renseignements (la réponse) à la question de l'historien qui recourt par la suite à la critique de celui-ci afin d'aboutir à l'élaboration de la connaissance historique du passé. Les historiens de l'école méthodique, en critiquant leurs sources (historiques), utilisent deux modes opératoires qui sont : la critique externe et la critique interne. Elles se résument pour la première par la connaissance des faits à travers la nature du document et pour la deuxième par l'interprétation des faits, leur explication dans un discours cohérent.

Après la critique (externe et interne) du document, l'historien procède à l'écriture des faits qui passe par la compréhension, l'interprétation et l'explication. Il obtient à la suite de ce travail réalisé la réponse à la question posée qui est le résultat, le produit formant le corpus de ce qu'on appelle histoire, qui n'est pas une mise en œuvre des documents mais une réponse donnée par le concours des documents à une question précise et bien posée au passé humain insaisissable (Marrou, 1954).

Du côté de l'élève, la démarche n'est pas totalement différente. L'élève n'est pas appelé à mémoriser le contenu d'un document à l'étude mais à l'utiliser comme un ensemble de données mises à sa disposition pour construire des explications sur les faits du passé. A la différence de l'historien qui choisit lui-même ses documents, l'élève étudie des documents qui lui sont proposés par l'enseignant. Qu'il s'agisse d'un texte, d'une image, etc., l'élève doit être capable de l'identifier, le comprendre, le questionner, le mettre en perspective dans une question plus vaste sans mobiliser forcément un large éventail de connaissances. En étudiant le document, il s'appuie sur certains indices qu'il interprète à l'occasion d'une enquête pour résoudre le problème posé dans l'étude de ce document.

Le modèle socio-constructiviste relevant de l'activité de l'élève est jugé plus efficace dans l'apprentissage de l'histoire (Lautier & Allieu-Mary, 2008). Cependant, notre expérience de professeur et de formateur montre qu'en Centrafrique, ce modèle n'est pas utilisé dans l'apprentissage de l'histoire. Ceci est particulièrement visible dans les classes de 6^e que nous avons observées. Ceci est dû aux difficultés matérielles : les élèves ne disposent pas de manuels et leur effectif (pléthorique) ne permet pas aux enseignants de recourir à ce modèle d'apprentissage.

Nous venons de présenter les méthodes dominantes utilisées dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Mais nous signalons que cet enseignement ne peut pas se faire sans l'usage de documents.

3. L'étude de documents en classe d'histoire

3.1 Qu'est-ce qu'un document ?

Selon Marrou (1954, p. 73), « Est un document toute source d'information dont l'esprit de l'historien sait tirer quelque chose pour la connaissance du passé humain, envisagé sous l'angle de la question qui lui a été posée. Il est bien évident qu'il est impossible de dire où commence et où finit le document ; de proche en proche, la notion s'élargit et finit par embrasser textes, monuments, observations de tout ordre ». Cariou (2019b, p. 30), qui l'aborde dans le même sens, définit le document en ces termes : « un document est un objet ou un vestige archéologique, une source écrite, peinte ou gravée et aussi, depuis le XXe siècle, une source enregistrée sur un support audio ou vidéo. Ces sources sont conservées la plupart du temps dans des fonds d'archives ». Le statut et la fonction du document changent lorsque celui-ci devient un outil d'apprentissage de l'élève. De ce fait, un document, selon Audigier (1995, p. 27) désigne à la fois ce qui sert « de preuve, d'illustration, de source, toujours il se confond avec la réalité, il en est l'image, le substitut ». Son utilisation est importante dans l'enseignement de l'histoire. Quelle place le document peut-il occuper dans l'apprentissage de l'élève ? Le document est-il assimilable à la source qu'utilise un historien pour écrire l'histoire ? Ces deux questions vont nous permettre d'examiner la place qu'occupe le document dans la pratique d'enseignement de l'histoire.

3.2 L'usage des documents par les historiens : de la source au document

De manière générale, les historiens ne croient pas sur parole. Ils ont une démarche à entreprendre dans la recherche de la vérité : la méthode critique. Cette méthode ne laisse aucune place au soupçon né soit d'une mauvaise observation des faits ou soit d'une mauvaise opinion. A cet effet, Charles Langlois et Charles-Victor Seignobos ont établi des règles permettant de remonter de la trace au fait, d'établir des faits par le moyen d'une méthode dite critique qui donne à l'histoire une posture scientifique fondée sur un effort d'objectivation plus que sur celui d'objectivité. Pour établir les faits historiques, les historiens méthodiques procèdent à la critique (externe et interne) des témoignages et des documents. Puis ils questionnent ces faits « en vue de les interpréter, de les catégoriser et d'expliquer leurs

enchaînements afin de produire un discours intelligent sur le passé » (Cariou, 2018b, p. 74). Ici la lecture des documents ne donnerait pas accès directement aux faits historiques. Ainsi, selon Cariou (2018b), pour produire un discours sur le passé, les historiens imaginent les faits à partir des documents en attribuant à ces faits une représentation par analogie avec d'autres faits du passé connus ou des situations sociales vécues par eux-mêmes. Autrement dit, les faits historiques seraient construits à partir de l'analyse critique des documents qui permettrait l'établissement en faits historiques de ce que disent les documents. Les faits historiques établis seraient par la suite construits par « tri, regroupement, catégorisation et interprétation » (Cariou, 2018b, p.74). Pour ce faire, l'historien dans sa démarche pose des questions aux faits historiques déjà établis et non pas aux documents, afin de les « construire par une catégorisation et une explication » (Cariou, 2018b, p. 75).

Les historiens méthodiques tels que Langlois et Seignobos, dans leurs pratiques de lecture, construisent le fait historique à partir des documents. Leur conception est : « Pas de documents, pas d'histoire » (cité par Cariou, 2018b, p. 75). Cette conception n'est pas partagée par les historiens des Annales tels que Febvre et Bloch. Pour ces derniers, l'établissement des faits historiques passe par « la construction d'un problème qui fonde des hypothèses vérifiées par leur mise à l'épreuve du réel » (Cariou, 2018b, p. 75). Car les faits historiques sont produits par les historiens en partant d'un champ d'étude scientifiquement exploré, dont les éléments sont confinés dans des documents qu'on peut consulter pour s'informer ou acquérir des connaissances utiles à la compréhension d'autres problématiques (Febvre, 2021). C'est ce qui a amené Lucien Febvre (2021, p. 19) à écrire : « Pas de problème, pas d'histoire ». Pour Lucien Febvre, le travail de l'historien ne consiste pas à lire simplement les documents du passé mais à les questionner à partir d'un problème, car les faits historiques ne peuvent pas être appréhendés en prise directe. L'historien les construit au cours de son enquête à l'aide d'hypothèses et de conjectures. Et c'est à une question problématique posée, qu'une réponse est donnée. La question de l'historien oriente sa recherche et lui permet de construire son corpus de sources. Puis, il se lance dans la lecture ou l'étude critique des documents rassemblés afin d'apporter des explications à ses questions de départ, de vérifier ses hypothèses et de produire des résultats attestés par des preuves documentaires. De ce fait, les documents ne donnent pas accès directement aux faits du passé. Pour reconstituer l'histoire ou produire des savoirs renouvelés (nouveaux), l'historien interprète les documents, les sources qui sont des traces laissées par les hommes et femmes du passé avec en tête un problème à résoudre, une hypothèse de travail à vérifier. Ces sources sont conservées le plus

souvent « dans des fonds d'archives, des témoignages écrits ou enregistrés sur des supports audio ou vidéo, mais aussi des restes archéologiques, etc. » (Cariou, 2018b, p. 17). L'historien leur confère le statut de document lorsqu'elles peuvent lui permettre de répondre à sa question de départ. C'est « la question de l'historien qui transforme en document la source, le témoignage ou le tesson de poterie » (Cariou, 2018b). Ainsi, la méthode employée pour constituer l'histoire est celle de la connaissance indirecte (Febvre, 2021).

Cependant les historiens méthodiques et ceux des Annales reconnaissent le document historique comme la *trace* du passé subsistant dans le présent et l'histoire comme une « connaissance par trace » (Bloch, 2005). La notion de trace a donné naissance au paradigme indiciare mis en évidence par Ginzburg (2019). Le passé n'est accessible que par l'interprétation des traces. Dans ces traces, l'historien prélève des indices qu'il analysera pour « établir des conjonctures sur les faits du passé » (Cariou, 2018b, p. 75). En classe d'histoire, les pratiques de lecture des élèves devraient être plus proches de celles des historiens des Annales (Cariou, 2018b, p. 73).

3.3 Le statut et la fonction du document en classe d'histoire

Selon Jadouille (2015), les documents historiques (tableaux généalogiques, cartes, gravures) sont présents dans les premiers manuels scolaires, les abrégés d'histoire, parus au XVIIe siècle. Ils sont utilisés dans l'apprentissage pour illustrer le discours du professeur. L'utilisation de documents en classe d'histoire est vue comme une possibilité d'apprentissage permettant la mise au contact de l'élève avec les réalités du passé et de développer chez lui « le sens de l'analyse historique » c'est-à-dire son esprit critique et ses aptitudes à aborder « des problématiques et des interrogations propres aux sciences de l'homme » (Margairaz, 1988, p. 29). Or le contact direct avec la réalité du passé n'est pas possible, avons-nous dit, dans l'apprentissage de l'histoire. Ainsi, en classe, le professeur apporte des documents qui sont des matériaux pour le travail des élèves, des substituts pour remplacer cette réalité (Margairaz, 1988). Ces documents sont considérés comme la preuve de l'existence des faits du passé devant les élèves. Ce sont des matériaux-supports de type textuel, iconographique, audiovisuel, oral, matériel, statistique, cartographique, schématique. Dans la plupart des séances que nous avons observées en Centrafrique, les professeurs recourent plus à l'image qu'au texte. La raison est que l'image apparaît comme un type de document particulièrement riche. Elle recèle, par son caractère visuel et concret, un certain potentiel d'attractivité pour les élèves : elle attire beaucoup plus leur attention, facilite leur apprentissage, fait entrer dans

leur monde ou dans la classe le monde extérieur qui se présente comme la preuve ou la source des savoirs historiques à construire. « L'image est souvent considérée comme [...] porteuse d'informations évidentes, de réalité (d'autant plus vrai dans le cas de la photographie), ce qui conduit à un usage purement illustratif, dans lequel l'image vient à l'appui du discours du professeur » (Pinson, 2007, p. 117). Le document constitue le support didactique privilégié de l'histoire. Cependant, son usage en classe diffère, du document qui donne accès au passé que le professeur utilise pour illustrer son discours, au document outil d'apprentissage permettant à l'élève de construire le savoir historique.

3.4 L'utilisation du document comme outil d'apprentissage de l'élève : une préoccupation des autorités éducatives centrafricaines

La question de soumettre les élèves à l'étude de documents dans l'apprentissage de l'histoire est une préoccupation des autorités éducatives centrafricaines. Elle a été posée et débattue par les conseillers pédagogiques et les inspecteurs réunis au sein de l'unité Histoire-géographie du service de la recherche et de l'animation pédagogiques de l'Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogiques (INRAP) de Centrafrique. Dans leur publication de novembre 2017, intitulée « Réaliser une étude d'un ensemble de documents historiques » (INRAP, 2017, p. 2), ils ont demandé aux enseignants de soumettre les élèves à l'étude de documents en classe d'histoire. Ceci dans le but d'amener les élèves à prendre conscience de la façon dont travaillent les historiens et des contraintes que cela impose. Pour eux, l'historien travaille d'abord à partir des archives auxquelles il soumet un questionnement critique en fonction d'une part du problème posé, et d'autre part des archives dont il dispose. Et si nous revenons en situation de classe, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs pensent que pour étudier un document, l'élève doit faire preuve de discernement, d'esprit critique vis-à-vis du document utilisé et des informations historiques qu'il recèle.

Ces inspecteurs et conseillers pédagogiques, en se référant aux textes officiels (MENAESR, 2008), ont proposé des démarches à suivre dans l'étude de documents. Ainsi, pour extraire les informations d'un document, l'élève est tenu de bien lire et comprendre le document pour repérer les indices lui permettant de répondre aux questions du professeur⁵. Mais cela ne suffit pas toujours ; ainsi l'élève mobilise des connaissances complémentaires qu'il dispose sur le document. Ensuite, il faut mettre le document en perspective temporelle. Il

5 Les instructions officielles ne sont pas claires au sujet de la formulation des « questions-problèmes » soumises aux élèves. Ce qui nous fait penser que cette opération est entièrement laissée à l'appréciation libre des enseignants. Ainsi, lors de nos enquêtes, nous constatons que les compétences, les méthodes ainsi que les contenus d'enseignement sont définis par les enseignants eux-mêmes.

faut d'abord faire la différence entre le contexte de production (ou de réalisation du document) et celui de l'événement, de la période ou du fait historique, objets du document. Elles ne coïncident pas forcément. En d'autres termes, le document peut avoir été réalisé pendant ou après. Le regard, l'attitude, le jugement évoluent le plus souvent en fonction de la distance temporelle qui sépare le moment où s'est produit le fait historique et celui où le document est réalisé. Il faut partir du principe que l'auteur du document exprime un point de vue en fonction de ses positionnements idéologiques, moraux, etc. et que la réalisation de ce document obéit à un objectif. Le prendre en compte, c'est faire preuve d'esprit critique.

Les inspecteurs et conseillers pédagogiques concluent en disant que l'étude de documents suscite la réflexion des élèves pour construire le savoir historique. En soumettant l'élève à cet exercice d'étude de document, l'enseignant souhaite que ce dernier puisse développer des compétences pouvant lui permettre de se servir d'une méthode de travail qui s'apparente à celle de l'historien qui est la critique de document. Les élèves prélèvent des informations dans le texte. Donc, le document est au cœur de l'apprentissage et non utilisé à titre « illustratif » comme c'est le cas dans un cours de type magistral ; cela concourt à une meilleure appropriation du savoir par l'élève.

4. Les grandes démarches de l'histoire

Le sens commun tend à considérer que l'enseignement de l'histoire consiste en la transmission aux élèves d'un ensemble de connaissances sur le passé. Et que cette transmission devrait permettre à ceux-ci d'approfondir leurs connaissances historiques. Cela peut conduire à admettre que l'enseignement de l'histoire se fait sans aucun esprit critique, sans aucune remise en question et ne poursuit aucun but social. Or, pour les didacticiens de l'histoire comme Henri Moniot, Nicole Lautier, Didier Cariou et Sylvain Doussot, l'enseignement de l'histoire vise fondamentalement le développement de l'esprit critique, d'un raisonnement favorisant le développement de comportements et de valeurs partagées par les élèves. Selon Cariou (2012), pour construire le savoir historique, les élèves mobilisent les modes de pensée de l'histoire qui sont la problématisation, la conceptualisation, l'explication, la périodisation et s'engagent dans une activité qui ne se résume pas à la réception directe d'un savoir historique pour le restituer en l'état.

4.1 Problématiser

Lucien Febvre (1941/2021) montre que toute enquête historique provient d'un problème soulevé par l'historien et ceci en fonction des questions qui se posent dans la société

et dans sa communauté scientifique. Ce problème l'amène à formuler des hypothèses qu'il cherchera à vérifier lors de l'exploitation des documents rassemblés afin de donner des explications concernant ce problème. Les questions de l'historien sont importantes car elles lui permettent de choisir les fonds d'archives sur lesquels il veut travailler. L'historien peut accorder le statut de document à une source lorsque celle-ci lui permet de vérifier l'une de ses hypothèses de recherche. Ainsi, « le fait historique n'existe pas en soi dans un document, il est la réponse apportée par le document à la question que pose l'historien » (Cariou, 2018a, p. 16). On obtient par la suite de ce premier travail réalisé l'explication au problème posé qui est le résultat, le produit formant le corpus de ce qu'on appelle histoire, qui n'est pas une mise en œuvre des documents mais une réponse donnée par le concours des documents au problème précis et bien posé sur un passé humain en grande partie insaisissable. La production de l'historien est alors la réponse à ses questions de départ, liées à un problème.

Le problème est au centre de toute démarche de construction du savoir au niveau scientifique mais aussi au niveau scolaire. La formulation d'un problème permet aussi à l'élève d'interroger le passé. Cela passe par le questionnement qui amène ce dernier à formuler des hypothèses à vérifier à l'aide de documents mis à sa disposition. C'est un processus qui l'amène par la suite à interpréter les faits historiques, à construire un raisonnement et à donner une explication au problème posé afin d'apprendre quelque chose. En histoire, la question est indissociable du document. L'étude de documents permet de répondre à la problématique. Ainsi, une fois la question posée, c'est un ensemble de possibles qui se présente. Car qui dit problématique, dit étude critique. Par ailleurs, le problème soulevé par l'historien demande, pour y répondre, la compréhension de processus, de concepts et des connaissances sur le sujet ou la matière.

4.2 Conceptualiser

Selon Cariou (2012, p. 82), un concept est « un moyen de connaissance pour penser le monde ». Autrement dit, un concept est un outil de pensée qui donne du sens à une situation, une chose qui est détachée de son état réel. Antoine Prost (1996, p. 125), qui a abordé la question de concepts historiques, nous donne l'exemple suivant : « Un énoncé tel que : *A la veille de la Révolution, la société française traverse une crise économique d'Ancien Régime* est évidemment historique ». Cette phrase, même si elle ne comporte aucune date, se réfère à une époque historique. Les mots « révolution », « Ancien Régime » qui sont un héritage du passé historique, entrent désormais dans le vocabulaire des historiens.

L'explication et l'interprétation des documents historiques se font avec des mots qui viennent du passé mais dans la langue et le style de l'historien. L'historien s'approprie ces mots lors de ses recherches dans les archives. Ainsi avant de les utiliser, il vérifie le sens donné à ces mots pendant la période concernée. Le mot peut être utilisé dans son sens premier ou propre, tout comme dans celui de ses connotations. L'essentiel est que celui-ci soit compris par le lecteur de la même manière que l'historien qui l'emploie. Sur ce point, Antoine Prost écrit ceci :

« Si je parle d'un ouvrier du début du XXe siècle, ou d'un paysan du Moyen Age, le lecteur contemporain me comprend parce qu'il y a toujours des ouvriers et des paysans dans ce pays (peut-être plus pour longtemps). Le terme semble avoir conservé à travers les âges un sens constant. L'historien (...) emploie les mots d'aujourd'hui, et il est facilement compris, mais d'une compréhension nécessairement biaisée, faussée, et c'est l'anachronisme, (...). Ou bien il emploie les mots d'hier, il parle de vilains et de tenanciers, de compagnons et de sublimes, et il risque de ne pas être compris, car ces mots sont vides et creux pour nos contemporains » (Prost, 1996, p.280).

Ici, il s'agit d'utiliser un vocabulaire bien précis qui a trait à des faits que relate l'historien. Dans l'apprentissage de l'histoire, les élèves mobilisent aussi des concepts qui leur permettent de caractériser et d'expliquer une situation historique. Mais ces concepts sont « partiels et précaires, sans cesse chargés de nouveaux savoirs empiriques et remodelés au cours de l'apprentissage » (Cariou, 2012, p. 86). Pour appuyer cette affirmation, Cariou (2012, p. 87) donne l'exemple du concept de « culte impérial » défini par l'élève Hanane. Dans une étude menée par l'auteur auprès des élèves de la classe de seconde en France, Hanane, pour conceptualiser le culte impérial, écrit ceci lors de la seconde écriture sur sa copie : « Au début du 1^{er} siècle, les romains pratiquaient le culte impérial qui consistait à vénérer les empereurs romains morts qui étaient devenus des dieux. Les romains les vénéraient car ils pensaient qu'en les vénérant ils protégeaient Rome. » La définition de ce concept par Hanane, selon Cariou (*ibidem*), suppose « l'établissement des données spatio-temporelles pour déterminer le champ de validité de ce concept (Rome, 1^{er} siècle) ». De plus ce concept est « indexé à un personnage collectif (les Romains) » et intégré au « réseau conceptuel des religions civiques », qui établit un lien avec d'autres concepts analogues et qui à la fin du texte, introduit par conceptualisation prototypique celui de « religion officielle ».

Ici, le travail d'écriture réalisé par cet élève a évolué. De « la religion de l'Empire romain » dont il est question lors de la première écriture, le texte passe à « la religion officielle » à la fin de l'écriture de la seconde copie. La conceptualisation a ainsi permis à cet élève au cours de ce travail d'écriture de caractériser et d'expliquer la religion romaine.

Cet exemple montre qu'en situation de classe, il y a un grand intérêt pour les élèves à pouvoir travailler sur des concepts pour leur permettre de comprendre ce qui s'est passé et de cerner l'importance de l'apprentissage de l'histoire. En abordant l'histoire par le biais de la conceptualisation, cela pourrait permettre aux élèves de mieux comprendre le monde dans lequel ils évoluent. Certains de ces concepts sont d'ailleurs explicitement mentionnés dans les programmes : « civilisation », « religion », « république », « paix romaine », « judaïsme », « christianisme », « empire », sont quelques-uns des concepts qui jalonnent le programme de sixième en Centrafrique.

Pour terminer, nous retenons que la construction d'un concept est spécifique à la période étudiée, donc relatif à un savoir déjà défini par l'historien. De ce fait, un enjeu majeur de l'enseignement de l'histoire est la compréhension que les élèves construisent des mots et expressions que les enseignants et eux-mêmes utilisent pour caractériser une époque ou un changement historique (Audigier & Bassuyau, 1988).

4.3 Expliquer

L'explication est l'autre grande démarche de la pensée historique (Cariou, 2012). Pour comprendre les intentions des hommes du passé à travers les documents laissés, l'historien utilise des modes d'explication construits dans sa propre expérience personnelle et sociale (Prost, 1996, p. 158-160). Il mobilise à cet effet sa propre « théorie de l'esprit » humain, son « expérience du présent » (Marrou, 1954, p. 82) pour interpréter les faits et donner une explication attestée par des preuves documentaires renvoyant au réel du passé. Il s'agit d'une connaissance acquise par l'historien tout au long de sa vie dans son milieu social. La mobilisation de son expérience du présent lui permet d'établir un lien entre « le passé à connaître et son présent sous le signe du Même : parce que je suis un homme comme les hommes du passé, je peux me projeter à leurs côtés par la pensée pour comprendre leurs états physiques » (Ricoeur, 1985 cité par Cariou, 2012, p. 89). Les interrogations du présent projetées vers le passé sont celles de l'historien et de la société toute entière. En se projetant vers le passé, l'historien rapproche les faits d'une situation qu'il connaît déjà ou qu'il a déjà vécue. Et l'explication qu'il en donne par la suite est analogue à l'explication que nous donnons à un événement qui vient de se dérouler dans le présent. Toutefois, la compréhension

d'un fait du passé nécessite une prise en compte de la distance temporelle qui fonde la méthode critique de l'histoire permettant à l'historien d'étudier « les hommes du passé sous le signe de l'Autre : ces hommes du passé vivaient dans des conditions très différentes de celle de mon époque donc également très différents de moi » (Ricoeur, 1985 cité par Cariou, 2012, p. 89). Ici l'historien donne une explication qui doit être justifiée par des arguments (preuves avancées) qui attestent ce qu'il dit (Ricoeur, 1983).

L'explication en histoire « consiste à proposer une forme de causalité linéaire pour rendre compte des causes d'un événement » (Cariou, 2012, p. 92). Cependant, la proposition d'une forme de causalité doit se faire suivant un connecteur logique employé vers le futur (causalité progressive) ou vers le passé (causalité régressive). Dans les deux sens, l'historien doit rendre pratique son explication par l'administration de preuves documentaires. Ainsi, le discours construit par l'historien « relèverait non pas de la démonstration mais de l'argumentation » (Cariou, 2012, p. 92) avec des exemples précis et pertinents justifiant son point de vue sur le passé. Autrement dit, le discours de l'historien ne doit pas seulement être « théorique » mais aussi « pratique », justifiant son choix des différentes causes possibles et fournissant les preuves de ses affirmations (Ricoeur, 1983). De ce fait, l'historien utilise le raisonnement (historique et analogique) à travers les règles de la critique (Prost, 1996). Or en classe d'histoire, cela n'est pas évident car les élèves étudient les documents fournis par les historiens. Ainsi, « les faits, les dates, les personnages, le cours des événements étudiés en classe » (Cariou, 2012, p. 93) sont des preuves que les élèves utilisent durant l'apprentissage pour développer l'argumentation et expliquer un événement historique. Ces preuves leur permettent de justifier l'argumentation avancée. Parmi ces preuves, selon Cariou (2012, p. 93), il y a « la restitution des intentions des personnages individuels ou collectifs engagée par les modalisateurs (ils pensaient que, [...]). Le conditionnel, certains verbes (vouloir, penser [...]), et les adverbes (peut être, certainement [...]) fondent la modalisation qui manifeste le degré d'adhésion ou de distance de l'auteur par rapport à ce qu'il écrit. Les modalisateurs constituent un indice fort d'énonciation et d'intervention de l'auteur dans son texte pour le mettre à distance et indiquer au lecteur : *je ne suis pas tout à fait l'auteur de ce j'écris* ». Apprendre en histoire, c'est aussi réfléchir sur le temps car « l'histoire est la science des hommes dans le temps » (Bloch [1946], 2005, p. 18). Toutefois, « une orientation possible pour penser le temps en classe d'histoire est celle de la réflexion sur la périodisation historique » (Cariou, 2012, p. 141).

4.4 Périodiser

L'étude des sociétés du passé se fait dans le temps qui est, selon François Audigier (1995), le grand organisateur du sens, important pour la compréhension de l'histoire. Le temps « n'est pas donné tel quel à l'historien » mais c'est celui-ci « qui le construit en fonction d'une problématique » (Cariou, 2012, p. 141). La construction du temps est une opération nommée *périodisation* qui consiste à situer chronologiquement tous les faits du passé fournis par les documents, les placer les uns par rapport aux autres suivant l'ordre d'arrivée ou du déroulement des actions. En un mot, la périodisation, c'est découper le temps en périodes historiques. Elle est l'une des démarches en jeu dans la construction du savoir historique. L'historien établit la chronologie des faits et procède au repérage, à la mise en ordre et au classement de faits dans les différents domaines : politique, économique, social, culturel, etc. (Cariou, 2012). Puis il découpe le temps en segments cohérents et bornés chronologiquement en tenant compte de sa problématique initiale. Selon Cariou (2012, p. 141),

« La périodisation permet également de penser la multiplicité des temps de l'histoire ainsi que leurs interactions éventuelles. Elle signale par exemple la simultanéité de séries hétérogènes appartenant à des domaines différents (politique, économique, social, culturel, etc.) ou à des différentes temporalités. En effet, la périodisation consiste à chercher dans une chronologie des continuités au sein d'une période et des ruptures entre différentes périodes. L'identification entre différentes périodes établit les bornes chronologiques d'une période donnée tandis que la continuité d'une période permet d'en dégager les caractéristiques pour la caractériser et la nommer ».

La périodisation correspond à une activité de conceptualisation lorsqu'elle porte en elle une intelligibilité. C'est le cas lorsque « chaque période est nommée en fonction des caractéristiques attribuées aux faits qui la constituent : on peut aisément définir la Renaissance, la Baroque ou la Belle Époque. En englobant des faits dans la généralité constituée par une période, au nom de leurs caractéristiques qui permettent de définir cette période » (Cariou, 2012, p. 142).

La périodisation est aussi une activité importante de l'élève qui est soumis lors d'une composition d'histoire à structurer et à argumenter les différentes parties du plan d'un paragraphe (Cariou, 2012). Cette activité lui permet de comprendre les faits historiques dans

leur changement, leurs causes et leurs conséquences. L'élève peut, par la suite, percevoir toute situation du passé à la lumière de ce qui se passe dans le présent, autrement dit de voir l'influence qu'exercent les faits du passé sur la manière dont les individus pensent et agissent aujourd'hui. En histoire, le présent ne peut être compris qu'à la lumière du passé qui s'achève dans le présent (Audigier, 1997, p. 20). Ainsi, la construction d'un lien entre le présent et le passé permet une projection dans le futur qui peut aider l'élève à donner plus de sens au monde dans lequel il vit. Il est donc important « dans une perspective d'historisation du temps », selon Cariou (2012), de pousser les élèves à une réflexion sur les périodisations pendant l'apprentissage de l'histoire.

Apprendre en histoire, c'est se rendre compte de la pluralité et de la pratique possible des périodisations d'un même ou de divers objets. L'activité de périodisation donne la capacité aux élèves de manipuler les durées en attribuant du sens à une période correspondant à une problématique. De telles pratiques sont faites lorsque le professeur demande aux élèves une classification des séries de faits. Ces pratiques sont rarement explicitées dans des situations d'apprentissage où le professeur oriente les élèves vers des opérations de pensée spécifiquement historique (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 105). Nicole Lautier, qui a mené une enquête auprès des élèves de 15 à 17 ans sur leur représentation du temps de l'histoire, montre que ceux-ci recourent à des marqueurs temporels. Ces marqueurs sont des événements marquants s'étant déroulés au cours de l'histoire, que les élèves les aient ou non appris à l'école. Certains marqueurs sont caractérisés par des événements considérés comme positifs comme l'invention du feu, de l'écriture, de l'ordinateur, etc. D'autres par contre sont dominés par des événements négatifs comme les guerres ou les Révolutions, dans leurs aspects destructeurs (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 104).

La notion du temps est aussi prise en compte dans l'élaboration des savoirs historiques à enseigner. La traduction des finalités en contenus dans l'apprentissage de l'histoire exige que le professeur enseigne la continuité du temps. Celui-ci peut se servir de la frise chronologique qui est une représentation graphique de la succession des années et des siècles. En Occident, on divise le temps historique en quatre grandes périodes qui sont : l'Antiquité, le Moyen Âge, les Temps modernes et le Monde contemporain. On tient compte de ces quatre grandes périodes aussi bien dans les recherches historiques que dans l'enseignement de l'histoire. Cette périodisation canonique est pertinente pour l'histoire européenne (Cariou, 2012). Elle correspond au « temps historique » ou « temps chronique » (Ricoeur, 2000, p. 191).

4.5 Raconter

Raconter est la dernière démarche de la pensée historique. En effet, quand l'historien débute sa recherche, il a toujours à l'esprit un objectif à atteindre qui est la production d'une œuvre, d'un écrit historique. Car « le récit constitue le mode d'exposition privilégié de l'histoire » (Cariou, 2012, p. 178). Ainsi, une fois son enquête terminée et les résultats de sa recherche rassemblés, il commence l'écriture de l'histoire. L'écriture est le point de chute de sa recherche comme l'écrit Marrou : « la recherche historique doit pourtant aboutir à une œuvre (...) plus souvent un écrit » (1954, p. 264). Cependant, la question essentielle à poser par l'historien lors de la rédaction de son récit est, selon Prost (1996, p. 241) : « pourquoi est-ce arrivé ? ». En posant cette question, il se lance dans la recherche des causes, des faits qui ont provoqué le déclenchement des événements afin de donner des explications sur leurs changements. Il procède, dans sa démarche, à l'interprétation des sources à partir de la question posée. Le travail important à faire ici par l'historien est de raconter ces événements ou ces faits historiques. Ce travail l'amène à dégager les caractéristiques des périodes historiques, à conceptualiser et à expliquer les faits construits. L'explication d'un événement ne diffère pas de l'explication du quotidien. En racontant, on apporte des explications possibles. Car raconter, c'est donner des explications (Veyne, 1991). Expliquer ce qui s'est passé, c'est expliquer pourquoi cela s'est produit. En fait, l'histoire s'explique par elle-même, répondant à la question pourquoi ? À la question quoi ? De là, intervient la poétique de l'historien non seulement pour établir la preuve de ses affirmations mais surtout pour montrer sa capacité à comprendre l'Autre et à s'identifier à lui pour découvrir ses intentions, ses émotions à travers les actes posés (Marrou, 1954).

En racontant, l'historien utilise des mots, des concepts et certaines notions jugés inhérents à l'écriture de son texte. Il use de son imagination pour « donner de la chair aux mots », car « l'écriture de l'histoire est donc simultanément du côté du pensé et du vécu, parce qu'elle est la pensée d'un vécu » (Prost, 1996, p. 275). L'historien dégage par ailleurs la particularité, la spécificité de son objet d'étude en présentant une analyse cohérente et originale, qui fait distinguer son texte de ceux des autres portant sur les mêmes objets d'étude que lui. Il n'y a pas de surprise en histoire car elle est pensée. Elle est une représentation du passé qui demande un effort de compréhension et d'explication de ce qui s'est passé et d'en établir les causes et les conséquences. Les explications sont les arguments de défense des conclusions obtenues par l'historien contre tout autre développement identique à sa thèse. Elles montrent de quelle manière l'action a été appropriée par l'historien dans l'ordre où cela

est arrivé. La tâche de l'historien dans ce cas « serait seulement d'éliminer des phrases fausses, de rétablir l'ordre perturbé des phrases vraies et d'ajouter ce qui manquerait au témoignage » (Ricoeur, 1983, p. 259).

Le texte construit par l'historien est, souvent, constitué de deux éléments distincts : le discours et les références. Le discours est le corps du texte construit. Il est argumenté, structuré, façonné. Il établit les faits dans leurs détails. Il débute souvent par le découpage de l'objet qui fixe les deux bornes chronologiques marquant respectivement le début et la fin de l'écriture historique. Cependant ce discours est toujours interrompu par des références ou des citations qui sont des extraits de textes empruntés à d'autres historiens. Ces extraits sont réemployés par l'historien suivant l'orientation qu'il donne à son discours. L'emploi de la citation rend le discours de l'historien crédible, produit un effet de réel, car celui-ci est un acte de certification ou de confirmation, pour montrer que ce qu'il dit ne vient pas de lui mais d'autres auteurs qui bien avant lui l'ont dit. Sur ce point, Prost indique que : « Pour faire autorité, le discours de l'historien doit être autorisé non seulement par le savoir dont il se dit détenteur mais par l'inscription de ce savoir dans le grand œuvre de la corporation savante » (1996, p. 268).

Dans le contexte scolaire, les élèves travaillent sur des documents produits par des historiens, rendus enseignables par le processus de la transposition didactique (Chevallard, 1985). Ainsi pour apprendre, les élèves se focalisent sur le discours du professeur et du manuel mis à leur disposition pour écrire un texte, un récit sans pour autant apporter la preuve matérielle de ce qu'ils racontent. Toutefois, le récit historique construit par les élèves peut les amener à proposer une périodisation par une intrigue, à expliquer les intentions ou les comportements des acteurs du récit et à acquérir du savoir par la conceptualisation. Selon Cariou (2012, p. 189) : « Le récit historique introduit les élèves au discours de l'histoire et à son mode de pensée par le lien consubstantiel entre la pensée historique et le récit historique évoqué par la théorie des pratiques langagières ». La construction d'un récit historique nécessite la mobilisation par les élèves de leur mémoire sociale mais aussi des procédures d'historisation afin de comprendre et d'interpréter les intentions des hommes du passé. Cette mobilisation de la mémoire sociale des élèves se combine avec l'élaboration des « structures diachroniques » permettant la comparaison des séquences (guerres, révolution, etc.) dans leur régularité afin de les penser (Cariou, 2012). Ces structures diachroniques amènent les élèves à produire des « scénarios logiques ». Et « ces scénarios sont structurés par un mode narratif (en ce temps-là, les hommes se sont conduits de telle manière) et ils sont logiques car ils

produisent de la causalité et de l'explication (les hommes du passé se sont conduits de cette manière pour telle raison et leur conduite a produit tel effet) » (Cariou, 2012, p. 189). Dans l'apprentissage de l'histoire, les élèves mobilisent ces intrigues élémentaires et génériques qui reflètent les manières habituelles de vie en société pour donner une explication et produire un récit historique.

Nous terminons ce sous-chapitre en signalant que les grandes démarches de l'histoire développées ci-dessus ne peuvent pas être mobilisées dans le modèle question-tâche-réponse que nous avons identifié comme la méthode la plus utilisée en classe d'histoire en Centrafrique. Certes, durant le déroulement des séances en situation de classe, il y a des moments de conceptualisation ou d'explication mais jamais de production de récit historique. La mise en activité des élèves dans un travail de groupe autonome ne peut pas se faire à cause du manque de manuels scolaires pour les élèves. Cependant, les autorités éducatives centrafricaines voudraient que l'apprentissage de l'histoire se fasse en suivant les grandes démarches de l'histoire susmentionnées (INRAP, 2015). C'est pourquoi nous avons jugé utile de les souligner dans ce travail car celles-ci pourront permettre aux élèves de travailler en toute autonomie lorsque les conditions matérielles (salles de cours équipées en rétroprojecteurs, manuels scolaires pour les élèves disponibles) seront réunies.

CHAPITRE 3 : CADRE THÉORIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Nous nous appuyons, pour la réalisation de ce travail de recherche, sur deux cadres théoriques : la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011 ; Collectif Didactique pour Enseigner, CDpE, 2019) et l'approche documentaire du didactique (Gueudet & Trouche, 2010). Pourquoi avons-nous choisi ces deux cadres théoriques ? Et comment allons-nous les utiliser dans nos analyses ?

La TACD (Sensevy, 2011) est une théorie de l'action conjointe du professeur et des élèves autour du savoir visé. Dans notre étude, nous cherchons à comprendre ce qui se passe en classe au cours de l'action conjointe professeur-élèves, au regard des savoirs en jeu dans l'apprentissage. Les outils de la TACD vont nous aider à analyser les interactions professeur-élèves pendant le déroulement des séquences d'enseignement en histoire sur l'Égypte antique, à partir des vidéos des situations de classe, filmées. Cependant, d'autres outils seront mobilisés pour décrire et analyser des situations de préparation de leçons, qui impliquent un travail de conception de la séquence à enseigner. Ce travail de préparation, réalisé par le professeur en amont des leçons sera analysé en utilisant l'approche documentaire du didactique (Gueudet & Trouche, 2010). Le cadre théorique de notre recherche associe donc la TACD, en premier lieu, et l'approche documentaire du didactique, en second lieu.

1. La théorie de l'action conjointe en didactique

La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) apparaît comme un cadre approprié à notre recherche portant sur les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 6^e en République Centrafricaine. Elle permet d'analyser les différentes interactions s'opérant entre le professeur et les élèves en lien avec le savoir à enseigner ou mis en jeu dans un contexte institutionnel donné. Ce dernier élément (le savoir) est défini par Sensevy (2011, p. 67) comme une « puissance d'agir ». En ce sens, les savoirs historiques acquis par les élèves peuvent leur permettre de se placer dans une attitude de recherche de sens et de distanciation critique par rapport au présent.

Pour l'analyse des situations de classe, nous recourons aux outils didactiques fondamentaux développés par Brousseau (1988, 1998) en théorie des situations didactiques et par Chevallard (1985/1991) en théorie anthropologique du didactique, retravaillés en TACD par Sensevy (2011) et le collectif Didactique pour enseigner (CDpE, 2019). Dans ce chapitre, nous définissons le contrat didactique et le milieu. Travailler ces deux notions nous amène

ensuite à faire appel au triplet de genèses : la mésogenèse, la topogenèse et la chronogenèse (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy & Mercier, 2007). Nous complétons ces outils didactiques par d'autres notions comme les effets du contrat (effet Topaze et effet Jourdain – Brousseau, 1998) et la dialectique réticence-expression (Sensevy, 2011). Le développement de la TACD a également donné lieu à une modélisation des situations didactiques sous forme de « jeux » (Sensevy, 2011 ; Gruson, Forest & Loquet, 2012). Cette modélisation par les « jeux » nous paraît très utile, car elle donne une vision globale et dynamique des situations étudiées, en portant attention à ce que font et disent les personnes *in situ*, et en s'intéressant tout autant à ce qui est à apprendre qu'aux interactions entre les protagonistes. Les questions posées de manière générique, sont du type : « quel jeu les élèves jouent-ils ? », autrement dit « que font-ils ? », « quel jeu le professeur souhaite-t-il les faire jouer ? », « sur quoi joue-t-il pour cela ? ». Ainsi, avant d'analyser les séquences enregistrées, à l'aide des concepts utilisés en TACD cités ci-dessus, nous les modélisons sous forme de « jeux ».

1.1 La modélisation des situations didactiques sous forme de jeux

La théorie de l'action conjointe en didactique modélise les transactions didactiques sous forme de jeux et favorise la description des stratégies mises en œuvre dans l'action conjointe professeur/élèves à des fins de construction du savoir. Le terme « transaction » est ici utilisé à la suite de Sensevy (2011) au sens générique d'agir « à travers » (l'autre, le milieu, les savoirs en jeu, ...). Ainsi, « dans chaque action du professeur l'élève trouve une place, même minime, et la même chose peut se dire de l'action de l'élève » (Sensevy & Mercier 2007, p.6).

1.1.1 Le modèle du jeu didactique

La TACD modélise la situation d'enseignement-apprentissage comme un jeu didactique. Le modèle du *jeu didactique* permet tout d'abord de décrire les stratégies mises en œuvre dans l'action conjointe entre le professeur et les élèves dans la construction du savoir. Il réfère au jeu du professeur sur le jeu des élèves ainsi que, en retour, au jeu des élèves sur celui du professeur (Sensevy, 2011, p. 193). Cette action conjointe n'est effective que s'il y a une coopération entre les joueurs. C'est donc un jeu coopératif car le professeur gagne s'il fait gagner les élèves en arrivant à leur faire acquérir le savoir. Le jeu didactique est considéré comme un modèle de jeu qui favorise la description de la pratique du professeur y compris celle des élèves relativement au savoir en jeu avec les concepts de contrat didactique et

milieu. C'est une action conjointe dans laquelle des comportements spécifiques du professeur et des élèves découlent des uns et des autres : jeu transactionnel (Sensevy, 2008). En effet, le professeur est déjà connaisseur du savoir à enseigner et les élèves ne le sont pas : jeu dissymétrique. Ainsi, le professeur et les élèves réalisent des transactions par rapport à ce savoir en jeu. Tout au long de la séance, pour que les élèves apprennent, le professeur va agir en fonction de ce que font les élèves : jeu coopératif. Et les élèves de leur côté vont agir de même en fonction de ce que fait le professeur. Ce qui amène le professeur et les élèves à ne pas occuper la même position dans le jeu. Comprendre le jeu didactique revient à comprendre le comportement des joueurs selon leur position, et leur manière concrète d'interagir, c'est-à-dire le professeur ne gagne que si les élèves gagnent et réciproquement. Pour comprendre et analyser les interactions professeur-élèves au cours des situations didactiques, nous utilisons comme outil de modélisation le modèle de jeu d'apprentissage développé par Sensevy (2011).

1.1.2 Le modèle du jeu d'apprentissage

Le jeu d'apprentissage constitue une spécification du modèle du jeu didactique à chaque situation d'apprentissage dont l'appropriation d'un savoir constitue l'enjeu. Un jeu d'apprentissage « décrit ce que le professeur fait faire aux élèves pour qu'ils apprennent, dans une dialectique entre un contrat didactique et un milieu didactique » (Santini, 2021, p. 42). Ainsi, dans chaque situation d'apprentissage modélisée comme un jeu d'apprentissage, le professeur fait en sorte que les élèves soient confrontés à un objet de savoir spécifique. Selon Cariou, Kervran & Rilhac (2015, p. 77), « un nouveau jeu d'apprentissage commence lorsqu'un paramètre du jeu est modifié et qu'un nouvel enjeu de savoir apparaît ». Le changement de ce que nous modélisons comme un jeu peut être initié par le professeur dès lors que le jeu précédent ne permet pas d'atteindre les objectifs visés de la leçon. Ainsi, pour changer ce que nous modélisons comme un jeu ou pour initier un jeu donné, le professeur doit à la fois définir la tâche à réaliser et la dévoluer. Il est question pour nous de décrire les échanges qui ont eu lieu dans l'apprentissage entre le professeur et les élèves mais aussi les stratégies développées dans les interactions ayant abouti à l'appropriation du savoir visé par les élèves. Car, au cours des transactions, le professeur peut modifier son comportement en fonction des réponses et de la stratégie des élèves afin de les amener à acquérir le savoir nouveau. Il amène ces derniers à développer leurs propres stratégies pour apprendre un savoir. Tout jeu d'apprentissage est inscrit dans un processus chronogénétique. Autrement dit au cours d'un apprentissage, le professeur entraîne les élèves dans plusieurs jeux successifs dont

le but est de faire avancer le savoir visé (Sensevy, 2007, p. 16). Nous allons nous pencher sur l'action du professeur en suivant les techniques didactiques (définition, dévolution, régulation, institutionnalisation) qu'il utilise au cours de l'apprentissage afin de pouvoir identifier la manière dont il réalise des actions que nous modélisons sous la forme de jeux.

1.1.3 Le quadruplet du jeu

Au cours d'une situation d'apprentissage, l'action conjointe professeur-élèves comporte les quatre dimensions suivantes (Sensevy et al. 2000) :

- La définition désigne tout ce que le professeur fait pour permettre aux élèves de jouer le jeu : soulever un problème et savoir ce qu'il y a à faire pour le résoudre. Le professeur fixe certaines règles du jeu en donnant des orientations ou des consignes aux élèves. Ces consignes poussent les élèves à produire des réponses (en sollicitant leur déjà-là), selon ce qu'ils estiment correspondre à ce que le professeur attend pour leur permettre de construire / de s'approprier le savoir mis en jeu dans l'apprentissage. Nous donnons un exemple ici pour montrer ce que c'est que la définition. Dans une séance que nous avons filmée portant sur l'histoire de l'Égypte antique, les élèves, pour localiser l'Égypte sur la carte de l'Afrique schématisée au tableau s'appuient sur certains indices qu'ils interprètent à l'occasion d'une enquête pour résoudre le problème posé dans l'étude de ce document ou de la carte dessinée.
- La régulation désigne l'action de conduire, de guider et d'assurer le bon déroulement de la séance. C'est tout ce que fait le professeur en situation pour obtenir de ses élèves qu'ils produisent une stratégie gagnante au jeu. Durant les transactions, le professeur guide l'apprentissage et les élèves doivent chercher à construire le savoir en faisant appel à des connaissances déjà-là (Sensevy, 2011), à des informations dont ils disposent à travers leur vécu quotidien. Dans la régulation, le professeur intervient comme guide en utilisant des stratégies fondées sur le savoir en jeu, visant à faire acquérir aux élèves de nouvelles connaissances. L'exemple suivant illustre tout ce que nous venons de dire sur la régulation. A la question posée par le professeur : « L'Égypte est située dans quelle partie de la carte de l'Afrique ? », trois élèves donnent des réponses qui ne sont pas justes. Le professeur apprécie chaque réponse en disant : « non ! ce n'est pas ça ! », « non ! » et rebondit toujours en ces termes : « l'Égypte est située... ». Ici le professeur guide l'apprentissage en montrant l'Égypte

sur la carte et c'est le quatrième élève interrogé qui donne la réponse qui correspond à l'attente du professeur.

- La dévolution désigne le fait de permettre aux élèves de prendre leur part de responsabilité dans l'apprentissage, de faire en sorte qu'ils s'engagent à répondre aux questions du professeur, et perçoivent la présence d'un problème. Les élèves font appel à leurs connaissances antérieures et aux éléments nouveaux introduits par le professeur, pour tenter de répondre à ses attentes relatives à ce qu'il y a à dire / à faire pour résoudre le problème d'eux-mêmes, par leur propre mouvement (clause *proprio motu*, Sensevy, 2011). Car c'est à eux que la tâche est alors dévolue. Ici, le professeur doit amener les élèves à prendre en main la responsabilité de leur apprentissage. En illustration, au cours de la séance d'apprentissage sous la responsabilité du professeur P1, les élèves, pour définir l'histoire font appel à leurs savoirs déjà-là acquis probablement à l'école primaire. Ils définissent l'histoire à leur manière pour répondre à la question du professeur. En répondant, l'un d'eux mobilise un déjà-là proche de celui mis en jeu par le professeur lors de la première séance.
- L'institutionnalisation désigne le fait d'attribuer à un objet de savoir le caractère d'une institution, vue ici comme entrée dans le mode de pensée et la culture historiennes. Le professeur tente de déterminer si l'élève a appris ce qu'il devait apprendre, s'il s'est approprié un savoir en tant que puissance d'agir. Il s'agit de la généralisation de connaissances en savoir partagé dont les caractéristiques sont déterminées par le professeur. Il est question ici de décrire, dans la situation d'apprentissage, les connaissances qui sont considérées comme légitimes, vraies et attendues dans l'institution. En exemple, pour situer l'Égypte sur le dessin de la carte de l'Afrique, deux élèves donnent des réponses qui ne sont pas attendues par le professeur. Il les rejette. Puis un autre élève interprète l'attente du professeur et répond à sa question : « L'Égypte est située au Nord-Est de l'Afrique ». Le professeur valide cette réponse et institutionnalise le savoir en jeu dans l'apprentissage avant de passer au résumé de la leçon.

Le modèle du jeu d'apprentissage permet également d'analyser l'action conjointe professeur-élèves sous l'éclairage des notions du contrat didactique et du milieu, associés à un objet de savoir enseigné. La TACD considère que le jeu d'apprentissage est structuré par une dialectique du contrat didactique et du milieu. Nous présentons ci-dessous ces deux notions en

tant qu'éléments descripteurs d'une situation d'apprentissage.

1.2 La dialectique du contrat didactique et du milieu

La description des transactions par le modèle du jeu d'apprentissage conduit à mobiliser les concepts de contrat didactique et de milieu qui en expliquent la dynamique. Nous explicitons les deux notions avant d'envisager leur articulation.

1.2.1 Le contrat didactique

La notion du contrat didactique a été développée par Brousseau (1988), avant d'être reprise et prolongée par Sensevy (2011) lors de l'élaboration de la théorie de l'action conjointe en didactique, puis par le collectif DpE (2019). Le contrat didactique se définit d'après Brousseau comme « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève, et ceux de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 2001, p. 33). Il s'agit d'un système d'attentes réciproques à propos du savoir, entre le professeur et les élèves (Brousseau, 1988). Le contrat didactique peut également être défini comme « un système d'attentes et d'attributions d'attentes qui relie le professeur et les élèves, sur lequel les transactants s'appuient pour interpréter les actions d'autrui » (CdpE, 2019, p. 594).

Au cours d'un apprentissage, le professeur exprime une partie de ses attentes en formulant des consignes qui indiquent partiellement aux élèves ce qu'ils ont à faire dans la situation d'apprentissage. Selon la relecture du concept opérée par la TACD, les élèves, pour interpréter les attentes du professeur et tenter de répondre à ses consignes, font appel à leurs connaissances antérieures et à leur mémoire de situations analogues qu'ils ont déjà vécues : le « déjà-là » qui constitue la *dimension épistémique* du contrat didactique (Sensevy, 2011, p. 106). Dans le cadre de notre étude, le déjà-là est pour une part d'origine socio-culturelle c'est-à-dire venant de la culture commune et des religions traditionnelles et modernes en Centrafrique. Il renvoie d'autre part à l'expérience scolaire des élèves et aux savoirs scolaires déjà acquis. Le déjà-là du contrat didactique permet aux élèves d'interpréter les attentes du professeur qui sont à la fois explicites et implicites. Ces attentes et leur interprétation constituent la *dimension transactionnelle* du contrat didactique (Sensevy, 2011, p. 106).

Illustrons ces propos. Au cours de la séance portant sur l'histoire de la religion égyptienne que nous avons filmée, pour interpréter l'attente du professeur concernant l'existence des dieux de l'Égypte antique, les élèves mobilisent des savoirs acquis dans leurs familles ou issus de leurs traditions. Ils évoquent alors les dieux de la société traditionnelle

centrafricaine, *Ngakola* et *Soumalé*, que les gens priaient avant l'arrivée de l'islam et du christianisme en Centrafrique.

Lorsque la mobilisation du savoir déjà-là ne permet pas aux élèves d'interpréter de manière pertinente les attentes du professeur, ce dernier peut développer des stratégies visant à les ramener vers la construction des savoirs en jeu. Dans les séquences analysées, nous remarquons que les professeurs ont régulièrement développé des stratégies en faisant recours aux savoirs sociaux du sens commun dans le contexte centrafricain pour expliciter des savoirs historiques (par exemple, les principaux dieux de la religion égyptienne et leurs attributions) d'origine scolaire afin d'amener les élèves à acquérir ces savoirs.

Le contrat didactique désigne donc ce qui permet de savoir ce qu'il y a à faire et il permet également à l'élève de s'orienter dans un milieu d'apprentissage. C'est en ce sens que le contrat didactique est inséparable du milieu. Car il permet à l'élève d'aborder le milieu et les problèmes qu'il pose, *d'une certaine manière*. S'intéresser au déjà-là du contrat didactique renvoie à l'idée que les élèves sont amenés à évoluer dans un milieu problématique.

1.2.2 Le milieu

Le milieu est décrit par Brousseau comme « tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 1998). Il est donc ce sur quoi portent les actions des élèves mais aussi celles du professeur au cours d'un apprentissage. Il est constitué d'éléments matériels et/ou immatériels. Les séances que nous avons filmées et analysées mettent en avant, par exemple, la dimension matérielle des ressources documentaires utilisées lors des séances. Ces éléments sont introduits dans l'apprentissage par le professeur dans le but d'amener les élèves à explorer les problèmes qui leur sont posés afin de construire des savoirs nouveaux. Les principaux éléments matériels du milieu identifiés dans notre travail sont les documents-supports de type iconographique, cartographique et schématique.

Selon la relecture opérée par la TACD, le milieu est spécifique à un problème, c'est-à-dire qu'il pose problème. Pour apprendre selon Sensevy (2011), l'élève doit être « mis en situation face à un problème » (p. 10), ceci dans un milieu que le professeur lui-même a construit pour l'apprentissage et qui est résistant, où « ce sera à l'élève de faire parler le milieu » (Sensevy, 2011, p. 643). La construction d'une nouvelle connaissance, fruit de l'adaptation de l'élève, va se manifester par des réponses nouvelles qui sont la preuve de l'apprentissage (Brousseau 1986 ; 1990). L'intervention du professeur peut aider l'élève à surmonter ce qui, dans ses manières de faire fait obstacle à l'acquisition des savoirs visés. Le

professeur intervient pour valider les actions de l'élève (Perrin-Glorian, 2003) dans le sens de la mise en relation de choses « à connaître » par l'élève (s'orienter dans l'inconnu), « l'à-connaître » (Sensevy & Vigot, 2016). Le milieu est toujours élaboré par le professeur en tant que référence du savoir (Brousseau, 1990), mais il n'est pas statique. Il peut aussi subir des modifications par actions des élèves, qui peuvent le transformer.

1.2.3 La dialectique contrat didactique-milieu

L'action conjointe professeur-élèves peut être décrite par la dialectique du contrat didactique et du milieu. En TACD, la notion de contrat didactique (le connu, le déjà-là et le système d'attentes réciproques) ne peut être envisagée qu'en relation avec celle de milieu (l'à-connaître, l'inconnu). Ces deux notions sont opposées et complémentaires. Pour résoudre un problème, les élèves font appel à leurs connaissances anciennes ou antérieures, leur déjà-là. Ce déjà-là, alors vu comme une composante du contrat didactique, leur permet d'interpréter les attentes du professeur qui sont à la fois explicites (pour certaines) et implicites (pour d'autres). Mais la mobilisation du déjà-là ne suffit pas aux élèves pour apprendre des choses nouvelles ou singulières, car le déjà-là (le connu) concerne l'action conjointe antérieure et le milieu reposant sur ce qui est à connaître (l'inconnu) se présente dans une structure symbolique spécifique à décrypter pour apprendre un savoir nouveau. Ici, l'action du professeur consiste d'une part à amener les élèves à utiliser des éléments issus de leur déjà-là pour orienter leur stratégie (c'est-à-dire : les élèves sont incités à adopter certaines règles stratégiques déjà connues plutôt que d'autres, et le professeur oriente les élèves vers l'acquisition de nouvelles stratégies à propos du savoir) et d'autre part à pousser les élèves à mettre en relation les éléments du problème pour s'orienter dans le milieu. Les actions du professeur en relation avec celles des élèves peuvent aboutir à la résolution du problème et à l'acquisition du savoir nouveau par les élèves. La dialectique contrat didactique-milieu qui permet de décrire les transactions professeur-élèves sont rendues possibles par des échanges de signes.

1.3 La dialectique des sémiotiques

En TACD, la sémiotique est un « processus de production et de déchiffrement réciproque de signes produits par le professeur et les élèves au cours de l'action didactique » (CDPE, 2019, p. 604). Dans les transactions didactiques, le professeur et les élèves produisent des signes (les formes sémiotiques du milieu) autour du savoir en jeu (Gruson, 2019). Ainsi, la dialectique des sémiotiques ou la dialectique entre la *double sémiotique* (sémiotique du contrat et du

milieu) et la *sémiose réciproque* (sémiose d'autrui dans le savoir) permet de décrire le processus de production et de défrichage de ces signes produits par le professeur et les élèves au cours de l'action didactique (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019). Dans l'apprentissage, les signes incitent chaque acteur (professeur ou élève) à produire des stratégies, elles-mêmes objets et sources des sémioses, qui sont des réponses aux signes de l'autre et réciproquement (sémiose réciproque).

Le processus de déchiffrement des signes peut être décrit grâce à la notion de la double sémiose. La double sémiose désigne une sémiose réciproque qui oriente l'attention d'autrui soit vers les attentes ou les savoirs déjà acquis par les élèves (sémiose orientée vers le contrat didactique), soit vers certaines formes sémiotiques du milieu (sémiose orientée vers le milieu). Les signes (paroles, gestes, comportements) produits par le professeur visent à orienter les élèves dans le milieu mais cela dépend de la façon dont ils les perçoivent et les décryptent. Ainsi dans la relation didactique, le professeur ne peut pas dire directement à l'élève ce que celui-ci devrait savoir. Il revient à l'élève de faire des efforts pour apprendre.

1.3.1 La dialectique réticence/expression

D'après l'ouvrage collectif *Didactique pour Enseigner* (2019, p. 26), « Être réticent, c'est cacher, taire, une partie des choses que l'on sait », pour plusieurs raisons possibles. Dans le langage, tout énoncé est à la fois réticent et expressif. On peut dire des choses et en retenir d'autres de manière intentionnelle. Les deux notions (réticence et expression) sont opposées mais complémentaires, car on ne peut pas penser l'une sans l'autre, d'où la notion de la dialectique réticence/expression. La réticence est une attitude de réserve adoptée par le professeur au cours d'une situation d'apprentissage. De ce fait, le professeur donne des consignes aux élèves mais tait (ou ne divulgue pas) certains éléments de réponse. Ceci dans le but de pousser les élèves à mobiliser leurs savoirs déjà-là et à explorer les éléments du milieu, de manière à répondre eux-mêmes aux consignes pour s'approprier et construire un savoir nouveau. En agissant ainsi, le professeur fait preuve de réticence didactique (Sensevy & Quilo 2002), qui consiste à « tenir par devers lui certaines des choses qu'il veut enseigner, et à engager les élèves dans des rapports au milieu qui leur permettront de passer outre ce silence » (Sensevy, 2007, p. 50). Autrement dit, dans les échanges avec les élèves, le professeur évite de tout dire ou de tout raconter. Cependant, un enseignant doit nécessairement exprimer ou expliquer certains éléments pour orienter les élèves. Cela arrive notamment lorsque les élèves ne répondent pas aux attentes du professeur. Celui-ci peut alors révéler ou communiquer aux élèves des éléments qui peuvent les orienter vers des réponses.

Le professeur cherche ainsi à maintenir un équilibre nécessaire entre ce qu'il dit et ce qu'il ne dit pas, de manière à maintenir les élèves en action dans le jeu didactique. La réticence et l'expression évoluent toujours ensemble dans le jeu didactique. Leur analyse contribue à celle de l'action conjointe professeur/élèves au cours d'un apprentissage.

1.3.2 Les « effets de contrat » (Topaze et Jourdain)

Selon Guy Brousseau (1998, p. 342), « l'étude du contrat didactique a conduit à la découverte de phénomènes comme les effets *Topaze* et *Jourdain* ». L'effet Topaze sert à caractériser une situation au cours de laquelle la réponse attendue est contenue dans la question posée par le professeur (Brousseau, 1998). Ici, le professeur cherche à surmonter la difficulté à la place de l'élève dans la résolution d'un problème posé. Cette situation amène l'élève à répondre à la question du professeur sans pour autant mobiliser ses connaissances.

Pour Brousseau (1998, p. 52) « la réponse que doit donner l'élève est déterminée à l'avance, le maître choisit les questions auxquelles cette réponse peut être donnée. Évidemment les connaissances nécessaires pour produire ces réponses changent leur signification aussi. En prenant des questions de plus en plus faciles, il essaie de conserver la signification maximum pour le maximum d'élèves. Si les connaissances visées disparaissent complètement, c'est "l'effet Topaze" ». Dans les situations étudiées, certaines réponses que doivent donner les élèves sont déterminées à l'avance, les professeurs choisissent les questions auxquelles ces réponses peuvent être données.

L'effet Jourdain désigne une situation où le professeur feint d'avoir entendu la réponse attendue dans une réponse incomplète, voire erronée, apportée par un élève. Le professeur valide la réponse de l'élève qu'il juge savante alors qu'elle ne l'est pas, dans le but d'éviter un débat de connaissance avec l'élève (Brousseau, 1998). Comme le souligne Brousseau (1998, p. 53) : « Le professeur, pour éviter le débat de connaissance avec l'élève et éventuellement le constat d'échec, admet de reconnaître l'indice d'une connaissance savante dans les comportements ou dans les réponses de l'élève, bien qu'elles soient en fait motivées par des causes et des significations banales ».

1.4 Le triplet des genèses : la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse

Le triplet des genèses a été développé par Chevallard en 1991. Il mobilise des concepts repris et prolongés par Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000). Ils sont indissociables au sein d'un système permettant la description des actions conjointement

menées par le professeur et les élèves autour d'un savoir en jeu. Le triplet des genèses nous aide à décrire les transactions didactiques entre le professeur et les élèves par rapport à la construction du savoir en jeu dans un cadre institutionnel donné. L'utilisation de ce triplet nous oriente dans l'analyse du corpus de notre travail.

1.4.1 La topogenèse (*topos* : le lieu)

La topogenèse désigne la position relative du professeur et des élèves par rapport au savoir en jeu dans l'apprentissage. Car ils occupent des positions et assurent des responsabilités différentes (Forest, 2006), complémentaires et dissymétriques par rapport aux savoirs en jeu : le professeur (qui sait ce qu'il y a à savoir) est là pour faire apprendre ce qu'il y a à savoir aux élèves (qui ne le savent pas). Cela implique la mise en œuvre de stratégies d'étude et de mise à l'étude des savoirs visés. Par exemple et comme nous le verrons plus loin, dans les séances de classe que nous avons analysées, nous avons constaté que les professeurs tendent à occuper une position topogénétique haute en endossant la responsabilité de diriger l'étude des savoirs selon la forme scolaire classique *question-tâche-réponse* (CDpE, 2019), alors que les élèves tendent à occuper une position topogénétique basse, réduisant leur temps d'enquête sur le milieu aux enchaînements questions-réponses successifs orchestrés par le professeur. L'étude de la topogenèse s'appuie sur celle de l'évolution de la mésogenèse et de la chronogenèse, afin de déterminer la position des acteurs (professeur et élèves) au cours de l'apprentissage.

1.4.2 La mésogenèse (*mesos* : médian), la genèse du milieu didactique

La mésogenèse désigne la présentation des objets du milieu et l'organisation des rapports avec ces objets (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2001). Ou bien, la mésogenèse désigne la transformation du milieu par un nouvel ajout des ressources ou une réduction des ressources mises à la disposition des élèves afin d'aménager les conditions de l'apprentissage. Dans l'apprentissage, le milieu occupe une place très importante, car il est le cadre dans lequel évoluent les élèves. Son agencement (Sensevy & Quilio, 2002) constitue une grande partie du travail à faire par le professeur. C'est pourquoi, le milieu peut subir plusieurs modifications au cours d'une séance voire d'une situation. Il est question dans notre travail de décrire l'évolution du milieu en analysant les modifications ou les changements qui se sont intervenus dans la construction et l'avancement des savoirs, ainsi que leurs conséquences sur l'apprentissage des élèves. L'aménagement du milieu est intimement lié au processus chronogénétique, car l'introduction d'une nouvelle connaissance entraîne *de facto*

la modification ou le changement du milieu.

1.4.3 La chronogenèse (*khronos* : le temps), la progression du temps didactique

La chronogenèse désigne l'évolution des temps de l'enseignement et de l'apprentissage (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni 2000). Toutes les activités d'enseignement-apprentissage s'inscrivent dans le temps, dans la durée. En ce sens, la chronogenèse décrit la façon dont le professeur fait accélérer ou ralentir le temps didactique. Il est question dans nos analyses de décrire cette temporalité, la nature et les raisons de cette accélération ou de ce ralentissement, mais aussi le passage à certains moments d'un contenu épistémique à un autre dans une situation d'apprentissage. Il est possible que, dans des situations d'apprentissage, l'avancée du temps didactique ne soit pas synonyme d'appropriation du savoir visé par les élèves. En illustration, dans une classe de 6^e que nous avons observée en Centrafrique, le professeur au cours de l'enseignement a monopolisé la parole pendant des minutes, et durant son intervention, il n'a pas introduit de savoir nouveau ou d'élément nouveau dans le milieu. En poursuivant les échanges, les élèves aussi introduisent des savoirs autres que le savoir en jeu ; cela a entraîné le professeur et les élèves dans des échanges qui ont duré mais qui n'ont rien eu à voir avec les apprentissages visés. Cette situation a fait retarder le temps didactique et n'a pas permis aux élèves de construire le savoir nouveau.

2. L'approche documentaire du didactique

Nous articulons la théorie de l'action conjointe en didactique avec l'approche documentaire du didactique (Gueudet & Trouche, 2010). Ceci, dans le but de décrire et d'analyser les interactions professeur/ressources, autrement dit les liens qui s'opèrent entre le professeur et l'ensemble des ressources mobilisées durant la préparation d'une séquence d'enseignement.

L'approche documentaire du didactique proposée par Ghislaine Gueudet et Luc Trouche est « une théorie introduite en didactique des mathématiques. Son principal objectif est de comprendre le développement professionnel des professeurs à travers l'étude de leurs interactions avec les ressources qu'ils utilisent et conçoivent pour les besoins de leur enseignement » (Trouche, Gueudet, Pepin & Aldon, 2020, p.2). Cette théorie s'intéresse particulièrement au travail documentaire des professeurs de mathématiques qui consiste à « rassembler des ressources, les sélectionner, les transformer, les recomposer, les partager, les mettre en œuvre, les réviser... » (Gueudet & Trouche, 2010, p. 9). Les concepts essentiels de

cette approche ont ensuite été « mis à l'épreuve dans d'autres disciplines, par exemple en chimie (Hammoud, 2012) ou en biologie (Shaaban, 2014) » (Alturkmani, 2015, p. 54). Nous convoquons cette approche pour nous permettre de décrire le processus de sélection et de travail des documents par les professeurs et le chercheur durant la préparation des séquences sur l'histoire de l'Égypte antique, qui nous intéresse dans cette étude. Car les interactions professeur/élèves autour des savoirs en jeu en classe d'histoire, se font souvent autour des documents que le professeur a choisis et travaillés pour ses cours lors d'une préparation hors classe « dans un espace privé ou semi-public » (Gueudet & Trouche, 2008, p. 7). Le travail documentaire est l'une des composantes essentielles de l'activité professionnelle de l'enseignant pour préparer sa séance.

Nous allons, à travers cette étude, prêter une attention particulière aux différentes ressources mobilisées et au travail documentaire réalisé par les professeurs P1-P2 enquêtés puis P3 et le chercheur pendant la préparation de leurs enseignements. Nous allons nous focaliser sur les concepts de « ressource » et de « travail documentaire », notions développées ci-après.

2.1 Ressources

Gueudet et Trouche (2010, p. 57) entendent par ressource, « tout ce qui est susceptible de re-sourcer le travail des professeurs ». Autrement dit, tout ce qui entre dans la préparation et la mise en œuvre de l'enseignement des professeurs. Les auteurs précisent la notion de ressource en ces termes : « ce que l'activité du professeur comprend, c'est un ensemble *de ressources*. Nous conférons à ce terme une acception très générale : un manuel scolaire, les programmes scolaires, un logiciel dédié à l'enseignement, sont, bien entendu, des ressources (...); le travail des professeurs, constituant leur propre curriculum (...) produit aussi de nouvelles ressources ; une copie d'élève, les interactions dans la classe, un conseil donné par un collègue, constituent également des ressources pour le professeur » (Gueudet & Trouche, 2008, p. 7). Une « ressource » désigne ainsi toute « chose que le professeur pourra mettre à profit pour concevoir et mettre en œuvre son enseignement » (Gueudet & Trouche, 2010, p. 19). Cependant, selon ces auteurs, il y a des ressources matérielles conçues à des fins d'enseignement et des ressources non conçues à des fins d'enseignement (non didactisées). Généralement, un professeur interagit, lors de la préparation d'une séquence d'enseignement, avec un ensemble de ressources. « Celles-ci sont travaillées (adaptées, révisées, réorganisées...), au cours de processus articulant étroitement conception et mise en œuvre » (Gueudet & Trouche, 2010, p. 58). Ces ressources peuvent être matérielles et/ou non

matérielles (Gueudet & Trouche, 2010). En Centrafrique, à cause des difficultés matérielles, les ressources que les professeurs d'histoire-géographie mobilisent sont peu nombreuses. Dans les séances de préparation et d'enseignement que nous avons observées et enregistrées, presque tous les professeurs utilisent comme ressources principales des manuels scolaires d'histoire et des programmes scolaires. Nous retenons que les programmes scolaires, les manuels scolaires ou autres matériels pour apprendre, les sites Internet ainsi que les ressources en ligne en relation avec l'enseignement sont des ressources, mais aussi toute discussion, interaction verbale relative à un problème d'enseignement comme par exemple à l'occasion de la collaboration entre un professeur d'histoire-géographie et un chercheur en didactique durant la construction d'une séquence d'enseignement, que nous étudions aussi dans ce travail. En histoire-géographie les ressources, ce sont les documents que les professeurs trouvent dans les manuels ou sur internet. Les manuels ne sont pas une ressource, mais un ensemble de ressources. Il serait difficile sinon impossible de préparer ou de concevoir un enseignement d'histoire sans mobiliser de ressources. C'est en les utilisant qu'un professeur construit son enseignement. Et c'est en introduisant un (des) document(s) produit(s) à partir des ressources qu'il peut amener les élèves à construire un savoir historique. Tout cela nécessite un travail de documentation, que Gueudet et Trouche (2008) appellent : « travail documentaire du professeur ».

2.2 Travail documentaire

Gueudet et Trouche (2010) définissent le travail documentaire du professeur comme un « processus itératif, qui va du rassemblement de ressources à leur mise en œuvre et à leur révision, pour un objectif didactique donné » (p.19). Ce travail de conception consiste dans un premier temps à rechercher et à sélectionner des ressources, puis dans un second temps à les exploiter et à les transformer pour une activité d'apprentissage donnée. Les ressources deviennent alors des documents. Fondamentalement, ce travail s'étend sur l'ensemble des activités du professeur de la préparation à l'enseignement. Dans cette étude, nous nous focalisons sur le travail fait par chaque enseignant en dehors de la classe dans un lieu de son choix, « un espace privé ou semi-public, en interaction forte avec son travail en classe » (Gueudet & Trouche, 2008, p. 2). C'est le côté caché du travail de l'enseignant (Gueudet & Trouche, 2008). Dans cet endroit (le plus souvent, le domicile), le professeur prépare l'apprentissage des élèves. C'est un processus qui commence par la recherche et le rassemblement de ressources. Les deux premiers professeurs enquêtés utilisent

principalement des manuels scolaires. Dans ces manuels, ils choisissent des ressources (photographies, images et cartes) sur lesquelles ils vont s'appuyer pour préparer leurs séquences d'enseignement afin de faire travailler leurs élèves en classe. Nous signalons avant tout que ces photographies, images et cartes figurant dans des manuels scolaires d'histoire, ont déjà subi une transformation. La source primaire recueillie par un historien ou un archéologue au cours de son enquête a été transformée (image recadrée, par exemple) en une ressource et publiée dans un manuel scolaire à des fins d'enseignement. En utilisant les manuels scolaires, les deux professeurs sont en face de ressources déjà travaillées une première fois. Ainsi, en faisant appel à leurs connaissances professionnelles et selon leurs projets didactiques, ils transforment ces ressources sélectionnées en *documents didactiques*. Les photos ou les images ont été scannées, traitées (titres modifiés ou effacés, légendes supprimées, etc.) et imprimées sur des papiers de format A2 ou A3 ; les cartes ont été dessinées par l'un des professeurs sur sa fiche de cours (nous y reviendrons plus loin). Ces photos, images et cartes sélectionnées et travaillées deviennent des documents d'enseignement pour les deux professeurs.

Ensuite chaque professeur définit des consignes de travail à donner aux élèves. En effet, le professeur choisit une ressource en fonction des activités qu'elle rendra possible et des savoirs qu'elle va permettre de travailler en classe. C'est ce que Gueudet et Trouche (2008) appellent le « schème d'utilisation d'un document ». Certaines ressources ne permettent pas de mobiliser ce schème d'action et en peuvent donc pas être utilisées en tant que documents en classe. Quand un document le permet, le schème guide l'action du professeur et des élèves lors des interactions autour de ce document. Ce schème d'action, permet au professeur de questionner les élèves pour les amener à lire et à comprendre le document, afin qu'ils s'approprient le savoir en jeu dans le document. Trouche, Gueudet, Pepin et Aldon (2020, p. 5) posent l'équation ci-dessous pour résumer le travail documentaire du professeur.

Un document = les ressources sélectionnées et recombinaées + leurs usages + les connaissances guidant ces usages.

Après la transformation des ressources en documents et la définition des consignes de travail à donner aux élèves en suivant ce schème d'action, chaque professeur associe le

premier document au deuxième pour constituer un dossier documentaire (Gueudet & Trouche, 2010). Sur ce point, Gueudet et Trouche (2010) précisent que les documents utilisés par l'enseignant ne sont pas séparés, mais articulés. Le professeur peut mobiliser plusieurs documents, comme les images dans les situations que nous étudions ici, pour faire travailler ses élèves. Ce qui compte surtout, c'est l'ordre souhaité dans la construction des savoirs visés par les élèves en interagissant avec chaque document.

Le travail documentaire du professeur peut se faire de manière individuelle ou collective. D'après Gueudet et Trouche (2008, p. 17), « Même si l'on relève souvent le caractère individuel du travail du professeur, celui-ci n'est en réalité pas isolé ». Un professeur peut construire lui-même sa documentation ou rencontrer d'autres professeurs ou acteurs de l'éducation à des occasions choisies pour préparer les documents de son enseignement (Gueudet & Trouche, 2008). Cette notion de travail documentaire a retenu notre attention car elle cadre bien avec l'analyse des situations que nous étudions. Dans l'une des trois situations étudiées, un professeur d'histoire-géographie a accepté de travailler avec le chercheur en didactique dans la conception d'une séquence d'enseignement sur l'histoire des pharaons noirs d'Égypte (l'épopée du roi Taharqa). Nous examinerons un peu plus loin le travail documentaire que le professeur et le chercheur ont réalisé ensemble au cours de la préparation de la séquence susmentionnée. Ainsi, lorsque le travail documentaire est correctement réalisé par le professeur, cela lui permet de développer avec efficacité les activités en classe afin de favoriser les apprentissages attendus chez les élèves.

Nous retenons que pour préparer et enseigner une leçon d'histoire, un professeur peut mobiliser des ressources conçues à des fins d'enseignement, comme les documents d'un manuel (ressources curriculaires) ou des ressources non conçues à des fins d'enseignement, comme un article de journal. Pour rappel, le travail du professeur avec et sur ces différentes ressources lors de la préparation de son enseignement consiste à sélectionner, modifier et à créer de nouvelles ressources. Et pour chaque ressource conçue selon un objectif didactique donné, le professeur développe un schème d'utilisation spécifique (Trouche, Gueudet, Pepin & Aldon, 2020). De ce fait, nous formulons quelques questions de recherche pouvant nous aider à comprendre la mobilisation des ressources documentaires par les professeurs enquêtés dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 6^e en Centrafrique.

3. Questions de recherche

Toute pratique d'enseignement-apprentissage a un motif qui est celui d'amener l'élève à apprendre quelque chose, c'est à dire à acquérir un savoir. C'est pourquoi l'action

du professeur dans la relation didactique détermine la situation d'apprentissage de l'élève. Toutefois, une activité didactique avant sa réalisation en classe est conçue, hors classe, avec des ressources disponibles (Gueudet & Trouche, 2008). Dans cette étude, nous avons suivi dans un premier temps deux professeurs P1 et P2 lors de la conception de leurs enseignements et de leur mise en œuvre en situation de classe, puis dans un second temps nous avons fait un travail de préparation en commun d'une séquence d'enseignement inédite avec un autre professeur P3. Alors, nous soulevons les questions de recherche suivantes pouvant guider nos analyses :

- les ressources mobilisées par P1 et P2 permettent-elles une préparation efficace de leurs projets didactiques ?
- comment le travail documentaire (en commun) fait par le professeur P3 et le chercheur C favorise-t-il la construction d'une séquence d'enseignement ? Quel est le rôle joué par chaque acteur ?
- sur quels éléments du contrat didactique et du milieu les élèves s'appuient-ils pour répondre aux attentes des professeurs : P1-P2 et P3 ?
- quelles sont les stratégies développées par les professeurs P1-P2 et P3 pour amener les élèves à construire des savoirs nouveaux ?

Pour mieux discuter les résultats de nos analyses dans le dernier chapitre de notre travail, nous proposons une articulation entre nos questions de recherche et nos hypothèses.

4. Hypothèses

Nous formulons ici quatre hypothèses que nous allons étudier à la lumière de nos questions de recherche après l'analyse des résultats. Ces hypothèses sont :

- l'univers documentaire réduit des professeurs P1-P2 restreint les possibilités de préparation de leurs projets didactiques mais le recours à leurs connaissances professionnelles leur permettrait de surmonter ces difficultés ;
- la coopération entre le professeur P3 et le chercheur C autour du travail documentaire pourrait aider P3 à surmonter certaines difficultés liées à la pauvreté des ressources et à réaliser son projet didactique ;
- la mobilisation des connaissances antérieures (d'origine sociale et scolaire) par les élèves leur permettrait de développer de stratégies et de mettre en relation les éléments du problème pour s'orienter dans le milieu afin d'acquérir les savoirs historiques nouveaux, en jeu dans les situations étudiées ;

- les stratégies (particulièrement le recours aux savoirs sociaux s'inscrivant dans le contexte centrafricain) développées par les professeurs P1-P2 et P3 dans les situations permettraient aux élèves de s'orienter dans les milieux et de construire des savoirs historiques nouveaux.

Nous développons dans le chapitre suivant la méthodologie utilisée. Cette méthodologie nous permet d'interroger ces hypothèses de recherche en nous basant sur la construction théorique de l'étude.

CHAPITRE 4 : ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré à la démarche méthodologique utilisée pour la collecte des données ainsi que la présentation des modalités d'analyse de celles-ci. Cette démarche est construite à partir d'un ensemble de choix, liés à notre cadre théorique et à nos questions de recherche. Ces choix ont guidé la conception du dispositif de recueil, que nous avons travaillé en France et en Centrafrique. En France, le travail a consisté en des lectures d'articles et d'ouvrages scientifiques sur la didactique et sur notre discipline, l'histoire. En Centrafrique, il s'est centré sur la collecte des données empiriques, celles des séquences de préparation de cours (hors classe) et du déroulement des cours en situation de classe.

1. Organisation de l'enquête

Nous avons conduit notre recherche dans trois établissements secondaires de la ville de Bangui en Centrafrique. Il s'agit du lycée Barthélemy Boganda avec le professeur P1, du lycée de Gobongo avec le professeur P2 et du lycée d'application de l'École Normale Supérieure avec le professeur P3.

Notre démarche auprès de ces professeurs s'est déroulée en deux temps distincts, référant à deux modes de rapport professeur-chercheur. Un temps intermédiaire de travail et réflexion a mis en perspective une évolution de ce rapport dans le sens d'une coopération professeur-chercheur. Nous présentons à la suite les trois temps de la démarche.

1.1 Temps 1 : choix du thème, démarche auprès des professeurs P1 et P2 et définition du cadre de travail

Nous avons débuté notre recherche par la consultation du programme d'enseignement de l'histoire de la classe de 6^e. Car notre sujet de recherche porte sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire de cette classe. Nous avons choisi dans ce programme le premier chapitre qui s'intitule « La civilisation égyptienne ». Ce chapitre comporte trois sous-thèmes : « Le peuplement », « L'organisation politique et sociale », et « Les aspects culturels : la religion ». Le volume horaire alloué à l'enseignement de ces sous-thèmes est de six heures en raison de deux heures par sous-thème.

Après le choix de ce chapitre, nous avons contacté des chefs d'établissements avec qui nous avons été amené à travailler en lien avec la formation dans le cadre de l'ENS de Bangui. Certains d'entre eux ont accepté de nous mettre en contact avec quelques professeurs

d'histoire-géographie intervenant au sein de leurs établissements. Immédiatement, nous avons contacté ces professeurs. Certains ont accepté d'être enquêtés, d'autres ont refusé. Nous avons organisé des moments d'échanges avec les professeurs qui ont accepté de travailler avec nous afin de définir ensemble le cadre du travail à faire (préparation et enseignement de la séquence) et de clarifier nos attentes (prélever et analyser les données sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire de l'Égypte antique en Centrafrique).

A l'issue de cette rencontre, chaque professeur a choisi un sous-thème qu'il souhaitait mettre en œuvre en commençant par la préparation de la séquence puis son enseignement en classe avec les élèves. Enfin, nous avons suivi ces professeurs lors de la préparation et de l'enseignement de ces séances dans le but de collecter des données pour notre travail.

Dans ce premier temps, les données collectées sont celles de préparation et d'enseignement des deux sous-thèmes : le peuplement et les aspects culturels (la religion) sur l'histoire de l'Égypte antique, figurant au programme d'enseignement de l'histoire de la classe de 6°. Pour les recueillir, nous avons enquêté auprès de deux professeurs (P1 et P2) qui ont travaillé librement ou en autonomie les sous-thèmes cités. En notre qualité de chercheur didacticien et de formateur des professeurs d'histoire-géographie à l'ENS de Bangui, nous ne sommes intervenu ni dans la préparation, ni dans le déroulement des séances en situation de classe. Cependant nous relevons que durant la préparation et l'enseignement des séances susmentionnées, les deux professeurs ont rencontré des difficultés d'ordre matériel liées au manque de ressources documentaires. Pour illustrer leurs enseignements en classe, P1 a réalisé au tableau des dessins de cartes de l'Afrique et de l'Égypte, P2 quant à lui a scanné et imprimé des photos sur des papiers de format A3 qui sont ensuite collées au tableau. Ce mode de travail des professeurs P1 et P2 nous a amené à la recomposition du thème de travail et de la démarche avec le professeur P3.

1.2 Temps de transition : recomposition du thème de travail et de la démarche avec le professeur P3

P1 et P2 ont travaillé librement, selon leur manière de faire habituelle. Pendant le déroulement des séances sous leur responsabilité en situation de classe, le roi pharaon est présenté comme un personnage central et important de l'histoire égyptienne (Sokola, 2022). Certes, le roi pharaon est, pour les Égyptiens, le fils du grand dieu qu'on peut nommer Amon Râ et il est lui-même un dieu. Cependant, aucun de ces deux professeurs n'a parlé des pharaons noirs d'Égypte aux élèves, soit par méconnaissance de l'histoire de ces derniers, soit par la non inscription de cette donnée de l'histoire au programme. Cette situation nous a

amené à réfléchir sur le mode de travail des professeurs P1 et P2. Nous proposons ici un autre mode de travail impliquant le professeur P3 et le formateur-chercheur dans le cadre de recherche documentaire et de conception d'une séquence inédite portant sur l'histoire des pharaons noirs d'Égypte.

L'histoire des pharaons noirs d'Égypte a été divulguée en 2003 lorsqu'un archéologue suisse, Charles Bonnet, a découvert dans le nord du Soudan actuel lors d'une fouille archéologique sept statues de pharaons noirs. Cette découverte a révélé que de 750 à 650 av. J.-C., l'Égypte a été successivement gouvernée par cinq rois (Piânkhy, Chabataka, Chabaka, Taharqa et Tanouétamani) qui n'étaient pas des Égyptiens. Ces pharaons noirs étaient originaires du Kouch (Nubie), un pays situé au sud de l'Égypte (louvre.fr, 2022). Alors comment ces rois kouchites sont-ils arrivés au pouvoir en Égypte ?

Vers 1500 av. J.-C. la Nubie a été attaquée par l'Égypte, notamment pour l'or parce que les pharaons égyptiens étaient à la recherche de ce métal précieux. Ces pharaons égyptiens en profitèrent pour asseoir leur domination sur ce pays pendant des siècles. Ils avaient non seulement imposé leur souveraineté aux Kouchites mais aussi répandu leur civilisation dans tout le pays. C'est pourquoi Amon-Râ, divinité égyptienne, était aussi vénéré par les populations kouchites.

En 720 av. J.-C., le royaume égyptien s'est affaibli à cause des querelles politiques entretenues par des chefs locaux après la chute d'une dynastie d'origine libyenne. Le pouvoir était farouchement discuté entre ces chefs locaux dont chacun se disait pharaon. En plus, le royaume était menacé par les Assyriens, voisins des Égyptiens. Face à cette situation, un roi kouchite du nom de Piânkhy a entrepris la conquête de l'Égypte dans le but de défendre ou du moins de sauvegarder la civilisation égyptienne, qui était importante à ses yeux. Depuis le territoire du Kouch, à la tête d'une puissante armée, il lança la conquête de l'Égypte. Après cette conquête, Piânkhy et ses successeurs fondèrent la 25^e dynastie pharaonique. Le plus connu, d'entre eux, était le roi Taharqa (690 à 665 avant J.-C.), cité dans la Bible. Il était appelé « maître des Deux Terres » (le Kouch et l'Égypte). Il portait toujours au front le symbole de deux cobras qui représentaient les deux terres sur lesquelles il régnait.

Les pharaons noirs ont régné 100 ans sur l'Égypte, de 750 à 650 av. J.-C. avant d'être chassés du pouvoir en 650 av. J.-C. par des envahisseurs assyriens. Devant l'attaque des Assyriens, le dernier pharaon noir Tanouétamani, a été obligé de quitter l'Égypte pour se réfugier au Kouch, précisément à Thèbes.

L'histoire des pharaons noirs d'Égypte a fait l'objet d'une exposition dénommée : « Pharaon des Deux Terres. L'épopée africaine des rois de Napata » au Musée du Louvre à Paris du 25 avril au 25 juillet 2022. Cette exposition, coordonnée par Vincent Rondot, Directeur du Département des Antiquités égyptiennes du Musée du Louvre et Commissaire de l'exposition, a mis en lumière ce vaste royaume situé dans ce qui est aujourd'hui le nord du Soudan.

Le choix de ce thème (« l'histoire des pharaons noirs d'Égypte », thème inédit en Centrafrique) nous a amené à réfléchir et à lancer un projet d'expérimentation qui consiste à construire une séquence d'enseignement sur celui-ci, séquence que nous situons dans la continuité des objets de savoirs déjà enseignés sur l'histoire de l'Égypte antique et ceci en coopération étroite avec un professeur d'histoire-géographie (P3). Cela nous a permis dans un second temps de collecter de nouvelles données qui viennent compléter les précédentes.

Nous avons aussi choisi ce nouveau thème dans le but de tester un dispositif de recherche, de sélection et de traitement des ressources téléchargées sur internet (travail documentaire du professeur) destinées à produire des apprentissages en classe. Ce type de dispositif mis en place pourrait contribuer à l'apport des ressources documentaires en histoire-géographie en Centrafrique.

1.3 Temps 2 : nouveau recueil de données, démarche auprès du professeur P3 et évolution du cadre de travail

Pour préparer et mettre en œuvre une séance sur ce nouveau thème, nous (chercheur) avons téléchargé des dossiers⁶ (écrits, photos, vidéos) sur les pharaons noirs d'Égypte pendant notre temps de recherche en ligne en France. Puis nous les avons exploités en faisant des recoupements. Ce travail nous a permis d'élaborer un dossier (voir en annexe) récapitulant l'essentiel de ce que le professeur devrait connaître sur ces pharaons avant la préparation et la mise en œuvre de la séquence. Le dossier récapitulatif a ensuite été remis à un professeur d'histoire-géographie (P3) qui a accepté de travailler avec nous pour qu'il puisse se l'approprier, notamment dans le cadre d'un second travail de documentation : du professeur pour les élèves. Après cela, nous avons, à deux (professeur et chercheur), échangé sur ledit dossier : le chercheur explique le dossier au professeur qui de son côté pose des questions sur

⁶ Dossier 1 : *Sur les traces des Pharaons Noirs* : <https://www.youtube.com/watch?v=MghBePqjSfk>

Dossier 2 : *Les pharaons noirs* : <https://www.pourlascience.fr/sd/archeologie/les-pharaons-noirs-7454.php>

Dossier 3 : *Les pharaons noirs* : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-cours-de-l-histoire/pourquoi-les-pharaons-noirs-ont-ils-ete-oublies-6231346>

Dossier 4 : *Pharaons des deux terres, présentations, expositions et conférences*, Musée du Louvre, 2022 : <https://www.louvre.fr/en-ce-moment/expositions/pharaon-des-deux-terres>

certaines parties de celui-ci. Ainsi, à l'issue de ces échanges le professeur a, lui aussi par ricochet, appris l'histoire des pharaons noirs d'Égypte.

Pour concevoir les contenus de cet objet d'enseignement, nous nous sommes retrouvés le 25 novembre 2022 au domicile du professeur. La préparation de la séquence est centrée sur le règne du roi Taharqa, le plus célèbre de ces pharaons noirs. Et elle a été faite de manière coopérative entre le professeur P3 et le chercheur. La structure de la leçon a été élaborée par le chercheur après la lecture des dossiers téléchargés, le visionnage des vidéos en ligne de l'exposition du Musée du Louvre de 2022. Nous avons aussi présenté au professeur P3, durant la préparation, deux images ; l'une sur les pharaons noirs d'Égypte et l'autre sur le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa, toutes téléchargées sur l'Internet. Puis le 7 décembre 2022, le professeur a mis en œuvre en situation de classe la séance préparée que nous avons observée et enregistrée.

2. Dispositif du recueil des données

Nous avons utilisé pour la collecte des données les moyens suivants : l'observation, l'entretien et le filmage.

2.1 L'observation

L'observation de séances consiste le plus souvent à recueillir des informations sur la pratique d'enseignement-apprentissage. Elle est l'un des moyens utilisés pour la collecte des données de notre travail. Elle nous a permis de voir la manière avec laquelle les professeurs enquêtés préparent, puis dispensent leurs enseignements. L'observation des séances s'est faite à deux moments : premièrement hors la classe, souvent au domicile du professeur enquêté pendant la préparation de son cours. Là, nous avons focalisé nos observations sur la recherche, la sélection, l'exploitation et l'organisation des documents (matériaux-supports de cours) ainsi que sur la construction des contenus de l'objet de savoir à enseigner par ces professeurs. Deuxièmement, nous nous sommes intéressé aux activités développées en classe. Pour ce faire, nous avons suivi et observé des séances de classe durant lesquelles les professeurs sont en interaction avec les élèves. Nous avons centré nos observations sur les pratiques effectives d'enseignement-apprentissage en classe pour voir comment les professeurs mettent en jeu les savoirs historiques ; comment s'effectuent les transactions professeur-élèves, et comment les matériaux-supports ont été introduits dans les activités. Ceci dans le but d'avoir une idée générale sur ce qui se passe en classe. Pendant ces observations, nous avons pris des notes sur les actions produites par les professeurs et

les élèves au cours de la relation didactique. Ces notes constituent des données complémentaires de notre travail. Cette étape nous conduit ensuite aux enregistrements vidéos des activités développées par le professeur en dehors de la classe (préparation de cours) et celles qui se sont déroulées en classe avec les élèves.

2.2 L'entretien

Pendant la préparation des cours, nous avons posé des questions aux professeurs sur les raisons qui les ont poussés dans le choix et l'exploitation des ressources documentaires et surtout sur la construction des objets à enseigner. L'entretien a été aussi mené à la fin de chaque séance de cours en classe. Il nous a permis d'avoir certains détails sur les leçons enseignées et les interactions avec les élèves en classe. Nous en avons profité pour solliciter les fiches de cours des professeurs pour l'exploitation.

2.3 Le filmage

Dans le domaine de la recherche en didactique, la vidéo constitue un outil important de travail du chercheur. Il s'agit de faire en sorte qu'elle puisse donner à voir le déroulement des actions à analyser, selon des modalités de captation (angles de vue, zooms, prises de son, ...) adaptées à l'objet de la recherche menée. L'utilisation de la vidéo permet alors au chercheur de décrire les pratiques d'enseignement-apprentissage de manière suffisamment détaillée. Ceci de manière à montrer ce qui se passe au cours de la relation didactique. La vidéo a l'avantage de donner à voir l'action dans le temps réel de la pratique (Sensevy, 2011). Toutefois, l'utilisation de l'enregistrement vidéo peut soulever une autre question importante, qui est celle de l'introduction de la caméra dans la classe. Selon Le Henaff, l'utilisation de la caméra « a probablement des effets sur le comportement et les actions du professeur et des élèves, car cette intrusion dans leur environnement habituel peut les amener à varier, à atténuer ou à amplifier certaines actions » (2013, p. 65).

Pour notre étude, nous avons réalisé en tout six (6) enregistrements vidéos dont trois (3) portent sur les séances de préparation de cours chez les professeurs à domicile et les trois (3) autres en classe lors du déroulement des activités avec les élèves. Les vidéos des séances en situation de classe ont été réalisées avec l'accord des professeurs et des chefs d'établissements. Nous avons utilisé une seule caméra fixe en plan large dans la salle. Les vidéos réalisées sont de très bonne qualité dans l'ensemble.

3. L'exploitation des données

Les données dont nous disposons sont issues des séances filmées ou enregistrées. Ces enregistrements vidéos ne consistent pas à penser la vidéo comme étant la réalité mais plutôt une analogie de la réalité (Sensevy, 2011), la donnant à voir *d'une certaine manière*, en lien avec l'objet de la recherche menée. Les données vidéos nous ont permis de procéder à la transcription des données, comme base de réalisation d'un synopsis sous forme de tableau (ce qui sera détaillé plus loin). De ce fait, la transcription et le synopsis sont des outils choisis pour le traitement des données vidéos recueillies, à des fins d'analyse didactique.

3.1 La transcription

La transcription nous permet de découper chaque séance en une série de jeux d'apprentissage (JA). Certains éléments d'un même JA se retrouvent à différents endroits des interactions professeur-élèves, au fil du déroulement de la séance. Par exemple, nous trouvons un peu plus loin, le JA4 (Tdp 99-Tdp 154 ; Tdp 194-Tdp 195 ; Tdp 199-Tdp 210 ; Tdp 219-Tdp 224) : Faire identifier par les élèves le mouvement des ancêtres des Égyptiens en l'exemple de celui des ancêtres des Centrafricains. Dans ce JA, les différents éléments ont été regroupés par thème. Car ils appartiennent à un même objet de savoir développé dans l'apprentissage. Nous situons ces éléments à des moments où le professeur met en jeu le savoir au cours des interactions avec les élèves. Ce qui pousse ces derniers (élèves) à réagir en lui posant des questions sur ce qu'ils ne comprennent pas concernant ce savoir. Pour répondre aux questions des élèves, le professeur donne des explications. Et aussi pour s'assurer que ce savoir a été appris par les élèves, le professeur procède à une vérification (de ce savoir enseigné) à la fin de la séance en posant des questions aux élèves. C'est ce qui est dit durant les interactions professeur-élèves à propos de ce savoir dans l'apprentissage que nous avons regroupé dans ce JA.

Notre objectif, en transcrivant nos enregistrements vidéos, consiste à voir et à analyser les démarches entreprises par les professeurs pour faire avancer les élèves dans les apprentissages. La transcription nous permet de reporter toute action issue d'une vidéo car elle rend compte de ce qui s'est passé lors de la séance, à partir de la transcription de ces données vidéos. Elle concourt à la réduction des données en transformant une vidéo à un simple texte favorisant ensuite le traitement puis l'analyse des données. Cette opération consiste en un « mise en mots » de nos observations, *en langage commun*, en vue de les décrire à l'aide de *notions-modèles* en didactique et en TACD (CDpE, 2019). Le texte

verbalise ainsi les interactions entre le professeur et les élèves tout au long du déroulement des situations. Cette étape est importante, car les caractéristiques des interactions didactiques sont le plus souvent invisibles au premier abord, surtout si le grain de description en langage commun n'est pas suffisamment fin ou adapté aux analyses de ces interactions. Sensevy, mettant en exergue l'importance du texte avec le film, explique qu' : « il faudrait en effet écrire les films et les textes. Par exemple, on peut considérer que la transcription associée à un film constitue un certain type de texte, qui va entrer dans une relation spécifique avec le film dont il est issu » (2011, p. 247).

3.2 Le synopsis

Le synopsis permet de découper les séances filmées en épisodes ou différentes phases pour comprendre la situation mise en jeu. Ce découpage sert de support pour la modélisation du jeu didactique et facilite les analyses menées au prisme des notions-modèles ou descripteurs de l'action conjointe (par exemple, le triplet de genèses : *topogenèse*, *mésogenèse* et *chronogenèse*, ou encore le quadruplet *définir*, *dévoluer*, *réguler*, *institutionnaliser*). Le synopsis offre en effet une vue d'ensemble des différentes phases des séances filmées, ce qui nous permet de nous déprendre de tout jugement ou toute interprétation de jugement. Sensevy l'a clairement exprimé en ces termes : « le tableau synoptique constitue ainsi lui-même un dispositif clinique, produit dans une certaine suspension (provisoire) du jugement et de neutralité interprétative » (2011, p. 251). Le synopsis sert ainsi à (re)décrire et à analyser les séances filmées selon différentes « entrées », selon les outils ou descripteurs successivement mobilisés et articulés. Le grain d'analyse utilisé nous permet d'accorder une place considérable à l'échelle (microscopique) qui consistera à voir les détails des actions didactiques transcrites, à l'échelle des transactions successives.

Dans cette étude, nos enregistrements vidéos des séances de préparation et du déroulement des séances en situation de classe ont été transcrits et décrits afin d'être analysés par la mobilisation des concepts et descripteurs choisis dans nos deux approches théoriques : la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011 ; CdpE, 2019) et l'approche documentaire du didactique (Gueudet & Trouche 2010). Les données collectées et analysées ont été complétées par d'autres données, que nous avons recueillies dans des articles scientifiques, des ouvrages sur la didactique ainsi que des ouvrages sur notre discipline, l'histoire, afin de documenter et de mettre en avant le sens de ce qui se joue dans les transactions. Toutes ces données nous ont permis de réaliser ce travail.

DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous exposons dans cette partie les résultats du traitement des données de notre étude. Ces données portent sur l'histoire du peuplement (avec P1), les aspects culturels : la religion (avec P2) et l'épopée du roi Taharqa, l'un des pharaons noirs de l'Égypte antique (avec P3). Nous regroupons ces données en deux catégories : la première est constituée des séances de préparation de cours, décrites et analysées avec la mobilisation des concepts de l'approche documentaire (Gueudet & Trouche, 2010) ; la deuxième correspond au déroulement des séances en situation de classe, transcrites et analysées avec la convocation des concepts de la TACD (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019). Ce faisant, nous présentons, dans le chapitre 5, l'analyse des séquences sous la responsabilité du professeur *P1* ; le chapitre 6 est consacré à l'analyse des séquences sous la responsabilité du professeur *P2* et le chapitre 7 à celle des séquences sous la responsabilité du professeur *P3*. Nous terminons la deuxième partie de notre travail par la discussion de nos principaux résultats et la présentation des perspectives d'avenir en chapitre 8. Nous rappelons que dans les transcriptions et analyses, nous utilisons les abréviations suivantes :

P1 = Professeur 1
P2 = Professeur 2
P3 = Professeur 3
C = Chercheur
Cl.= Classe
Tdp = Tour de parole

A- ANALYSE DES PRATIQUES EFFECTIVES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE EN CLASSE DE SIXIÈME EN CENTRAFRIQUE

Dans cette sous partie, nous procédons à l'exploitation et à l'analyse des données issues des séquences de préparation et d'enseignement des professeurs P1 et P2, observés dans leur pratique habituelle quotidienne. Nous souhaitons, à travers les résultats de ces analyses, présenter la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 6^e en Centrafrique. Cela va nous permettre de réfléchir sur le devenir de l'apprentissage de l'histoire dans notre pays.

Chapitre 5 : Analyse des séquences de P1

Nous présentons dans ce chapitre les éléments d'analyse des activités (préparation et déroulement de la leçon) du professeur P1. La leçon préparée et enseignée par P1 s'intitule : « Peuplement de l'Égypte antique ». Nous l'avons observé et filmé lors d'une séance de préparation de ce cours à son domicile le 20 novembre 2020, puis durant le déroulement de celui-ci en situation de classe avec les élèves le 23 novembre de la même année. Il intervient au lycée Barthélemy Boganda situé dans le 4ème arrondissement de la ville de Bangui en Centrafrique. L'effectif des élèves est de 234 dont 123 filles et 111 garçons. P1 est titulaire d'une Licence d'Aptitudes au Professorat du Premier Cycle (LAPPC) d'histoire-géographie. Il a une expérience de 7 ans dans l'enseignement. Et durant ces sept années, il a plusieurs fois, selon sa déclaration, enseigné en classe de 6^e.

1. Éléments d'analyse de la séquence de préparation de P1

Pour étudier (sous l'angle didactique) ce travail de préparation réalisé par P1, nous allons dans un premier temps faire la description simple de la séance. Cette description de la séance permet dans un second temps une analyse appuyée sur les concepts de *ressource* et de *travail documentaire* (Gueudet & Trouche, 2010).

1.1. Description de la séance

Pour préparer son cours, le professeur enquêté s'installe sous la véranda de sa maison. Et c'est à cet endroit qu'il nous a reçu. Sur son bureau, on peut voir des matériels techniques et des documents dont il a besoin pour préparer son cours. On peut citer quelques uns de ces matériels techniques : crayon, gomme, stylos rouge, noir et bleu, papiers bostons, feuilles, dictionnaire Larousse ; et des ressources comme : le programme d'enseignement d'histoire-géographie de l'enseignement général et des manuels d'histoire.

A titre de rappel, la leçon que P1 prépare ce jour-là porte sur le peuplement de l'Égypte antique, qui est la première leçon du chapitre 1 intitulé la « civilisation égyptienne ». Ce chapitre est scindé en trois séquences (leçons) qui sont :

1. le peuplement ;
2. l'organisation politique et sociale ;
3. les aspects culturels : la religion.

Le tableau ci-après présente la description des activités développées au cours de la préparation de la première séance (le peuplement) par le professeur.

Tableau n°1 : Description des activités de préparation de la séance sur le peuplement de l'Égypte antique par P1

Temps	Phase	Activités du professeur
00:00:00	1- Définition des compétences spécifiques de la leçon	<p>Le professeur débute la préparation de la leçon par la consultation du programme d'enseignement d'histoire-géographie de la classe de 6^e pour s'imprégner du titre de la leçon à préparer. Après ce travail, il prend connaissance des objectifs généraux d'apprentissage de cette classe et consulte la liste des verbes d'action pour la formulation des objectifs pédagogiques. Ces consultations lui permettent de définir trois compétences générales d'apprentissage de la leçon sur une feuille de brouillon. Ces compétences sont :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- repérer et localiser l'Égypte sur la carte de l'Afrique ; 2- découvrir les ancêtres des Égyptiens, leurs couleurs et leurs lieux de provenance ; 3- définir le métissage. <p>Ces compétences sont en quelque sorte des objets de savoirs à enseigner qui vont guider le professeur dans la préparation du contenu de son cours. Comme lui-même l'a souligné : « Si on prend l'Égypte, il y a beaucoup de choses à dire et à apprendre mais ce ne sont pas toutes ces choses qui concernent les élèves ici. Donc le programme me permet de cibler les compétences que je dois enseigner ».</p>
00:11:32	2- Formulation des questions de rappel des savoirs déjà enseignés (lors de la leçon précédente)	<p>Après la formulation des compétences, le professeur prépare les questions de rappel des savoirs sur la leçon précédente à poser aux élèves. Il se sert de sa fiche de la leçon précédente (introduction générale : définition et grandes divisions de l'histoire) pour préparer ces questions qui sont :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Qu'est-ce que l'histoire ? 2- A quoi sert l'histoire ? 3- Qu'est-ce que la civilisation ?

00:16:43	3- Présentation du titre du chapitre et préparation de l'introduction	<p>Le professeur établit ensuite le plan de cours en se focalisant sur les compétences spécifiques d'apprentissage définies.</p> <p>Puis il formule des questions de découverte de la leçon à poser aux élèves. Ces questions sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui a déjà écouté parler de pharaon ? - Qui est pharaon ? - Pharaon est le roi de quel pays ? <p>Les réponses attendues des élèves sont : « Pharaon est un roi ; Pharaon est le roi de l'Égypte ». Ces réponses permettront au professeur de présenter le titre du chapitre qui est « La civilisation égyptienne ». Après les questions de découverte du titre du chapitre, le professeur réfléchit sur les éléments devant constituer l'introduction du chapitre. Il préfère, en introduction, faire une présentation géographique de l'Égypte pour montrer aux élèves la position géographique de ce pays sur le continent africain, comme lui-même l'a déclaré : « pour commencer, il faut que les élèves sachent que l'Égypte se trouve sur telle partie du continent africain. Et lorsque je vais aborder la partie « peuplement », ils seront capables d'identifier les lieux de provenance des ancêtres des Égyptiens par rapport à la position géographique de ce pays ». Il décide d'utiliser la carte de l'Afrique pour permettre aux élèves de comprendre la position géographique de l'Égypte sur le continent. Mais il se rappelle qu'il n'y a pas de carte de l'Afrique au sein de l'établissement dans lequel il enseigne. Il décide alors de la dessiner. Il cherche une carte de l'Afrique dans les manuels d'histoire-géographie pour la classe de 6^e mais il n'en trouve pas. Il se lève et rentre dans sa maison, puis il ressort avec un manuel d'histoire-géographie pour la classe de 5^e, (Hatier, 2010). Il parcourt les pages et vers la fin de celles-ci, juste avant la quatrième de couverture, il tombe sur une carte du monde en 2010. Sur cette carte, l'Afrique est très bien présentée (confère la carte ci-après).</p>
----------	---	---



Il dessine la carte sur sa fiche. La carte dessinée est présentée ci-dessous :



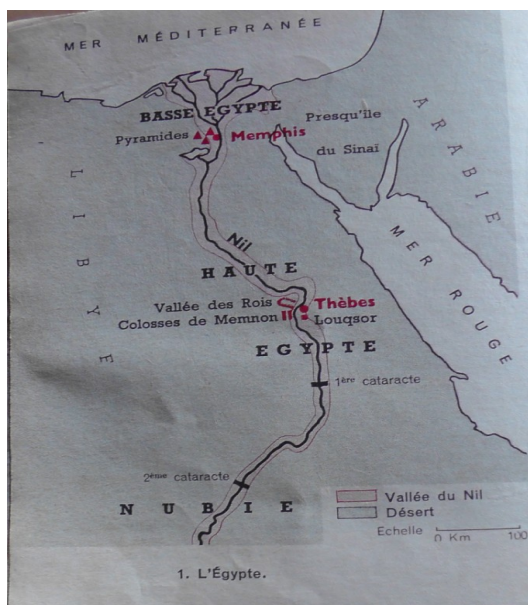
Nous voyons que le dessin de la carte réalisé par le professeur

	<p>ne reflète pas la carte qui se trouve dans le manuel. Les noms de certains pays n'y figurent pas. Alors qu'est-ce qui peut motiver le professeur à réaliser un tel dessin ? Pour lui, ce dessin n'est pas à reproduire par les élèves dans leur cahier mais sert à l'explication de la leçon (la position géographique de l'Égypte sur la carte de l'Afrique) en classe. Donc, ce qui est important pour P1, c'est l'utilisation de ce support dans l'apprentissage pour permettre aux élèves de comprendre la position géographique de l'Égypte. Il n'a pas dessiné la Centrafrique sur la carte pour permettre aux élèves de situer l'Égypte par rapport à leur pays.</p> <p>Après avoir dessiné la carte, le professeur formule des questions de compréhension à poser aux élèves et propose des réponses à ces questions, c'est-à-dire des réponses attendues des élèves.</p> <p>Question 1 du professeur : L'Égypte se trouve sur quel continent ?</p> <p>Réponse 1 attendue de l'élève : L'Égypte se trouve sur le continent africain.</p> <p>Question 2 du professeur : Qui peut localiser l'Égypte sur le dessin de la carte de l'Afrique ?</p> <p>Réponse 2 attendue de l'élève : L'Égypte est située dans la partie nord-est du dessin de la carte de l'Afrique.</p> <p>Le professeur prépare le résumé de cette partie. Il prend trois manuels qu'il consulte l'un après l'autre. Dans le premier manuel (IPAM. <i>Histoire, Le monde de la préhistoire à la fin du 6^e siècle après J.C.</i>, Hachette, 1979), il regarde la table des matières qui l'oriente vers le chapitre sur l'Égypte antique. Il parcourt les pages et arrive sur un sous-chapitre intitulé « Le pays et les hommes ». Il fait une lecture rapide et dit : « ce n'est pas bien détaillé ici. Je vais directement voir le résumé ». Il tourne quelques pages et trouve le résumé du sous-chapitre. Il lit : « L'Égypte est une oasis qui est arrosée</p>
--	---

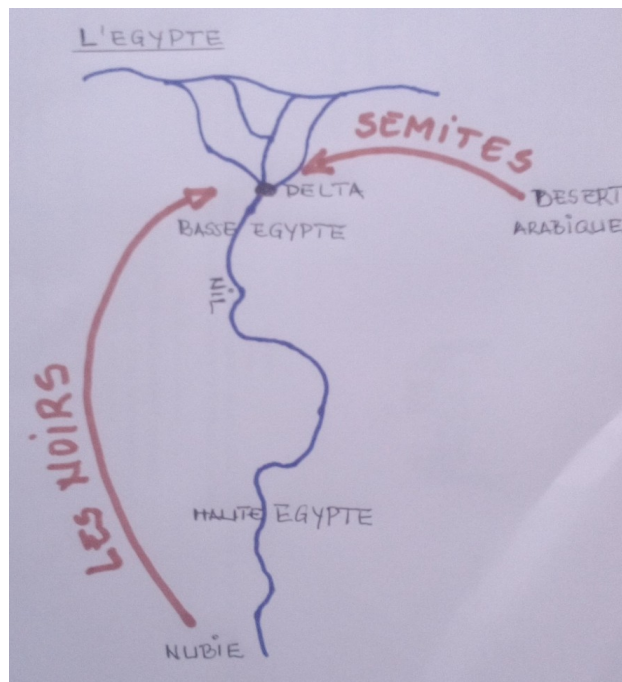
	<p>par les eaux du Nil. On sait lire l'histoire de l'Égypte, et puis, les hiéroglyphes, et puis, Champollion, etc., etc., ce n'est pas bien détaillé ici ». Il laisse ce manuel, il en prend un deuxième (<i>Histoire-géographie 6^e</i>, collection Jacques Grell, aux éditions Istra, 1977). Il regarde la table des matières et dit : « L'Égypte, page 42 ». Il va à la page 42 et lit : « Au nord de L'Égypte, il pleut un peu en hiver : l'été est très chaud et très sec. C'est le climat méditerranéen, etc. Tout ça, la présentation géographique n'apparaît pas. Je prends un autre livre ». Il ouvre le troisième manuel (<i>Histoire-géographie 6^e</i>, Paris, Hatier, 2000). Il regarde la table des matières et dit : « L'Égypte, page 31 ». Il va à la page indiquée et soupire en signe de mécontentement en ces termes : « L'Égypte... on n'a pas tenu compte de la position géographique de l'Égypte dans ce livre aussi. Bon je vais fouiller ma brochure et chercher ça rapidement ». Il prend une vieille brochure éditée en 1998 par l'imprimerie Saint Paul de Bangui à usage scolaire intitulée « L'Égypte pharaonique », dont la couverture est enlevée. Il parcourt les pages et quelques minutes après, il dit : « Ah voilà c'est détaillé ici, située au nord-est du continent africain, l'Égypte est limitée dans sa partie septentrionale par la mer Méditerranée, au nord-est par la Péninsule sinaïque, à l'est par la mer rouge, à l'ouest par le désert libyque, au sud par les cataractes du Nil. C'est une bande de terre qui s'étend sur plus de 1000 km. L'Égypte doit sa vitalité au Nil qui prend sa source loin vers le sud. Elle était morcelée en deux grandes régions géographiques : la Haute Égypte et la Basse Égypte. Nous connaissons son histoire grâce à la découverte du Français Champollion qui a pu déchiffrer les hiéroglyphes grâce aux découvertes des archéologues ». Il réfléchit quelques minutes et dit : « il faut simplifier, car en 6^e il faut être clair et concis. Donc je vais prendre certains éléments que je compléterai avec ceux du</p>
--	---

		<p>premier manuel ». Il parcourt de nouveau les pages du premier manuel (IPAM. <i>Histoire, Le monde de la préhistoire à la fin du 6^e siècle après J.C.</i>, Hachette, 1979) et collecte des idées complémentaires. Tout ce travail lui a permis de construire le résumé présenté ci-après : « L'Égypte est un pays du continent africain. Elle est située au nord-est de l'Afrique. L'Égypte s'étend le long du Nil sur plus de 1000 km. Elle est divisée en deux grandes régions naturelles : la Haute Égypte et la Basse Égypte. Le pays doit son existence au Nil qui lui apporte son unité et sa fertilité. Nous connaissons son histoire grâce aux découvertes du Français Champollion ».</p>
00:44:02	4- Rédaction du résumé de la leçon	<p>Après l'introduction, le professeur aborde la partie « peuplement de l'Égypte ». Il soulève une série de questions pouvant lui permettre de chercher les éléments dans les documents rassemblés. La première question est : « le peuplement, c'est quoi ? Il consulte le dictionnaire <i>Petit Larousse</i> et trouve cette définition : « le peuplement est l'action de peupler. Peupler, c'est installer des habitants,... ». Il copie la définition sur sa feuille de brouillon et poursuit son interrogation : Comment les gens sont-ils arrivés à peupler l'Égypte ? Qui sont-ils, ces groupes humains ? Quels ont été leurs lieux ou zones de provenance et les voies de migration empruntées ? Pour répondre à ces questions, il consulte les trois manuels d'histoire-géographie, précédemment cités, qui se trouvent sur son bureau. Ce sont :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- <i>Histoire-géographie 6^e</i>, Paris, Hatier, 2000 ; 2- <i>Histoire-géographie 6^e</i>, collection Jacques Grell, aux éditions Istra, 1977 ; 3- IPAM. <i>Histoire, Le monde de la préhistoire à la fin du 6^e siècle après J.C.</i>, Hachette, 1979. <p>En consultant les manuels, le professeur réfléchit sur comment faire pour concrétiser la leçon en partant de ses</p>

questions de recherche. Il cherche et trouve alors une carte dans le manuel : « IPAM. *Histoire, Le monde de la préhistoire à la fin du 6^e siècle après J.C.*, Hachette, 1979, p. 36 » que nous avons filmée et présentée ci-après :



Le professeur observe la carte, puis la dessine sur sa fiche. Il y ajoute deux flèches en rouge montrant les lieux de provenance et les voies de migration des anciens Égyptiens jusqu'au delta du Nil. La carte dessinée par le professeur est présentée ci-dessous :



Les deux images présentées ci-dessus ne se ressemblent pas. La deuxième image devait être en fait la reproduction de la première. Nous voyons que le professeur a reproduit sur sa fiche quelques éléments de la carte du manuel. Puis il y a ajouté d'autres éléments qu'il juge nécessaires pour la concrétisation de la leçon en classe. Ces éléments nouveaux sont les deux flèches en rouge et les noms (Noirs et Sémites) écrits sur ces flèches.

Ensuite, le professeur passe à la formulation des questions à poser aux élèves : la première est d'ordre général et la deuxième porte sur le dessin de la carte. En plus, il propose des réponses qui sont attendues des élèves.

Question 1 du professeur : Comment appelle-t-on les habitants de l'Égypte ?

Réponse 1 attendue de l'élève : On appelle les habitants de l'Égypte, les Égyptiens.

Question 2 du professeur : D'où viennent ces Égyptiens ?

Réponse 2 attendue de l'élève : Ces Égyptiens viennent du désert arabique (les Sémites) et de la Nubie (les Noirs).

	<p>Après la formulation des questions, le professeur construit le résumé du cours. Il prend le premier manuel « <i>Histoire-géographie 6^e</i>, Paris, Hatier, 2000 ». Il consulte la table des matières puis le chapitre sur la civilisation égyptienne, mais il n'y trouve aucun élément sur le peuplement. Il prend le second manuel « <i>Histoire-géographie 6^e</i>, collection Jacques Grell, aux éditions Istra, 1977 ». Là aussi il n'y trouve rien. Il prend le dernier manuel « IPAM. <i>Histoire, Le monde de la préhistoire à la fin du 6^e siècle après J.C.</i>, Hachette, 1979 ». Il consulte la table des matières qui le conduit à la page 36. Il y trouve un sous chapitre « Le pays et les hommes ». Il lit rapidement la partie consacrée au peuple égyptien (p. 37) et décide de prendre quelques idées essentielles qui sont : « Actuellement, l'Égypte est entourée par le désert ; il n'en a pas été toujours ainsi. L'herbe et les arbres poussaient, il y a 8000 ans, dans le Sahara et dans la région appelée aujourd'hui désert arabe. C'est de là, pense-t-on, que sont venus les ancêtres des Égyptiens de l'antiquité. Arrivés dans la vallée du Nil, ils ont pu se mêler avec d'autres peuples, Noirs venus dans le sud, Libyens (apparentés aux Berbères actuels) dans le delta ». Alors pour voir si ce résumé correspond au dessin de la carte, il cherche à repérer sur celui-ci certains éléments du résumé comme : désert arabe, delta mais il n'a pas trouvé le lieu de provenance des Noirs : la Nubie. Il prend de nouveau sa brochure intitulée « L'Égypte pharaonique ». Il parcourt les pages et trouve ceci : « Le peuplement de l'Égypte est fait d'abord d'un fond de population autochtone noire venue de l'Éthiopie-Nubie qui s'est ajoutée des Sémites venus d'Arabie et du Haut Nil. Des métissages plus ou moins prononcés se sont produits entre ces différents groupes ». Le professeur réagit en ces termes : « là ça cadre maintenant avec ce que j'appelle lieux de provenance. Le peuplement de l'Égypte, c'est une leçon</p>
--	---

		<p>difficile qu'on a mise dans le programme. Autrefois, on n'enseignait pas le peuplement parce que les manuels n'en parlent presque pas. Tu vois (en s'adressant à moi), c'est ce manuel là qui a parlé un tout petit peu du peuplement [en montrant le manuel « IPAM. <i>Histoire, Le monde de la préhistoire à la fin du 6^e siècle après J.C.</i>, Hachette, 1979 »].</p> <p>Alors, le professeur cherche à nouveau sur le dessin de la carte, la région de l'Ethiopie-Nubie. Il ne trouve pas l'Ethiopie-Nubie mais la Nubie ; il pense que c'est déjà un indice fort. Donc on peut d'après lui assimiler l'Ethiopie-Nubie à la Nubie.</p> <p>Le professeur a ainsi trouvé tous les éléments en réponse à ses questions de recherche, éléments qui correspondent aux inscriptions sur le dessin de la carte. Donc il ne lui reste qu'à rédiger le résumé qui est présenté ci-après : « C'est dans la région appelée aujourd'hui désert arabe que sont venus les ancêtres des Égyptiens qu'on appelle les Sémites. Arrivés dans la vallée du Nil appelée delta, ils ont pu se mélanger avec d'autres peuples en particulier les Noirs venus de la Nubie au sud. Des métissages plus ou moins prononcés se sont produits entre ces différents groupes pour donner naissance à la population égyptienne d'aujourd'hui ».</p>
01:31:38	5- Formulation des questions de contrôle des savoirs enseignés	<p>Après avoir rédigé le résumé de la leçon, le professeur prépare quelques questions de contrôle des savoirs enseignés à poser aux élèves. Ces questions sont :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Comment appelle-t-on les ancêtres des Égyptiens ? 2- Quels ont été leurs lieux de provenance ? 3- Où se sont-ils rencontrés ? Et que s'est-il passé par la suite ?

Après la description de cette séance, nous passons maintenant à l'analyse de celle-ci en mobilisant les outils descripteurs de l'approche documentaire du didactique (Gueudet & Trouche, 2010).

1.2. Analyse de la séance de préparation

Gueudet et Trouche (2008, p. 7) soulignent que « l'unité du travail du professeur, c'est la conception (qui se nourrit des ressources disponibles) de *la matière* de son enseignement, pour lui, pour les élèves ». Cette affirmation nous fait penser que toute activité didactique avant sa réalisation doit être conçue avec la mobilisation des ressources. C'est l'exemple de la conception d'une séquence d'enseignement-apprentissage sur l'histoire du peuplement de l'Égypte antique pour la classe de 6^e. Pour concevoir cette séquence le professeur utilise différentes ressources particulièrement matérielles comme : les manuels d'histoire-géographie, une brochure, le programme d'enseignement d'histoire, etc.

Nous considérons une ressource à travers la définition qu'en ont donnée Gueudet et Trouche (2010, p. 19) : « toute chose que le professeur pourra mettre à profit pour concevoir et mettre en œuvre son enseignement ». En parlant de « toute chose », ces auteurs font allusion à un ensemble de ressources, de différentes natures, que les professeurs utilisent pour mener leurs projets didactiques. En Centrafrique, les professeurs utilisent souvent, lors de la préparation des cours, des ressources matérielles qui sont les programmes et manuels scolaires, ressources qui ont été conçues *a priori* pour l'enseignement. Sur ce point, Gueudet et Trouche (2008, p. 7) apportent la précision suivante : « Nous conférons à ce terme une acception très générale : un manuel scolaire, les programmes scolaires, ... sont, bien entendu, des ressources ». Donc si nous nous référons à cette précision, nous pouvons affirmer que tous les matériels utilisés ici par le professeur pour préparer son cours et que nous présentons dans les lignes ci-après sont des ressources.

1.2.1. Les ressources utilisées par P1

Le professeur a utilisé un ensemble de ressources matérielles pour préparer sa séance sur l'histoire du peuplement de l'Égypte antique. Pour identifier les ressources matérielles utilisées, nous avons construit un tableau (ci-dessous) dans lequel nous les avons répertoriées et présentées. Ce tableau à deux colonnes nous présente les étapes de la préparation de la séance (première colonne) et pour chaque étape, les ressources matérielles utilisées (deuxième colonne).

Tableau n°2 : Ressources matérielles mobilisées par P1 lors de la préparation de la séance sur le peuplement de l'Égypte antique

Étapes	Ressources matérielles utilisées
1- Définition des compétences spécifiques de la leçon	<ul style="list-style-type: none"> - Le programme d'enseignement d'histoire-géographie de la classe de 6^e; - la liste des verbes d'action ;
2- Formulation des questions de rappel des savoirs sur la leçon précédente	<ul style="list-style-type: none"> - Fiche de la leçon précédente sur : « introduction générale : définition et grandes divisions de l'histoire »
3- Présentation du titre du chapitre et préparation de l'introduction	<ul style="list-style-type: none"> - La carte du monde en 2010 tirée du manuel <i>Histoire-géographie 5^e</i>, Hatier, 2010 ; - IPAM. <i>Histoire, Le monde de la préhistoire à la fin du 6^e siècle après J.C.</i>, Hachette, 1979 ; - <i>Histoire-géographie 6^e</i>, collection Jacques Grell, aux éditions Istra, 1977 ; - <i>Histoire-géographie 6^e</i>, Paris, Hatier, 2000 ; - Une vieille brochure éditée en 1998 par l'imprimerie Saint Paul de Bangui à usage scolaire intitulée « L'Égypte pharaonique » dont la couverture est enlevée.
4- Rédaction du résumé de la leçon	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Histoire-géographie 6^e</i>, Paris, Hatier, 2000 ; - <i>Histoire-géographie 6^e</i>, collection Jacques Grell, aux éditions Istra, 1977 ; - IPAM. <i>Histoire, Le monde de la préhistoire à la fin du 6^e siècle après J.C.</i>, Hachette, 1979 ; - Une carte tirée du manuel : « IPAM. <i>Histoire, Le monde de la préhistoire à la fin du 6^e siècle après J.C.</i>, Hachette, 1979, p. 36 ».
5- Formulation des questions d'évaluation formative	<ul style="list-style-type: none"> - Fiche du cours préparé ;

Parmi toutes les ressources citées ci-dessus ayant permis au professeur de nourrir son activité de préparation, deux ont véritablement fait l'objet d'un travail documentaire de la part du professeur, travail que nous pouvons étudier dans les lignes qui suivent.

1.2.2. Le travail documentaire de P1

Au cours de la séance de préparation de ce cours, P1 réalise un travail documentaire qui consiste à produire de nouvelles cartes pour la mise en œuvre de son projet didactique. Ces cartes deviennent des documents supports d'apprentissage. Car l'établissement dans lequel il intervient ne dispose pas de ressources comme le planisphère, la carte de l'Afrique ou celle de l'Égypte, permettant d'illustrer la leçon. Ainsi, il décide, en faisant appel à ses connaissances professionnelles, de réaliser lors de la préparation du cours deux cartes : l'une de l'Afrique et l'autre de l'Égypte antique. Comme lui-même l'a déclaré : « pour commencer, il faut que les élèves sachent que l'Égypte se trouve dans telle partie du continent africain. Et lorsque je vais aborder la partie *peuplement*, ils seront capables d'identifier les lieux de provenance des ancêtres des Égyptiens par rapport à la position géographique de ce pays ». A travers cette déclaration, P1 mûrit déjà cette idée pour la conception du document et son schème d'utilisation. La production de la carte de l'Afrique et son utilisation dans l'apprentissage devront, selon P1, permettre aux élèves de comprendre la position géographique de l'Égypte sur le continent. La localisation permise par le document constitue donc son schème d'utilisation.

Pour produire la carte de l'Afrique, le professeur choisit le manuel d'*Histoire-géographie 5^e*, Hatier, 2010 parmi un ensemble de manuels dont il dispose. Il trouve dans le manuel sélectionné, juste sur la dernière page avant la quatrième couverture, une carte du monde en 2010 (figure 3 ci-dessous). Dans cette carte, l'Afrique est très bien présentée (figure 4 ci-dessous) et le professeur décide de la dessiner sur sa fiche pour permettre la concrétisation de la leçon.

La carte du monde en 2010 (la ressource), telle qu'elle est présentée dans le manuel, ne joue pas le rôle illustratif d'une leçon. Car elle n'est pas placée à côté d'une leçon donnée et ne comporte aucun commentaire. Elle porte seulement un titre (Carte du monde en 2010) et se trouve sur la dernière page juste avant la quatrième couverture du manuel. En général, les cartes figurant dans les manuels d'histoire-géographie d'aujourd'hui sont accompagnées de questions, ce qui permet aux élèves de s'interroger sur ce qu'ils observent et de construire les savoirs mis en jeu par le professeur dans l'apprentissage. Donc à la première impression, il n'y a pas de lien direct entre cette carte et la leçon que le professeur veut enseigner.

Cependant, Gueudet et Trouche (2010) ont montré qu'un professeur peut s'approprier des ressources en les tirant d'un ensemble donné et les adapter selon ses connaissances professionnelles et son projet didactique. Et c'est ce que P1 décide de faire en préparant son cours. Il a extrait la carte de l'Afrique de celle du monde en 2010, puis il l'a adaptée pour son action didactique. Il a transformé la carte (de l'Afrique) en la dessinant sur sa fiche pour la mise en œuvre de son projet didactique en classe. Ici la carte dessinée devient un document car elle sera utilisée dans l'apprentissage pour permettre aux élèves d'apprendre un nouveau savoir (l'Égypte est située dans la partie nord-est de l'Afrique).

Figure n°5: Dessin de la carte de l'Afrique par P1



La carte dessinée par le professeur est porteuse d'une intention didactique (Gueudet & Trouche, 2008) car elle ne reflète pas la « ressource initiale » qui est la carte de l'Afrique extraite de celle du monde en 2010 figurant dans le manuel : les noms de certains pays n'y figurent pas. Or il est plus facile de repérer un pays qu'on ne connaît pas, grâce au dessin sur une carte, au vu d'un autre pays, connu parce qu'on y vit. Sur cette carte, la Centrafrique, le pays dans lequel vivent les élèves concernés par cet apprentissage n'apparaît pas. En plus, le croquis n'a pas de légende, d'échelle, etc. Alors qu'est-ce qui peut motiver le professeur à réaliser un tel dessin ? Selon le professeur, ce dessin n'est pas à reproduire par les élèves dans leurs cahiers mais sert à l'explication de la leçon (la position géographique de l'Égypte sur la carte de l'Afrique) en classe. Donc, ce qui est important selon ce dernier, c'est l'utilisation de ce support dans l'apprentissage pour permettre aux élèves de localiser la position géographique de l'Égypte. Sur ce point, nous comprenons que le professeur met en avant une utilisation possible du croquis pour permettre aux élèves mis en situation d'apprentissage de comprendre et d'acquérir le savoir en jeu (l'Égypte est située dans la partie nord-est de l'Afrique). Ainsi dotée d'un schème d'utilisation par P1, c'est en ce sens qu'elle devient un document.

Cependant l'appropriation et la transformation de la ressource (le croquis de la carte de l'Afrique) en document (dessin de la carte de l'Afrique) par le professeur, ne se sont pas faites sans difficultés. Nous remarquons avant tout que la carte produite par le professeur est porteuse d'une intention didactique. Cette intention didactique (déjà évoquée) a conduit le professeur à ignorer les notions fondamentales de la production d'une carte géographique. Ainsi, en observant la carte dessinée, il serait difficile de comprendre de quoi il s'agit. A part le titre, les autres éléments courants pouvant aider les élèves à comprendre le sujet de la carte et à l'interpréter, comme la légende, l'échelle, etc. n'y figurent pas. C'est ainsi que dans la description de la séance, nous voyons que les connaissances professionnelles du professeur et/ou ses convictions personnelles ont influencé la conception de cette carte. Car il s'est approprié de la ressource (carte de l'Afrique), l'a adaptée avant de développer à partir de celle-ci un document pour un but donné qui est l'apprentissage des élèves. C'est le processus d'appropriation par lequel un professeur transforme une ressource disponible en document de son enseignement (Gueudet & Trouche, 2010).

Après la réalisation du dessin de la carte de l'Afrique, P1 fixe les consignes de travail sur celui-ci qu'il donnera aux élèves en classe à des fins d'appropriation du savoir. Car le travail documentaire du professeur consiste à développer conjointement une nouvelle

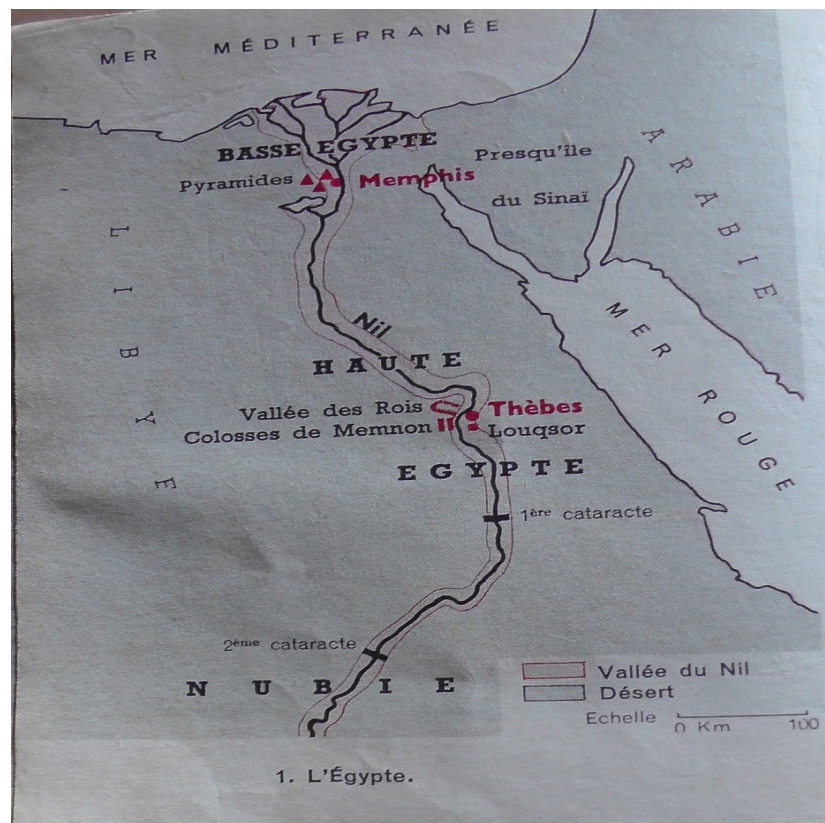
ressource en fonction du schème d'utilisation de cette ressource pour en faire un document (Gueudet & Trouche, 2008). P1 formule des questions de compréhension à poser aux élèves sur le dessin de la carte en classe afin de les amener à comprendre que l'Égypte est située dans la partie nord-est de l'Afrique. Le professeur propose aussi des réponses à ces questions c'est-à-dire des réponses attendues des élèves. P1 formule les questions suivantes en fonction de ce schème d'utilisation du croquis de la carte de l'Afrique :

- Question 1 du professeur : L'Égypte se trouve sur quel continent ?
- Réponse 1 attendue de l'élève : L'Égypte se trouve sur le continent africain.
- Question 2 du professeur : Qui peut localiser l'Égypte sur la carte de l'Afrique ?
- Réponse 2 attendue de l'élève : L'Égypte est située dans la partie nord-est de l'Afrique.

Une ressource peut être associée par le professeur à une ou plusieurs autres ressources en vue de constituer un dossier documentaire. Il revient au professeur, dans ce cas de figure, de voir à quel moment de l'apprentissage il pourra introduire le document suivant l'ordre souhaité dans la construction des savoirs par les élèves à travers chaque document. Ici le professeur a associé au dessin de la carte de l'Afrique un autre dessin qui est celui de la carte de l'Égypte antique lorsqu'il a décidé d'aborder le sous-thème : « le peuplement de l'Égypte ».

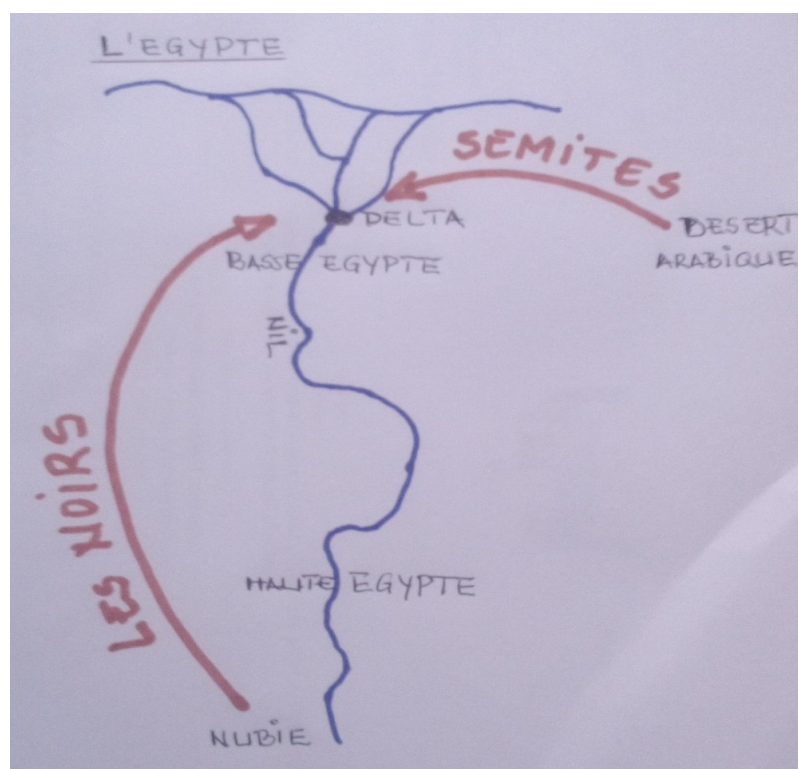
Pour arriver à la réalisation du second document, le professeur a, avant tout, formulé des questions qui l'ont conduit au choix de certaines ressources qui sont les manuels scolaires. En consultant ces manuels, il a réfléchi sur comment faire pour concrétiser la leçon. Il a cherché et trouvé alors la carte de l'Égypte antique dans le manuel : « IPAM. *Histoire, Le monde de la préhistoire à la fin du 6^e siècle après J.C.*, Hachette, 1979, p. 36 » (confère la carte ci-après).

Figure n°6: Carte de l'Égypte antique



La carte de l'Égypte ci-dessus, présentée dans le manuel et consultée par le professeur, a été placée, sans commentaire, tout au début d'une leçon intitulée « l'Égypte et son histoire ». Cette carte historique représente l'Égypte à l'époque antique. Car une « carte historique » est une représentation d'un territoire qui existait à une certaine période de l'histoire. Alors, le professeur décide de s'approprier cette ressource (la carte de l'Égypte). Il l'extrait du manuel et l'adapte selon ses connaissances professionnelles et son projet didactique (Gueudet & Trouche, 2010). Il la dessine sur sa fiche de cours en apportant à celle-ci des modifications afin d'avoir une nouvelle ressource qui permettra la mise en œuvre de son projet didactique. Il y ajoute deux flèches en rouge montrant les lieux de provenance et les voies de migration des anciens Égyptiens jusqu'au delta du Nil. La carte dessinée par le professeur devient un document (Gueudet & Trouche, 2008, p. 7). Car la carte de l'Égypte (ressource de départ) présentée ci-haut a généré le dessin de la carte de l'Égypte antique qui est une nouvelle ressource. La carte dessinée par le professeur est présentée ci-dessous :

Figure n°7 : Carte de l'Égypte antique dessinée par P1



La carte dessinée par le professeur, ci-dessus, ne ressemble pas exactement à la carte qui se trouve dans le manuel. Il a reproduit seulement quelques éléments de la carte du manuel qu'il a ensuite complétés par d'autres qu'il juge nécessaires pour la concrétisation de la leçon en classe. Ces éléments complémentaires sont les deux flèches en rouge et les noms des groupes humains écrits verticalement sur les flèches. La carte dessinée ne reflétant pas la première, devient un document pour l'apprentissage, porteur d'une intention didactique (Gueudet & Trouche, 2008). En transformant la carte du manuel, le professeur cherche à s'approprier cette ressource disponible (Gueudet & Trouche, 2010) dans le but de produire un document lui permettant de concrétiser son enseignement. Alors la carte dessinée peut-elle favoriser une meilleure compréhension et acquisition des savoirs historiques par les élèves ?

Dans l'enseignement de l'histoire, une carte est utilisée pour localiser un territoire de la période historique étudiée. Sa lecture et sa compréhension rendent plus accessibles les savoirs en jeu pour les élèves qu'un discours du professeur décrivant le territoire ou les événements historiques à étudier. Sur la carte, les élèves doivent non seulement lire mais aussi chercher à repérer des indices, à des fins d'appropriation des connaissances historiques en jeu. La réalisation d'une carte historique, telle que nous l'étudions ici, nécessite une réflexion, en

amont, sur ce que l'on veut représenter pour favoriser la construction des savoirs historiques par les élèves. Cela pour éviter le risque pour les élèves de ne pas décoder correctement ce que contient la carte. Il est nécessaire également de situer ce que les élèves connaissent, comme par exemple l'actuelle Centrafrique.

Après avoir réalisé le dessin de la carte, le professeur passe à la formulation des questions à poser aux élèves. Ces questions sont des consignes de travail sur la carte dessinée à communiquer en classe. Elles verbalisent le schème d'utilisation du document selon le professeur. Le professeur formule deux questions qui vont à la fois guider son action et celle des élèves autour de l'étude (observation et explication) de la carte. La première est d'ordre général et la deuxième porte sur le dessin de la carte. En plus, il propose des réponses qui sont attendues des élèves. Ce schème d'utilisation de la ressource ou du document suppose un prélèvement d'informations à partir de ce document. Les questions formulées par le professeur et les réponses possibles attendues des élèves sont les suivantes :

- Question 1 du professeur : Comment appelle-t-on les habitants de l'Égypte ?
- Réponse 1 attendue des élèves : On appelle les habitants de l'Égypte, les Égyptiens.
- Question 2 du professeur : D'où viennent ces Égyptiens ?
- Réponse 2 attendue des élèves : Ces Égyptiens viennent du désert arabe (les Sémites) et de la Nubie (les Noirs).

Les principaux résultats des analyses menées sont présentés à la fin de ce chapitre dans une rubrique intitulée « bilan du chapitre 5 » de notre travail. Nous passons maintenant à l'analyse de cette séquence sur l'histoire du peuplement de l'Égypte antique en situation de classe.

2. Éléments d'analyse de la séquence en situation de classe (P 1)

La transcription et le synopsis sont des outils que nous avons choisis pour le traitement des données recueillies.

2.1. Tableau synoptique de la séance

Le tableau synoptique offre une vision générale du déroulement des situations. La première colonne (à gauche) rend compte de la temporalité linéaire des interactions à partir des « Minutages et Tour de parole (tdp) » (intitulé de la colonne) de chacun des acteurs, P1 et les élèves. Les quatre autres colonnes (à la droite du tableau) relèvent d'un découpage selon les critères suivants : « Intitulé de la situation », « Modalités de travail », « Interactions didactiques », « Supports ».

Tableau n°3 : Synopsis de la séance en situation de classe sur le peuplement de l'Égypte antique

Division de la séance Minutage Tdp	Intitulé de la situation	Modalités de travail	Interactions didactiques	Supports
Phase 1 (02mn 15s) Tdp 01 à Tdp 28	Rappel des savoirs appris par les élèves lors de la séance précédente	Questions du professeur/ Réponses des élèves.	Échanges sur les savoirs déjà appris	Aucun
Phase 3 (25mn 56s) Tdp 71 à Tdp 98	Le roi pharaon, personnage important dans l'Égypte antique	Questions du professeur/ Réponses des élèves	Échanges autour des connaissances que disposent les élèves	Aucun
Phase 3 (25mn 56s) Tdp 71 à Tdp 98	Localisation de l'Égypte sur la carte de l'Afrique	Questions du professeur/ Réponses des élèves	Observation d'un schéma et échanges sur ce schéma	Photo n°1 : schéma de la carte de l'Afrique
Phase 4 (29mn 29s) Tdp 99 à Tdp 154 ; Tdp 194 à Tdp 195 ; Tdp 199 à Tdp 210 ; Tdp 219 à Tdp 224	Le mouvement des ancêtres des Égyptiens en l'exemple de celui des ancêtres des Centrafricains	Questions du professeur/ Réponses des élèves et Questions des élèves/ Réponses du professeur	Observation de deux schémas et échanges sur ces schémas	Photo n°1 : croquis de la carte de l'Afrique et photo n°2 : croquis de la carte du peuplement de l'Égypte
Phase 5 (07mn 04s) Tdp 155 à Tdp 193 ; Tdp 196 à Tdp 198 ; Tdp 211 à Tdp 218	Le métissage des Égyptiens en l'exemple du brassage ethnique en Centrafrique	Questions du professeur/ Réponses des élèves et Questions des élèves/ Réponses du professeur	Observation de deux schémas et échanges sur ces schémas	Photo n°1 : croquis de la carte de l'Afrique et photo n°2 : croquis de la carte du peuplement de l'Égypte

Pour analyser les données, nous avons modélisé la situation d'enseignement-apprentissage en série de jeux d'apprentissage (Sensevy, 2011) pour comprendre et décrire ce que le professeur fait faire à ses élèves. Car, rappelons-le, une situation didactique est modélisée comme une série de jeux dans le but de décrire l'action conjointe professeur-élèves autour du savoir en jeu (Sensevy, 2011). Dans notre séance, nous constatons que le professeur a conduit les élèves dans ce que nous modélisons comme plusieurs jeux d'apprentissage successifs, afin de faire avancer le savoir visé (Sensevy, 2007). Et, dans ce que nous modélisons comme chaque jeu d'apprentissage, l'élève se trouve confronté à un objet de savoir spécifique. Nous identifions cinq JA, précisant les différents jeux que le professeur fait jouer aux élèves :

- JA1 (Tdp 1-Tdp 28) : Faire rappeler par les élèves les savoirs appris lors de la dernière séance de cours d'histoire ;
- JA2 (Tdp 29-Tdp 70) : Faire comprendre par les élèves le roi pharaon, personnage politico-religieux important de l'Égypte antique ;
- JA3 (Tdp 71-Tdp 98) : Faire localiser par les élèves l'Égypte sur la carte de l'Afrique ;
- JA4 (Tdp 99-Tdp 154 ; Tdp 194-Tdp 195 ; Tdp 199-Tdp 210 ; Tdp 219-Tdp 224) : Faire identifier par les élèves le mouvement des ancêtres des Égyptiens en l'exemple de celui des ancêtres des Centrafricains ;
- JA5 (Tdp 155-Tdp 193 ; Tdp 196-Tdp 198 ; Tdp 211-Tdp 218) : Faire découvrir par les élèves le métissage des Égyptiens en l'exemple du brassage ethnique en Centrafrique.

2.2 Description et analyse des jeux d'apprentissage

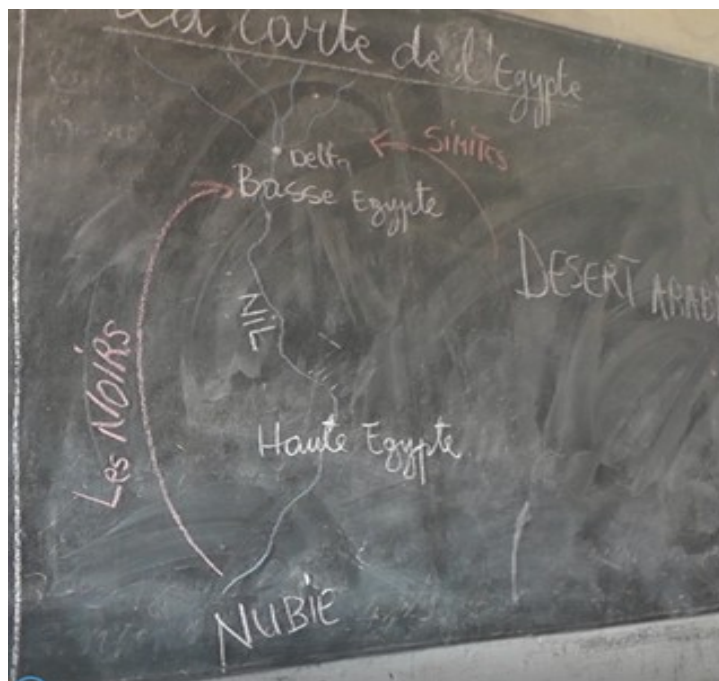
A titre de rappel, l'intitulé de la leçon enseignée est : « Le peuplement ». C'est le premier sous-thème du premier chapitre du programme d'histoire de la classe de 6^e en Centrafrique (MEPSTA, 2018). Le libellé de ce chapitre est : « La civilisation égyptienne », qui comporte au total trois sous-thèmes dont les deux autres, respectivement deuxième et troisième, sont : « L'organisation politique et sociale », et « Les aspects culturels : la religion ». Avant de vivre cette leçon (le peuplement), les élèves ont appris en introduction générale de ce programme « la définition et les grandes divisions de l'histoire ».

P1 a réalisé au début de la séance deux croquis au tableau présentant la carte de l'Afrique (premier croquis) et la carte de l'Égypte (deuxième croquis), qui se trouvent sur sa fiche de cours. Les photos de ces deux croquis sont présentées ci-dessous :

Figure n°8 (photo n°1) : Croquis de la carte de l'Afrique



Figure n°9 (photo n°2) : Croquis de la carte de l'Égypte



Les deux croquis réalisés par le professeur au tableau sont des supports d'enseignement. Ils constituent le milieu didactique. Et c'est en exploitant ceux-ci au cours de l'apprentissage que les élèves pourront apprendre les savoirs en jeu, traduits par les énoncés ci-dessous :

- l'Égypte est un pays du continent africain. Elle est située dans le nord-est de l'Afrique ;
- les ancêtres des Égyptiens sont les Sémites venus du désert arabe à l'est et les Noirs venus du sud précisément de la Nubie. Et ils vont se rencontrer dans la vallée du Nil;
- Les Sémites et les Noirs vont se mélanger par le lien du mariage pour donner naissance à un peuple (les Égyptiens). C'est ce qu'on appelle le métissage.

Nous analysons maintenant les différents jeux d'apprentissage pour voir comment ces savoirs ont été mis en jeu dans l'apprentissage par le professeur et les efforts déployés par les élèves pour les acquérir.

JA1 : faire rappeler par les élèves les savoirs appris lors de la dernière séance de cours d'histoire.

Les tours de parole échangés entre P1 et les élèves, se déroulent de Tdp1 à Tdp28.

Extrait de transcription n° 1 : Définition de l'histoire.

Temps	Tdp	Locuteur	Propos
00:00:00	01	P1	<i>[Après avoir réalisé les croquis au tableau, le professeur dit aux élèves:]</i> Bonjour la classe.
00:00:05	02	Cl.	<i>[Les élèves répondent:]</i> Bonjour monsieur.
00:00:09	03	P1	On va démarrer notre cours de ce matin. Voilà, alors vous avez déjà vu certaines choses, la fois passée. Vrai ou faux ?
00:00:27	04	Cl.	Vrai.
00:00:29	05	P1	<i>[le professeur passe au contrôle des connaissances déjà enseignées sur la leçon : introduction générale : définition et division de l'histoire]</i> Voilà, à titre de rappel, qui peut me définir l'histoire ? L'histoire, c'est quoi ? <i>[A cette question, certains élèves lèvent la main et le professeur dit:]</i> Je prends une fille d'abord. Oui ! <i>(en désignant de la main Élise qui se lève et dit:)</i>
00:00:37	06	Élise	Histoire est un événement passé. <i>[Cette réponse pousse les autres élèves à murmurer en signe de rejet, ce qui amène le professeur à réagir en ces termes:]</i>
00:00:41	07	P1	Écoutez d'abord ! Qu'est-ce qu'elle a dit ? Reprends ! <i>[en redonnant la parole à Élise]</i>

00:00:44	08	Élise	Histoire est un événement passé.
00:00:48	09	P1	Histoire est un événement passé. C'est ça ?
00:00:53	10	Cl.	Non monsieur.
00:00:55	11	P1	On va prendre un garçon. Oui ! <i>[en désignant Nicodème qui se lève et dit:]</i>
00:00:58	12	Nicodème	Histoire est un fait du développement du passé.
00:01:03	13	P1	Histoire est un fait du développement du passé. On va au fond là-bas, oui. <i>[en désignant Dan]</i>
00:01:08	14	Dan	Histoire est la connaissance par des récits, des écrits par des vieillards.
00:01:13	15	P1	Vous êtes d'accord avec lui ? <i>[en demandant la classe]</i>
00:01:15	16	Cl.	Oui monsieur
00:01:17	17	P1	Toi ! <i>[en indexant une fille]</i> pourquoi tu lèves encore la main ? Vous êtes d'accord avec lui non ?
00:01:22	18	Cl.	Oui monsieur.

Le professeur a débuté la séance en orientant l'attention des élèves vers les connaissances antérieurement acquises, renvoyant au déjà-là du contrat didactique. Nous voyons cela quand le professeur dit : « On va démarrer notre cours de ce matin. Voilà, alors vous avez déjà vu certaines choses, la fois passée. Vrai ou faux ? » (tdp 3). Le professeur en parlant de « certaines choses, la fois passée » renvoie les élèves vers le savoir déjà là qui porte sur : « Définition et grandes divisions de l'histoire ». Et c'est en se basant sur ce savoir supposé déjà-là que le professeur exprime ses attentes aux élèves. P1 : « Voilà, à titre de rappel, qui peut me définir l'histoire ? L'histoire, c'est quoi ? » (tdp 5). Élise (qui est désignée par le professeur) donne à deux reprises la réponse suivante : « Histoire est un événement passé. » (tdp 6 et tdp 8). Mais la réponse de Élise n'est pas celle attendue par le professeur qui reprend sa question. P1 : « Histoire est un événement passé. C'est ça ? » (tdp 9). Le professeur, en demandant l'avis de la classe, fait preuve de réticence (il ne dit pas explicitement que la réponse est incomplète) et d'expression (il suggère que la réponse est incomplète) pour pousser les élèves à interagir entre eux. Nicodème se lève et dit : « Histoire est un fait du développement du passé » (tdp 12). La réponse donnée n'est pas celle attendue par le professeur. Nous constatons cela dans la réaction du professeur qui refuse de valider cette réponse. P1 : « Histoire est un fait du développement du passé. On va au fond là-bas, oui » (tdp 14). Le professeur désigne Dan pour continuer.

Dan répond en ces termes : « Histoire est la connaissance par des récits, des écrits par des vieillards » (tdp 14). La réponse de Dan correspond à l'attente du professeur qui fait encore preuve de la réticence pour pousser les élèves à interagir davantage entre eux. Le professeur demande à nouveau l'avis de la classe : P1 : « Vous êtes d'accord avec lui ? » (tdp 15). Et la classe réagit en acceptant la réponse de Dan : « oui, monsieur » (tdp 16).

Nous remarquons que pour faire définir l'histoire par les élèves, le professeur a interrogé Élise, Nicodème et Dan. Dans les réponses de Élise et Nicodème, le mot « passé » apparaît : (Élise : « Histoire est un événement passé. » (tdp 6) ; Nicodème : « Histoire est un fait du développement du passé » (tdp 12)). Ces réponses sont issues d'un savoir déjà-là probablement acquis à l'école primaire. On a en effet coutume de définir l'histoire à l'école primaire comme « un récit des événements du passé ». Cette définition de l'histoire a évolué au collège. Ainsi, en classe de 6^e, on définit l'histoire comme « une connaissance des faits du passé à travers les récits et les écrits ». Nous voyons cela dans le paragraphe ci-après avec l'élève Dan.

Dan : « Histoire est la connaissance par des récits, des écrits par des vieillards » (tdp 14). Dan a mobilisé un savoir proche de celui mis en jeu par le professeur lors de la première séance d'histoire en classe de 6^e. Ici, l'élève n'a pas utilisé le mot « passé » comme ses prédécesseurs mais il fait référence au passé dans sa réponse. Nous pouvons situer ses connaissances dans un contexte africain. Du point de vue factuel, c'est essentiellement par le récit qu'on peut connaître et écrire l'histoire des régimes politiques, des activités sociales, économiques et culturelles de l'Afrique. L'Afrique est le berceau de l'oralité. Et les vieillards y sont les détenteurs des connaissances du passé, qu'ils transmettent aux autres membres de la société de génération en génération. Puis avec l'arrivée des Blancs durant la période coloniale, les écrits (rapports administratifs et autres) viennent s'ajouter aux récits pour devenir eux aussi des sources (traces) de l'histoire africaine. Pour connaître aujourd'hui l'histoire de l'Afrique, on recourt aux récits mais aussi aux écrits qui sont tous des traces du passé de ce continent. Cela confirme les propos de Marc Bloch ([1949] 2005, p. 34), pour qui « l'histoire est une connaissance par traces ».

Dans la transcription qui suit, le professeur P1 demande aux élèves de lui dire à quoi sert l'histoire et de définir la civilisation.

Extrait de transcription n°2 : Dire à quoi sert l’histoire et définir la civilisation

00:01:25	19	P1	Alors, si on arrive déjà à définir ce que c’est que l’histoire, qui peut me dire à quoi sert l’histoire ? Oui, en noir là ! <i>[en désignant Mamie qui a porté une robe noire]</i>
00:01:34	20	Mamie	L’histoire permet à chacun de connaître le passé du groupe auquel il appartient.
00:01:41	21	P.1	Vous êtes d’accord avec elle ? <i>[en demandant la classe]</i>
00:01:43	22	Cl.	Oui, monsieur.
00:01:45	23	P1	Vraiment, elle est formidable. Voilà, mais qui peut me définir ce que c’est que la civilisation ? <i>[en parcourant des yeux la classe, il dit:]</i> Bon oui, toi ! Gare à toi si tu rates <i>[Jean est désigné]</i>
00:01:55	24	Jean	La civilisation, ce sont les habitudes, des coutumes, des traditions des habitants d’un village.
00:02:03	25	P1	C’est ça ?
00:02:05	26	Cl.	Oui, monsieur.
00:02:08	27	P1	Mais toi aussi, tu es fort. Voilà, donc, c’est ce que vous avez vu la fois passée. C’est ça non ?
00:02:15	28	Cl.	Oui monsieur.

P1 : « Alors, si on arrive déjà à définir ce que c’est que l’histoire, qui peut me dire à quoi sert l’histoire ? Oui, en noir là ! » (tdp 19). Le professeur désigne Mamie qu’on peut identifier sur la vidéo par la couleur noire de sa robe. Mamie donne la réponse suivante : « L’histoire permet à chacun de connaître le passé du groupe auquel il appartient » (tdp 20). Mamie semble donner une réponse conforme à celle attendue par le professeur qui n’a ni validé, ni rejeté directement la réponse de cette élève (réticence à cette validation ou à ce rejet) mais se tourne vers la classe en demandant : « Vous êtes d’accord avec elle ? » (tdp 21). Et la classe dit : « oui, monsieur » (tdp 22) en validant la réponse de leur camarade.

Dans les interactions avec les élèves, le professeur adopte souvent une attitude de réserve en faisant preuve de réticence à valider ou à invalider directement les réponses. Il laisse les élèves eux-mêmes valider ou non les réponses de leurs camarades. Et ce n’est qu’après qu’il les valide ou les invalide. Nous voyons cela dans le tdp 23. Le professeur P1 dit : « Vraiment, elle est formidable. Voilà, mais qui peut me définir ce que c’est que la civilisation ? *[en parcourant des yeux la classe, il dit:]* Bon oui, toi ! Gare à toi si tu rates »

(tdp 23). Ici, le professeur félicite Mamie (l'énoncé d'une qualité supposée de l'élève « elle est formidable » se substitue à celui d'une validation de la réponse) puis P1 exprime une nouvelle attente, s'agissant à présent de définir le terme « civilisation ». Mais P1, en désignant Jean, attire son attention sur la réponse qu'il aura à donner quand il dit : « Gare à toi situ rates ». Jean en restant imperturbable devant cette mise en garde du professeur répond à la question posée : « La civilisation, ce sont les habitudes, des coutumes, des traditions des habitants d'un village » (tdp 24). Ici, Jean a répondu à l'attente du professeur mais celui-ci, en faisant toujours preuve de réticence, demande à la classe d'apprécier la réponse. P1 : « C'est ça ? » (tdp 25). Et la classe réagit en validant la réponse de Jean : « Oui, monsieur » (tdp 26). Et le professeur apprécie à son tour Jean en disant : « Mais toi aussi, tu es fort. Voilà, donc, c'est ce que vous avez vu la fois passée. C'est ça non ? » (tdp 27). Ici, on passe d'une appréciation de la réponse à l'appréciation de l'élève. Et la classe dit : « Oui, monsieur » (tdp 28).

Nous voyons que les deux élèves, Mamie et Jean, ont fait recours aux savoirs scolaires déjà acquis pour répondre aux attentes du professeur. Mais P1 préfère faire preuve de réticence pour pousser les élèves à interagir davantage entre eux. Ce sont les élèves eux-mêmes qui valident ou non les réponses données par leurs camarades. En distribuant ainsi la parole aux élèves, le professeur P1 maintient une position topogénétique haute et fait avancer le temps didactique (la chronogénèse).

JA2 : faire comprendre par les élèves qui est le roi pharaon, personnage important de l'Égypte antique.

Les tours de parole échangés vont de Tdp 29 à Tdp 70.

Extrait de transcription n°3 : Comprendre que l'Égypte est dirigée par le roi pharaon.

00:02:18	29	P1	Voilà, aujourd'hui, nous allons voir une nouvelle leçon. Nous allons voir le tout premier chapitre du programme de cette année. Et ça, c'est en histoire, ce n'est pas en géographie. Donc, vous laissez la géographie de côté, vous prenez ce qui est histoire. Vous prenez votre cahier d'histoire, la partie réservée à l'histoire. Mais avant de donner le titre du chapitre, alors qui a déjà écouté parler de pharaon ? Vous avez écouté parler de pharaon ?
00:02 :52	30	Cl.	Oui monsieur.
00:02:54	31	P1	C'est qui ?
00:02:56	32	Charles	Pharaon est un roi.

00:02:59	33	P1	Pharaon est un roi, ce n'est pas en Égypte ? <i>[Charles va réagir en apportant un complément à sa réponse]</i>
00:03:01	34	Charles	Pharaon est un roi d'Égypte.
00:03:18	35	P1	<i>[Le professeur consulte sa fiche pendant un moment et dit:]</i> Pharaon est un roi d'Égypte. Tout le monde est d'accord non ?
00:03:28	36	Cl.	Oui monsieur.
00:03:30	37	P1	Roi d'Égypte, vous êtes sûrs ?
00:03:32	38	Cl.	Oui monsieur.
00:03:34	39	P1	Vous avez écouté parlé de pharaon, qui vous a parlé de pharaon ?
00:03:37	40	Yves	A la télévision.
00:03:40	41	P1	Ah ! Chez toi, c'est à la télévision qu'on a parlé de pharaon. Qui d'autre ?
00:03:42	42	Lilie	Dans la Bible.
00:03:44	43	P1	Pour toi, c'est dans la Bible. Voilà, très-bien et pour toi là-bas ? <i>[en désignant Brice]</i>
00:03:49	44	Brice	C'est à l'église.
00:03:51	45	P1	A l'église, nous avons télé, Bible, église. Oui. <i>[en désignant Sylver qui a gardé la main levée]</i>
00:03:54	46	Sylver	A l'école aussi, monsieur.
00:03:56	47	P1	A l'école, où ?
00:03:59	48	Sylver	Ici, par notre professeur d'histoire.
00:04:01	49	P1	Cette année ?
00:04:02	50	Sylver	Non.
00:04:04	51	P.1	Tu es redoublant ?
00:04:06	52	Sylver	Oui.
00:04:08	53	P1	Ah oui, il est redoublant, c'est normal. Donc, tu as déjà appris quelque chose sur l'Égypte. Et on t'a dit que c'est pharaon qui est le roi d'Égypte. Voilà, c'est bon. Donc nous avons la télé, nous avons la Bible, nous avons l'église, nous avons le professeur ici à l'école. Qui peut dire autre chose ? Oui. <i>[en désignant Nicaise]</i>
00:04:23	54	Nicaise	A la maison.
00:04:25	55	P1	Ah, c'est très bien. Là-bas <i>[en désignant Dan]</i>

00:04:30	56	Dan	Dans le livre d'histoire.
00:04:32	57	P1	Le livre d'histoire, c'est très bien. Tu as un livre d'histoire chez toi ?
00:04:34	58	Dan	Oui monsieur.
00:04:36	59	P1	Oh, c'est bien. Toi là-bas ! <i>[en désignant Ruth]</i>
00:04:38	60	Ruth	A la radio
00:04:40	61	P1	Voilà, ici ! <i>[en désignant Jospin]</i>
00:04:42	62	Jospin	Mon maître de CM2
00:04:44	63	P1	Voilà, ton maître de la classe de CM2 qui t'a parlé du roi pharaon et il t'a dit quoi ?
00:04:51	64	Jospin	Il a dit que le roi pharaon est vénéré comme dieu.
00:04:55	65	P1	Le roi pharaon est vénéré comme dieu. Et puis son pays, c'est où ?
00:04:59	66	Jospin	C'est en l'Égypte Nairobi.
00:05:03	67	P1	Hein ! En Nairobi ? <i>[la réaction du professeur pousse Chantal assise à côté de Jospin à dire ceci:]</i>
00:05:07	68	Chantal	Non, c'est au Caire.
00:05:09	69	P1	C'est le Caire qui est la capitale de l'Égypte. Donc, c'est en Égypte. Voilà, très bien, vous avez trouvé. Donc aujourd'hui, ce que nous allons voir comme chapitre, c'est quoi, <i>[le professeur est partie prendre sa fiche qui était sur le bureau et dit:]</i> c'est la civilisation égyptienne. Donc voilà, le titre du chapitre, <i>[le professeur prend un morceau de craie et écrit au tableau le titre du chapitre en disant:]</i> donc vous allez mettre la civilisation égyptienne comme titre du chapitre dans votre cahier. A chaque nouveau chapitre, une nouvelle ?
00:06:05	70	Cl.	Page.

Ici, il y a changement de JA car le professeur procède à un changement d'objet de savoir. Ainsi, dans ce que nous modélisons comme le JA 2, le professeur, en poursuivant les interactions avec les élèves, introduit un savoir (Pharaon, personnage de l'histoire égyptienne) qui n'est pas travaillé en classe : P1 : « ... alors qui a déjà écouté parler de pharaon ? Vous avez écouté parler de pharaon ? » (tdp 29) ; « C'est qui ? » (tdp 31). En agissant ainsi le professeur veut s'appuyer sur les savoirs déjà-là des élèves pour les amener à construire des savoirs nouveaux. Nous voyons cela dans le paragraphe qui suit.

Charles répond à la question du professeur : « Pharaon est un roi » (tdp 32). Charles a

fait appel à son savoir déjà-là pour répondre à l'attente du professeur. Mais le professeur ne semblant pas être satisfait de cette réponse et réagit en produisant un effet Topaze. P1 : « Pharaon est un roi, ce n'est pas en Égypte ? » (tdp 33). Il montre que la réponse donnée n'est pas complète. Et pour qu'elle soit complète, il est nécessaire d'ajouter ce qui manque pour qu'elle soit validée. Ainsi il propose un élément de réponse dans la question posée en produisant un effet Topaze. Finalement, Charles rebondit en ajoutant l'élément manquant. Charles : « Pharaon est un roi d'Égypte » (tdp 34). Le professeur se tourne vers les élèves et dit : P1 : « Pharaon est un roi d'Égypte. Tout le monde est d'accord non ? » (tdp 35). La classe valide la réponse de Charles. Le professeur demande à nouveau aux élèves : P1 : « Roi d'Égypte, vous êtes sûrs ? » (tdp 37). Et les élèves répètent leur réponse : Cl. : « Oui, monsieur » (tdp 38). Alors le professeur semble légitimer ce savoir énoncé par l'élève Charles et, pour faire avancer la chronogenèse, il exprime de nouvelles attentes : P1. : « Vous avez écouté parler de pharaon, qui vous a parlé de pharaon ? » (tdp 39). La question posée par le professeur porte sur l'origine des savoirs abordés par les élèves en classe d'histoire. Et cela nous intéresse. Alors, nous nous interrogeons de cette manière : d'où viennent les savoirs des élèves en histoire ? L'école est-elle le seul endroit d'appropriation des savoirs historiques ?

En fait, dans l'apprentissage de l'histoire, l'élève qui doit apprendre, est avant tout doté de connaissances historiques élémentaires. Et à ce titre, il n'a pas uniquement besoin d'être en classe d'histoire pour apprendre l'histoire. Le milieu familial, social ou du moins l'environnement dans lequel il évolue lui a permis de se renseigner de manière informelle sur la vie des hommes, des femmes,... qui ont vécu avant lui. C'est pourquoi pour répondre à l'attente du professeur, les élèves font appel à des savoirs déjà-là acquis durant leur « expérience sociale et scolaire » (Cariou, 2019b, p. 3).

Nous remarquons aussi dans les réponses des élèves (ci-après), les différents origines du savoir qu'ils ont déjà sur pharaon. Pour Yves, c'est « à la télévision » (tdp 40) et pour Ruth, c'est : « à la radio » (tdp 60) centrafricaine ou étrangère, qu'ils auraient acquis des connaissances historiques. Les deux élèves ont cité des médias audiovisuels d'information et de communication importants et très répandus aujourd'hui dans le monde. La radio et la télévision diffusent périodiquement des magazines et/ou des documentaires à visée éducative. Pour Lilie, c'est « dans la Bible » (tdp 42) et pour Brice : « c'est à l'église » (tdp 44). Ces deux élèves appartiendraient donc à des familles chrétiennes. En Centrafrique, les trois quarts de la population sont de la confession chrétienne. La Bible contient des passages (chapitres et versets) qui évoquent l'Égypte et son roi pharaon, surtout à l'époque de la servitude des

enfants d'Israël dans ce pays. Mais aussi à l'église, certaines prédications données par des pasteurs, prêtres, abbés ,portent sur l'histoire des enfants d'Israël en Égypte à l'époque du roi pharaon. Donc c'est en lisant la Bible (pour Lilie) ou en allant à l'église (pour Brice) que ces deux élèves auraient acquis des connaissances sur l'Égypte et sur le roi pharaon. Pour Nicaise, c'est « à la maison » (tdp 54). On peut mettre en exergue ici la famille ou les parents qui transmettraient aussi à la maison des connaissances à leurs enfants. Et c'est dans ce cas de figure que Nicaise aurait acquis des connaissances sur l'Égypte et le pharaon. Pour Dan, c'est « dans le livre d'histoire » (tdp 56). On comprend que Dan utilise un livre d'histoire à la maison, qui appartiendrait à sa famille. Car après les crises politico-militaires que la Centrafrique a connues, les enseignants et les élèves ne disposent d'aucun manuel dans les établissements scolaires. Alors la curiosité de Dan à la maison l'aurait amené à découvrir certains textes et images dans le livre d'histoire lui permettant d'acquérir des connaissances sur le roi pharaon. Toutefois, on ignore de quel type de livre d'histoire il s'agit. Enfin, pour Sylver, c'est « à l'école aussi, monsieur » (tdp 46) et pour Jospin, c'est « mon maître de CM2 » (tdp 62). Les deux élèves ont acquis ce savoir à l'école. Pour Sylver, c'est un déjà-là acquis en classe au cours de l'année dernière. Nous remarquons cela dans la réaction du professeur : P1 : « Tu es redoublant » (tdp 51). Et Sylver répond : « Oui » (tdp 52). Pour Jospin, c'est un savoir acquis à l'école primaire. Nous constatons aussi cela quand il dit : « Mon maître de CM2 » (tdp 62). En classe du CM2, pour renforcer l'exposé du maître, les élèves sont soumis à la lecture des textes qui sont en rapport avec la leçon à enseigner. Et le maître procède après la lecture à une rapide interrogation pour s'assurer si la leçon a été bien comprise. Ce qui revient à dire que c'est au cours de l'action conjointe précédente professeur-élèves à l'école primaire que Jospin a acquis des savoirs sur l'Égypte et le roi pharaon.

Le professeur se base alors sur le savoir de Jospin pour formuler une nouvelle question : P1 : « Voilà, ton maître de la classe de CM2 qui t'a parlé du roi pharaon et il t'a dit quoi ? » (tdp 63). Jospin : « Il a dit que le roi pharaon est vénéré comme dieu » (tdp 64). La réponse de Jospin n'est pas totalement celle attendue par le professeur, P1 : « Le roi pharaon est vénéré comme dieu. Et puis son pays, c'est où ? » (tdp 65). Le professeur oriente l'attention de Jospin vers un savoir précédemment abordé dans cette classe (tdp 35). C'est une sémiose orientée vers le contrat. Mais Jospin, n'arrivant pas à interpréter l'attente du professeur, donne cette réponse : « C'est en l'Égypte Nairobi » (tdp 66). Cette réponse surprend le professeur qui réagit de cette manière : « Hein ! En Nairobi ? » (tdp 67). La réaction du professeur pousse Chantal, assise à côté de Jospin, à répondre. Chantal : « Non,

c'est au Caire » (tdp 68). La réponse de Chantal est celle attendue par le professeur qui la valide en produisant un effet Jourdain dans la mesure où il pointe un élément de savoir absent de la réponse de Chantal, qu'il lui attribue pourtant : « C'est le Caire qui est la capitale de l'Égypte. Donc, c'est en Égypte. Voilà, très bien, vous avez trouvé... » (tdp 69). En produisant cet effet Jourdain, le professeur fait avancer le temps didactique. Car il ne veut pas s'attarder sur l'identification de l'Égypte, le pays du roi pharaon par les élèves.


Dans ce que nous modélisons comme un deuxième jeu d'apprentissage, la position topogénétique du professeur est toujours élevée car il s'est beaucoup affiché dans l'apprentissage en développant des stratégies pour faire gagner les élèves et en les conduisant dans un jeu épistémique. Il fait avancer le temps didactique en produisant des effets Topaze et Jourdain. Cependant la position topogénétique des élèves reste toujours basse. Car dans la situation, ils se contentent seulement de répondre aux questions du professeur en mobilisant ou non leur déjà-là afin d'acquérir le savoir mis en jeu dans l'apprentissage. Nous abordons un autre jeu d'apprentissage pour continuer.


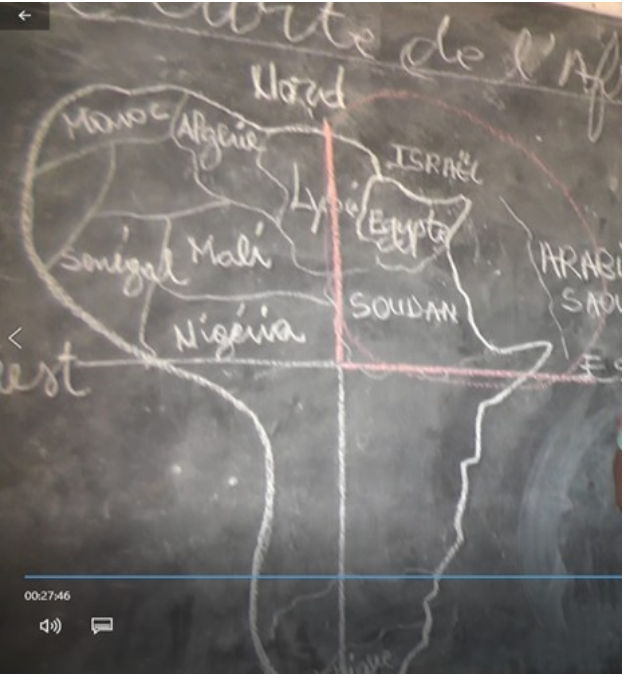
JA3 : faire localiser par les élèves l'Égypte sur la carte de l'Afrique.

Les tours de parole échangés vont de Tdp 71 à Tdp 98.

Extrait de transcription n°4 : Localiser géographiquement l'Égypte sur le dessin de la carte de l'Afrique

00:06:07	71	P1	Voilà. Vous mettez la date d'aujourd'hui, lundi le 14 décembre 2020 et vous prenez chapitre 1 : la civilisation égyptienne. Il faut bien écrire. Ne copiez pas avec des fautes [le professeur passe dans les rangées et vérifie la prise des notes de quelques élèves et dit:] je vous donne seulement une minute de copier ça, pas plus. [Peu après quelques secondes il dit:] Vous avez fini de copier ?
00:07:31	72	Cl.	Oui monsieur.
00:07:33	73	P1	Si c'est fait, vous allez maintenant regarder au tableau. Je vais vous poser une question : où se trouve l'Égypte sur la carte de l'Afrique ? Oui [en désignant Nelly]
00:07:42	74	Nelly	L'Égypte est située au Nord et à l'Est de l'Afrique.
00:07:46	75	P1	Au Nord, à l'Est. Non, reprends. L'Égypte se trouve ? [en redonnant la parole à Nelly]
00:07:50	76	Nelly	L'Égypte se trouve au Nord près de l'est de l'Afrique.
00:07:58	77	P1	Elle a dit que l'Égypte se trouve au Nord près de l'Est de

			l'Afrique. Qui dit autre chose ? Oui [<i>en désignant Ken</i>].
00:08:12	78	Ken	L'Égypte se trouve vers le Nord.
00:08:15	79	P1	L'Égypte se trouve vers le Nord. [<i>le professeur n'est pas satisfait de cette réponse, désigne Guy</i>]. Oui.
00:08:17	80	Guy	L'Égypte se trouve vers le Nord-Est de l'Afrique.
00:08:21	81	P1	<p>L'Égypte se trouve vers le Nord-Est de l'Afrique. Voilà. Donc nous avons la carte ici au tableau (<i>en se dirigeant vers le croquis de la carte de l'Afrique au tableau</i>). L'Égypte se trouve ici (<i>le professeur montre aux élèves de la main l'Égypte sur le croquis de la carte et poursuit en ces termes :</i>)</p>  <p>Il (Guy) a parlé du Nord-Est. Donc, je vais mettre Nord là (<i>en écrivant le nord puis les trois autres points cardinaux</i>). Je mets Est ici. Je vais mettre Ouest là et le Sud ici en bas. Voilà, c'est juste. Nous avons Nord, Sud, Ouest, Est. Donc, vous voyez que si on partage l'Afrique comme ça, du Nord au Sud, de l'Ouest à l'Est [<i>le professeur prend la craie et trace deux traits qui divisent le croquis de la carte de l'Afrique en quatre parties et dit :</i>], on peut dire que l'Égypte est située ?</p>

			
00:10:57	82	Cl.	Au Nord-Est de l'Afrique.
00:11:00	83	P1	<p>Voilà, le Nord-Est [en montrant la partie Nord-Est], je prends ma craie de couleur. Vous allez voir que c'est cette partie qu'on appelle Nord-Est. Ça et ça [le professeur fait passer sa craie de couleur rouge sur les deux traits qui divisent le croquis en quatre parties et dit :]</p>  <p>C'est cette partie qui est appelé Nord-Est de l'Afrique [en faisant un cercle entourant la partie Nord-Est et dit :]. Et est-ce qu'on trouve l'Égypte dans cette partie ?</p>

00:11:20	84	Cl.	Oui monsieur.
----------	----	-----	---------------

Le professeur prend la craie, écrit au tableau la date et le titre du chapitre : « La civilisation égyptienne » tout en demandant aux élèves de les copier dans leurs cahiers (tdp 71). Puis, il se tourne et attire l'attention des élèves vers le milieu (le croquis de la carte de l'Égypte au tableau) en posant cette question : « Si c'est fait, vous allez maintenant regarder au tableau. Je vais vous poser une question : où se trouve l'Égypte sur la carte de l'Afrique ? » (tdp 73). Les élèves se lancent dans l'exploration des formes du milieu pour répondre à sa question. Mais le milieu semble être opaque à leurs yeux. Nous voyons cela dans les réponses données par les élèves à la question du professeur dans les tours de parole suivants : Nelly dit : « L'Égypte est située au Nord et à l'Est de l'Afrique » (tdp 74). Le professeur lui demande de répéter la réponse. Elle reprend sa réponse de cette manière : « L'Égypte se trouve au Nord près de l'Est de l'Afrique » (tdp 76). Le professeur, n'étant pas satisfait de cette réponse, désigne Ken qui se lève et dit : « L'Égypte se trouve vers le Nord » (tdp 78). Là encore le professeur qui n'est pas satisfait refuse de valider la réponse de Ken.

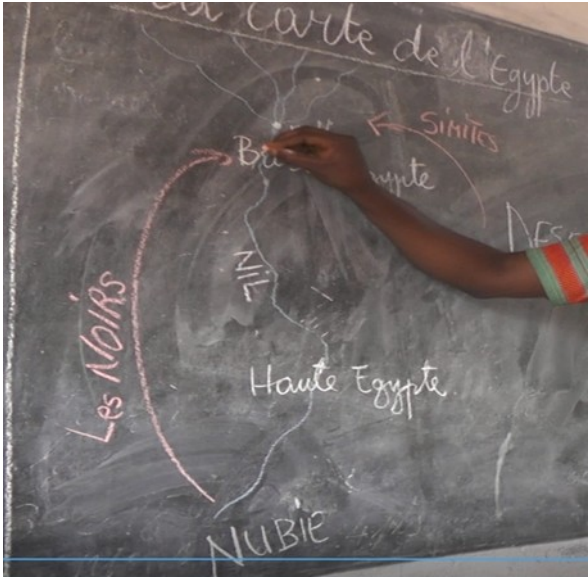
Le croquis réalisé au tableau par le professeur est dépourvu d'indications géographiques : il n'y a pas de repères spatiaux pouvant permettre aux élèves de s'orienter dans le milieu. Les quatre points cardinaux et la Centrafrique n'y figurent pas. Néanmoins ils ont mobilisé leur savoir (probablement issu de savoirs acquis à l'école primaire) pour citer deux points cardinaux « Nord et Est » pour Nelly et « Nord » pour Ken. Au primaire, pour localiser un lieu ou un pays sur une carte, on apprend aux élèves à utiliser la boussole ou les points cardinaux. S'agissant des points cardinaux, on place toujours le nord en haut de la carte, le sud en bas, l'est à droite et l'ouest à gauche. Cependant les réponses de Nelly et Guy ne correspondent pas à l'attente du professeur qui désigne un autre élève.

Guy se lève et donne la réponse suivante : « L'Égypte se trouve vers le Nord-Est de l'Afrique » (tdp 80). On peut en outre supposer que Guy a fait appel à un savoir acquis à l'école primaire (comme ses camarades), qui lui a permis d'interpréter l'une des formes du milieu pour répondre à l'attente du professeur. Le professeur valide la réponse de Guy (tdp 80) et fait un retour au milieu (tdp 81) en expliquant aux élèves le savoir en jeu. De la main, il montre aux élèves l'Égypte sur le croquis de la carte. Puis, il poursuit en ces termes : « Il (Guy) a parlé du Nord-Est. Donc, je vais mettre Nord là (*en écrivant le nord puis les trois autres points cardinaux*). Je mets Est ici. Je vais mettre Ouest là et le Sud ici en

bas. Voilà, c'est juste. Nous avons Nord, Sud, Ouest, Est. Donc, vous voyez que si on partage l'Afrique comme ça, du Nord au Sud, de l'Ouest à l'Est (*le professeur prend la craie et trace deux traits qui divisent le croquis de la carte de l'Afrique en quatre parties*), on peut dire que l'Égypte est située ? » (tdp 81). En inscrivant les quatre points cardinaux et en divisant le croquis de la carte en quatre parties, le professeur transforme le croquis (mésogénèse). Ce qui entraîne un enrichissement du milieu didactique pour permettre aux élèves de comprendre la localisation de l'Égypte sur la carte de l'Afrique. On suppose que le milieu est susceptible d'être pourvoyeur de significations pour les élèves. Ensuite, le professeur attire l'attention des élèves vers ce milieu aménagé (sémiose orientée vers le milieu) en produisant un effet Topaze quand il dit : « on peut dire que l'Égypte est située ? » en mettant sa main droite sur l'Égypte se trouvant dans le croquis. La réponse à la question du professeur se trouve au tableau, là où il a mis sa main. C'est ainsi qu'ensemble la classe répond : « Au Nord-Est de l'Afrique » (tdp 82). Le professeur poursuit les explications du cours en aménageant de plus en plus le milieu didactique pour faciliter la compréhension des élèves. Il fait passer une craie de couleur rouge sur les deux traits qui divisent le croquis en quatre parties. Puis il encercle la partie dans laquelle se trouve l'Égypte qu'il nomme Nord-Est (sémiose du milieu) et dit : « C'est cette partie qui est appelé Nord-Est de l'Afrique » (tdp 83). Le professeur produit à nouveau un effet Topaze quand il pose aux élèves cette question : « Et est-ce qu'on trouve l'Égypte dans cette partie ? » (tdp 83). La réponse à cette question se trouve au tableau et même encadrée, donc à la portée des élèves qui répondent sans embarras : « Oui, monsieur » (tdp 84).

Extrait de transcription n°5 : Validation de la position géographique de l'Égypte sur le dessin de la carte de l'Afrique

00:11:22	85	P1	Voilà, donc pour dire que l'Égypte est située dans le Nord-Est de l'Afrique. Est-ce que c'est difficile ? Qui n'a pas compris ? Vous voyez [<i>en montrant le croquis 1</i>], on a situé les quatre points cardinaux et puis on a divisé l'Afrique en quatre parties en reliant le Nord et le Sud, l'Ouest et l'Est. Finalement on s'est rendu compte que l'Égypte est située dans la partie Nord-Est. C'est difficile ?
00:12:17	86	Cl.	Non, monsieur.
00:12:19	87	P1	Ok, vous allez prendre le résumé mais mettez d'abord introduction. [<i>le professeur prend la craie et copie l'introduction du chapitre au tableau en invitant les élèves à la recopier dans leurs cahiers. Voici le résumé :</i>

			<p>« L'Égypte est un pays du continent africain. Elle est située au nord-est de l'Afrique. L'Égypte s'étend le long du Nil sur plus de 1000 km. Elle est divisée en deux grandes régions naturelles : la Haute Égypte et la Basse Égypte. Le pays doit son existence au Nil qui lui apporte son unité et sa fertilité. Nous connaissons son histoire grâce aux découvertes du Français Champollion ».</p> <p><i>[Après avoir fini de copier le résumé au tableau, le professeur invite deux élèves, une fille et un garçon, l'un après l'autre à lire à haute voix le résumé copié au tableau. Et après la lecture faite par ces deux élèves, le professeur dit :]</i> on va avancer. Nous avons déjà dit ensemble que l'Égypte est un pays du continent africain. Personne ne me dira que l'Égypte est un pays du continent européen. D'ailleurs, il y a combien de continents ?</p>
00:26:32	88	Dan	Il y a cinq continents.
00:26:34	89	P1	Lesquels ?
00:26:35	90	Dan	Continent africain, continent américain, l'Asie, Océanie, l'Europe.
00:26:50	91	P1	<p>Tout à fait, il y a cinq continents et il les a cités. L'Égypte s'étend le long de la vallée du Nil sur plus de 1000 km. Voilà le Nil, ce que vous regarder en bleu ici là <i>[en montrant le Nil sur le croquis 2]</i>.</p>  <p>Vous allez voir que de part et d'autre de ce cours d'eau comme Ngola <i>[c'est un cours d'eau qui passe à plus de 500 m de l'établissement]</i> tout proche de nous. Vous allez voir de l'autre côté vers PK 10 <i>[c'est le nom d'un quartier situé sur la rive gauche de Ngola]</i> là bas, c'est l'Égypte, vers Golf ici</p>

			<p><i>[c'est le nom du quartier situé sur la rive droite de Ngola], c'est l'Égypte. Donc c'est toute cette partie [en montrant sur le croquis les deux rives du Nil] qui forme ce pays qu'on appelle Égypte. Elle s'étend sur plus de 1000 km. Donc depuis le sud ici pour arriver là où se trouve le Delta.</i></p> <p><i>L'Égypte est divisée en deux grandes régions naturelles à l'époque antique. Ce n'est pas l'Égypte d'aujourd'hui. Donc il y a la Haute Égypte et la Basse Égypte. C'est un pays qui vit surtout des eaux du Nil parce que pendant la période des pluies, le niveau des eaux du Nil monte. C'est la période de crue. Pendant cette période, le Nil dépose sur les rives des engrais qu'on appelle limon. Et c'est sur les rives que les Égyptiens vont cultiver, pratiquer les cultures agricoles. Vous voyez, l'histoire de ce pays est riche. Et nous connaissons cette histoire grâce au Français Champollion, car c'est lui qui a mené des recherches en Égypte. Il a trouvé des tablettes sur lesquelles on a écrit l'histoire de ce pays. Et c'est lui qui a réussi à déchiffrer, à lire pour que nous savions aujourd'hui qu'il y avait autrefois Haute Égypte et Basse Égypte, un roi du nom de pharaon, etc. Voilà, est-ce que vous avez des questions à me poser ?</i></p>
--	--	--	---

Le professeur revient à nouveau dans les explications en insistant sur le savoir en jeu dans l'apprentissage. Dans cette action conjointe, le professeur développe des stratégies pour permettre aux élèves d'acquérir le savoir mis en jeu. Et pour savoir si les élèves ont appris quelque chose, il leur pose des questions de ce genre : « Est-ce que c'est difficile ? Qui n'a pas compris ?... C'est difficile ? » (tdp 85). La réponse en chœur des élèves : « Non, monsieur » (tdp 86) a permis au professeur d'institutionnaliser le savoir en jeu dans l'apprentissage et de donner le résumé du cours aux élèves :

« L'Égypte est un pays du continent africain. Elle est située au nord-est de l'Afrique. L'Égypte s'étend le long du Nil sur plus de 1000 km. Elle est divisée en deux grandes régions naturelles : la Haute Égypte et la Basse Égypte. Le pays doit son existence au Nil qui lui apporte son unité et sa fertilité. Nous connaissons son histoire grâce aux découvertes du Français Champollion ».

Après avoir fini de copier le résumé au tableau, le professeur invite deux élèves, une fille et un garçon, l'un après l'autre à lire à haute voix le résumé copié au tableau. Et après la lecture faite par les deux élèves, le professeur dit : « Nous avons déjà dit ensemble que

l'Égypte est un pays du continent africain. Personne ne me dira que l'Égypte est un pays du continent européen. D'ailleurs, il y a combien de continents ? » (tdp 87). Ici le professeur attire l'attention des élèves vers un savoir qui a été abordé pour continuer dans le jeu. En agissant de cette manière, le professeur ralentit le temps didactique. Pour répondre, Dan mobilise son savoir déjà-là et dit : « Il y a cinq continents » (tdp 88). P1 formule une nouvelle question : « Lesquels ? » (tdp 89). Dan répond : « Continent africain, continent américain, l'Asie, Océanie, l'Europe » (tdp 90). Là encore la réponse de Dan est celle attendue par le professeur, qui la valide. En poursuivant les interactions avec les élèves, le professeur introduit dans le jeu des savoirs sociaux de sens commun en référence à la localisation de quartiers qu'ils connaissent, pour expliciter un savoir historique d'origine scolaire. P1. : « ... Vous allez voir que de part et d'autre de ce cours d'eau comme Ngola [*c'est un cours d'eau qui passe à plus de 500 m de l'établissement*] tout proche de nous. Vous allez voir de l'autre côté vers PK 10 [*c'est le nom d'un quartier situé sur la rive gauche de Ngola*] là bas, c'est l'Égypte, vers Golf ici [*c'est le nom du quartier situé sur la rive droite de Ngola*], c'est l'Égypte. Donc c'est toute cette partie [*en montrant sur le croquis les deux rives du Nil*] qui forme ce pays qu'on appelle Égypte... » (tdp 91). En recourant au croquis 2 (carte de l'Égypte), le professeur montre aux élèves le cours du Nil en y posant sa main droite. Une fois les explications terminées, le professeur demande aux élèves de poser des questions.

Extrait de transcription n°6 : Questions des élèves portant sur la situation générale de l'Égypte

00:30:35	92	Ruth	Que veut dire fertilité ?
00:30:37	93	P1	Elle souhaite avoir une signification de ce mot fertilité qui vient de ce qu'on appelle fertile. Ici, ça concerne le sol. Vous voyez là où se trouve l'espace tout juste devant votre classe. Si vous plantez, je ne sais pas une graine de maïs, ça ne va pas pousser parce que le sol n'est pas fertile. Le sol n'est pas riche. On dit que le sol est fertile, c'est lorsque dans le sol en question, vous plantez dessus, ça pousse parce qu'il y a des éléments nutritifs qui sont là et qui favorisent la croissance de ce que vous avez semé. Donc quand on parle de fertilité ici, cela est en rapport avec le Nil. Comme je vous ai dit tout à l'heure, sur les rives du Nil il y a des limons qui sont comme des engrais chimiques et si l'on pratique l'agriculture, ça pousse. Si on va par exemple vers le désert arabe et si on cultive, ça ne va pas pousser parce que le sol n'est pas riche.

			Je pense que vous avez bien compris non ?
00:31:08	94	Cl.	Oui monsieur.
00:31:09	95	P1	Autre question ? Oui [<i>en désignant Eliel</i>]
00:31:12	96	Eliel	Je veux seulement poser une question de savoir monsieur, pourquoi vous avez écrit haute Égypte en bas et basse Égypte en haut ?
00:31:16	97	P1	Pour répondre à ta préoccupation, [<i>le professeur pointe sa main sur le croquis de la carte et indique le parcours du Nil du sud vers le nord</i>] Haute Égypte en bas et Basse Égypte en Haut parce que l'Égypte, le Nil, le Nil a pris sa source en Afrique du sud. Le Nil descend comme ça quand vous regardez la carte de l'Afrique, le Nil ne fait pas comme ça, ne traverse pas l'Afrique de cette manière-là, mais le Nil commence depuis la région des grands lacs hein en Ouganda, en Tanzanie, au Kenya le Nil a traversé le Sud Soudan, il arrive au niveau du Soudan et il descend jusqu'en Égypte et quand le Nil arrive au niveau de l'Égypte, il se fait diviser en plusieurs branches dont le Nil se jette dans la Mer Méditerranée. Cette partie- là, cette partie, on appelle ça c'est la vallée, N'est-ce pas, ou bien la plaine. Elle est en bas et cette partie ici, elle est en haut. C'est pourquoi on a dénommé cette partie basse Égypte et haute Égypte. Maintenant je pense que tu as compris ?
00:32:01	98	Eliel	Oui monsieur.

La première question est posée par Ruth : « Que veut dire fertilité ? » (tdp 92). Ce mot « fertilité » figure dans le résumé. Ainsi nous pouvons dire que cette question vient ralentir le temps didactique. Une autre question posée est celle de Eliel : « Je veux seulement poser une question de savoir monsieur, pourquoi vous avez écrit haute Égypte en bas et basse Égypte en haut ? » (tdp 96). Pour lui, comme certainement pour d'autres élèves, le « bas » devait être inscrit en bas de la carte et le « haut » inscrit en haut de la carte. Les indications figurant sur la carte semblent donc contre-intuitives au yeux des élèves. C'est pourquoi Eliel réagit.

Pour répondre à Eliel, le professeur, par un signe, met sa main sur le croquis de la carte et indique le parcours du Nil du sud vers le nord (sémiose orientée vers le milieu) et donne des explications. Dans l'antiquité, on divisait le pays en deux parties, la Basse Égypte et la Haute Égypte, en référence au flux du Nil et au relief. Le Nil prend sa source dans la région des Grands lacs située au centre-est de l'Afrique. Puis, il traverse l'Égypte en se

dirigeant du sud vers le nord pour se jeter dans la Mer Méditerranée. La Haute Égypte correspond à la partie sud du pays, d'altitude plus élevée, alors que la Basse Égypte correspond à la partie nord, d'altitude plus basse.

Dans ce que nous modélisons comme un troisième jeu d'apprentissage, la position topogénétique du professeur reste haute, car c'est lui qui pilote la diffusion des savoirs. Il se base sur le déjà-là des élèves pour faire progresser l'apprentissage en faisant avancer le temps didactique. Le professeur s'est beaucoup affiché dans l'apprentissage en donnant des explications pour permettre aux élèves de comprendre le savoir mis en jeu et de l'acquérir. Les élèves sont alors placés dans une position topogénétique basse. A l'exception de deux questions posées par Ruth et Eliel, les élèves passent le reste du temps à écouter et à répondre aux questions du professeur, puis à copier le résumé.

JA4 : faire identifier par les élèves le mouvement des ancêtres des Égyptiens en l'exemple de celui des premiers groupes ethniques de Centrafrique.

Les tours de parole échangés sont les suivants : Tdp 99 à Tdp 154 ; Tdp 194 à Tdp 195 ; Tdp 199 à Tdp 210 ; Tdp 219 à Tdp 224)

Extrait de transcription n°7 : Identification des lieux de provenance des anciens Égyptiens

00:32:03	99	P1	Voilà, alors qui a une autre question à poser ? <i>[la classe est restée silencieuse et le professeur poursuit:]</i> Ok, on va passer à une autre étape. Les gens qui habitent l'Égypte, comment on les appelle ? Les habitants de l'Égypte comment on les appelle ? Oui <i>[en désignant Sandra]</i>
00:32:14	100	Sandra	On les appelle les Égyptiens.
00:32:17	101	P1	Tout le monde est d'accord avec elle ? C'est ça ?
00:32:22	102	Cl.	Oui monsieur, c'est ça.
00:32:26	103	P1	Ok, les habitants de l'Égypte sont des Égyptiens. Donc pour dire que ceux qui habitent l'Égypte, on les appelle les Égyptiens. Maintenant la question qui se pose est de savoir, ces Égyptiens viennent d'où ?
00:32:52	104	Jean	Ils viennent de l'Afrique.
00:32:57	105	P1	Pour lui, ils viennent de l'Afrique. Qui dit autre chose ?
00:32:59	106	Nicodème	Ils viennent de l'Égypte.
00 :33:01	107	P1	Pour toi, ils viennent de l'Égypte. Ils sont en Égypte et ils viennent de l'Égypte.
00:33:05	108	Brice	Ils viennent de l'Afrique du sud.

00:33:07	109	P1	Pour toi, ils viennent de l'Afrique du sud. Regardez la carte qui est au tableau [<i>le professeur montre le croquis 1</i>], l'Afrique du sud est ici en bas. Donc les Égyptiens sont partis ici pour arriver là ? [<i>en faisant un mouvement avec sa main droite du bas vers le haut du croquis de la carte en s'arrêtant sur l'Égypte. Puis, il dit :</i>]. Oui [<i>en désignant Chantal</i>]
00:33:36	110	Chantal	Les Égyptiens sont venus du Nord-Est.
00:33:40	111	P1	Pour toi, ils viennent encore du Nord-Est. Oui [<i>en désignant Brice</i>]
00:33:49	112	Brice	Les Égyptiens viennent de Afrique du sud. Ils sont dans leur pays. Ils ne sont pas mieux . C'est ça qu'ils ont quitté l'Afrique du sud pour s'installer en Égypte.
00:34 :05	113	P1	Voilà, donc tu rejoins ton ami là. Oui [<i>en désignant Dan</i>]
00:34:15	114	Dan	Les Égyptiens viennent par Israël.
00:34:22	115	P1	Mais je ne vois pas Israël au tableau. Ah Israël est ici [<i>au moment où le professeur montre ce nom sur le croquis de la carte 1, Dan apporte un complément à sa réponse</i>]
00:34:28	116	Dan	Par Arabie Saoudite.
00:34:30	117	P1	Ah, donc là, ils viennent de l'Arabie Saoudite. Attendez, je prends une craie de couleur [<i>Le professeur prend une craie de couleur sur son bureau</i>]. Donc pour votre ami, c'est de l'Arabie et Israël [<i>en traçant une flèche de l'Israël vers l'Égypte et une autre de l'Arabie Saoudite vers l'Égypte</i>]. Pour dire que les Égyptiens étaient des Israélites et aussi des Arabes parce que c'est de ces deux pays qu'ils sont allés vers l'Égypte. Qui dit autre chose ? [<i>La classe est restée silencieuse et le professeur va poursuivre en ces termes:</i>] vous regardez maintenant la carte qui se trouve ici [<i>Le professeur montre le croquis de la carte 2</i>]. On n'a pas bien dessiné la carte. Mais cette carte représente l'Égypte. Et nous avons le cours d'eau Nil qui est là. Vous avez le delta (<i>en montrant le delta sur le croquis de sa main</i>). Le delta, c'est quoi? Vous n'avez pas vu ça en géographie ? [<i>A cette question, quelques élèves se lèvent les mains et le professeur désigne Guy</i>]
00 :35:47	118	Guy	C'est le point d'eau.
00:35:50	119	P1	Le point d'eau. Oui [<i>en désignant Jean</i>]
00:35:53	120	Jean	Ce sont là où les eaux se rassemblent.
00:35:56	121	P1	C'est plutôt le contraire. Oui. [<i>en désignant Jephthé</i>]

00:36:00	122	Jephté	Ce sont là où les cours d'eau se divisent.
00:36:03	123	P1	Se divisent, se partagent. Donc, lorsqu'un cours d'eau arrive et se partage en plusieurs branches, on appelle ça delta. Donc, vous voyez ici [<i>en montrant le croquis 2</i>], nous avons le delta du Nil. Donc pour peupler l'Égypte, c'est comme la République Centrafricaine non ? Est-ce que vous connaissez les origines des habitants de la Centrafrique ? Hein ! Vous connaissez ça ? Quels sont ceux qui disent oui ? Est-ce que vous connaissez là où sont venus les habitants de la Centrafrique ? On prend par exemple les Gbaya, on prend par exemple aussi les Banda, etc. [<i>Quelques élèves lèvent les mains et le professeur désigne Ken</i>]

Après avoir répondu aux demandes des élèves, le professeur développe un nouveau jeu d'apprentissage. Il formule une question. P1 : « ... Ok, on va passer à une autre étape. Les gens qui habitent l'Égypte, comment on les appelle ? Les habitants de l'Égypte comment on les appelle ?... » (tdp 99). Sandra donne cette réponse : « On les appelle les Égyptiens » (tdp 100). Sandra a répondu à la question du professeur, qui ne réagit pas à cette réponse mais pousse les autres élèves en posant cette question : « Tout le monde est d'accord avec elle ? C'est ça ? » (tdp 101). La classe répond : « Oui monsieur, c'est ça » (tdp 102). Le professeur valide maintenant à son tour la réponse. Puis il formule une autre question : « OK, les habitants de l'Égypte sont des Égyptiens. Donc pour dire que ceux qui habitent l'Égypte, on les appelle les Égyptiens. Maintenant la question qui se pose est de savoir, ces Égyptiens viennent d'où ? » (tdp 103). Suite à cette question, les élèves font appel à leurs connaissances déjà-là pour interpréter l'attente du professeur.

Jean se lève et dit : « Ils viennent de l'Afrique » (tdp 104). La réponse de Jean n'est pas celle attendue par le professeur, qui désigne un autre élève. Nicodème répond : « Ils viennent de l'Égypte » (tdp 106). Nicodème lui aussi n'a pas répondu à l'attente du professeur. Il se pourrait que les deux élèves se souviennent de ce qui a été dit lors de la localisation de l'Égypte sur la carte de l'Afrique. Le professeur qui n'est pas satisfait désigne Brice (tdp 107). Brice donne cette réponse : « Ils viennent de l'Afrique du sud » (tdp 108). Brice semble explorer les formes sémiotiques du milieu (le nom de ce pays figure sur la carte dessinée au tableau) pour répondre à la question donnée mais ne réussit pas à interpréter l'attente du professeur.

Comme les élèves semblent ne pas s'être appuyés sur la carte pour répondre, le professeur est obligé de faire un retour au milieu afin d'y orienter leur attention par une

sémiose du milieu. P1 : « Regardez la carte qui est au tableau [*le professeur montre le croquis 1*], l'Afrique du sud est ici en bas. Donc les Égyptiens sont partis ici pour arriver là ?... » (tdp 109). En formulant cette courte question, le professeur fait un mouvement avec sa main droite du bas vers le haut du croquis de la carte en s'arrêtant sur l'Égypte. Cela amène Chantal à réagir en ces termes : « Les Égyptiens sont venus du Nord-Est » (tdp 110). Chantal n'a pas répondu à l'attente du professeur. Brice, qui est désigné, réagit aussi à son tour à la question du professeur : « Les Égyptiens viennent de Afrique du sud. Ils sont dans leur pays. Ils ne sont pas mieux. C'est ça qu'ils ont quitté l'Afrique du sud pour s'installer en Égypte » (tdp 112). Cette réponse n'est pas celle attendue par le professeur. Il donne la parole à Dan qui dit : « Les Égyptiens viennent par Israël » (tdp 114). La réponse de Dan a influencé le professeur qui dit dans un premier qu'il n'y avait pas ce nom au tableau et puis en recourant au croquis 1 de la carte de l'Afrique, dans un second temps, il se rend compte que ce nom se trouve bel et bien sur le croquis. Au moment où le professeur montre par sa main droite le nom Israël sur le croquis 1 (sémiose orientée vers le milieu), Dan rebondit en proposant « Par Arabie Saoudite » (tdp 116), ce qui tend à laisser supposer que Dan tente de proposer des noms de pays traversés par différents trajets possibles d'un lieu d'origine vers l'Égypte. Mais ce faisant, Dan n'a pas répondu à l'attente du professeur. En tdp 117, le professeur prend une craie de couleur rouge sur son bureau et trace deux flèches sur le croquis 1 : l'une d'Israël vers l'Égypte et l'autre de l'Arabie Saoudite vers l'Égypte. En faisant cela, le professeur aménage le milieu de manière à en orienter la lecture par les élèves. Ces éléments sémiotiques (les deux flèches) doivent en effet permettre cette réorientation de manière à interpréter l'attente du professeur. Car P1 s'est rendu compte que ce croquis n'est suffisamment pas pourvoyeurs de signes aux yeux des élèves. Mais les élèves ont toujours des difficultés à répondre. Nous voyons cela ici : P1 : « ... Pour dire que les Égyptiens étaient des Israélites et aussi des Arabes parce que c'est de ces deux pays qu'ils sont allés vers l'Égypte. Qui dit autre chose ?... » (tdp 117). En parlant des Israélites et des Arabes, P1 fait allusion aux origines supposées des anciens Égyptiens. Toutefois, la classe est restée silencieuse à cette question.

Ce qui amène le professeur à développer une autre stratégie. Il donne une courte explication afin d'enrichir la mésogenèse : il laisse le croquis 1 de la carte de l'Afrique et présente aux élèves le croquis 2 de la carte de l'Égypte en leur montrant de la main le delta sur le croquis. Puis il dit : « Le delta, c'est quoi ? Vous n'avez pas vu ça en géographie ? » (tdp 117). En posant cette question, P1 renvoie les élèves aux savoirs déjà appris en géographie (sémiose orientée vers le contrat). Le professeur veut s'appuyer sur ce que savent

déjà les élèves en géographie pour leur faire comprendre les éléments du milieu présentés en histoire. Mais en réalité les savoirs attendus par le professeur ne sont pas maîtrisés par les élèves. Nous constatons cela dans les réponses des élèves : Guy : « C'est le point d'eau » (tdp 118) et Jean : « Ce sont là où les eaux se rassemblent » (tdp 120). Le professeur, qui n'est pas satisfait de ces réponses, produit un effet Topaze en fournissant d'une certaine manière la réponse : « C'est plutôt le contraire. » (tdp 121). Jephthé a vite compris l'attente du professeur et donne cette réponse : « Ce sont là où les cours d'eau se divisent » (tdp 122). Le professeur ne réagit pas à cette réponse mais rentre dans des explications en montrant de la main le croquis 2 (sémiose du milieu). Dans ses explications, il introduit un nouveau savoir social du sens commun pour expliciter un savoir historique. P1 : « nous avons le delta du Nil. Donc pour peupler l'Égypte, c'est comme la République Centrafricaine non ? Est-ce que vous connaissez les origines des habitants de la Centrafrique ? Hein ! Vous connaissez ça ? Quels sont ceux qui disent oui ? Est-ce que vous connaissez là où sont venus les habitants de la Centrafrique ? On prend par exemple les Gbaya, on prend par exemple aussi les Banda, etc. » (tdp 123). Le professeur se réfère à la situation de la Centrafrique pour expliquer ce qui s'est passé en Égypte. Il fait ainsi appel à des savoirs du sens commun dans le contexte centrafricain pour expliquer un savoir d'origine scolaire aux élèves.

Extrait de transcription n°8 : Mobilisation des savoirs du sens commun portant sur les lieux de provenance et le brassage des groupes ethniques en Centrafrique.

00:36:47	124	Ken	Les Sara sont venus du Tchad.
00:36:50	125	P1	Voilà, il dit que les Sara sont venus du Tchad. Là, il a raison. Oui [<i>en désignant Jospin qui lève aussi la main</i>]
00:36:56	126	Jospin	Les Banda sont venus de Soudan.
00:36:58	127	P1	Les Banda sont venus du Soudan. Oui [<i>en désignant Yves</i>]
00:37:01	128	Yves	Les Arabes sont venus du Tchad.
00:37:06	129	P1	Du Tchad ? Qui encore ? Oui [<i>en désignant Brice</i>]
00:37:09	130	Brice	Les Karré sont venus de Bozoum.
00:37:13	131	P1	Les Karré sont venus de Bozoum/ Oui (en désignant Karl)
00:37:18	132	Karl	Les Yakoma sont venus du Congo.
00:37:22	133	P1	Oui, il a raison. Les Yakoma étaient au Congo. Ils avaient traversé l'Oubangui [<i>c'est une rivière qui sépare le Congo et la Centrafrique</i>] pour être là. Oui là-bas [<i>en désignant Tite</i>].

00:37:30	134	Tite	Les Pana sont venus de Ngaoundaye.
00:37:33	135	P1	Bon, qui peut me dire où sont venus les Gbaya ? Oui [<i>en désignant Leslie</i>]
00:37:40	136	Leslie	Les Gbaya sont venus de Bossangoa.
00:37:42	137	P1	Bossangoa, c'est en République Centrafricaine. Ils viennent d'où pour s'installer à Bossangoa ? Oui [<i>en désignant Guy</i>]
00:37:48	138	Guy	Ils viennent du Cameroun.
00:37:50	139	P1	Oui, ils viennent du Cameroun . Les Gbaya sont venus du Cameroun, les Banda du Soudan, les Yakoma du Congo. Donc vous voyez qu'autrefois, il n'y avait personne ici. Il n'y avait pas de Gbaya, il n'y avait pas de Banda, il n'y avait pas de Yakoma. C'est comme ici en Égypte. Les Égyptiens que nous voyons aujourd'hui, leurs ancêtres sont venus d'ailleurs. Et votre ami ici [<i>en montrant l'élève Dan qui a donné une réponse approximative</i>], il a essayé de toucher un peu mais il n'a pas réussi. Là, il a trouvé [<i>en montrant la flèche qui va de l'Arabie à l'Égypte</i>]. Nous revenons ici [<i>en montrant le croquis 2</i>], le premier groupe des Égyptiens est appelé les Sémites comme chez nous ici, on dit Gbaya ou Banda. Ici Sémites, c'est le nom d'un groupe, d'une ethnie. Donc les premiers sont les sémites. Ils viennent d'où ? Du désert arabe. Ils étaient vers l'Arabie comme quelqu'un a dit tout à l'heure les Arabes là. Alors ils ont quitté pour venir s'installer en Égypte et où ? Là ! [<i>en montrant le delta sur le croquis 2</i>] au niveau du delta. Qui peut me donner leur couleur ? Ils sont comment ? Oui [<i>en désignant Jephthé qui a levé la main</i>].

Ken se lève et répond à la question du professeur : « Les Sara sont venus du Tchad » (tdp 124). Cette réponse est celle attendue par le professeur qui dit. : « Voilà, il dit que les Sara sont venus du Tchad. Là, il a raison. Oui [*en désignant Jospin qui lève aussi la main*] » (tdp 125). Jospin : « Les Banda sont venus de Soudan » (tdp 126). Jospin aussi a répondu à l'attente du professeur qui désigne un autre élève. Yves qui se lève et dit : « Les Arabes sont venus du Tchad » (tdp 128). Yves a fait appel à un savoir commun en Centrafrique. En fait, cet élève voulait parler des musulmans qui sont les adeptes de l'islam dans le contexte centrafricain, car la Centrafrique n'a pas connu de migration ou d'invasion arabe au cours de son histoire. Ainsi, pour beaucoup de Centrafricains d'obédience chrétienne, les musulmans sont venus du Tchad en référence à la dernière crise politico-militaire que le pays a connue dont les principaux

acteurs sont les « Séléka » de confession musulmane venus de la frontière centrafricano-tchadienne et les « Anti-balaka » de confession chrétienne. Après Yves, d'autres élèves (Brice, Karl, Tite, Leslie et Guy) ont réagi pour donner les lieux de provenance de certains groupes ethniques de Centrafrique comme les Karré, Yakoma, Pana et Gbaya.

Le professeur, en s'appuyant sur ce que savent déjà les élèves sur les origines des groupes ethniques de Centrafrique, fait un retour au milieu (il montre le croquis 2 aux élèves et la flèche qui va de l'Arabie à l'Égypte) pour continuer dans le jeu. P1. : « ... Il n'y avait pas de Gbaya, il n'y avait pas de Banda, il n'y avait pas de Yakoma. C'est comme ici en Égypte. Les Égyptiens que nous voyons aujourd'hui, leurs ancêtres sont venus d'ailleurs... Nous revenons ici, le premier groupe des Égyptiens est appelé les Sémites comme chez nous ici, on dit Gbaya ou Banda... Ils viennent d'où ? Du désert arabique... Alors ils ont quitté pour venir s'installer en Égypte et où ? Là, au niveau du delta. Qui peut me donner leur couleur ? Ils sont comment ? » (tdp 139).

Extrait de transcription n°9 : Identification de couleurs des anciens Égyptiens

00:39:30	140	Jephté	Ils sont mélangés noir et blanc.
00:39:32	141	P1	<i>[Le professeur ne dit rien et désigne Guy]</i> Oui.
00:39:34	142	Guy	Ils ont la peau blanche.
00:39:36	143	P1	Peau blanche. C'est ce que je voulais savoir. Eux, ils sont les Blancs. Bon, si vous voulez, on met ici peau blanche <i>[le professeur écrit peau blanche au tableau à côté de Sémites et dit :]</i> là, les Sémites, peau blanche, mais ils viennent d'où ?
00:39:54	144	Côme	Désert arabique.
00:39:58	145	P1	Désert arabique, c'est comme ça qu'ils vont marcher, marcher, marcher pour arriver là <i>[le professeur fixe du doigt le delta sur le croquis 2]</i> . Au niveau du delta, là où le Nil se divise en plusieurs branches. Un autre groupe va venir du... ? <i>[le professeur met sa main sur la Nubie qui se trouve sur le croquis 2 et attend la réponse des élèves]</i> .
00:40:17	146	Diane	Nubie.
00:40:20	147	P1	Nubie mais surtout vers le sud <i>[Le professeur écrit sud à côté de Nubie sur le croquis 2 et dit :]</i> comment on les appelle ?
00:40:25	148	Paulin	Les Noirs.
00:40:32	149	P1	Les Noirs, leur couleur ? Peau...?

00:40:42	150	Paulin	Noire.
00:40:46	151	P1	Donc, vous allez voir que dans le sud, un autre groupe va monter. Ce groupe là est composé des gens de couleur... ?
00:40:55	152	Cl.	Noire.
00:40:57	153	P1	Et eux aussi vont aller où ?
00:41:01	154	Sylvie	Au delta.

Pour répondre à la question du professeur : « Les Égyptiens que nous voyons aujourd'hui, leurs ancêtres sont venus d'ailleurs... Nous revenons ici, le premier groupe des Égyptiens est appelé les Sémites comme chez nous ici, on dit Gbaya ou Banda... Ils viennent d'où ? Du désert arabe... Alors ils ont quitté pour venir s'installer en Égypte et où ? Là, au niveau du delta. Qui peut me donner leur couleur ? Ils sont comment ? » (tdp 139), Jephthé donne cette réponse : « Ils sont mélangés noir et blanc » (tdp 140). Le professeur ne dit rien mais désigne Guy de la main parce que la réponse de Jephthé n'est pas celle qu'il attend. Guy se lève et dit : « Ils ont la peau blanche » (tdp 142). C'est la réponse attendue par le professeur qui écrit au tableau la peau blanche à côté du mot Sémites. Puis il se retourne et formule une nouvelle question : « là, les Sémites, peau blanche, mais ils viennent d'où ? » (tdp 143). Côme donne la réponse suivante : « Désert arabe » (tdp 144). Nous remarquons que le professeur a trop aménagé le milieu. Ce qui finit par le rendre transparent aux yeux des élèves qui se contentent de lire les inscriptions faites au tableau pour répondre aux questions posées par le professeur. On est donc en présence d'un nouvel effet Topaze.

Alors, le professeur s'appuie sur la réponse de Côme pour donner une explication sur le mouvement des Sémites en mettant un de ses doigts sur le croquis 2 montrant le delta (sémiose orientée vers le milieu). Puis, il produit un effet Topaze dans la formulation de la question sur les Sémites. P1 : « Au niveau du delta, là où le Nil se divise en plusieurs branches. Un autre groupe va venir du... ? » (tdp 145). Ici le professeur a posé la question en mettant sa main sur la Nubie qui se trouve être la réponse sur le croquis 2 et attend la réponse des élèves. On a donc une forme de proposition de réponse que donne le professeur et que l'élève pourrait terminer (effet Topaze). C'est ainsi que Diane termine la réponse par ce mot : « Nubie » (tdp 146). Cette réponse conduit le professeur à écrire « sud » à côté de « Nubie » sur le croquis 2 et dit : « ... comment on les appelle ? » (tdp 147). Paulin répond à la question : « Les Noirs » (tdp 148). Lorsque le professeur demande la couleur des Noirs : « Les Noirs, leur couleur ? Peau...? » (tdp 149), il produit alors un effet Topaze en faisant une proposition de réponse que

Paulin termine à partir d'un élément inclus dans la question en disant : « noire » (tdp 150). Le professeur produit à nouveau un effet Topaze en formulant une autre question : P1 : « Et eux aussi vont aller où ? » (tdp 153). Il montre le delta par sa main (sémiose orientée vers le milieu), ce qui amène Sylvie à dire : « au delta » (tdp 154).

Nous constatons ici que le milieu dans cet apprentissage a été aménagé plusieurs fois par le professeur à cause des difficultés qu'ont les élèves à explorer ses éléments qui semblent être peu signifiants au départ - milieu trop pauvre pour aider les élèves à interpréter les attentes du professeur. Pour répondre à ses questions, les élèves lisent seulement les inscriptions qui sont au tableau, ce qui renvoie à l'illusion de transparence du milieu, les élèves s'attendent à ce que les réponses attendues figurent parmi les inscriptions du tableau. Afin de surmonter les difficultés-des élèves, le professeur a produit régulièrement des effets Topaze pour progresser dans la chronogénèse. Ce qui l'amène à occuper une position topogénétique haute, car il a passé beaucoup de temps à donner des explications et à enrichir le milieu (c'est la mésogénèse). Les élèves par contre occupent une position topogénétique basse, avec des difficultés à interagir avec le milieu qui semble être opaque à leurs yeux. Ils se contentent d'écouter le professeur et de répondre à ses questions.

Après avoir terminé les explications du cours, le professeur demande aux élèves d'exprimer leurs attentes (Brousseau, 1998) en lui posant des questions. P1 : « Est-ce que vous avez des questions à me poser ? Oui [*en désignant Karl*] » (tdp 193).

Extrait de transcription n°10 : Question d'un élève sur les Sémites

00:44:59	194	Karl	Pourquoi les Sémites ont quitté leur pays ?
00:45:02	195	P1	Une belle question. Pourquoi les Sémites ont quitté leur lieu d'origine ? Les Sémites étaient auparavant dans le désert dont les conditions de vie étaient difficiles. Dans le désert, il n'y a pas de végétation en tant que telle hormis les oasis. Pour trouver de l'eau, c'est difficile et la température est tellement élevée. Il fait chaud et le vent souffle à tout moment. Ils sont alors obligés de quitter. Ainsi dans leur déplacement ils vont arriver dans la vallée du delta où il y a la végétation, les cours d'eau et la température est acceptable. Ils ont décidé d'y rester. C'est la même chose pour les Noirs qui étaient en Nubie. Ils étaient à la recherche des meilleures conditions de vie en migrant vers le nord pour enfin arriver dans la vallée du delta. Ils vont se s'associer, se mélanger avec les Sémites par le lien de mariage.

Karl désigné par le professeur se lève et dit : « Pourquoi les Sémites ont quitté leur pays ? » (tdp 194). Le professeur répond à cette question en donnant des explications pour faciliter la compréhension de toute la classe. En agissant ainsi, le professeur a répondu à l'attente de Karl et par ricochet à celle de la classe. Après cela, le professeur procède à un contrôle des connaissances acquises par les élèves.

En Centrafrique, il est recommandé à chaque professeur de procéder à une évaluation formative à la fin de chaque séance d'apprentissage (INRAP, 2015). Le but est de savoir si les savoirs mis en jeu dans l'apprentissage ont été acquis par les élèves et si ces derniers ont appris quelque chose. C'est ce que le professeur décide de faire après le résumé copié au tableau et la lecture de celui-ci faite par deux élèves.

Extrait de transcription n°11 : Premier contrôle de connaissances sur les ancêtres des Égyptiens et leurs lieux de provenance.

00:47:53	199	P1	OK, d'accord. Vous allez mettre grand un et nous allons étudier le peuplement de l'Égypte. Vous prenez le résumé [<i>le professeur prend sa fiche et copie l'intitulé du sous chapitre le peuplement puis le résumé au tableau et les élèves le recopient dans leurs cahiers. Voici le résumé</i>] : « C'est dans la région appelée aujourd'hui désert arabe que sont venus les ancêtres des Égyptiens qu'on appelle les Sémites. Arrivés dans la vallée du Nil appelée delta, ils ont pu se mélanger avec d'autres peuples en particulier les Noirs venus de la Nubie au sud. Des métissages plus ou moins prononcés se sont produits entre ces différents groupes pour donner naissance à la population égyptienne d'aujourd'hui ». [<i>Après avoir fini, le professeur désigne deux élèves pour lire le résumé copié au tableau. Après la lecture faite par les deux élèves, il dit :</i>] Vous regardez au tableau. Alors les Égyptiens ou plutôt les ancêtres des Égyptiens, comment on les appelle ? Comment on appelle les ancêtres des Égyptiens ? Oui [<i>en désignant Tite</i>]
01:02:39	200	Tite	On les appelle les Sémites.
01:02:43	201	P1	C'est tout ? Oui, [<i>en désignant Igor</i>]
01:02:47	202	Igor	On les appelle les Sémites et les Noirs.
01:02:51	203	P1	Les Sémites et les Noirs, OK. Les Sémites sont venus d'où ? Oui, [<i>en désignant Jean</i>]

01:03:01	204	Jean	Les Sémites sont venus du désert arabe.
01:03:07	205	P1	Voilà et les Noirs ? Oui, <i>[en désignant Leslie]</i>
01:03:09	206	Leslie	Les Noirs sont venus du Nubie.
01:03:13	207	P1	De Nubie, c'est vers où ?
01:03:15	208	Leslie	Sud.
01:03:17	209	P1	Ils se sont rencontrés où ? Oui <i>[en désignant Karl]</i>
01:03:21	210	Karl	Ils se sont rencontrés au delta.

P1 : « Vous regardez au tableau. Alors les Égyptiens ou plutôt les ancêtres des Égyptiens, comment on les appelle ? Comment on appelle les ancêtres des Égyptiens ? Oui *[en désignant Tite]* » (tdp 199). Tite répond : « On les appelle les Sémites » (tdp 200). Tite a répondu partiellement à l'attente du professeur qui en faisant preuve de réticence réagit en ces termes : « C'est tout ? Oui, *[en désignant Igor]* » (tdp 201). Igor répond : « On les appelle les Sémites et les Noirs » (tdp 202). Le professeur, satisfait de cette réponse, formule une nouvelle question : « Les Sémites et les Noirs, OK. Les Sémites sont venus d'où ? Oui, *[en désignant Jean]* » (tdp 203). Jean dit : « Les Sémites sont venus du désert arabe » (tdp 204). La réponse de Jean est celle attendue par le professeur qui la valide et poursuit le contrôle de connaissances avec une autre question : « Voilà et les Noirs ? Oui, *[en désignant Leslie]* » (tdp 205). Leslie se lève et dit : « Les Noirs sont venus du Nubie » (tdp 206). Cette réponse fait réagir le professeur : « De Nubie, c'est vers où ? » (tdp 207). Leslie répond : « Sud » (tdp 208). C'est la réponse attendue par le professeur qui pour progresser dans l'avancée du temps didactique, formule une autre question : « Ils se sont rencontrés où ? Oui *[en désignant Karl]* » (tdp 209). Karl, en s'appuyant sur son déjà-là, donne cette réponse : « Ils se sont rencontrés au delta » (tdp 210). La réponse de Karl est celle attendue par le professeur, qui la valide.

Dans le paragraphe ci-après, le professeur poursuit l'évaluation formative des élèves en leur posant des questions sur les savoirs mis en jeu dans l'apprentissage, donc déjà appris.

Extrait de transcription n°12 : Deuxième contrôle de connaissances sur les anciens Égyptiens et leurs lieux de provenance.

01:05:54	219	P1	Ceux qui ont compris là, vous levez la main <i>[quelques élèves lèvent la main et le professeur dit:]</i> bon, toi <i>[en désignant Dan]</i> tu vas me parler de tout ça. Il ne faut pas lire mais dis
----------	-----	----	--


			nous ce que tu as compris. Bon je t'écoute. Parle à haute voix.
01:06:11	220	Dan	Vous avez dit que les Sémites et les Noirs se sont rencontrés au delta. Ils se sont rencontrés pour s'entendre. Ils ne peuvent pas faire la guerre. Ils se sont mariés pour donner naissance à des métisses. Les Sémites ont quitté leur pays à cause du désert arabe. C'est pourquoi, ils ont quitté pour venir au delta. Et les Noirs aussi, ont quitté leur pays à cause des problèmes.
01:07:18	221	P1	Oui, c'est bon. Tu peux compléter ? <i>[en désignant Yves]</i>
01:07:21	222	Yves	L'Égypte est divisée en deux : la haute Égypte et la basse Égypte. Les Noirs sont venus de Nubie au sud pour se mélanger avec les Sémites pour donner naissance aux Égyptiens aujourd'hui.
01:07:36	223	P1	Ok, je pense que tout le monde a compris ?
01:07:38	224	Cl.	Oui, monsieur.

Cette fois-ci l'attente du professeur concerne tous les savoirs mis en jeu dans l'apprentissage. P1 : « bon, toi *[en désignant Dan]* tu vas me parler de tout ça. Il ne faut pas lire mais dis nous ce que tu as compris. Bon je t'écoute. Parle à haute voix » (tdp 219). Dan répond : « Vous avez dit que les Sémites et les Noirs se sont rencontrés au delta. Ils se sont rencontrés pour s'entendre. Ils ne peuvent pas faire la guerre. Ils se sont mariés pour donner naissance à des métisses. Les Sémites ont quitté leur pays à cause du désert arabe. C'est pourquoi, ils ont quitté pour venir au delta. Et les Noirs aussi, ont quitté leur pays à cause des problèmes » (tdp 220). Dan a répondu partiellement à l'attente du professeur qui sollicite un autre élève afin d'apporter d'autres éléments à ce que Dan a dit. P1 : « Oui, c'est bon. Tu peux compléter ? *[en désignant Yves]* » (tdp 221). Yves ne voulant pas s'appuyer sur ce qu'a déjà dit Dan, répond à la question d'une autre manière : « L'Égypte est divisée en deux : la haute Égypte et la basse Égypte. Les Noirs sont venus de Nubie au sud pour se mélanger avec les Sémites pour donner naissance aux Égyptiens aujourd'hui » (tdp 222). Le professeur montre sa satisfaction ici en disant : « OK, je pense que tout le monde a compris ? » (tdp 223). Et la classe répond : « Oui, monsieur » (tdp 224).

JA5 : faire découvrir par les élèves le métissage des Égyptiens en l'exemple du brassage ethnique en Centrafrique.

Les tours de parole échangés sont les suivants : Tdp 155 à Tdp 193 ; Tdp 196 à Tdp 198 ; Tdp 211 à Tdp 218)

Extrait de transcription n°13 : Le métissage des Égyptiens et le brassage ethnique en Centrafrique

00:41:03	155	P1	Très bien, eux aussi vont aller droit au delta. Voilà, vous voyez qu'il y a deux groupes qui vont... ? <i>[Le professeur fait le signe ci-dessous en joignant les deux mains et attend la réponse des élèves]</i>
			
00:41:10	156	Guy	Se croiser.
00:41:12	157	P1	Qui vont ? <i>[le professeur insiste]</i>
00:41:13	158	Dan	Se rencontrer.
00:41:15	159	P1	Très bien, se rencontrer. Vous allez voir que les deux groupes vont se rencontrer. Vous avez les... ?
00:41:21	160	Mesmin	Sémites.
00:41:25	161	P1	Vous avez les Sémites de peau... ?
00:41:32	162	Mesmin	Blanche.
00:41:34	163	P1	Alors ils vont se rencontrer aux... ?
00:41:36	164	Parfait	Noirs.
00:41:37	165	P1	De peau... ?
00:41:38	166	Parfait	Noire.
00:41:39	167	P1	Où ?
00:41:41	168	Charles	Au delta.
00:41:43	169	P1	Voilà, dans cette vallée de delta. Alors, les deux groupes vont se rencontrer. On va parler de quoi ? Qu'est-ce qui va se passer ? Quelqu'un a dit ça tout à l'heure.

00:42:01	170	Legrand	Métiche [<i>C'est la déformation de métisse</i>]
00:42:02	171	P1	Non ! Pas ça. Cela va venir. Oui [<i>en désignant Fred</i>]
00:42:05	172	Fred	On peut parler du pays.
00:42:07	173	P1	Non, les deux vont se rencontrer, qu'est-ce qui va se passer ?
00:42:11	174	Fred	Ils vont former un pays.
00:42:13	175	P1	Non.
00:42:15	176	Guy	Ils vont se marier.
00:42:17	177	P1	Oui, l'idée est là, mais ça se passe comment ?
00:42:20	178	Sylver	Ils vont faire le dialogue.
00:42:22	179	P1	Dialogue ! Oui [<i>en désignant de nouveau Fred</i>]
00:42:24	180	Fred	Ils vont s'associer.
00:42:26	181	P1	Ils vont s'associer bien sûr. Qui d'autre, oui [<i>en désignant Nicodème</i>]
00:42:28	182	Nicodème	Ils vont se reproduire.
00:42:30	183	P1	Se reproduire, oui mais c'est après que cela va arriver.
00:42:32	184	Jean	Ils vont s'entendre.
00:42:34	185	P1	S'entendre. Oui [<i>en désignant Nicaise</i>]
00:42:36	186	Nicaise	Ils vont se réunir.
00:42:38	187	P1	Oui réunir, ils vont se mélanger. Lorsque les deux groupes vont se rencontrer, ils vont se mélanger. Comment ? Par le lien de ? Quelqu'un a dit ça tout à l'heure. Ils vont se marier. Alors vous allez voir un Sémite épouser une femme noire et un homme noir avec une femme sémite. Ils vont donner naissance à des enfants métisses qui ne sont ni noirs, ni blancs. Si vous regardez les Égyptiens, ils ne sont pas des blancs mais des métisses parce qu'il y a eu mélange de noir et de blanc.
00:43:43	188	Dan	Comme café au lait.
00:43:45	189	P1	Voilà, vous prenez le lait, il est comment ?
00:43:47	190	Dan	Blanc.
00:43:49	191	P1	Et si tu prends le café qui est noir, tu y ajoute le lait, ça devient... ?
00:43:57	192	Yves	Blanc-noir.
00:43:58	193	P1	Ça devient métisse. Les Sémites et les Noirs qui sont unis par le lien de mariage donnent naissance à des enfants qui ont une

			autre couleur qu'on appelle métisse. Et ce sont ces enfants qui sont par après Égyptiens. Est-ce que vous avez des questions à me poser ? Oui [<i>en désignant Karl</i>]
--	--	--	--

Dans ce que nous modélisons comme un nouveau jeu d'apprentissage (JA5 : faire découvrir par les élèves le métissage des Égyptiens en l'exemple du brassage ethnique en Centrafrique), le professeur fait un signe en joignant ses deux mains pour amener les élèves à comprendre ce qui est à l'origine du métissage des Égyptiens, le nouveau savoir à acquérir. P1 : « Très bien, eux aussi vont aller droit au delta. Voilà, vous voyez qu'il y a deux groupes qui vont... ? » (tdp 155). Le professeur s'arrête sur ce mot, présente ses deux mains jointes aux élèves et attend leur réponse. Ce signe a été produit intentionnellement par le professeur dans le but de guider les élèves au sein de l'action didactique. Mais en faisant cela, le professeur a produit un effet Topaze, car sa question et le signe des deux mains sont comme une proposition de réponse (les deux groupes vont se rencontrer), qu'il donne tout en la dissimulant sous forme de code et que l'élève pourrait terminer. Guy répond : « Se croiser » (tdp 156). Mais sa réponse n'est pas celle attendue par le professeur qui insiste sur la question donnée en ces termes : « Qui vont ? » (tdp 157). Cela fait réagir Dan qui, dit : « Se rencontrer » (tdp 158). Dan a répondu à l'attente du professeur qui le félicite et formule une nouvelle question. P1 : « Très bien, se rencontrer. Vous allez voir que les deux groupes vont se rencontrer. Vous avez les... ? » (tdp 159). Pour répondre, les élèves lisent les inscriptions faites au tableau par le professeur. Nous voyons cela dans les tours de parole 160, 162, 164, 166 et 168 concernant les réponses des élèves. En outre, le professeur a produit régulièrement un effet Topaze dans la formulation de ses questions. Car à chaque question, il y a une proposition d'une réponse qui se trouve au tableau, que l'élève peut lire pour terminer la question posée et répondre à l'attente du professeur.

Au tour de parole 169, le professeur pose cette question : « Alors, les deux groupes vont se rencontrer. On va parler de quoi ? Qu'est-ce qui va se passer ? Quelqu'un a dit ça tout à l'heure ». Dans cette question, le professeur renvoie les élèves à ce qui a été dit précédemment. Car selon le professeur un élève a déjà donné la réponse à cette question dans les interactions précédentes. Legrand se lève et dit : « Métiche [*C'est la déformation de métisse*] » (tdp 170). Puis Fred, désigné, dit : « On peut parler du pays » (tdp 172). Fred n'arrive pas, lui aussi, à interpréter l'attente du professeur. Ici nous constatons qu'il y a problème de l'interprétation de cette attente pour les élèves. Mais comment amener les élèves à interpréter cette attente ?

Le professeur attire à nouveau leur attention vers ses deux mains jointes et reprend la question de cette manière : « Non, les deux vont se rencontrer, qu'est-ce qui va se passer ? » (tdp 173). Fred, dans la précipitation, réagit à la question : « Ils vont former un pays » (tdp 174). La réaction négative du professeur a amené Guy à dire : « Ils vont se marier » (tdp 176). Cette réponse n'est pas non plus celle attendue par le professeur mais il l'apprécie pour pousser les autres élèves à plus mobiliser leurs connaissances. P1. : « Oui, l'idée est là, mais ça se passe comment ? » (tdp 177). Sylver répond : « Ils vont faire le dialogue » (tdp 178). Ce n'est pas la réponse attendue. Le professeur dit : « Dialogue ! Oui [*en désignant de nouveau Fred*] » (tdp 179). Fred répond : « Ils vont s'associer » (tdp 180). La réponse de Fred n'est pas celle attendue par le professeur qui réagit : « Ils vont s'associer bien sûr. Qui d'autre, oui [*en désignant Nicodème*] » (tdp 181). Nicodème se lève et donne cette réponse : « Ils vont se reproduire » (tdp 182). Le professeur encourage Nicodème mais ce n'est pas encore la réponse attendue. P1 : « Se reproduire, oui mais c'est après que cela va arriver » (tdp 183). Jean intervient : « Ils vont s'entendre » (tdp 184). Jean n'a pas répondu à l'attente du professeur qui désigne Nicaise (tdp 185). Nicaise répond : « Ils vont se réunir » (tdp 186). Il se pourrait que Nicaise se soit rappelé certains éléments de réponse de ses prédécesseurs pour répondre à la question. La réponse de Nicaise est celle attendue par le professeur qui la valide en ces termes : « Oui réunir, ils vont se mélanger. Lorsque les deux groupes vont se rencontrer, ils vont se mélanger. Comment ? Par le lien de ? Quelqu'un a dit ça tout à l'heure. Ils vont se marier. Alors vous allez voir un Sémite épouser une femme noire et un homme noir avec une femme sémite. Ils vont donner naissance à des enfants métisses qui ne sont ni noirs, ni blancs. Si vous regardez les Égyptiens, ils ne sont pas des blancs mais des métisses parce qu'il y a eu mélange de noir et de blanc » (tdp 187). Le professeur n'a pas fini son intervention que Dan l'interrompt en disant : « Comme café au lait » (tdp 188). Le professeur reprend : P1 : « Voilà, vous prenez le lait, il est comment ? » (tdp 189). Dan rebondit : « Blanc » (tdp 190). Le professeur demande ensuite : « Et si tu prends le café qui est noir, tu y ajoute le lait, ça devient... ? » (tdp 191). Yves répond : « Blanc-noir » (tdp 192). Et le professeur conclut en ces termes : « Ça devient métisse. Les Sémites et les Noirs qui sont unis par le lien de mariage donnent naissance à des enfants qui ont une autre couleur qu'on appelle métisse. Et ce sont ces enfants qui sont par après Égyptiens » (tdp 193). Ici le professeur a produit un effet Jourdain. Ne voulant pas qu'il y ait échec dans la définition du mot métissage, il a développé la réponse de Yves (« Blanc-noir ») en apportant d'autres éléments pour

expliciter ce mot. Cependant dans les interactions, les élèves ont mobilisé des savoirs déjà-là du sens commun pour expliquer un savoir historique d'origine scolaire en jeu dans l'apprentissage.

Dans la transcription ci-après, il y a un inversement de rôle dans l'apprentissage entre le professeur et les élèves. Le professeur après avoir exprimé ses attentes pour pousser les élèves à construire les savoirs mis en jeu donne maintenant l'occasion aux élèves d'exprimer eux aussi leurs attentes.

Extrait de transcription n°14 : Question d'un élève sur le brassage ethnique en Centrafrique.

00:47:14	196	Yves	S'il vous plaît, monsieur, ça se passe comme chez nous avec les groupes ethniques ?
00:47:17	197	P1	Tout à fait, dans ce qu'on appelle mariage interethnique. Tu vas voir un Gbaya épouser une Yakoma, un Banda avec une Mbatî, vice versa [<i>Gbaya, Yakoma, Banda, Mbatî sont des groupes ethniques de Centrafrique</i>]. Et on les appelle tous centrafricains. Mais si on cherche à découvrir leurs origines, tu vas voir que les Gbaya sont venus du Cameroun, les Banda du Soudan, etc. C'est compris ?
00:47:51	198	Cl.	Oui, monsieur.

Yves pose cette question : « S'il vous plaît, monsieur, ça (*le métissage*) se passe comme chez nous avec les groupes ethniques ? » (tdp 196). Yves exprime une attente qui fait référence à la situation de la Centrafrique pour chercher à comprendre le savoir en jeu. Le professeur, pour répondre à la question de l'élève, se réfère à des savoirs du sens commun et dit : « Tout à fait, dans ce qu'on appelle mariage interethnique. Tu vas voir un Gbaya épouser une Yakoma, un Banda avec une Mbatî, vice versa [*Gbaya, Yakoma, Banda, Mbatî sont des groupes ethniques de Centrafrique*]. Et on les appelle tous Centrafricains. Mais si on cherche à découvrir leurs origines, tu vas voir que les Gbaya sont venus du Cameroun, les Banda du Soudan, etc. C'est compris ? » (tdp 197). Ici, le professeur s'appuie sur des savoirs sociaux du sens commun pour répondre à l'attente d'Yves et faire avancer le temps didactique.

Extrait de transcription n°15 : Contrôle de connaissances sur le métissage des anciens Égyptiens

01:03:25	211	P1	Au delta du Nil et que s'est-il passé par la suite ? Oui [<i>en désignant Yves</i>]
01:03:31	212	Yves	Ils sont mariés.
01:03:33	213	P1	Ils se sont mariés pour donner naissance... ?
01:03:36	214	Dan	Ils se sont mélangés.
01:03:38	215	P1	Ok, ils se sont mélangés. Et que s'est-il passé après leur mélange ?
01:03:45	216	Charles	Ils se sont mélangés pour donner naissance avec des métiches.
01:03:47	217	P1	Des métisses, voilà pour dire que, quand on parle du peuplement de l'Égypte, il faut que vous sachiez que nous avons d'abord les Sémites qui sont les ancêtres des Égyptiens. Ils sont venus du désert arabe pour arriver dans le delta. Alors, un autre groupe qui est composé des Noirs va quitter le sud pour arriver lui aussi dans le delta. Et les deux groupes c'est-à-dire les Sémites et les Noirs vont se mélanger pour donner naissance à des métisses. Ce mélange est appelé le métissage qui est à l'origine de la population égyptienne aujourd'hui. Est-ce que vous avez compris ?
01:05:50	218	Cl.	Oui, monsieur.

Nous avons déjà dit ci-haut (tdp 199) que le professeur après avoir copié le résumé au tableau procède à une évaluation formative. Ce contrôle de connaissances porte sur les Sémites et les Noirs, les ancêtres des Égyptiens, leurs lieux de provenance et de rencontre en territoire égyptien (tdp 199 à tdp 210). Le deuxième aspect soulevé dans l'évaluation formative est la question du métissage des Égyptiens. C'est un retour aux savoirs que les élèves ont déjà étudiés dans le cours. Nous voyons cela dans la question formulée ici par le professeur : « Au delta du Nil et que s'est-il passé par la suite ? Oui [*en désignant Yves*] » (tdp 211). A travers cette question le professeur renvoie les élèves à ce qu'ils savent déjà. Yves donne cette réponse : « Ils sont mariés » (tdp 212). Le professeur produit alors un effet Topaze : P1 : « Ils se sont mariés pour donner naissance... ? » (tdp 213). Ici, le professeur cherche à surmonter la difficulté à la place de l'élève. Mais les élèves ne parviennent pas à interpréter la question du professeur. C'est aussi le cas de Dan qui donne cette réponse : « Ils

se sont mélangés » (tdp 214). Ce n'est pas la réponse attendue mais le professeur l'encourage pour amener les autres élèves à mobiliser davantage leur savoir. P1 : « OK, ils se sont mélangés. Et que s'est-il passé après leur mélange ? » (tdp 215). Charles répond : « Ils se sont mélangés pour donner naissance avec des métiches » (tdp 216). Pour éviter qu'il y ait échec dans la construction du savoir en jeu sur la notion de métissage, le professeur produit un effet Jourdain en identifiant une trace de connaissance dans la réponse de Charles et dit : « Des métisses, voilà pour dire que, quand on parle du peuplement de l'Égypte, il faut que vous sachiez que nous avons d'abord les Sémites qui sont les ancêtres des Égyptiens. Ils sont venus du désert arabique pour arriver dans le delta. Alors, un autre groupe qui est composé des Noirs va quitter le sud pour arriver lui aussi dans le delta. Et les deux groupes c'est-à-dire les Sémites et les Noirs vont se mélanger pour donner naissance à des métisses. Ce mélange est appelé le métissage, qui est à l'origine de la population égyptienne aujourd'hui. Est-ce que vous avez compris ? » (tdp 217). Alors la classe répond : « Oui, monsieur » (tdp 218).

Dans ce que nous modélisons comme JA5 : faire découvrir par les élèves le métissage des Égyptiens en l'exemple du brassage ethnique en Centrafrique, nous constatons que le professeur occupe une position topogénétique haute car il est le maître du jeu dans les prises de parole, surtout dans les explications. Il exprime ses attentes qui sont parfois implicites donc difficiles à interpréter par les élèves. Ce qui l'amène à produire régulièrement des effets Topaze et Jourdain en voulant rendre ses attentes explicites, tout en valorisant les réponses des élèves. Il développe aussi des stratégies pour faire gagner les élèves en les poussant à plus mobiliser leurs connaissances déjà-là afin d'interagir avec lui. En faisant cela, le professeur fait avancer le temps didactique. Les élèves, quant à eux, se contentent d'écouter le professeur et de répondre à ses questions dans une position topogénétique basse.

3. Bilan du chapitre 5

3.1 Préparation de séance

Pour concevoir la séance sur l'histoire du peuplement de l'Égypte antique, le professeur a mobilisé des ressources principalement issues des manuels d'histoire et de géographie des classes de 6^e et 5^e, une vieille brochure et le programme d'enseignement de l'histoire en 6^e. Puis, il a réalisé un travail documentaire qui se concrétise dans la production de deux nouvelles cartes : l'une de l'Afrique et l'autre de l'Égypte antique. Car il intervient dans un établissement secondaire de Centrafrique qui ne dispose pas de matériel (carte) pour la concrétisation de la leçon à enseigner. Ainsi, afin de pallier ce problème, il réalise un travail

documentaire lui permettant d'avoir des documents pour son enseignement.

L'analyse de la séance de préparation montre que le travail documentaire du professeur consiste d'abord à sélectionner et à s'appropriier des ressources (la carte de l'Afrique extraite de celle du monde en 2010 se trouvant dans le manuel d'histoire-géographie de 5^e et la carte de l'Égypte dans celui d'histoire de 6^e). Ces cartes ont été adaptées, transformées et reproduites (dessinées) selon les connaissances professionnelles du professeur et son projet didactique. Ce qui lui a permis enfin d'avoir des documents (dessins des cartes de l'Afrique et de l'Égypte antique) pour la concrétisation de son enseignement.

Puis, il développe un système de documents en associant la première ressource (carte dessinée de l'Afrique) à la seconde (carte dessinée de l'Égypte). Il définit aussi l'ordre dans lequel ces cartes dessinées devront être introduites dans l'apprentissage et étudiées par les élèves. Pour rendre cela possible, il formule des consignes (des questions par exemple : *d'où viennent les ancêtres des Égyptiens ?*) à donner aux élèves, devant permettre l'enquête et le prélèvement d'informations en étudiant ces cartes afin de répondre aux questions. Le but est d'amener les élèves, à travers ce que Gueudet et Trouche (2010) appelle un *schème d'utilisation d'une ressource*, à savoir, ici permettre la localisation des lieux afin d'apprendre des savoirs historiques nouveaux (l'Égypte est située dans la partie nord-est de l'Afrique ; les ancêtres des Égyptiens viennent du désert arabe et de la Nubie).

3.2 Mise en œuvre de la séance par P1

L'analyse de la séance en situation de classe montre que les deux documents conçus lors de la séance de préparation ont été introduits dans l'apprentissage par P1. Ces documents constituent le milieu didactique. Cependant, ces documents (dessins au tableau des cartes de l'Afrique et de l'Égypte) ne sont pas toujours pourvoyeurs de signes pertinents pour les élèves. Ainsi, pour répondre aux questions du professeur (l'Égypte est située dans la partie nord-est de l'Afrique ; les ancêtres des Égyptiens viennent du désert arabe et de la Nubie), les élèves mobilisent des savoirs d'origine sociale et scolaire, sans parvenir toujours à produire la réponse attendue. Pour faire avancer le temps didactique (chronogénèse), le professeur aménage le milieu (mésogénèse). Par exemple, dans ce que nous modélisons comme un JA3 : « faire localiser par les élèves l'Égypte sur la carte de l'Afrique », le professeur ajoute au croquis 1 les quatre points cardinaux et trace deux traits qui divisent le croquis de la carte en quatre parties reliant les points Nord-sud et Est-ouest. Il trace aussi un cercle qui entoure la partie dans laquelle se trouve l'Égypte. Aussi dans ce que nous modélisons comme un autre JA4 : « faire

identifier par les élèves le mouvement des ancêtres des Égyptiens en l'exemple de celui des ancêtres des Centrafricains », le professeur enrichit le milieu en traçant deux flèches sur le croquis de la carte de l'Égypte : une flèche de l'Israël vers l'Égypte et une autre de l'Arabie Saoudite vers l'Égypte; puis il écrit peau blanche au tableau à côté du mot Sémites et sud à côté de Nubie sur le croquis 2.

En outre, le professeur développe des stratégies en introduisant des savoirs sociaux de sens commun inscrits dans le contexte centrafricain, afin d'explicitier des savoirs historiques d'origine scolaire sur l'Égypte antique. Il fait preuve de réticence à légitimer lui-même d'emblée les savoirs abordés, lorsqu'il les fait valider par les élèves. Dans la situation, la position topogénétique du professeur reste surplombante, car il s'est beaucoup affiché dans l'apprentissage en donnant des explications. Les élèves ont quant à eux une position topogénétique basse, car ils se sont surtout contentés d'écouter le professeur, de répondre à ses consignes et de copier le résumé.

Nous étudions dans le chapitre suivant la pratique d'enseignement-apprentissage d'un autre professeur. Si P1 a centré la préparation et la mise en œuvre de son projet didactique sur la conception et l'utilisation des dessins de cartes (Afrique et Égypte), alors nous posons la question de savoir : qu'en est-il pour P2 ?

CHAPITRE 6 : ANALYSE DES SÉQUENCES DE P2

Dans ce chapitre nous analysons les séquences menées par le professeur P2, portant sur la préparation et le déroulement de la leçon en situation de classe. Le titre de la leçon préparée et enseignée est : « la religion égyptienne ».

1. Éléments d'analyse de la séquence de préparation du P2

Nous avons observé et filmé P2, professeur d'histoire-géographie en lycée à Bangui. L'enquête auprès de P2 s'est déroulée le 13 décembre 2020 en son domicile. P2 est titulaire d'une Licence d'Aptitudes au Professorat du Premier Cycle (LAPPC) d'histoire-géographie, diplôme obtenu en 2015. Il a donc une expérience de 5 ans dans l'enseignement de l'histoire-géographie. A titre de rappel, le sous-thème qu'il prépare porte sur la religion égyptienne (de l'époque antique). Ce sous-thème est le troisième du chapitre 1 qui s'intitule : *La civilisation égyptienne*. Dans ce sous-chapitre, nous présentons la description, puis l'analyse de la séquence préparée par P2.

1.1. Description de la séance

Nous décrivons dans le tableau ci-après la préparation de la séquence portant sur l'histoire de la religion égyptienne faite par P2.

Tableau n°4 : Description de la séance de préparation du professeur P2 sur l'histoire de la religion de l'Égypte antique.

Temps	Phase	Activités du professeur
00:00:00	1- Définition des compétences spécifiques de la leçon	Le professeur a commencé la préparation de la séquence par la définition des compétences spécifiques après la consultation du programme d'enseignement d'histoire de la classe de 6 ^e et de ses anciennes fiches de cours. Ces compétences spécifiques définies sont : 1- repérer les caractéristiques de la religion égyptienne ; 2- identifier les principaux dieux et leur rôle. Ces compétences sont des objets de savoirs qui guident P2 dans la préparation du contenu de son enseignement.
00:09:45	2- Élaboration du	En s'appuyant sur les compétences spécifiques, P2


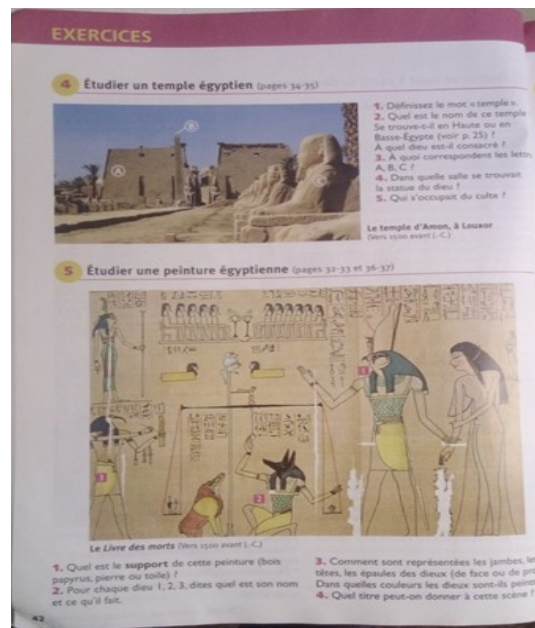
	plan de cours	s'imprègne des observations se trouvant dans le cahier journal pour bien préparer son cours. Puis il élabore le plan de celui-ci qui se présente comme suit : 1- Les caractéristiques de la religion égyptienne 2- Les dieux de la religion égyptienne et leur rôle
00:14:37	3- Choix et préparation des documents supports d'apprentissage.	<p>Après l'élaboration du plan, P2 réfléchit sur la concrétisation de la leçon. Il consulte ses anciennes fiches de cours sur la civilisation égyptienne. Malheureusement sur ces fiches, P2 ne trouve pas de trace d'utilisation de documents dans les enseignements donnés. Il décide cette fois-ci d'utiliser des documents pour concrétiser la leçon. Il prend l'unique manuel d'<i>Histoire-géographie 6^e</i> (Paris, Paris, Hatier2000) qui se trouve sur son bureau. Il consulte la table des matières qui l'oriente vers le chapitre 2, intitulé « L'Égypte : le Pharaon, les dieux, les hommes », page 24. Puis il lit le chapitre tout en regardant les documents (textes, images, cartes) qui y sont insérés. A la page 33, il tombe sur une image : « les trois principaux dieux du mythe d'Osiris » (confère image ci-dessous) qui attire son attention.</p>  <p>Cette image est le 4^e document d'un ensemble de 5 documents présentant « les dieux des Égyptiens », qui est le titre du 2^e sous-chapitre. Il retient cette image pour la concrétisation de la leçon. Il copie le titre et le numéro de la page de cette photo sur sa feuille de brouillon. Puis il poursuit la lecture du chapitre. Il trouve une autre image à la page 42, qui attire aussi son attention (confère</p>

image ci-après).



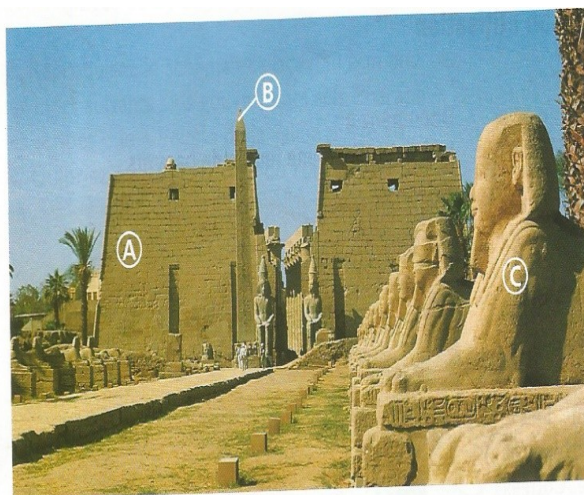
L'activité associée à cette image est : « Étudier un temple égyptien ». Il s'agit du 4^e document d'un ensemble de 6 documents se trouvant dans la partie « Exercices » du chapitre 2 du manuel.

Et comme ces deux images sont en petit format dans le manuel, P2 préfère les agrandir pour qu'elles soient lisibles en situation de classe. Ainsi, il décide de les scanner et de les imprimer sur des papiers de format A3. Il confie ce travail (scannage et impression de deux images choisies) à un informaticien moyennant une somme d'argent. Ces images ont été travaillées par l'informaticien suivant la consigne (agrandir les images) donnée par P2. Les deux images scannées et imprimées se présentent de la manière suivante :

Photo n°1 : Les trois principaux dieux d'Égypte



Photo n°2 : Un temple égyptien



Après l'impression, P2 modifie les titres initialement donnés aux deux images dans le manuel. Le titre initial de la photo n°1 « les trois principaux dieux du mythe d'Osiris » devient « les trois principaux dieux d'Égypte » et celui de la photo n°2 « le temple d'Amon, à Louxor » devient « un temple égyptien ». P2 modifie les titres de ces images pour permettre une meilleure lecture et compréhension de celles-ci par les élèves.

Il poursuit la préparation de la leçon en formulant des questions de compréhension à poser aux élèves sur les deux images en classe et propose des réponses à ces questions c'est-à-dire des réponses attendues des élèves.

		<p>Mais entre-temps, il a consulté le dictionnaire Petit Larousse pour s'informer et copier sur sa feuille de brouillon la définition de certains mots comme : la religion, le temple, utiles à la construction des questions de compréhension à poser aux élèves. Nous présentons ci-après les questions formulées par P2 et les réponses possibles des élèves.</p> <p>- Concernant la photo n°1 :</p> <p>Question 1 du professeur : Qui peut montrer ou dire ce que présentent les images observées au tableau, en commençant par la photo n°1 ?</p> <p>Réponse 1 attendue de l'élève : La photo n°1 présente les trois principaux dieux d'Égypte.</p> <p>Question 2 du professeur : Et comment appelle-t-on le dieu qui est au milieu ?</p> <p>Réponse 2 attendue de l'élève : Le dieu qui est au milieu s'appelle Osiris ou Pharaon.</p> <p>Question 3 du professeur : Comment appelle-t-on les deux autres dieux qui sont aux côtés d'Osiris ou de Pharaon ?</p> <p>Réponse 3 de l'élève : Les deux autres dieux qui sont aux côtés d'Osiris ou de Pharaon sont Isis et Horus.</p> <p>- Pour la photo n°2 :</p> <p>Question 1 du professeur : Que présente la photo n°2 ?</p> <p>Réponse 1 de l'élève : La photo n° 2 présente un temple égyptien ?</p> <p>Question 2 du professeur : Qu'est-ce qu'un temple ?</p> <p>Réponse 2 de l'élève : Un temple, c'est un lieu de culte consacré à une divinité ?</p> <p>Question 3 du professeur : Que vous rappelle ces pratiques : construire un temple et rendre un culte à une divinité ?</p> <p>Réponse 3 de l'élève : Ces pratiques de construire un temple et de rendre un culte à une divinité sont de la religion.</p>
00:39:11	4- Rédaction du contenu de la leçon	Après la formulation des questions de compréhension à poser aux élèves, P2 prépare le résumé de la leçon. Il commence par le résumé de la première partie de la leçon qui s'intitule : « les caractéristiques de la religion égyptienne ». Il lit ses anciennes fiches de cours et le résumé du chapitre 2 du manuel (Histoire-géographie 6 ^e , Paris, Paris, Hatier 2000) portant sur les dieux des Égyptiens. Puis il compare les idées qui émanent de sa lecture des documents et décide de copier le résumé qui se

		<p>trouve à la page 32 du manuel. Nous présentons ici ce résumé : « Les Égyptiens croient en un grand nombre de dieux : ils sont polythéistes. Chaque localité a ses dieux mais quelques-uns (Amon-Râ) devenus très populaires, sont adorés dans l'Égypte entière. Les dieux égyptiens ont une apparence étrange. Certains sont représentés sous une forme humaine, mais la plupart ont un aspect animal ou portent une tête d'animal sur un corps humain ». Après avoir copié ce résumé, P2 reste focalisé sur la page 32 de ce sous-chapitre 2 du manuel et copie le résumé de la deuxième partie de la leçon qui s'intitule : « les dieux de la religion égyptienne et leur rôle ». Nous présentons le résumé que P2 a copié : « Les Égyptiens pensent que les dieux protègent l'Égypte. C'est pourquoi, ils leur ont construit des temples. Les dieux comme : Rê donne la lumière et la chaleur ; Osiris défend les lois, règne sur les morts, permet la renaissance de la végétation et de la crue ; Isis est la gardienne de la fécondité et de la vie ; Horus combat les forces maléfiques ».</p>
00:54:08	5- Formulation des questions de contrôle des savoirs enseignés	<p>Après avoir rédigé le contenu de la leçon, le professeur, en s'appuyant sur sa fiche de cours, formule trois questions de contrôle à poser aux élèves. Ces questions sont :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- quel est le dieu qui est au dessus de tous les dieux en Égypte ? Ou quel dieu est le plus vénéré en Égypte ? 2- quel est le rôle de chaque dieu au sein de la société égyptienne ? 3- Qu'est-ce qu'une religion ?

Nous passons maintenant à l'analyse de la séance décrite par la mobilisation des outils descripteurs de l'approche documentaire du didactique (Gueudet & Trouche, 2010).

1.2. Analyse de la séance de préparation

Pour concevoir son enseignement sur la religion égyptienne, P2 mobilise un ensemble de ressources disponibles et réalise un travail documentaire. Nous présentons dans les lignes qui suivent les différentes ressources utilisées à cet effet par P2, puis nous analysons son travail documentaire.

1.2.1. Les ressources mobilisées par P2

Comme nous le savons, selon Gueudet et Trouche (2008, p. 7), un manuel scolaire, les programmes scolaires, sont des ressources pour enseigner. Cette affirmation nous permet de dire que les matériels utilisés ici par P2 pour préparer son enseignement sont des ressources pour son travail documentaire. Pour identifier ces ressources, nous avons construit un tableau (ci-dessous) où nous les avons répertoriées et présentées. Ce tableau à deux colonnes nous présente les étapes de la préparation de la séquence (première colonne) et pour chaque étape, les ressources matérielles utilisées (deuxième colonne).

Tableau n°5 : Ressources matérielles mobilisées par P2 lors de la préparation de la séance sur l'histoire de la religion égyptienne

Étapes	Ressources matérielles utilisées
1- Définition des compétences spécifiques de la leçon	- Le programme d'enseignement d'histoire-géographie de la classe de 6 ^e ; - Deux anciennes fiches de cours.
2- Élaboration du plan de cours	- Un cahier journal qui lui permet de s'imprégner des observations qui s'y trouvent.
3- Choix et préparation des documents supports d'apprentissage	- Deux anciennes fiches de cours ; - Un manuel d'histoire-géographie 6 ^e , Paris, Hatier, 2000 ; - Deux images (les trois principaux dieux d'Égypte et un temple égyptien) tirées du manuel d'histoire-géographie 6 ^e , Paris, Hatier, 2000 ;
4- Rédaction du contenu de la leçon	- Deux anciennes fiches de cours ; - Un manuel d'histoire-géographie 6 ^e , Paris, Hatier, 2000.
5- Formulation des questions de contrôle des savoirs enseignés	- Fiche de cours préparée ;

Nous constatons que, parmi toutes les ressources mobilisées par P2 pour nourrir son activité de préparation, une lui a essentiellement permis de réaliser son travail documentaire, que nous pouvons étudier dans les lignes qui suivent.

1.2.2. Le travail documentaire de P2

Durant la préparation de la séance, P2 cherche à concrétiser la leçon. Ainsi il réalise un travail que Gueudet et Trouche (2010) appellent travail documentaire du professeur. Ce travail consiste en la sélection, l'appropriation et le traitement de deux images (ressources) pour l'enseignement de la leçon. Il fait alors appel à ses connaissances professionnelles, qui le guident dans cet travail documentaire.

P2 prend l'unique manuel d'histoire-géographie 6^e, Hatier, 2010 qui est sur son bureau. Il consulte la table des matières qui l'oriente vers le chapitre 2, intitulé « L'Égypte : le Pharaon, les dieux, les hommes » (page 24). Il lit le chapitre tout en regardant les ressources (textes, images, cartes) qui s'y trouvent. Dans ce chapitre, plusieurs ressources sont insérées, ce qui confronte P2 à la nécessité de devoir choisir parmi ces ressources. Ses connaissances professionnelles l'ont aidé dans la recherche et la sélection des ressources. Ainsi, à la page 33, il trouve deux images et un texte (photo ci-après).

Figure n°10 : Images des dieux de l'Égypte antique



Ces ressources sont placées à côté du résumé du sous chapitre 2 qui s'intitule « les dieux des Égyptiens ». P2 décide de prendre la ressource 4 : « les trois principaux dieux du mythe d'Osiris » dont il pense qu'elle peut jouer un rôle illustratif pour son enseignement,

comparativement aux autres ressources. Cette image sélectionnée par P2 est en petit format dans le manuel. Alors il décide de l'agrandir pour qu'elle soit collée au tableau pendant le déroulement de sa future leçon. Il confie l'agrandissement de cette ressource à un informaticien. Ce dernier a suivi les consignes reçues de P2. Il a scanné puis imprimé l'image sur un papier de format A3 en supprimant les deux autres documents. En agissant ainsi, le professeur produit un document (Gueudet & Trouche, 2008) : cette ressource de départ (les dieux des Égyptiens) a donné naissance à un document (Confère l'image ci-après).

Figure n°11 (photo n°1) : Les trois principaux dieux d'Égypte

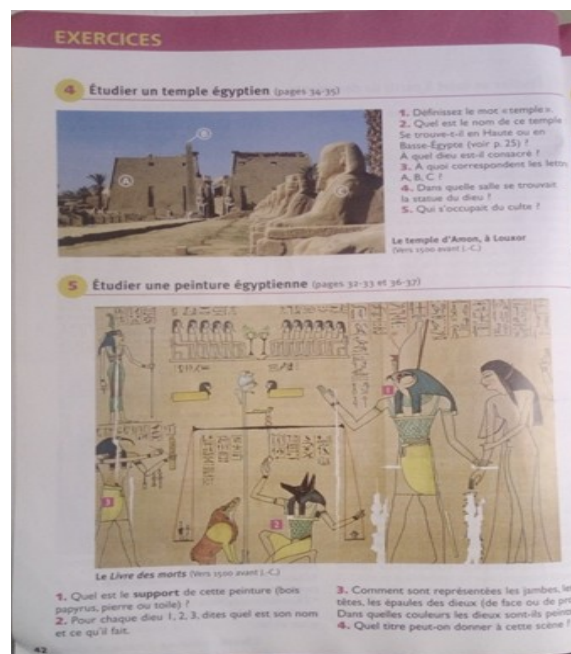


La ressource reproduite ne comporte aucune indication. Ainsi P2 donne à celle-ci un nouveau titre : « Photo n°1 : les trois principaux dieux d'Égypte ». Mais il n'a pas mentionné la source de provenance de cette ressource. Nous pensons que cette image ou ce document jouera bien un rôle illustratif dans la leçon (la religion égyptienne) à enseigner. Car avant son agrandissement, elle était placée à côté d'une leçon qui évoque les dieux des Égyptiens. Dans le manuel, cette image faisant partie d'un ensemble de cinq ressources censées faciliter l'étude et la compréhension du nom, des actions sur terre, de l'apparence et des fonctions de chaque dieu. Donc, nous pouvons dire qu'il y a un lien direct entre l'image et la leçon que le professeur veut enseigner. Pour permettre aux élèves de construire des savoirs nouveaux en étudiant ce document (photo 1), P2 réfléchit sur l'utilisation de celui-ci en situation de classe. Car le travail documentaire du professeur consiste à élaborer un document en fonction du schème d'utilisation de ce document que perçoit le professeur (Gueudet & Trouche, 2008).

Pour rappel, un schème d'utilisation d'un document consiste dans les règles qui guident l'action du professeur et celle des élèves en classe. Il est structurée par des invariants opératoires. Ainsi, P2 décide que ce document soit affiché au tableau au début de la séance. Puis, il amènera les élèves à interpréter le document par une série de questions : « Qui peut montrer ou dire ce que présentent les images observées au tableau, en commençant par la photo n°1 ? », « Et comment appelle-t-on le dieu qui est au milieu ? », « Comment appelle-t-on les deux autres dieux qui sont aux côtés d'Osiris ou de Pharaon ? ». Ces questions doivent guider les élèves pour prélever des informations dans le document. C'est en prélevant des informations du document (photo n° 1) que les élèves pourront répondre aux questions du professeur et approcher le savoir en jeu : « Les Égyptiens croient en un grand nombre de dieux : ils sont polythéistes. Chaque localité a ses dieux mais quelques-uns (Amon-Râ) devenus très populaires, sont adorés dans l'Égypte entière ».

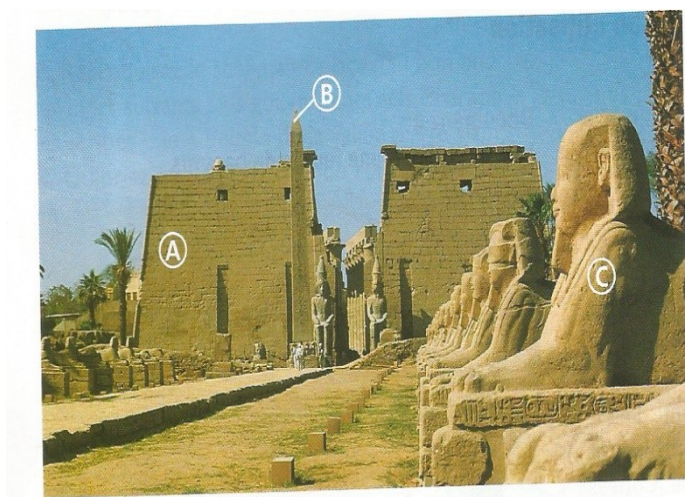
Après la formulation des consignes, P2 associe la première ressource (photo n°1 : les principaux dieux d'Égypte) à la deuxième (photo n°2 : un temple égyptien) pour constituer un dossier documentaire. Car il pense qu'il est important que les élèves étudient les deux documents (l'un après l'autre) en commençant par la photo n°1. En poursuivant la lecture du chapitre 2 du manuel, le professeur trouve deux documents (images 4 et 5) se trouvant dans la partie « Exercices », précisément à la page 42 (confère image ci-après).

Figure n°12 : Images d'un temple et d'une peinture égyptiens



Le titre de l'activité liée à la ressource 4 est : « Étudier un temple égyptien » (le temple d'Amon, à Louxor) et celui de la ressource 5 : « Étudier une peinture égyptienne ». P2 regarde les deux images et lit les questions de compréhension. L'activité liée à la ressource 4 « Étudier un temple égyptien » attire plus son attention car il pense que cette ressource peut être utile pour la concrétisation de son enseignement. Les temples étaient considérés en Égypte à l'époque antique comme des demeures pour les dieux. C'est pourquoi P2 pense que, après avoir présenté les principaux dieux de cette religion, il serait important d'amener les élèves à comprendre la nature des lieux de culte consacrés à ces divinités qui sont les temples. Mais aussi que cette ressource peut être associée au premier document (car elle aussi parle de la religion égyptienne) pour constituer un dossier documentaire. Il la choisit et décide de l'agrandir en confiant la tâche à un informaticien comme il l'a fait pour la première ressource. Ainsi, la ressource a été scannée puis imprimée sur une feuille de format A 3 (confère photo ci-dessous).

Figure n°13 (photo n°2) : Un temple égyptien



Ici, P2 s'approprié la ressource 4 liée à l'activité « étudier un temple égyptien » du manuel, dans le but d'avoir un document lui permettant de concrétiser son enseignement. Il l'a extraite de son milieu ou de son contexte (ressource pour exercice) et l'a adaptée selon ses connaissances professionnelles et son projet didactique. Il remplace l'ancien titre (temple d'Amon, à Louxor) par un nouveau (un temple égyptien). P2 constitue ainsi un document pour l'apprentissage, car la ressource nommée « le temple d'Amon, à Louxor » (ressource de départ), une fois reproduite, a donné naissance à un document porteur d'une intention didactique (Gueudet & Trouche, 2008).

Après avoir reproduit l'image, P2 formule des questions de compréhension à poser aux élèves en classe. Ces questions sont des consignes de travail sur le document. A ce sujet, P2 formule trois questions (présentées ci-dessous) qui vont à la fois guider son action et celle des élèves autour de l'explication du document (l'image). Cette pratique pourrait amener les élèves dans un premier temps à comprendre et à expliquer le document et dans un second temps à apprendre le savoir en jeu : « Les Égyptiens pensent que les dieux protègent l'Égypte. C'est pourquoi, ils leur ont construit des temples. Les dieux comme : Rê donne la lumière et la chaleur ; Osiris défend les lois, règne sur les morts, permet la renaissance de la végétation et de la crue ; Isis est la gardienne de la fécondité et de la vie ; Horus combat les forces maléfiques ». Ici, le schème d'utilisation du document suppose un prélèvement d'informations pour répondre à des questions sur la religion égyptienne. Les questions formulées par le professeur et les réponses possibles attendues des élèves sont les suivantes :

- Question 1 du professeur : Que présente la photo n°2 ?
- Réponse 1 de l'élève : La photo n° 2 présente un temple égyptien.
- Question 2 du professeur : Qu'est-ce qu'un temple ?
- Réponse 2 de l'élève : Un temple, c'est un lieu de culte consacré à une divinité.
- Question 3 du professeur : Que vous rappellent ces pratiques : construire un temple et rendre un culte à une divinité ?
- Réponse 3 de l'élève : Ces pratiques de construire un temple et de rendre un culte à une divinité sont de la religion.

Nous avons terminé d'analyser la séance de préparation de ce sous-thème (la religion égyptienne) ; nous entamons maintenant l'analyse du déroulement de celle-ci en situation de classe.

2. Éléments d'analyse de la séquence en situation de classe P2

La séance analysée a été filmée le 20 décembre 2020 en classe de 6^e d'un lycée de Bangui. L'effectif de la classe est de 162 élèves dont 95 filles et 67 garçons (effectif pléthorique représentatif à ce jour des conditions courantes d'enseignement scolaire en Centrafrique). Le titre de la leçon à étudier est : « La religion égyptienne ». Ce sous-thème est l'une des composantes du thème plus large de la civilisation égyptienne, inscrit au programme d'histoire (chapitre 1) de la classe de 6^e. Avant cette leçon, les élèves ont étudié le peuplement, l'organisation politique et sociale de l'Égypte antique.

Après l'enregistrement de la séquence, nous l'avons transcrite, puis nous l'avons répartie en différentes phases dans le tableau synoptique présenté ci-après :

2.1. Tableau synoptique de la séance

Tableau n°6 : Synopsis de la séance en situation de classe sur la religion de l'Égypte antique

Division de la séance Minutage Tdp	Intitulé de la situation	Modalités de travail	Interactions didactiques	Supports
Phase 1 (23mn21s) : De 0 s à 23mn 21s Tdp1 à Tdp107	La définition de la religion égyptienne ; les dieux d'Égypte et leurs fonctions ou attributions.	Questions du professeur/ Réponses des élèves	Observation de des photos et échanges sur ces photos	Photo n°1 : Les trois principaux dieux d'Égypte et photo n°2 : Un temple égyptien
Phase 2 (17mn14s) : De 23mn21s à 40mn35s Tdp108 à Tdp148	Les relations entre les dieux et les hommes en Égypte et en Centrafrique ; la question du Dieu du ciel et de la terre.	Questions des élèves/ Réponses du professeur.	Observation de des photos et échanges sur ces photos	Photo n°1 : Les trois principaux dieux d'Égypte et photo n°2 : Un temple égyptien
Phase 3 (8mn43s) : De 40mn35s à 49mn18s Tdp149 à Tdp190	Pharaon, dieu puissant d'Égypte	Questions du professeur/ Réponses des élèves	Observation de des photos et échanges sur ces photos	Photo n°1 : Les trois principaux dieux d'Égypte et photo n°2 : Un temple égyptien

Pour faire l'analyse des données, nous avons modélisé la séquence en série de jeux d'apprentissage (Sensevy, 2011 ; CdpE, 2019). Cela nous permet de prendre en charge dans nos analyses les différentes actions didactiques (ce que le professeur veut faire faire et faire apprendre à ses élèves), qui se sont déroulées au cours de cet apprentissage. Ainsi, selon ce que nous modélisons comme un JA, nous avons :

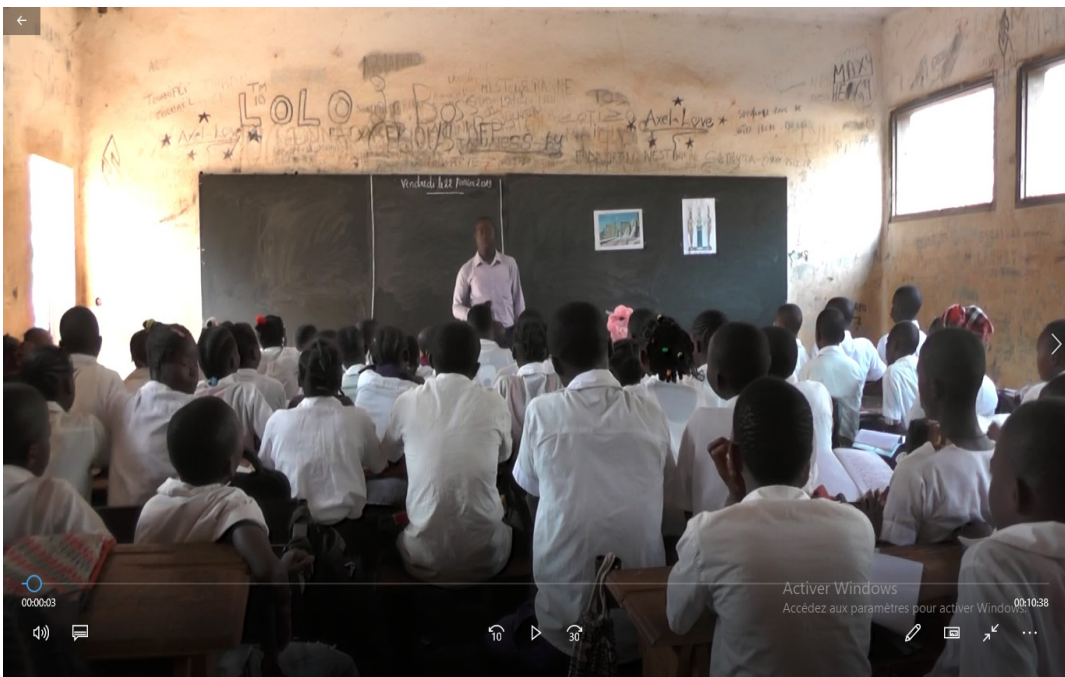
- JA1 (Tdp 1 - tdp 107) : faire définir par les élèves les traits caractéristiques de la religion égyptienne ; les dieux d'Égypte et leurs fonctions ou attributions ;
- JA2 (Tdp 108 - tdp 148) : faire comprendre aux élèves les relations entre les dieux et

- les hommes en Égypte et en Centrafrique ; la question du Dieu du ciel et de la terre ;
- JA3 (Tdp 149 - tdp190) : faire identifier par les élèves ce qui constitue la représentation typique de pharaon, dieu puissant d'Égypte.

2.3 Description et analyse des jeux d'apprentissages

Le professeur a utilisé comme supports d'enseignement deux photos tirées du manuel *Histoire-Géographie 6^e*, Paris, Hatier, 2000, afin de tenter de plonger les élèves dans le passé (confère photo ci-dessous).

Figure n°14 : Les deux photos collées au tableau par P2



Ces deux photos collées au tableau n'ont pas été présentées aux élèves avant le cours. Elles sont utilisées ici comme des supports d'enseignement. Elles constituent le milieu didactique. Car c'est en les exploitant au cours de l'apprentissage que les élèves pourront construire les savoirs mis en jeu par le professeur, s'agissant de faire comprendre aux élèves que :

- la religion égyptienne est une religion polythéiste parce que les Égyptiens adorent plusieurs dieux ;
- il y a plusieurs dieux mais le plus important est Amon-Râ ou le dieu soleil.

Nous passons maintenant à l'analyse des différents jeux d'apprentissage qui


traversent les interactions professeur-élèves autour de ces savoirs.


JA1 : faire définir par les élèves les traits caractéristiques de la religion égyptienne ; les dieux d'Égypte et leurs fonctions ou attributions

Les tours de parole échangés entre P1 et les élèves, se déroulent de Tdp1 à Tdp107.

Extrait de transcription n°16 : Prélèvement des informations de la photo n°1 : les principaux dieux d'Égypte

Temps	Tdp	Locuteur	Propos
00.00.03	1	P2	<i>(Le professeur entre dans la salle, se présente devant les élèves assis à leurs places et commence la séance en ces termes :)</i> Alors, silence ! Bonjour la salle !
00.00.09	2	Classe	<i>(La classe répond:)</i> Bonjour monsieur. <i>(en chœur)</i>
00.00.11	3	P2	Ça va ?
00.00.13	4	Classe	Ça va bien. <i>(en chœur)</i>
00.00.15	5	P2	<i>(Puis, le professeur va au tableau, y met deux photos choisies pour la séance, de format A3 portant sur : 1- Les principaux dieux d'Égypte et 2- Un temple égyptien, et dit :)</i> Nous sommes là, vous observez les images qui sont au tableau. En observant les images au tableau, vous allez me montrer ou me dire qu'est-ce que sont les images que vous avez observées. A la photo n°1, quelle est l'image que vous avez vue sur la photo n°1 ? Oui. <i>(Le professeur désigne Michée qui se lève et dit :)</i>
00.00.55	6	Michée	Les dieux de l'Égypte.
00.00.58	7	P2	<i>(Le professeur demande à Michée de répéter)</i> Parler à haute voix !
00.01.00	8	Michée	Les dieux de l'Égypte.
00.01.02	9	P2	<i>(Le professeur insiste parce que Michée n'a pas parlé à haute voix)</i> Les ?
00.01.03	10	Michée	Les dieux de l'Égypte.
00.01.05	11	P2	<i>(Le professeur n'apprécie pas la réponse de Michée et désigne de la main Guy)</i> Oui.
00.01.06	12	Guy	Les dieux de l'Égypte.
00.01.08	13	P2	Les ? <i>(Le professeur insiste)</i>

00.01.09	14	Guy	Les dieux de l'Égypte.
00.01.11	15	P2	<i>(Le professeur passe à Yvon et dit :) Et pour toi ?</i>
00.01.13	16	Yvon	Les dieux de l'Égypte.
00.01.15	17	P2	Les dieux de l'Égypte. Alors, en observant ces dieux, ce que vous voyez sur la photo, qui est au milieu ? Oui délégué ? <i>(Prince)</i>
00.01.30	18	Prince	C'est le Pharaon. <i>(La classe se met à rire parce que Prince en donnant la réponse a regardé le plafond)</i>
00.01.32	19	P2	Silence ! Taisez-vous ! Taisez-vous ! Le délégué a dit : c'est le dieu pharaon. Il dit : c'est le dieu pharaon. Alors quels sont ces dieux qui sont à côté ? <i>(En montrant les images sur la photo n°1).</i>
			
<p>Parce que c'est trois dieux. Mais quels sont ces dieux qui sont à côté ? Oui, mademoiselle. <i>(Erica)</i></p>			
00.02.12	20	Erica	Le dieu des enfants.
00.02.14	21	P2	C'est le dieu d'enfants. Pour elle, c'est le dieu d'enfants. Alors ! <i>(Le professeur désigne Lucie qui se lève)</i>
00.02.18	22	Lucie	C'est le dieu, qui, à côté gauche, c'est le dieu qui donne la vie aux enfants.
00.02.24	23	P2	Elle disait que : le dieu qui est à côté gauche, c'est lui qui donne les enfants, c'est vrai ? <i>(Lucie va très vite réagir en deux mots :)</i>
00.02.37	24	Lucie	La vie.
00.02.38	25	P2	C'est dieu qui donne la vie ?
00.02.40	26	Lucie	Oui, monsieur.
00.02.42	27	P2	Et qui d'autre ? Oui, mademoiselle. <i>(Ornella)</i>
00.02.46	28	Ornella	C'est le dieu qui protège les hommes.
00.02.50	29	P2	C'est le dieu qui protège les hommes. Alors qui peut

			<p>nous dire que Pharaon est sur ? (<i>Le professeur pointe du doigt le trône du Pharaon sur la photo n°1 et dit :</i>)</p>  <p>C'est sur quoi ? Oui. (<i>Jordy</i>)</p>
00.03.10	30	Jordy	Il est sur son fauteuil.
00.03.12	31	P2	Voilà. Comment tu t'appelles ? Il dit Pharaon est sur son trône ou son fauteuil de pouvoir. Alors, en observant l'image n°1, vous avez dit que ce sont les dieux de l'Égypte. Alors, photo n°2 : l'image, qu'est-ce que vous voyez sur cette image ? Oui, Kourabé.

Le professeur demande aux élèves d'observer les deux photos collées au tableau et de lui dire ce que cela représente en commençant par la photo n°1. P2 : « vous observez les images qui sont au tableau. En observant les images au tableau, vous allez me montrer ou me dire qu'est-ce que sont les images que vous avez observées. A la photo n°1, quelle est l'image que vous avez vue sur la photo n°1 ? » (tdp 5). Rappelons tout d'abord les inscriptions sur la photo n°1 : les trois principaux dieux d'Égypte, Triade Osorkon II : Horus, Osiris, Isis. Du coup, nous pouvons dire que la question du professeur peut ne pas pousser les élèves à mobiliser leurs connaissances antérieures. Car la réponse à cette question se trouve au tableau. Ainsi, après la question du professeur, quelques élèves réagissent en levant la main pour répondre à la question posée. Le premier élève désigné par le professeur est Michée (tdp 6) qui donne cette réponse : « Les dieux de l'Égypte ». Le professeur n'a ni validé, ni rejeté la réponse de Michée mais préfère prendre un autre élève, Guy, qui dit : « Les dieux de l'Égypte » (tdp 12). Une fois de plus, le professeur ne s'est pas prononcé sur la réponse de Guy ; il se tourne vers Yvon en ces termes : « Et pour toi ? » (tdp 15). Yvon se lève et dit : « Les dieux de l'Égypte » (tdp 16). Cette fois-ci, le professeur valide la réponse donnée par Yvon.

Nous constatons que les trois élèves désignés par le professeur ont tous donné la même réponse : « Les dieux de l'Égypte » (Michée, tdp 6, tdp 8, tdp 10 ; Guy, tdp 12, tdp 14 ; Yvon, tdp 16). Les trois élèves Michée, Guy et Yvon ont lu le titre de l'image sans faire appel à d'autres savoirs.

Le professeur poursuit en formulant une nouvelle question. P2 : « Alors, en observant ces dieux, ce que vous voyez sur la photo. Qui est au milieu ? » (tdp 17). Prince se lève et dit : « C'est le pharaon » (tdp 18). Le professeur valide la réponse de Prince. Ici, Prince s'est rappelé de la couronne que portait le roi pharaon dans l'Égypte antique pour donner cette réponse. C'est un savoir précédemment acquis durant la leçon sur l'Égypte antique (probablement le 2^e cours portant sur l'organisation politique et sociale de l'Égypte antique) qui lui a permis d'interpréter une des formes du milieu pour répondre à l'attente du professeur.



Le professeur demande ensuite aux élèves : « Alors quels sont ces dieux qui sont à côté ? (*En montrant les images sur la photo n°1*). Parce que c'est trois dieux. Mais quels sont ces dieux qui sont à côté ? » (tdp 19). En montrant la photo de sa main, le professeur attire l'attention des élèves vers le milieu (sémiose orientée vers le milieu). Erica, la première à réagir à cette question, donne une réponse un peu vague : « Le dieu des enfants » (tdp 20). Il paraît difficile de savoir si Erica a voulu parler du dieu qui est à droite ou de celui qui est à gauche du pharaon. Et comme elle n'a pas exactement répondu à l'attente du professeur, celui-ci désigne Lucie. Lucie se lève et, en s'appuyant sur le savoir déjà-là du contrat didactique (il se pourrait qu'elle se soit rappelée certains éléments de la réponse de sa camarade Erica), donne la réponse suivante : « C'est le dieu qui, à côté gauche, c'est le dieu qui donne la vie aux enfants » (tdp 22). Le professeur qui n'a pas bien saisi la réponse de Lucie va dire ceci : « Elle disait que : le dieu qui est à côté gauche, c'est lui qui donne les enfants, c'est vrai ? » (tdp 23). Lucie va très vite rebondir en disant : « La vie » (tdp 24). Alors le professeur a compris que Lucie voulait parler de la déesse qui donne la vie [Isis]. Ici, Lucie s'est appuyée sur des connaissances antérieures pour donner une signification à une forme du milieu. La réponse de Lucie permet de comprendre la réponse d'Erica qui avait transformé le savoir historique (la déesse qui donne la vie) en un savoir du sens commun plus approximatif (le dieu qui donne la vie aux enfants). Ce rapprochement entre des savoirs historiques et des savoirs du sens commun plus imagés est caractéristique de l'apprentissage de l'histoire (Lautier, 2001).


Après Lucie, Ornella donne la réponse ci-après : « C'est le dieu [Horus, placé à droite d'Osiris sur la photo figurant plus haut] qui protège les hommes » (tdp 28). Le professeur valide la réponse d'Ornella et formule une nouvelle question en posant sa main sur la photo pour orienter l'attention des élèves vers le milieu par une sémiose du milieu et dit : « Alors qui peut nous dire que Pharaon est sur ? » (tdp 29). Jordy répond en disant qu'il est sur son fauteuil. En posant cette question, le professeur a produit un effet Topaze (quand il dit : « Pharaon est sur ? ») qui se définit comme l'inclusion d'un début de réponse dans la question et que l'élève pourrait terminer. Cette question pousse l'élève Jordy à donner la réponse suivante : « Il est sur son fauteuil » (tdp 30). En fait le fauteuil sur lequel est assis le roi pharaon est un siège élevé (trône) qui symbolise le pouvoir souverain, l'autorité suprême, etc. C'est pourquoi le professeur, pour faire avancer le temps didactique, complète la réponse de Jordy en attirant l'attention des autres élèves sur la spécificité de ce fauteuil. P2 : « Il dit Pharaon est sur son trône ou son fauteuil de pouvoir » (tdp 31). En complétant la réponse, le professeur produit un effet Jourdain, car il a reconnu une trace de connaissance « savante » (qu'il donne en fait lui-même) dans la réponse de cet élève.

Les questions posées par le professeur sont uniquement des questions de repérage d'information. Et en tant que maître du jeu, le professeur semble tout contrôler. Il fait avancer le temps didactique (chronogenèse) en produisant parfois des effets Topaze et Jourdain. Ainsi, la position topogénétique du professeur dans l'apprentissage est haute par rapport à celle des élèves qui est basse. Car c'est lui qui dirige les échanges, valide ou non les réponses données par les élèves qui renvoient à des savoirs déjà acquis.

Extrait de transcription n°17 : Prélèvement des informations de la photo n°2 : un temple égyptien

00.03.12	31	P2	Voilà. Comment tu t'appelles ? Il dit Pharaon est sur son trône ou son fauteuil de pouvoir. Alors, en observant l'image n°1, vous avez dit que ce sont les dieux de l'Égypte. Alors, photo n°2 : l'image, qu'est-ce que vous voyez sur cette image ? Oui, Kourabé.
00.03.49	32	Kourabé	On voit les temples.
00.03.51	33	P2	Vous voyez ?
00.03.53	34	Kourabé	On voit les temples.
00.03.55	35	P2	Il dit : c'est le temple. Bon, sur cette image, vous

			 <p>Il a dit : c'est un temple. Quelles sont les images qui sont sur la photo n°2 ? Il y a plusieurs images là-bas. Oui, mademoiselle. (<i>Duvincia</i>)</p>
00.04.21	36	Duvincia	J'ai vu les pharaons.
00.04.23	37	P2	Tu as vu les pharaons. Elle a dit : elle a vu les pharaons. Ce sont les dieux. C'est vrai ? C'est vrai ?
00.04.32	38	Classe	Oui, monsieur.
00.04.33	39	P2	Alors, qu'est-ce que vous avez vu ici au portail ? (<i>En montrant la photo n°2</i>)
			 <p>Il y a la porte d'entrée de ce temple. Oui. (<i>Prince</i>)</p>
00.04.48	40	Prince	J'ai vu le temple.
00.04.50	41	P2	Tu as vu ?
00.04.52	42	Prince	Le temple.
00.04.53	43	P2	J'ai dit, quels sont ceux qui se positionnent à l'entrée de ce temple ? Ça c'est ? Oui, parlez à haute voix. (<i>Gad</i>)
00.05.03	44	Gad	J'ai vu le TTN (<i>Tourougou ti Téné Ndjioni en langue Songo qui veut dire Soldat de bon évangile</i>)

			<i>en français).</i>
00.05.06	45	P2	Oui. (<i>Nina</i>)
00.05.07	46	Nina	J'ai vu les sécurités.
00.05.09	47	P2	Tu as vu, les ?
00.05.11	48	Nina	Sécurités.
00.05.13	49	P2	Elle a parlé de la sécurité. Et effectivement, en voyant ces deux hommes qui sont à la porte (<i>en montrant la photo n°2</i>) ; ils ont porté des casquettes. Ils sont en tenue de sécurité. Alors, l'image C, qu'est-ce qui explique ces statues qui sont là où les images que vous voyez ici ? Ça veut dire quoi l'image ici ?
			
			Oui. (<i>Mathilde</i>)
00.05.45	50	Mathilde	C'est les statues de chaque dieu.
00.05.49	51	P2	Elle a dit : ce sont les statues des dieux. Ces statues des dieux, ça veut dire quoi ? Oui. (<i>Christopher</i>)
00.05.59	52	Christopher	Ça représente une église.
00.06.03	53	P2	Ça représente ?
00.06.05	54	Christopher	Une église.
00.06.07	55	P2	Oui. (<i>Paterne</i>)
00.06.08	56	Paterne	L'image de Dieu.
00.06.10	57	P2	L'image de dieu. Ça représente une église. Alors, pour parler d'une église, qu'est-ce qui prouve que ça, c'est une église ? L'église, c'est quoi ? Oui. (<i>Chris</i>)
00.06.28	58	Chris	L'église, c'est temple de dieu.
00.06.31	59	P2	L'église, c'est ?
00.06.33	60	Chris	Un temple de dieu.

Le professeur demande aux élèves d'observer la photo n°2. P2 : « Alors, photo n°2 : l'image, qu'est-ce que vous voyez sur cette image ? » (tdp 31). Kourabé répond : « On voit les temples ». Le professeur valide la réponse (tdp 35). Kourabé a interagi avec le milieu uniquement en lisant le titre de la photo qui est collée au tableau. Et quant il parle des temples, il fait allusion aux deux façades séparées du temple qui sont sur la photo n°2.

Le Professeur pose une nouvelle question aux élèves : « Quelles sont les images qui sont sur la photo n°2 ? Il y a plusieurs images là-bas... » (tdp 35). Duvincia se lève et dit : « J'ai vu les pharaons » (tdp 36). Il se pourrait qu'elle se souvienne encore de la photo n°1 où il y avait les images des principaux dieux de l'Égypte antique. Elle confond les statues des sphinx avec celle du pharaon. Les statues rangées des deux côtés de l'entrée du temple sont celles des sphinx qui sont l'incarnation du pouvoir souverain du pharaon. Alors que la statue du dieu pharaon est toujours placée dans le sanctuaire du temple. Le professeur ne s'est pas prononcé sur la réponse de Duvincia et poursuit en disant : « Alors, qu'est-ce que vous avez vu ici au portail ? » (tdp 39). Prince répond : « J'ai vu le temple ». La réponse de Prince va amener le professeur à modifier sa question de cette manière : « J'ai dit, quels sont ceux qui se positionnent à l'entrée de ce temple ? Ça c'est ? » (tdp 43). Gad donne la réponse ci-après : « J'ai vu le TTN (*Tourougou ti Téné Ndjioni* en langue Songo qui veut dire Soldat de bon évangile en français)» (tdp 44).

Figure n°15 : Photo de deux soldats de bon évangile d'une église évangélique de Centrafrique



Les *Tourougou ti Téné Ndjioni* sont les membres d'un groupe de frères des églises évangéliques de Centrafrique (Église des frères, Église Baptistes, Église ELIM, etc.). Ils

ont l'uniforme de couleur kaki surmonté des épaulettes de couleur bleue avec cette inscription TTN et des insignes accrochés aux poches gauches de leurs chemises qui symbolisent les grades obtenus dans le groupe. Ils tiennent leur réunion une fois par semaine. Et dans la plupart des cas, elle se tient le mardi. Ils ont pour mission l'annonce de la parole de Dieu ou de l'évangile partout (dans le monde). Pendant les cultes de dimanche, de Noël, de Pâques et autres manifestations au sein de l'église comme le mariage, le baptême, etc., les TTN se positionnent aux entrées de la chapelle pour maintenir l'ordre. Ils sont toujours prêts à mettre dehors ou à empêcher d'entrer dans la chapelle toute personne qui chercherait à perturber le culte.

Gad fréquenterait une église dans laquelle il y a les TTN. Alors à la question du professeur : « quels sont ceux qui se positionnent à l'entrée de ce temple ? », il se rappelle des dispositifs qui sont mis en place chaque fois quand il y a culte dans l'église qu'il fréquenterait pour parler des TTN. Les TTN sont placés comme les sphinx à l'entrée de l'église. Ici Gad a fait appel à des savoirs d'origine socio-culturelle pour répondre à la question. Ainsi, en poursuivant les interactions, le professeur a désigné une autre élève, Nina, qui donne la réponse suivante : « J'ai vu les sécurités » (tdp 46). Nina assimile les sphinx aux agents de sécurité par rapport à leur positionnement à l'entrée du temple. En réalité les sphinx sont les gardiens du site ou du temple. Ils sont l'incarnation de la puissance souveraine du pharaon et veillent sur sa nécropole. Nous pouvons dire que Nina a elle aussi fait appel à un savoir déjà là d'origine socio-culturelle. Cela amène le professeur à donner de courtes explications et à attirer l'attention des élèves vers celui-ci en montrant la photo de sa main (sémiose orientée vers le milieu). P2 : « Elle a parlé de la sécurité. Et effectivement, en voyant ces deux hommes qui sont à la porte ; (*en montrant la photo n°2*) ils ont porté des casquettes. Ils sont en tenue de sécurité. Alors, l'image C, qu'est-ce qui explique ces statues qui sont là où les images que vous voyez ici ? Ça veut dire quoi l'image ici ? » (tdp 49). Mathilde donne cette réponse : « C'est les statues de chaque dieu » (tdp 50). Il est possible que Mathilde ait fait un retour vers les images de la photo n°1 portant sur les trois principaux dieux de l'Égypte antique.

Ainsi, le professeur, en s'appuyant sur la réponse de cette élève, formule une nouvelle question. P2 : « Ces statues des dieux, ça veut dire quoi ? » (tdp 51). Christopher : « Ça représente une église. » (tdp 52). P2 réagit suite à cette réponse : « Alors, pour parler d'une église, qu'est-ce qui prouve que ça, c'est une église ? L'église, c'est quoi ? » (tdp 57). Chris : « L'église, c'est le temple de dieu » (tdp 58).

Extrait de transcription n°18 : Interprétation des informations prélevées des photos 1 et 2

00.06.35	61	P2	Alors, qui peut nous dire exactement que dans ce temple, c'est un lieu de culte ou un lieu de prière ? Oui. (<i>Paterne</i>)
00.06.55	62	Paterne	C'est un lieu de prière.
00.06.57	63	P2	Un lieu de prière ! Oui. (<i>Ella</i>)
00.06.59	64	Ella	Maison de dieu.
00.07.01	65	P2	Maison de dieu. Alors dans l'ensemble, tout ce que vous avez vu, je voudrais dire, qu'est-ce qui vous inspire et ça montre quoi ? Ça veut dire quoi ? Dans l'ensemble, tout ce que vous avez vu, on peut parler de quoi ? Oui. (<i>Erica</i>)
00.07.39	66	Erica	On veut parler de palais.
00.07.41	67	P2	Oui. (<i>Bienvenu</i>)
00.07.42	68	Bienvenu	On veut parler de l'Égypte.
00.07.45	69	P2	Oui. (<i>Brice</i>)
00.07.46	70	Brice	On veut parler de valeurs de l'Égypte.
00.07.50	71	P2	De ?
00.07.51	72	Brice	Égypte.
00.07.52	73	P2	Qui d'autre ? Oui. (<i>Carl</i>)
00.07.55	74	Carl	Ça, c'est la mythologie égyptienne.
00.08.00	75	P2	La mythologie égyptienne. Là, vous allez encore très loin. Oui. (<i>Yvon</i>)
00.08.09	76	Yvon	Ça, ça nous rappelle les histoires du passé.
00.08.13	77	P2	Ça nous rappelle les histoires du passé. Oui. (<i>Aline</i>)
00.08.18	78	Aline	On parle des dieux de l'Égypte.
00.08.21	79	P2	Dans l'ensemble, quand vous voyez ici (<i>le professeur montre la photo n°1</i>), c'est pharaon avec ses dieux et ça prouve quelle pensée ? Et ici, (<i>le professeur montre la photo n°2</i>), il y a un temple avec les dieux à côté comme vous venez de dire ; c'est des dieux mais qu'est-ce qui donne, qu'est-ce qui donne cette structure ? Ça veut dire quoi ? C'est quoi tout ça là ? S'il y a des dieux, il y a un temple ; mais on parle de quoi ? Oui. (<i>Orline</i>)
00.08.49	80	Orline	On parle du royaume.
00.08.51	81	P2	Royaume ! Si on met royaume à part et qu'on veut parler de dieu. Tous ceux qui prient, tous ceux qui font l'ensemble de ce culte, on appelle ça quoi ? Oui. (<i>Ariel</i>)
00.09.12	82	Ariel	Les chrétiens.

00.09.14	83	P2	Qui encore ? (<i>Alors l'élève Dimanche lève la main et le professeur le désigne en ces mots :</i>) Oui, Dimanche.
00.09.17	84	Dimanche	Fidèles.
00.09.19	85	P2	Oui, mademoiselle. (<i>Lucie</i>)
00.09.22	86	Lucie	C'est un religieux.
00.09.24	87	P2	C'est ?
00.09.25	88	Lucie	Un religieux.
00.09.27	89	P2	Parlez à haute voix !
00.09.29	90	Lucie	C'est un religieux.
00.09.31	91	P2	C'est une religion. Voilà, elle a dit ; si on voit ici (<i>le professeur montre la photo n°1</i>), Pharaon est là avec ses dieux à côté et qui le protègent. Et, il y a un temple à côté. Ce temple avec des dieux, des statues que vous voyez ici, ce sont des dieux en même temps. Le temple est là. (<i>Le professeur montre la photo n°2</i>). Les gens viennent et ils prient. C'est une religion. Ça donne l'idée d'une religion. N'est-ce pas ?
00.09.59	92	Classe	Oui, monsieur.
00.10.01	93	P2	Alors, si Pharaon se trouve ici (<i>le professeur montre la photo n°1</i>), il y a le dieu de son côté gauche qui est le dieu protecteur des humains et le dieu de son côté droit qui est le dieu de la production. Alors du coup, on pense à quoi ? On pense à un lieu de ? (<i>Alors toute la classe réagit en disant :</i>)
00.10.39	94	Classe	Prière.
00.10.40	95	P2	De culte. N'est-ce pas ?
00.10.43	96	Classe	Oui, monsieur.

Le professeur pose cette question : « Alors, qui peut nous dire exactement que dans ce temple, c'est un lieu de culte ou un lieu de prière ? » (tdp 61). Ici, la question du professeur semble être ambiguë car un temple sur le plan religieux est un lieu de culte et de prière. En posant cette question, P2 a adopté une attitude de réserve (la réticence) mais aussi d'expression. Les élèves ont le choix entre un lieu de culte et un lieu de prière pour répondre à la question. On a là encore un effet Topaze, car la réponse est dissimulée dans la question. Paterne répond : « C'est un lieu de prière. » (tdp 62). Ici Paterne a fait appel à ses connaissances déjà-là d'origine socio-culturelle.

Puis le professeur pose une autre question. P2 : « Alors dans l'ensemble, tout ce que vous avez vu, je voudrais dire, qu'est-ce qui vous inspire et ça montre quoi ? Ça veut dire

quoi ? Dans l'ensemble, tout ce que vous avez vu, on peut parler de quoi ? » (tdp 65). Le professeur veut amener les élèves à comprendre qu'il s'agit d'évoquer la religion. Les élèves désignés l'un après l'autre par le professeur donnent les réponses suivantes : Erica : « On veut parler de palais » (tdp 66). Bienvenu : « On veut parler de l'Égypte » (tdp 68). Brice : « On veut parler de valeurs de l'Égypte » (tdp 70), (tdp 72). Carl : « ça, c'est la mythologie égyptienne » (tdp 74). Yvon : « ça, ça nous rappelle les histoires du passé » (tdp 76). Aline : « On parle des dieux de l'Égypte » (tdp 78). Toutes ces réponses sont relativement éloignées des savoirs en jeu dans l'apprentissage visé. Elles montrent que les élèves interprètent la consigne comme un jeu de devinettes. C'est pourquoi le professeur fait un retour vers le milieu pour attirer l'attention des élèves en montrant par sa main les deux photos qui sont au tableau l'une après l'autre (sémiose orientée vers le milieu). P2 : « Dans l'ensemble, quand vous voyez ici (*le professeur montre la photo n°1*), c'est pharaon avec ses dieux et ça prouve quelle pensée ? Et ici (*le professeur montre la photo n°2*), il y a un temple avec les dieux à côté comme vous venez de dire ; c'est des dieux mais qu'est-ce qui donne, qu'est-ce qui donne cette structure ? Ça veut dire quoi ? C'est quoi tout ça là ? S'il y a des dieux, il y a un temple ; mais on parle de quoi ? » (tdp 79). Le professeur veut amener les élèves à réfléchir sur les deux photos qui sont au tableau et à lui dire ce qu'elles représentent sur le plan confessionnel. C'est pourquoi, il a cité : pharaon, dieux et temple, pour aider les élèves à répondre à sa consigne. En fait il s'agit ici de devinette : les élèves n'ont rien sur quoi s'appuyer pour répondre à la question. Nous remarquons cela dans la réponse de Orline : « On parle du royaume » (tdp 80). La réponse de Orline pousse le professeur à modifier sa question. P2 : « Royaume ! Si on met royaume à part et qu'on veut parler de dieu. Tous ceux qui prient, tous ceux qui font l'ensemble de ce culte, on appelle ça quoi ? » (tdp 81). Il produit un effet Topaze dans un milieu devenu trop lâche. Alors Ariel se lève et dit : « Les chrétiens » (tdp 82). Ce qui pousse le professeur à désigner Dimanche et puis Lucie.

Dimanche donne cette réponse : « Fidèles » (tdp 84) et Lucie : « C'est un religieux » (tdp 86, 88 et 90). Le professeur valide la réponse de Lucie en produisant un effet Jourdain pour ne pas qu'il y ait échec dans l'apprentissage. P2 : « C'est une religion. Voilà, elle a dit... » (tdp 91). Le professeur a retrouvé ou identifié une trace de connaissance dans la réponse de Lucie. Alors le professeur attire une fois de plus l'attention des élèves vers les formes sémiotiques du milieu en montrant de la main la photo n°1 et en donnant de courtes explications. P2 : « Alors, si Pharaon se trouve ici, il y a le dieu de son côté gauche qui est

le dieu protecteur des humains et le dieu de son côté droit qui est le dieu de la production. Alors du coup, on pense à quoi ? On pense à un lieu de ? » (tdp 93). Ici le professeur produit à nouveau un effet Topaze car il formule une question incomplète que l'élève pourrait terminer en apportant l'élément manquant. La classe répond (en chœur) : « Prière » (tdp 94). Alors pour surmonter les difficultés à la place des élèves et pour avancer dans la chronogenèse, le professeur produit un effet Jourdain. Il accepte la réponse donnée par la classe mais en la modifiant. P2 : « De culte. N'est-ce pas ? » (tdp 95). Il produit ainsi un effet Jourdain. Et la classe répond : « Oui, monsieur » (tdp 96). Puis le professeur explique la leçon aux élèves qui, à titre de rappel, porte sur la religion égyptienne.

Extrait de transcription n°19 : Définition de la religion égyptienne, présentation des dieux et de leurs attributions

00.10.45	97	P2	<p><i>(Alors le professeur va au tableau et y met le titre de la leçon. Après, il se tourne vers les élèves et dit :)</i></p> <p>Alors aujourd'hui, nous allons voir l'histoire de l'Égypte ancienne. Et l'Égypte ancienne est constituée de plusieurs dieux. Comme vous voyez sur les deux images qui sont au tableau ici. Ça montre comment l'Égypte ancienne a pratiqué la religion. Et cette religion est pratiquée à base des dieux. Et ces dieux ont été créés par les Égyptiens. En commençant d'abord par le Pharaon. Pharaon qui se faisait vénérer, qui se faisait le dieu vivant. Il dit : il est le dieu vivant et c'est Pharaon qui a donné l'ordre maintenant aux Égyptiens d'abord de commencer à prier le soleil. Le soleil qui est le dieu Rê ; le dieu Amon-Rê. C'est Amon ; Amon c'est-à-dire le Nil d'Égypte et Rê, c'est le soleil. Alors, il dit tous les Égyptiens doivent prier Rê. Rê, c'est le soleil. C'est lui qui donne la vie et il va dire qu'il faut aussi prier Amon, le Nil d'Égypte qui donne la végétation, qui donne la nourriture, qui donne la production agricole. Et les Égyptiens en produisant leur agriculture sur le Nil d'Égypte, ils ont abondamment des récoltes à cause du dieu Rê qu'ils prient. Maintenant, ils ne vont pas rester avec Rê et Amon ; mais ils vont continuer toujours à vénérer le Pharaon. Pharaon, quand vous récoltez votre champ de dattier, votre champ de palmier et autres. Il y a</p>
----------	----	----	--

			<p>plusieurs produits agricoles que les Égyptiens ont récoltés et ces produits agricoles ont été d'abord consommés par le dieu Pharaon, le dieu vivant. Pharaon, c'est lui qui va d'abord manger le premier fruit de votre champ, votre récolte. Alors, à cette époque, malheur à celui qui va consommer le fruit de sa première récolte. Quand tu prends et que tu fais des erreurs pour consommer d'abord la première récolte, c'est que déjà tu es excommunié c'est-à-dire on va t'éliminer. On va te tuer et tu ne verras pas la suite de tes récoltes. En Égypte, Pharaon, c'est même ; ceux qui pratiquent la religion aujourd'hui entendent parler de Pharaon dans les églises. On parle de Pharaon qui régnait à l'époque. Alors vous voyez, à l'image 2, le temple que vous voyez ici (<i>le professeur montre la photo n°2</i>), ce n'est que l'extérieur que vous observez et vous pensez que ce n'est pas une maison mais l'intérieur là-bas, il y a un grand espace qui regroupe un millier de fidèles qui prient le dieu Rê et Amon. Ce n'est pas le dieu du ciel mais c'est les dieux que vous voyez ici. Quand quelqu'un quitte la maison, en venant dans ce temple, il doit d'abord commencer par le premier dieu qui est ici (<i>le professeur montre l'image de dieu qui est à droite sur la photo n°1</i>), tu vas passer ici lui vénérer avant de passer à l'autre parce qu'il y a le dieu protecteur des corps humains, dieu de la vie et dieu de la reproduction, dieu qui donne l'enfant, dieu qui donne la production agricole, dieu qui donne l'abondance de la pêche, dieu qui donne aux gens qui partent à la guerre, le succès. Il y a plusieurs dieux en Égypte et ces dieux là ; qui est au-dessus ? Parmi tous ces dieux, qui est au-dessus de ces dieux ? Dimanche (<i>un élève</i>), parmi tous les dieux de l'Égypte, qui est au-dessus de ces dieux ? Qui est au-dessus de tous ces dieux ?</p>
00.15.40	98	Dimanche	Dieu de la reproduction.
00.15.42	99	P2	Qui d'autre ? Oui. (<i>Jupsie</i>)
00.15.45	100	Jupsie	C'est pharaon.
00.15.47	101	P2	C'est dieu Pharaon. Elle a dit : c'est Pharaon qui est au-dessus de tous ces dieux parce que tous ces dieux ont été créés par Pharaon. Est-ce que c'est compris ?
00.15.58	102	Classe	Oui, monsieur.

00.16.00	103	P2	Alors, comme le Nil, on parle de Nil d'Égypte. Je voudrais dire une chose : le Nil, c'est un cours d'eau et vous voyez un cours d'eau qui est à peu près 1000 km, 1000 km, 1000 km. L'Égypte, c'est une zone désertique mais curieusement dieu a fait une grâce, ce Nil devient un don pour ce pays. Lorsqu'il y a la crue, la crue c'est-à-dire la montée des eaux. Il y a la montée des eaux, l'eau va remplir le bassin et inonder l'Égypte. Lorsque ça dépasse au moment de crue, lorsqu'il y a maintenant le temps à partir de février-mars, il commence maintenant à rétrécir et lorsqu'il y a des rétrécissements, le limon ou les boues qui ont été déposées par le Nil vont être maintenant la place de l'agriculture. Les Égyptiens vont maintenant pratiquer l'agriculture sur cet espace. Est-ce, c'est compris ?
00.17.41	104	Classe	Oui, monsieur.
00.17.43	105	P2	En pratiquant cette agriculture, il faut faire des mythes. Il faut faire des incantations. Ces incantations sont des pratiques pour l'abondance de ces produits agricoles. Est-ce que vous avez compris ?
00.17.59	106	Classe	Oui, monsieur.
00.18.01	107	P2	Maintenant alors, comme les Pharaons, comme les populations d'Égypte, pour avoir beaucoup de produits agricoles, il faut créer un dieu pour leurs produits agricoles. C'est ainsi qu'ils vont créer un dieu. Et ces dieux à la fin des récoltes, il faut aller avec tous les produits agricoles devant ces dieux ; et donner au Pharaon. Après avoir donné au roi Pharaon ; Pharaon, ce n'est pas lui seul qui va consommer. A la fin, il y aura, à partir de juillet-août, quand il n'y a pas de culture, il y a l'inondation, il y a la famine qui va prendre l'Égypte maintenant. Mais, il y aura des produits qu'il va distribuer maintenant à sa population. Alors, le dieu de la vie, lui, il protège les vies humaines. Quand quelqu'un est malade, on doit lui consulter. Quand quelqu'un est, peut faire un accident ; quand il y a un problème dans la société, dans la famille, mais on va venir consulter ce dieu. Et le dieu de, le dieu soleil, le dieu soleil c'est lui qui donne la vie à la végétation parce que pour les Égyptiens, c'est des

		<p>humains parce qu'ils sont au désert. Grâce au soleil que cette végétation ait la vie. Alors, il faut lui vénérer donc. Il y a le dieu soleil. Maintenant, ils ont encore un dieu et ce dieu, c'est le dieu de la reproduction. L'homme et la femme, car la femme qui est enceinte, il faut faire des pratiques pour protéger l'enfant qui est dans le sein de sa mère. Il y a aussi les esprits des Égyptiens. Quand l'homme meurt, quand il est mort, il n'est pas mort, il est en vie. Donc, il y a aussi le dieu des morts et le dieu des morts, c'est que quand quelqu'un est mort, on dit que son âme est quelque part. Mais on va préparer son corps pour aller mettre là où il y a le dieu vivant. Le dieu vivant, c'est que, il y a une statue, les statues. C'est « formoler » ; donc on utilise des cendres. On traite ce corps-là. On enlève les intestins et on met ça à côté de dieu vivant et dieu vivant, c'est une statue. Ce dieu protège le corps de celui qui est mort là. Le dieu là, le protège ainsi que, je donne un exemple dans notre cimetière de Ndress ici. Quand vous irez là-bas, il y aura un esprit qui dit que, ici il y a les morts et ils ne sont pas morts. Et l'esprit de crainte est là. Vous craignez non ? Est-ce que parmi vous ici, qui, à partir de 20h-21h peut aller à Ndress et revenir à seul ? Personne ! Pourquoi ? Parce que, il y a la peur des esprits des morts « qui sont encore en vie ». Alors donc, si aujourd'hui, nous voudrions avoir ou voir la religion égyptienne qui a été créée par le Pharaon en commençant par les dieux de la nature et ces dieux de la nature d'abord, il y a le dieu protecteur de la vie humaine et le dieu de la reproduction. Alors quelles sont vos préoccupations selon les explications des dieux ? Qu'est-ce que vous voulez savoir encore sur les dieux de l'Égypte ? Kourabi ? <i>(une élève)</i> Les dieux de l'Égypte, qu'est-ce que vous voulez savoir encore de plus ? Oui pour toi ? Tu veux savoir encore quelque chose de plus sur les dieux de l'Égypte ?</p>
--	--	---

Le professeur a commencé ses explications en définissant la religion égyptienne et en présentant les différents dieux, leurs attributions mais aussi l'équilibre existant entre ces dieux

et la nature. C'est le cas du dieu Amon-Rê. Amon, c'est le dieu du Nil. C'est lui qui, pendant la période des hautes eaux, facilite le dépôt de limon sur les berges du Nil permettant aux Égyptiens de pratiquer l'agriculture. Et Rê, c'est le dieu soleil. Un autre élément soulevé par le professeur dans ses explications est la vie dans l'au-delà. En Égypte, selon la mythologie, un homme ne meurt pas mais il quitte son monde (Égypte) pour un autre (inconnu). Le professeur donne l'exemple du cimetière de Ndress à Bangui où la nuit personne ne peut s'aventurer parce que les esprits des morts « sont là ». Nous pouvons dire que le dernier élément d'explication introduit par le professeur dans l'apprentissage a amené les élèves à oublier le milieu didactique.

Le professeur au cours de ce que nous modélisons comme un jeu d'apprentissage, propose des documents aux élèves et leur demande de s'engager dans un jeu de question-réponses qui s'apparentent à des devinettes. Les élèves ne savent pas comment répondre et le professeur est obligé de les guider par des effets Topaze. Comme ils ne produisent pas la bonne réponse, le professeur produit des effets Jourdain. C'est une progression typique du modèle question-tâche-réponse, où les élèves répondent au hasard ou par des approximations à la question du professeur car il n'y a pas de savoir derrière. La position topogénétique du professeur reste haute par rapport à celle des élèves qui est basse. Nous analysons maintenant ce que nous modélisons comme le deuxième jeu d'apprentissage pour voir la suite des interactions professeur-élèves au cours de cet apprentissage .

JA2 : faire comprendre aux élèves les relations entre les dieux et les hommes en Égypte et en Centrafrique ; la question du Dieu du ciel et de la terre.

Les tours de parole échangés entre P1 et les élèves, se déroulent de Tdp108 à Tdp148.

Extrait de transcription n°20 : Questions des élèves sur les dieux d'Égypte

00.23.08	108	Kourabé	Monsieur, est-ce que les dieux de l'Égypte sont en vie ?
00.23.15	109	P2	Oui, elle a posé une très belle question. Est-ce que les dieux de l'Égypte sont encore en vie ? Alors moi, je dis non ! C'est des dieux naturels (<i>autrement dit de la terre</i>). C'est des dieux de la nature qui ont été créés. Aujourd'hui, notre dieu en République Centrafricaine avant l'arrivée de Dieu des Blancs, avant l'arrivée des blancs pour la religion, est-ce que, on prie quel dieu ? Oui, monsieur le délégué ? (<i>Prince</i>)
00.23.51	110	Prince	Comme dieux « Ngakola », « Soumalé », et...

00.23.53	111	P2	Le dieu « Ngakola ». Qui d'autre ? Il y a encore quel dieu après le dieu « Ngakola » ? (<i>Le professeur va au tableau et écrit :</i>) « Ngakola ». Qui encore ? (<i>Demande-t-il mais la salle ne réagit pas</i>). Oh donc ! C'est seulement le délégué qui connaît le dieu des Centrafricains à l'époque. C'est l'histoire de votre pays. Nos ancêtres aussi ont leurs dieux et ils ont prié ces dieux à l'époque avant que les Blancs n'arrivent avec la religion. N'est-ce pas ?
00.24.41		Classe	Oui, monsieur.
00.24.43	113	P2	Alors moi je vais dire encore que nous avons le dieu « Soumalé ». (<i>Le professeur va au tableau et écrit :</i>) « Soumalé ». ça, c'est pratiqué par les « Gbaya » et les « Sara ». Et le dieu « Ngakola », c'est beaucoup plus les « Banda », les « Mandja » et les « Banziri ». Eux, ils prient le dieu « Ngakola ». Qui encore ? Qui connaît encore le dieu de ses ancêtres ? Dimanche, tes ancêtres prient quel dieu ? Pourquoi ? (<i>Dimanche reste bouche bée et le professeur s'étonne de ce comportement et dit :</i>) Tu es malade ? (<i>Toujours pas un mot de la part de Dimanche et le professeur se tourne vers les autres élèves</i>). Quel est le dieu de vos ancêtres que vous connaissez ? Personne ne connaît le dieu des ancêtres ? Vous ne connaissez pas ? mais désormais, il faut connaître que les dieux égyptiens ne sont pas en vie. Ils ne sont plus en vie. Ce sont des dieux naturels. Ce sont des dieux créés par l'homme. Est-ce que c'est compris ?
00.25.53	114	Classe	Oui, monsieur.
00.25.55	115	P2	Alors qui d'autre ? elle a posé la question pour savoir, est-ce que ces dieux sont en vie ? Alors pour vous les autres ? Oui, parlez à haute voix. (<i>Charles</i>).
00.26.08	116	Charles	Monsieur, les dieux de Pharaon sont morts mais comment ils s'occupent de l'Égypte.
00.26.15	117	P2	Les dieux de Pharaon sont morts mais comment ils se ?
00.26.19	118	Charles	S'occupent de l'Égypte.
00.26.22	119	P2	Oui, mais aujourd'hui quand tu, lorsqu'au temps de Pharaon ; Pharaon est en vie et puis il met des principes, il met des principes en Égypte. C'est que les gens respectent ces dieux. Tous les gens respectent ces dieux. Et même toi, à l'époque, si tu étais en Égypte, tu dois respecter. Tu dois vénérer

			<p>ces dieux. Quand tu élèves les moutons, tu dois prendre un mouton, bien gras, qui est bien c'est-à-dire sans défaut, tu vas le laver et l'amener devant le dieu d'élevage, dieu qui protège les animaux. Tu vas lui vénérer c'est-à-dire en tuant et en sacrifiant ce mouton à ce dieu et quand tu fais des sacrifices à un dieu, il va répondre à tes problèmes. N'est-ce pas ? Donc, pendant cette époque, ces dieux sont vivants pour les Égyptiens. Mais au moment où Pharaon est mort et puis ces statues sont abandonnées, on ne les vénère plus maintenant. On prie le Dieu du ciel. Là maintenant, ils n'ont pas de pouvoir. Pour avoir maintenant de pouvoir, c'est que le Dieu du ciel, maintenant c'est lui qu'on prie. Le Dieu suprême là, c'est lui maintenant qui répond à nos problèmes. N'est-ce pas ? Oui, monsieur le Délégué ? (<i>Prince</i>).</p>
00.27.52	120	Prince	<p>Est-ce que le dieu Pharaon, le dieu Pharaon a fait le besoin de tous, le besoin de tous les peuples égyptiens ?</p>
00.28.00	121	P2	<p>Oui, pendant l'époque de Pharaon, silence ! Le dieu Pharaon, parce que pour les Égyptiens, c'est Pharaon qui est le dieu vivant. C'est le dieu de la terre. Pour eux, Pharaon ne va pas mourir. Alors pendant cette époque, ils sont sûrs que Pharaon doit répondre à leurs problèmes. Et c'est ainsi que lorsqu'ils font des récoltes, ils récoltent tous les produits agricoles et lorsqu'il y a de la famine, lorsqu'il y a de la famine aussitôt, ils commencent maintenant à distribuer la nourriture aux populations égyptiennes, à des populations égyptiennes et pendant cette époque, il n'y a pas de famine. Est-ce que vous avez compris ? Ceux qui ont lu par exemple l'histoire de Joseph (<i>histoire biblique</i>) lorsqu'il était vendu par ses frères et après il était là-bas ; il y a la famine dans le pays de Joseph. Ses frères sont venus maintenant pour acheter des produits pour aller ravitailler leur pays ou soit se subsister avec. Mais aussitôt, Joseph a fait un cadeau à ses frères parce qu'il a eu l'esprit de faire de réserve. Et c'est aujourd'hui, ce que le PAM (<i>Produit Alimentaire Mondiale</i>) est en train de faire pour nous dans la crise. Est-ce que vous avez vu ? C'est ce que Pharaon faisait à l'époque. Donc, il répond aux besoins de sa population. Est-ce que</p>

			vous avez compris ?
00.29.45	122	Classe	Oui, monsieur.
00.29.47	123	P2	Oui, ceux qui dorment, méfiez-vous ?

Le professeur a pris un temps pour expliquer aux élèves la leçon. Une fois les explications terminées, les élèves réagissent en posant des questions sur ce qu'ils ne comprennent pas. Le premier élève à réagir est Kourabé qui demande : « Monsieur, est-ce que les dieux de l'Égypte sont en vie ? » (tdp 108). Le professeur répond à cet élève en disant que les dieux égyptiens de nos jours ne sont plus en vie. P2 : « Alors moi, je dis non ! C'est des dieux naturels (*autrement dit de la terre*). C'est des dieux de la nature qui ont été créés » (tdp 109). C'est au VIIe siècle qu'un grand nombre d'Égyptiens se convertissent à l'islam. Devenus des adeptes de la religion musulmane, ils ont abandonné les dieux de l'antiquité. De la même manière, le professeur compare les croyances polythéistes anciennes et traditionnelles (les « petits dieux ») au monothéisme (« le Dieu du ciel ») actuellement dominant en Centrafrique, dans un jeu de langage qui établit implicitement une hiérarchie entre croyances religieuses actuelles et anciennes. Dans le cas présent, la mention faite par le Professeur, de l'existence d'« un Dieu unique » procède en quelque sorte d'une relégation des autres dieux à des croyances désuètes mais la production d'énoncés assertifs sur les dieux égyptiens ou les « petits » dieux centrafricains (ex. « ces dieux nous protègent pour, contre les ennemis ») crée une confusion chez les élèves.

Le professeur n'a pas fini de répondre à la question de Kourabé que Prince l'interrompt en donnant cette courte phrase : « Comme dieux «Ngakola, Soumalé, et... » (tdp 110). C'est une référence à un savoir déjà-là d'origine socio-culturelle. Ce savoir déjà-là répond implicitement à l'attente du professeur. Mais le professeur va rendre ce savoir explicite. Nous verrons cela dans : P2 : « Oui en Centrafrique, le dieu Ngakola, Soumalé, et... ». Qui d'autre ? Il y a encore quel dieu après les dieux Ngakola, Soumalé ? (*Le professeur va au tableau et écrit : « Ngakola », « Soumalé » et poursuit*) Nos ancêtres aussi ont leurs dieux et ils ont prié ces dieux à l'époque avant que les Blancs n'arrivent avec la religion. N'est-ce pas ? » (tdp 111) ». Ici, il y a mobilisation d'un savoir déjà-là d'origine socio-culturelle qu'on peut situer dans le contexte centrafricain pour expliquer un savoir historique d'origine scolaire en jeu. En Centrafrique, les gens priaient les dieux Ngakola et Soumalé avant l'arrivée des Blancs. Mais lorsque les Blancs (surtout les missionnaires) sont arrivés avec le christianisme, les gens ont

progressivement abandonné Ngakola pour se convertir au christianisme. Ngakola était le dieu des groupes ethniques Banda, Mandja, Banziri... qui occupent le centre et le sud-est du pays et Soumalé était prié par les Gbaya, Sara, Mboum... dans le nord-ouest du pays. Les offices à ces dieux se tenaient le plus souvent dans des villages où on leur offrait des sacrifices constitués des produits de chasse, pêche, agriculture, artisanat, etc. Cela explique les références en classe aux savoirs socio-culturels de certains élèves, afin d'aborder d'une certaine manière et au prisme de certaines croyances un savoir historique d'origine scolaire.

Après avoir répondu à Kourabé, le professeur dit : « Alors qui d'autre ? elle a posé la question pour savoir, est-ce que ces dieux sont en vie ? Alors pour vous les autres ? (*Charles lève la main et le professeur lui donne la parole en ces termes :*) Oui, parlez à haute voix » (tdp 115). Charles dit ceci : « Monsieur, les dieux de Pharaon sont morts mais comment ils s'occupent de l'Égypte ? » (tdp 116). La question de Charles est importante. Elle montre les difficultés rencontrées par cet élève à comprendre que l'on se réfère à la période historique de l'Égypte pharaonique. C'est le cas aussi de Prince désigné par le professeur qui pose cette question : « Est-ce que le dieu Pharaon, le dieu Pharaon a fait le besoin de tous, le besoin de tous les peuples égyptiens ? » (tdp 120). Ici Prince voulait dire : « est-ce que le dieu pharaon répond aux besoins de tous les Égyptiens ? ». Cela montre que certains élèves ont des difficultés à comprendre le personnage de pharaon, dieu suprême de l'Égypte, dans un contexte de croyances religieuses propre à une époque. Dans ses explications, le professeur fait référence au savoir commun dans le contexte centrafricain pour expliciter le savoir historique d'origine scolaire, en mêlant croyances, pratiques et politiques sociales. P2 : « Et c'est aujourd'hui, ce que le PAM (*Programme Alimentaire Mondial*) est en train de faire pour nous dans la crise. Est-ce que vous avez vu ? C'est ce que Pharaon faisait à l'époque. Donc, il répond aux besoins de sa population... » (tdp 121).

Extrait de transcription n°21 : Questions des élèves sur le Dieu du ciel et les attributions des dieux égyptiens

00.29.50	124	Ange	Monsieur, pourquoi les Égyptiens rejettent le Dieu qui a créé la terre et le ciel ; ils prient le dieu de Pharaon.
00.30.01	125	P2	Oui, il a dit pourquoi Pharaon jette ou c'est-à-dire pourquoi Pharaon ne veut pas qu'on prie le Dieu du

			ciel et on prie seulement ses dieux. C'est ça ? Mais non, pendant cette époque pour le Pharaon et les Égyptiens, il n'y a pas le Dieu du ciel. C'est seulement, ces dieux. Et au moment où les Blancs sont venus maintenant avec la religion pour prier le Dieu du ciel, c'est de là où ils ont compris que les dieux de Pharaon ne sont que de petits dieux. Est-ce que vous avez compris ? La religion égyptienne ancienne à l'époque, ce n'est pas pour abandonner le Dieu du ciel. C'est par après que le Dieu du ciel a été amené en Égypte par les Blancs. Est-ce que vous avez compris ?
00.31.02	126	Classe	Oui, monsieur.
00.31.04	127	P2	Qui d'autre ? Oui. <i>(Erica.)</i>
00.31.06	128	Erica	Oui monsieur, dieu que vous dites qu'il garde la mort là, mais pourquoi les jaloux vont prendre les habits pour vendre ?
00.31.22	129	P2	Oui, elle a dit pourquoi on enterre les morts à côté du dieu vivant pour les Égyptiens ; ses habits ont été emportés ou bien tu dis quoi ?
00.31.36	130	Erica	Celui qui est mort là, quelqu'un est venu enlever ses habits, pourquoi ?
00.31.47	131	P2	Non, je dis lorsque quelqu'un est mort ; pendant cette époque, on enlève ses intestins c'est-à-dire l'estomac, les intestins de son corps. On enlève pour faire, on y met des cendres ; les cendres, hein pour garder le corps. Ils ont protégé le corps avec du sel. C'est comme aujourd'hui à la morgue, vous voyez, on met le formol pour, hein le formol pour garder le corps. N'est-ce pas ?
00.32.40	132	Classe	Oui, monsieur.
00.32.42	133	P2	Et voilà, il veut savoir ? <i>(Bienvenu se lève et dit :)</i>
00.32.44	134	Bienvenu	Vous avez dit, avant le Dieu qui a créé la terre, c'est Pharaon qui vit avant le Dieu qui a créé la terre. Bon entre les deux, qui a créé la terre et le ciel ?
00.32.55	135	P2	Oui, bon comme c'est dans l'esprit dogmatique ; quand on parle de dogmatisme, c'est que l'homme ne connaît pas encore ce qui se passe réellement et il trompe, il trompe le monde en disant que c'est lui qui est le dieu. Tout le monde doit le vénérer, tout le monde doit le prier. Et avec Pharaon, personne ne vient comme ça pour dire : roi Pharaon ; non ! Tu ne le regardes pas. Des fois, quand Pharaon est en train

			de passer, par exemple sur la grande voie là-bas (<i>le professeur montre par sa main droite la grande voie qui passe devant l'établissement</i>), tout le monde va se taire, jeter des poussières sur soi en disant que : je te respecte mon dieu, je te respecte mon dieu. Donc, tu vas jeter des poussières sur toi. Et ça, c'est le principe qu'il a mis dans l'Égypte. Tout le monde le respecte. Alors quand on respecte quelqu'un comme ça, c'est un dieu. Oui, mademoiselle. (<i>Aline</i>)
00.33.58	136	Aline	Pour dire que, il y a des dieux qui protègent les gens qui sont déjà morts ?
00.34.06	137	P2	Oui, mais tout homme est mortel comme dit, tout homme est mortel mais pour les Égyptiens, c'est que, pour eux les morts ne sont pas morts. Quand tu meurs, tu as quitté le monde d'Égypte pour vivre dans un monde au-delà et ce monde au-delà là, ton âme, ton esprit est encore quelque part, il vit. C'est pourquoi voyons, l'esprit fait que, pendant l'ère de nos ancêtres, il faut enterrer les morts à côté, à côté des vivants derrière la maison. Vous voyez, est-ce que, parfois, on prend des morts pour aller enterrer au champ. Mais au fur et à mesure, l'on dit que non, on a enterré notre grand père ici, il faut qu'on parte construire notre maison à côté parce qu'il est là. Ce n'est pas comme ça. C'est cet esprit qui fait que les Égyptiens, ils font enterrer les morts à côté du dieu vivant. Pour eux, cette statue, c'est un dieu qui est vivant. Qui encore ? Qui encore ? pour eux, ce dieu là, c'est un dieu vivant. Il est là. Il doit protéger notre frère, notre père qui est mort et qu'on a enterré ici. Et pour enterrer un corps, il faut l'enterrer à côté d'un dieu. Et pour eux, c'est un dieu et vous savez, il y a dieu et dieu pour les Égyptiens ou pour nos ancêtres. Ce Dieu, c'est le Dieu du ciel mais ça, (<i>en montrant les images de la photo n°1</i>) c'est le dieu de la terre. Et, ce dieu quand on écrit avec petit « d » ; le dieu avec petit « d » là, c'est le dieu « Ngakola », c'est le dieu « Soumali ». N'est-ce pas ?
00.36.23	138	Classe	Oui, monsieur.
00.36.25	139	P2	Alors, ce n'est pas encore compris ? Tu veux savoir plus ? Qui d'autre ? Oui, qui pose la question ? C'est bien compris ? Oui, mademoiselle. (<i>Joana</i>)

Après les explications du professeur, Ange pose une autre question : « Monsieur, pourquoi les Égyptiens rejettent le Dieu qui a créé la terre et le ciel ; ils prient le dieu de Pharaon » (tdp 124). Ange appartient sans doute à une famille chrétienne. Donc il y a tension, confrontation entre le savoir nouveau à acquérir et le savoir religieux que possède cet élève, dans la mesure où il semble difficile pour les élèves d'admettre la relativité des croyances selon les contextes et les époques. Erica pose une question difficile à comprendre qui touche le dieu qui garde le mort et les jaloux qui viennent prendre les habits de celui qui est mort pour vendre (tdp 128). Ici Erica se rappelle de la profanation des tombes qui est monnaie courante en Centrafrique. Car après l'enterrement d'un cadavre, le plus souvent, certaines personnes mal intentionnées viennent profaner la tombe pour récupérer les objets de valeur qui se trouvent dans la tombe. Après ces explications du professeur, Bienvenu pose une autre question : « Vous avez dit, avant le Dieu qui a créé la terre, c'est Pharaon qui vit avant le Dieu qui a créé la terre. Bon entre les deux, qui a créé la terre et le ciel ? » (tdp 134). Puis, Aline : « Pour dire que, il y a des dieux qui protègent les gens qui sont déjà morts ? » (tdp 136). Les deux élèves comme leurs camarades qui les ont précédés ont, pour les raisons évoquées ci-dessus, des difficultés à construire les savoirs historiques nouveaux qui sont totalement différents de leurs connaissances et croyances antérieures.

Extrait de transcription n°22 : Questions des élèves sur les dieux de Centrafrique

00.36.51	140	Joana	Pour dire, à l'époque des dieux «Ngakola » et « Soumali », les dieux de nos ancêtres, est-ce que, eux aussi ils font des miracles ?
00.37.00	141	P2	Très bien. Voilà, c'est cette partie que j'attends de vous. Nous, aussi en République Centrafricaine, nous avons des dieux qui sont le dieu « Ngakola » et le dieu « Soumali ». Mais laissez-moi vous dire que nos dieux là ont été vénérés aussi par nos ancêtres. Ils prient ces dieux lorsque les Blancs ne sont pas encore arrivés avec la religion christianisme ; mais vous savez, les « Banda » à l'époque qui sont agressés par les gens qui les pourchassent pour, c'est-à-dire les arabes qui viennent de l'Égypte et du Soudan pour la guerre, le razzia c'est-à-dire pour les prendre en esclavage mais grâce à ces dieux, l'autre là, dieu « Ngakola » et dieu « Soumali ». ces dieux nous protègent pour, contre les

			ennemis et dieu « Ngakola » par exemple, si aujourd'hui les « Balaka », vous voyez les « Anti-Balaka » ont utilisé les gris-gris ; c'est leur dieu et ce dieu que les « Balaka » ont amené c'est quel dieu ? Ça vient d'où ? C'est dieu ?
00.38.16	142	Classe	Ngakola.
00.38.17	143	P2	C'est dieu « Ngakola ». Ils ont utilisé les fétiches du dieu « Ngakola » pour faire la guerre. C'est que, quand on les tire avec des armes, ça ne leur atteint pas et ils viennent avec leurs « Balaka » pour tuer dont ça aussi c'est un système d'une religion des Centrafricains à cette époque. Est-ce que c'est compris ?
00.38.31	144	Classe	Oui, monsieur.
00.38.33	145	P2	Oui, délégué. (<i>Prince</i>)
00.38.35	146	Prince	Quelle personne prie le dieu « Soumali » ?
00.38.40	147	P2	Oui, il dit : c'est quel dieu ? c'est quel groupe ethnique ? Moi, je dis les groupes « Gbaya » et « Sara ». Il y a les « Suma » ; il y a aussi les « Banda » du nord-ouest qui prient aussi le dieu « Soumali ». Et quand on parle des dieux « Ngakola » et « Soumali » pendant cette époque, c'est des gens qui partent à « Ganza ». A l'âge de 10 ans, on t'emmène et tu vas être initié là-bas par le dieu « Ngakola ». Est-ce que vous avez compris ? Et jusqu'aujourd'hui, cette pratique est encore dans les petits villages. Quand vous arrivez dans les petits villages pendant les vacances, les élèves qui ont l'âge de pratiquer ou de l'initiation, on les amène et on les fait initier. Est-ce que c'est compris ?
00.40.12	148	Classe	Oui, monsieur.

Joanna réagit en ces termes après l'une des explications du professeur : « Pour dire, à l'époque des dieux « Ngakola » et « Soumali », les dieux de nos ancêtres, est-ce que, eux aussi ils font des miracles ? » (tdp 140). Le professeur pense qu'au moment où le christianisme n'était pas introduit en Centrafrique, tous nos ancêtres priaient les dieux Ngakola et Soumali. Les Banda, qui étaient pourchassés par les marchands d'esclaves venus du Soudan et de l'Égypte, se sentaient protégés dans leur fuite par les dieux Ngakola et Soumali. Récemment tous les éléments des groupes d'auto-défense appelés « Anti-Balaka » ont fait recours à ces dieux afin de se sentir dotés de certaines forces surnaturelles (tdp 141, 143). Ici, le professeur s'est appuyé sur le savoir de sesn commun de Joanna pour expliciter un savoir nouveau

d'origine scolaire à la classe. Enfin, Prince dit : «Quelle personne prie le dieu Soumali ? » (tdp 146). C'est un retour aussi à un savoir de sens commun d'origine socio-culturelle dans le contexte centrafricain. Ainsi pour répondre à l'attente de Prince, le professeur table sur ce que cet élève a dit (le déjà-là du sens commun) et donne des explications à la classe. La référence à la religion traditionnelle et moderne de Centrafrique par le professeur a pour but d'amener les élèves à comprendre la religion égyptienne. Le professeur pousse les élèves à interpréter la religion égyptienne à l'aide de leur monde (leurs représentations et leur mémoire sociale). Cela leur permet de transformer le savoir à apprendre en un savoir du sens commun par une compréhension naturelle avant de mettre à distance leur mémoire sociale pour construire le savoir. C'est le processus d'apprentissage de l'histoire (Lautier, 1997 ; Cariou, 2012).

Au cours de cet épisode, nous constatons qu'il y a plus de mobilisation de savoirs d'origine scolaire et socio-culturelle par le professeur et les élèves. Les élèves ont rencontré des difficultés dans la construction des savoirs à cause de tensions qui existent entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils doivent apprendre. Le professeur se base parfois sur les connaissances et croyances antérieures des élèves pour expliciter les savoirs historiques à acquérir. Le professeur a occupé une position topogénétique haute car c'est lui qui pilote le débat. Il fait avancer le temps didactique (chronogénèse) puisqu'après avoir répondu à la question d'un élève, il passe à un autre ainsi de suite. Les élèves, de leur côté, occupent une position topogénétique basse, car leur activité consiste essentiellement à écouter le professeur et à lui poser des questions. Nous passons maintenant à l'analyse du troisième jeu d'apprentissage pour étudier la suite des interactions professeur-élèves au cours de cet apprentissage.

JA3 : faire identifier par les élèves ce qui constitue la représentation typique de pharaon, dieu puissant d'Égypte.

Les tours de parole échangés entre P1 et les élèves, se déroulent de Tdp149 à Tdp190.

Extrait de transcription n°23 : La question du dieu tout puissant ou dieu le plus vénéré de l'Égypte

00.40.14	149	P2	OK. <i>(Le professeur va alors au tableau et copie le résumé de la leçon tout en demandant aux élèves de faire la même chose dans leurs cahiers en ces termes :)</i> Ouvrez vos cahiers et prenez le résumé. <i>(Et après avoir fini de copier et se rendant compte que les élèves eux aussi ont fini de copier, il se tourne vers les élèves et dit :)</i>
----------	-----	----	--

			Voilà, dans tout ce que vous avez observé au tableau comme des explications et images, qu'est-ce que vous avez constaté parmi ces dieux. Les dieux que vous avez constatés ici, quel dieu est le dieu puissant ? (<i>Joëlle</i>)
00.40.44	150	Joëlle	Monsieur, c'est le dieu créature.
00.40.47	151	P2	C'est le dieu créateur. Pourquoi le dieu créateur ?
00.40.52	152	Joëlle	Parce qu'il créé toutes choses.
00.40.56	153	P2	Parce que ?
00.40.59	154	Joëlle	Il créé toutes choses.
00.41.03	155	P2	Elle a dit : parce que ce dieu a créé toutes les choses. Pourquoi ? parce qu'il a créé les hommes ; il a créé la nature. Ce n'est pas ça ? Bon après le dieu créateur, quel dieu encore est, encore plus vénéré ? Quel dieu ? Parmi ces dieux, quel dieu encore est le plus vénéré ici ? oui, monsieur. (<i>Gad</i>)
00.41.40	156	Gad	C'est le grand dieu du créateur.
00.41.43	157	P2	Mais non ! Elle a déjà dit : c'est le dieu créateur qui est le ? (<i>Yanis</i>)
00.41.49	158	Yanis	Le dieu de la terre.
00.41.53	159	P2	Oui, mademoiselle. (<i>Duvincia</i>)
00.41.55	160	Duvincia	dieu du savoir.
00.41.57	161	P2	Très bien, dieu du savoir mais sans le savoir, on ne peut pas comprendre tout ce qui est autour de nous et tout ce qu'on met aujourd'hui comme la religion, comme l'écriture, le savoir, grâce à ça. Voilà, alors, je dis dans le résumé, le dieu Amon-Rê. Pourquoi, ils se sont associés ? Le dieu Amon-Rê se sont associés, pourquoi ? Oui. (<i>Nathan</i>).
00.42.41	162	Nathan	Parce qu'ils aiment les gens, parce qu'ils aiment les enfants.
00.42.45	163	P2	Parlez pour la classe !
00.42.48	164	Nathan	Parce qu'ils aiment les gens.
00.42.53	165	P2	Il a dit : parce qu'ils aiment les gens. (<i>Prince</i>)
00.42.57	166	Prince	Parce qu'ils ont l'amour de peuple de dieu.
00.43.01	167	P2	Monsieur le délégué a dit : parce qu'ils ont l'amour des peuples de l'Égypte. Oui, pourquoi ? Oui. (<i>Ariel</i>)
00.43.07	168	Ariel	Parce qu'ils veulent que l'Égyptien fait le mariage.
00.43.13	169	P2	Il dit : parce qu'ils veulent que les Égyptiens fassent le mariage. Et pour toi, c'est pourquoi ? (<i>Serge</i>)
00.43.22	170	Serge	Parce qu'ils aiment les gens.
00.43.24	171	P2	Parce qu'ils aiment les gens. On dit : un grand dieu créateur ; sa femme Isis, déesse protectrice de la famille. Mais moi, je voudrais savoir pourquoi Amon-Rê sont

			associés ? Oui. (<i>Vincent</i>)
00.43.54	172	Vincent	Parce qu'ils sont créateurs du ciel et de la terre.
00.43.58	173	P2	Voilà, parce qu'ils sont créateurs. Alors, pour parler de la religion, est-ce qu'il est nécessaire qu'on pense au culte ? Pour parler de la religion, est-ce qu'il est nécessaire qu'on pense au culte ? Pour penser à la religion, il faut penser nécessairement au culte ou bien on pense à quoi ? Oui, délégué ? (<i>Prince</i>)
00.44.33	174	Prince	On pense au dieu.
00.44.36	175	P2	On pense à ? Et pour toi ? (<i>Lise</i>)
00.44.39	176	Lise	On pense à culte.
00.44.41	177	P2	On pense à ?
00.44.43	178	Lise	On pense à culte.
00.44.45	179	P2	Mais non ! je dis pour qu'il y ait une religion. Oui, elle a raison. Très bien, parce que quand il y a eu religion, il faut nécessairement un culte. Pourquoi ? Pour rendre hommage à une divinité. N'est-ce pas ? Alors, les dieux cités à la dernière partie parce que, on dit les Égyptiens rendaient culte aussi à des animaux. Mais pourquoi, on rendait culte à ces animaux ? Pourquoi ? Pourquoi les Égyptiens rendent culte à des animaux ? Oui. (<i>Michée</i>)
00.45.35	180	Michée	Pour faire le sacrifice.
00.45.37	181	P2	Pour faire le ?
00.45.39	182	Michée	Sacrifice.
00.45.41	183	P2	Sacrifice. Qui d'autre ? (<i>Abraham</i>)
00.45.45	184	Abraham	Les animaux aussi veulent, doivent manger et boire pour être vivants, monsieur.
00.45.56	185	P2	Oui, pour lui, les animaux doivent manger et boire pour être vivants. Mais je dis comment vous vous appelez monsieur ?
00.46.02	186	Abraham	Abraham.
00.46.03	187	P2	Abraham, oui, a raison. Pourquoi ? parce que les Égyptiens rendaient culte à ces animaux par rapport à certains groupes ethniques. Par exemple en RCA, si les autres prient chat, d'autres prient bœuf, d'autres prient mouton, d'autres prient chien, d'autres prient lion, d'autres prient crocodile. N'est-ce pas ? Parce qu'on est dans les sous-groupes. Mais parmi tout ça, qui est à la tête de tous ces dieux ? Qui est à la tête de tous ces dieux ? Oui. (<i>Nicaise</i>)
00.46.47	188	Nicaise	C'est le dieu Pharaon.
00.46.49	189	P2	C'est le dieu Pharaon, c'est le dieu Pharaon qui est au-dessus de tous ces dieux. C'est compris ?

00.46.56	190	Classe	Oui monsieur.
----------	-----	--------	---------------

Le professeur copie au tableau le résumé de la leçon du jour tout en demandant aux élèves de faire de même dans leurs cahiers. Ensuite, le professeur demande aux élèves de fermer les cahiers et de regarder au tableau. Ici le professeur fait un retour au milieu puis il formule cette question : « Voilà, dans tout ce que vous avez observé au tableau comme des explications et images, qu'est-ce que vous avez constaté parmi ces dieux. Les dieux que vous avez constatés ici, quel dieu est le dieu puissant ? » (tdp 149). En posant cette question, le professeur veut savoir si les élèves ont acquis les savoirs abordés. Le fait de demander aux élèves de dire (en observant les images qui sont au tableau, c'est-à-dire les deux photos), quel dieu est le dieu puissant, le professeur soumet la classe à une évaluation formative.

Joëlle répond à la question en ces termes : « Monsieur, c'est le dieu créature. » (tdp 150). Le professeur corrige la réponse qu'elle a donnée et lui demande une seconde fois : « C'est le dieu créateur. Pourquoi le dieu créateur ? » (tdp 151). En corrigeant la réponse, le professeur produit un effet de contrat (effet Jourdain), car il feint d'avoir entendu la réponse attendue dans la réponse erronée apportée par cette élève. Joëlle réagit : « Parce qu'il créé toutes choses » (tdp 152). La réponse de Joëlle semble ne pas satisfaire le professeur concernant le roi pharaon, dieu puissant de l'Égypte. Alors, le professeur reprend la réponse de Joëlle et ajoute : « Elle a dit : parce que ce dieu a créé toutes les choses. Pourquoi ? parce qu'il a créé les hommes ; il a créé la nature. Ce n'est pas ça ? Bon après le dieu créateur, quel dieu encore est, encore plus vénéré ? Quel dieu ? Parmi ces dieux, quel dieu encore est le plus vénéré ici ? » (tdp 155). Gad donne cette réponse : « C'est le grand dieu du créateur » (tdp 156). Le professeur réagit : « Mais non ! Elle a déjà dit : c'est le dieu créateur qui est le ? » (tdp 157). Le professeur produit ici un effet Topaze en laissant sa question incomplète pour que Gad puisse compléter. Yanis répond à la question du professeur. Il pense pour sa part que c'est « le dieu de la terre » (tdp 158). Yanis, lui non plus, n'a pas correctement interprété l'attente du professeur. Duvincia désignée après Yanis réagit aussi comme ses camarades. Elle pense que le dieu le plus vénéré de l'Égypte est le « dieu du savoir » (tdp 160).

Bizarrement, le professeur valide cette réponse qui ne semble pas être juste. P2 : « Très bien, dieu du savoir mais sans le savoir, on ne peut pas comprendre tout ce qui est autour de nous et tout ce qu'on met aujourd'hui comme la religion, comme l'écriture, le savoir, grâce à ça. Voilà, alors, je dis dans le résumé, le dieu Amon-Rê. Pourquoi, ils se sont

associés ? Le dieu Amon-Rê se sont associés, pourquoi ? » (tdp 161). En validant cette réponse, le professeur cherche à faire avancer le temps didactique. En agissant ainsi, il produit un effet Jourdain en pensant retrouver ou identifier une trace de connaissance « savante » dans la réponse de Duvincia. Autre chose : il semble que les attentes du professeur sont difficiles à interpréter par les élèves. C'est pourquoi le sens de la question du professeur lors de sa tentative de retour au milieu n'a pas été compris par les élèves.

Le professeur valide la réponse de Duvincia et demande pourquoi les dieux Amon-Rê sont associés ? C'est « parce qu'ils aiment les gens, c'est parce qu'ils aiment les enfants » (tdp 162) a répondu Nathan. Pour Prince, c'est « parce qu'ils ont l'amour de peuple de dieu » (tdp 166). Ariel, c'est « parce qu'ils veulent que l'Égyptien fait le mariage » (tdp 168). Pour Serge, c'est « parce qu'ils aiment les gens » (tdp 170). Les élèves n'arrivent toujours pas à interpréter les attentes du professeur, qui sont difficiles à identifier, l'usage de l'expression « Amon-Rê » ne renvoyant pas à deux dieux différents qui s'associent pour n'en faire qu'un. Amon-Rê est le dieu le plus important de la religion égyptienne. Malgré son nom, sa véritable forme est celle d'Amon. Il prend les titres d'Amon-Rê lorsqu'il est dans toute sa gloire. Les élèves répondent à sa question en investissant des connaissances antérieures qui ne sont pas pertinentes ici. Le professeur revient sur la question : « On dit un grand dieu créateur ; sa femme Isis, déesse protectrice de la famille. Mais moi, je voudrais savoir pourquoi Amon-Rê sont associés » (tdp 171). Ici le professeur veut faire gagner ses élèves au jeu d'apprentissage, c'est pourquoi il introduit des éléments nouveaux dans le milieu et relance la question. Alors pour Vincent, s'ils sont associés c'est « parce qu'ils sont créateurs du ciel et de la terre » (tdp 172), ce qui témoigne du fait que Vincent a bien distingué « Amon et Rê » en les référant à ce qu'ils ont respectivement créé. Le professeur valide donc la réponse et formule une nouvelle question : « Voilà, parce qu'ils sont créateurs. Alors, pour parler de la religion, est-ce qu'il est nécessaire qu'on pense au culte ? Pour parler de la religion, est-ce qu'il est nécessaire qu'on pense au culte ? Pour penser à la religion, il faut penser nécessairement au culte ou bien on pense à quoi ? » (tdp 173). Le professeur produit un effet Topaze car il y a une proposition de réponse dissimulée sous forme de code, que l'élève pourrait terminer. Il apparaît que la réponse est dans la question posée par le professeur. Pour Prince, « on pense au dieu » (tdp 174). Le professeur désigne Lise qui dit qu'« on pense à culte » (tdp 176). Lise a répondu aux attentes du professeur qui valide sa réponse. Puis il exprime de nouvelles attentes. P2 : « Mais pourquoi, on rendait culte à ces animaux ? Pourquoi ? Pourquoi les Égyptiens rendent culte à des animaux ? » (tdp 179). Pour Michée, c'est « pour faire le sacrifice » (tdp 180). Abraham

qui réagit, pense pour sa part que : « Les animaux aussi veulent, doivent manger et boire pour être vivants, monsieur » (tdp 184). Le professeur valide la réponse d'Abraham en ces termes : « Abraham, oui, a raison. Pourquoi ? parce que les Égyptiens rendaient culte à ces animaux par rapport à certains groupes ethniques. Par exemple en RCA, si les autres prient chat, d'autres prient bœuf, d'autres prient mouton, d'autres prient chien, d'autres prient lion, d'autres prient crocodile. N'est-ce pas ? Parce qu'on est dans les sous-groupes. Mais parmi tout ça, qui est à la tête de tous ces dieux ? Qui est à la tête de tous ces dieux ? » (tdp 187). « C'est le dieu pharaon » (tdp 188), a dit Nicaise. Et le professeur valide la réponse. En validant la réponse de cet élève, P2 produit un effet Jourdain. Car P2 feint d'avoir entendu la réponse attendue dans la réponse erronée apportée par cet élève. Au fait, le dieu suprême ou le plus important de la religion égyptienne est Amon-Rê et non Pharaon. Alors le professeur en développant des stratégies réussit à amener les élèves à comprendre par maladresse que le dieu suprême de l'Égypte antique est le roi pharaon. Nous retenons qu'à travers ces stratégies, le professeur a eu recours à un savoir socio-culturel de sens commun pour expliquer un savoir historique d'origine scolaire.

Le professeur dans les interactions avec les élèves a occupé une position topogénétique haute par rapport à celle des élèves qui est basse. Pour faire avancer le temps didactique (chronogénèse), le professeur a produit régulièrement des effets Topaze et Jourdain.

3. Bilan du chapitre 6

3.1 Préparation de séance

Pour préparer la séance sur l'histoire de la religion égyptienne, P2 a mobilisé un ensemble de ressources disponibles qui sont : un manuel scolaire (Histoire-géographie, Hatier, 2000), une ancienne fiche de cours sur les aspects culturels de l'Égypte antique et le programme d'enseignement d'histoire de la classe de 6^e. Ces ressources sont conçues *a priori* pour l'enseignement. Puis il réalise un travail documentaire.

Ce travail documentaire implique une sélection et une appropriation des ressources. Le professeur exploite l'unique manuel scolaire à sa disposition afin de concevoir deux nouveaux documents pour la concrétisation de son enseignement. Il tire du manuel deux images : « les trois principaux dieux du mythe d'Osiris » et « le temple d'Amon, à Louxor » en les scannant. Puis il les adapte en les agrandissant selon ses connaissances professionnelles et son projet didactique avant de les imprimer sur des papiers de format A3. Il attribue à ces

photos de nouveaux titres. Ce qui lui a permis de constituer des documents disponibles pour son enseignement. Les deux images tirées du manuel deviennent respectivement :

- Image 1 : « les trois principaux dieux du mythe d'Osiris » ➡ Photo n° 1 : « les trois principaux dieux d'Égypte » ;
- Image 2 : « le temple d'Amon, à Louxor » ➡ Photo n° 2 : « un temple égyptien ».

P 2 a aussi associé la première ressource (photo n° 1 : « les trois principaux dieux d'Égypte ») à la deuxième (photo n° 2 : « un temple égyptien ») pour constituer un dossier documentaire à utiliser durant l'apprentissage. Il définit l'ordre dans lequel ces photos seront introduites dans l'apprentissage et étudiées par les élèves (la photo 1 puis la photo 2). Et pour terminer, il formule pour chaque document à étudier par les élèves des consignes de travail sous la forme des questions. Ces questions doivent permettre aux élèves de s'engager dans une recherche d'indices au sein des documents, afin de prélever des informations pour répondre aux questions du professeur, ce qui renvoie au schème d'utilisation de ces documents (Gueudet & Trouche, 2010) Le professeur a aussi préparé des réponses possibles que les élèves sont susceptibles de donner en étudiant ces documents.

3.2 Mise en œuvre de la séance par P2

Avant cette leçon (histoire de la religion de l'Égypte antique), les élèves ont étudié le peuplement, l'organisation politique et sociale de ce même pays. En débutant la séance, le professeur a introduit dans l'apprentissage les deux documents (photo n°1 : « les trois principaux dieux d'Égypte » et photo n°2 : « un temple égyptien ») conçus pendant la séance de préparation. Ces documents constituent le milieu didactique. Puis il pose des questions aux élèves sur lesdits documents en explicitant certaines de ses attentes. Cette situation amène les élèves à ne pas mobiliser des savoirs déjà acquis pour répondre aux attentes du professeur, mais à lire seulement les titres des photos collées au tableau pour répondre à ses questions. Nous constatons cela dans ce que nous modélisons comme le JA1 : « faire définir par les élèves la religion égyptienne ; les dieux d'Égypte et leurs fonctions ou attributions ».

Ensuite le professeur aborde un autre objet de savoir lors de ce que nous modélisons comme le jeu d'apprentissage (JA2) : « faire découvrir par les élèves les relations entre les dieux et les hommes en Égypte et en Centrafrique ; la question du Dieu du ciel et de la terre ». Il exprime de nouvelles attentes. Ce qui pousse les élèves à mobiliser des savoirs d'origine socio-culturelle et scolaire, pour interpréter ses attentes. Mais les connaissances déjà-là des élèves n'ont pas de rapport direct avec les savoirs en jeu dans

l'apprentissage. Aussi, ils n'ont pas suivi les consignes formulées lors du retour au milieu opéré par le professeur. Ainsi, pour les amener à surmonter ces difficultés, le professeur donne des explications en recourant aux savoirs du sens commun dans le contexte centrafricain.

Au cours de cet apprentissage, les élèves répondent au hasard ou par des approximations aux questions du professeur car il n'y a pas de savoir derrière les documents qu'il a introduits. Cette situation oblige P1 à engager les élèves dans un jeu de devinette relancé constamment par des effets Topaze et Jourdain. En outre il pousse les élèves à mobiliser leurs savoirs du sens commun pour donner du sens au savoir historique à apprendre (Lautier, 1997).

Nous retenons que dans les chapitres 5 et 6, nous avons analysé le corpus des séances de préparation et d'enseignement de l'histoire du peuplement et de la religion de l'Égypte antique réalisées par P1 et P2. Les sous-thèmes développés par ces professeurs sont inscrits au programme d'histoire en vigueur en Centrafrique. Les principaux résultats de ces analyses montrent les pratiques didactiques usuelles ou ordinaires en classe d'histoire en Centrafrique. Nous abordons dans le chapitre suivant l'analyse du corpus d'une séance inédite (hors programme) portant sur l'histoire des pharaons noirs d'Égypte. A travers cette étude, nous explorons une nouvelle piste. Celle qui devrait par un travail en commun permettre aux professeurs de dépasser les difficultés qu'ils rencontrent dans la mobilisation des ressources documentaires lors de la préparation de leurs enseignements. Pour tester ce dispositif, une séance sur l'histoire des pharaons noirs d'Égypte a été co-construite par un chercheur en didactique, formateur à l'ENS de Bangui et un professeur d'histoire-géographie (P3). L'histoire des pharaons noirs d'Égypte semble avoir un devenir dans l'apprentissage de l'histoire en Centrafrique (pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons). L'inspecteur général d'histoire-géographique de Centrafrique qui nous a reçu lors de nos enquêtes a été très enthousiasmé en apprenant la nouvelle. C'est pourquoi, il voudrait que l'histoire des pharaons noirs d'Égypte soit prise en compte dans le nouveau programme d'histoire de la classe de sixième.

B- ANALYSE D'UNE SITUATION INÉDITE D'HISTOIRE EN CLASSE DE SIXIÈME EN CENTRAFRIQUE

Dans cette sous-partie, nous nous intéressons à l'analyse des séances de préparation et d'enseignement du professeur P3. Et les résultats qui y sont ressortis nous permettent de proposer des perspectives pour la formation des professeurs d'histoire-géographie en Centrafrique.

CHAPITRE 7 : ANALYSE DES SÉQUENCES DE P3

Ce chapitre est consacré à l'analyse des séquences d'un thème inédit (l'histoire des pharaons noirs d'Égypte : l'épopée du roi Taharqa) en Centrafrique. Il est structuré en deux sections : la première présente la description et l'analyse de l'entretien professeur-chercheur relatif à la préparation de la séquence d'enseignement sur ce nouveau thème et la deuxième porte sur l'analyse des interactions professeur-élèves lors du déroulement de cette séquence en situation de classe.

1. Description et analyse de l'entretien professeur-chercheur

Nous présentons dans les lignes qui suivent la description, puis l'analyse de l'entretien qui a eu lieu entre le professeur et le chercheur lors de la préparation de la séquence sur l'histoire des pharaons noirs d'Égypte, l'épopée du roi Taharqa (fiche de préparation en annexe). Les savoirs historiques en jeu relatifs aux pharaons noirs sont :

- certains pharaons d'Égypte étaient des noirs en l'exemple du roi Taharqa ;
- le roi Taharqa est originaire du Sud, territoire de la Nubie ou du Kouch. Il est arrivé en Égypte par le truchement de ses ancêtres pour enfin devenir roi de ce territoire ;
- pour gouverner, le roi Taharqa a unifié ou réuni les deux territoires (Égypte et Kouch) en un seul et vaste royaume. Ainsi, la Nubie devient la Nubie égyptienne ;
- le roi Taharqa est chassé du pouvoir non par les Égyptiens, mais par les Assyriens qui ne supportent pas la présence d'un royaume aussi puissant à leur frontière. Ainsi malgré sa puissance, le roi Taharqa a été renversé par les Assyriens.

1.1. Description de l'entretien professeur-chercheur

L'entretien entre le professeur et le chercheur relatif à la préparation de la séquence sur l'épopée du roi Taharqa a débuté par la formulation des questions de rappel des connaissances antérieurement acquises par les élèves (tdp 1 à tdp 30). Le professeur et le chercheur utilisent à cet effet les fiches des cours précédemment dispensés par le professeur aux élèves, qui portent sur les sous-thèmes suivants : le peuplement, l'organisation politique et sociale et la religion. Ces fiches leur ont permis de soulever quelques questions à poser aux élèves et de rédiger les réponses attendues à ces questions. Ces questions et réponses sont :

- Question 1 : Comment le peuplement de l'Égypte s'est mis en place ? (tdp 6)
- Réponse 1 : Les Sémites, venus de l'Est de l'Égypte et les Noirs de la Nubie au Sud de l'Égypte se sont rencontrés dans la vallée du Nil. Puis, ils se sont mélangés pour

donner naissance au peuplement égyptien (tdp 8).

- Question 2 : Qui gouverne l'Égypte à l'époque antique ? Ou comment appelle-t-on celui qui gouverne l'Égypte à l'époque antique ? (tdp 11)
- Réponse 2 : Celui qui gouverne l'Égypte s'appelle pharaon ou le roi pharaon (tdp 20).
- Question 3 : Citez le nom de la divinité principale ou du dieu le plus important de la religion égyptienne (tdp 26).
- Réponse 3 : La divinité principale ou la plus importante de la religion égyptienne est Amon-Rê (tdp 27).

Cette première étape débouche sur une deuxième qui porte sur la présentation du thème à enseigner : « l'épopée du roi Taharqa » (tdp 31 à tdp 105) aux élèves. Le chercheur présente au professeur une image sélectionnée en amont de l'entretien parmi d'autres téléchargées, image qu'il souhaite voir utiliser en classe comme support d'apprentissage des élèves au cours du déroulement de la séquence. Cette image, présentée ci-dessous, a été publiée dans *Tomorrow Magazine* le 6 février 2020 dans la rubrique Société de ce journal en ligne. L'auteur est Yannick Djanhoun.

Figure n°16 : Les pharaons noirs d'Égypte



Source : <https://tomorrowmag.net/les-pharaons-noirs-degypte/>

Le professeur apprécie l'image (la ressource), mais demande au chercheur de la modifier en effaçant son titre et sa légende pour permettre aux élèves de mobiliser davantage

leurs capacités pour une analyse de l'image. Le chercheur en s'aidant de son ordinateur, efface le titre et la légende de l'image. En agissant de la sorte, le professeur et le chercheur produisent un document d'enseignement. Pour amener les élèves à comprendre le document (l'image) et à l'expliquer, ils formulent des questions à poser sur ce document. Ainsi en comprenant le document, les élèves pourront répondre aux questions du professeur et construire par la suite le savoir en jeu : « certains pharaons d'Égypte étaient des noirs en l'exemple du roi Taharqa ». C'est le schème d'utilisation du document prévu (Gueudet & Trouche, 2010). En outre, ils proposent des réponses possibles des élèves à ces questions. Après la formulation des questions et la proposition des réponses (présentées un peu plus loin), le professeur exprime le souhait que le mot « épopée » soit défini (tdp 106 à tdp 118).

Alors, le professeur consulte le dictionnaire Petit Robert et donne la définition du mot « épopée : suite d'événements historiques de caractère historique et sublime ». Après la définition de ce mot, le professeur lit l'introduction qu'il a préparée à l'avance en se servant du dossier récapitulatif que le chercheur lui a remis avant la préparation de cette séquence. Il s'en est suivi un temps d'échanges entre eux sur cette préparation. Finalement, la proposition du professeur a partiellement été modifiée avant d'être acceptée par le chercheur. La transcription ci après nous présente cette situation.

Extrait de transcription n°24 : Échanges entre P3 et C relatifs à la rédaction de l'introduction de la séquence sur l'épopée du roi Taharqa

00:57:05	114	P3	Voici ce que j'ai écrit : selon les fouilles archéologiques, les pharaons qui ont gouverné l'Égypte ne sont pas tous des Égyptiens. En 2003, Charles Bonnet un archéologue français a découvert dans le désert du Soudan, l'ex Nubie...
00:57:39	115	C	[C interrompt brusquement P3 et dit:] Attends ! Ici, c'est mieux de dire, dans le désert du Soudan actuel, l'ancienne Nubie.
00:57:46	116	P3	OK dans le désert du Soudan actuel, l'ancienne Nubie lors d'une fouille archéologique. L'archéologie est une science des arts...
00:57:53	117	C	[C interrompt à nouveau P3 et dit:] Non, non, non laisse ça ! Ce n'est pas important de définir l'archéologie ici.
00:57:58	118	P3	Ok, [P prend un stylo et biffe sur sa feuille la définition de l'archéologie et continue en ces termes:] sept statues des pharaons noirs. L'étude de ces statues a révélé que de 750 à 650 ans av. J.-C., l'Égypte a été successivement gouverné par cinq rois noirs parmi lesquels nous pouvons citer le roi Taharqa qui fait l'objet de notre cours.

Une fois l'introduction rédigée, le professeur et le chercheur entame la préparation du premier sous-thème : « les origines du roi Taharqa » (tdp 119 à tdp 144). Le chercheur présente au professeur une seconde image (confère l'image ci-dessous) qu'il devra utiliser en classe lors du déroulement de la séquence. Cette image est conçue à des fins d'éducation des enfants. Elle est prise dans l'application *Petit Louvre* destinée aux enfants. Cette application propose des histoires et des contes autour des œuvres parmi les plus fascinantes du musée du Louvre (louvre.fr, 2020).

Figure n° 17 : Le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa



Source : <https://petitlouvre.louvre.fr/egypte>

Cette image est une carte du royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa. Elle a été sélectionnée par le chercheur parmi plusieurs photos et images téléchargées. Cette image (la ressource) a été acceptée en l'état (sans modification) par le professeur en tant que document d'enseignement. Puis, les deux se sont lancés dans la formulation des consignes à donner aux élèves et la rédaction des réponses possibles des élèves à ces questions (présentées un peu

plus loin). Il s'agit à travers ces consignes d'amener les élèves à prélever des informations de cette image et à répondre aux questions du professeur. C'est une pratique qui doit permettre aux élèves de découvrir, puis d'acquérir le savoir en jeu : « Le roi Taharqa est originaire du Sud, territoire de la Nubie ou du Kouch. Il est arrivé en Égypte par le truchement de ses ancêtres pour enfin devenir roi de ce territoire ». Pour finaliser ce sous-thème, le professeur présente au chercheur le résumé qu'il a préparé à l'avance et le chercheur l'a accepté.

En abordant la préparation du second sous-thème : « Taharqa, maître des Deux Terres » (tdp 150 à tdp 165), le chercheur propose au professeur d'utiliser à nouveau l'image 2 (ci-dessous) intitulée : le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa.

Figure n° 17 : Le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa



Source : <https://petitlouvre.louvre.fr/egypte>

Le chercheur revient sur cette ressource car il pense que l'interprétation de celle-ci par les élèves peut leur permettre de comprendre un nouveau savoir en jeu qui est : « pour gouverner, le roi Taharqa a unifié ou réuni les deux territoires (Égypte et Kouch) en un seul et vaste royaume. Ainsi, la Nubie devient la Nubie égyptienne ». Après le choix de cette ressource, le professeur et le chercheur formulent des consignes à donner aux élèves sur l'image 2. Car, pensent-ils, les élèves doivent être orientés vers la compréhension et

l'explication de cette image par des questions préparées. Cette manière de faire doit permettre aux élèves d'interpréter l'image et de répondre aux questions du professeur. C'est cela qui pourrait les amener à l'acquisition du savoir nouveau, cité ci-haut. C'est le schème d'utilisation du document prévu (Gueudet & Trouche, 2010). Le chercheur et le professeur proposent en même temps des réponses possibles des élèves à ces questions (présentées un peu plus loin). Après cela, le professeur lit le résumé du second sous-thème qu'il a construit auparavant. Il s'en suivra un moment d'échanges sur le résumé. Le professeur et le chercheur s'accordent pour le modifier partiellement en ayant recours aux écrits téléchargés et stockés dans l'ordinateur avant de le finaliser.

Le troisième sous-thème s'intitule : « La fin du règne de Taharqa » (tdp 165 à tdp 173). Pour ce dernier sous-thème, aucun support d'apprentissage n'a été mobilisé. Le professeur et le chercheur préfèrent faire appel aux capacités intellectuelles des élèves pour les amener à comprendre le savoir en jeu : « Le roi Taharqa est chassé du pouvoir non par les Égyptiens, mais par les Assyriens qui ne supportent pas la présence d'un royaume aussi puissant à leur frontière. Ainsi malgré sa puissance, le roi Taharqa a été renversé par les Assyriens ». Le professeur et le chercheur formulent ensuite des questions qui seront posées aux élèves en classe et des réponses qu'ils pourront donner (les questions et les réponses sont présentées un peu plus loin). Cet entretien s'est achevé par la préparation d'un « contrôle de connaissances » (tdp 173 à tdp 176) que le professeur organisera à la fin de cette séance d'enseignement-apprentissage. Nous passons maintenant à l'analyse de cet entretien.

1.2. Analyse de l'entretien

Avant d'analyser le corpus de l'entretien qui a eu lieu entre le professeur et le chercheur lors de la préparation de cette séquence, nous allons nous intéresser au travail de recherche réalisé par le chercheur en amont de cette rencontre. Le chercheur a fait un travail d'enquête qui lui a permis de télécharger sur l'Internet et de rassembler les écrits, les photos et les vidéos sur les pharaons noirs d'Égypte. Certains de ces dossiers sont téléchargés sur le site du Louvre conçus à des fins d'enseignement, d'autres pris sur le site *Tomorrow*, non conçus à des fins d'enseignement. Le chercheur a sélectionné parmi les photos deux images sur l'histoire des pharaons noirs d'Égypte (l'épopée du roi Taharqa) qu'il a proposées au professeur comme supports d'enseignement au cours d'un entretien.

Nous avons repéré des moments forts dans la transcription et la description de cet entretien entre le professeur et le chercheur. Nous les présentons dans un tableau synoptique (ci-après) avant de les analyser en mobilisant les concepts élémentaires de l'approche

documentaire du didactique (Gueudet & Trouche, 2010).

1.2.1. Tableau synoptique de la transcription de l'entretien professeur-chercheur

Ce tableau synoptique présente dans sa première colonne (à gauche) la division de la séance, la durée de chaque phase et le tour de parole (tdp) des acteurs. Les trois autres colonnes (à la droite du tableau) rendent compte des différentes étapes de la séquence, des ressources mobilisées par le professeur et le chercheur et du travail documentaire qu'ils ont réalisé.

Tableau n°7 : Synopsis de la séance de préparation sur l'épopée du roi Taharqa

Division de la séance Minutage Tdp	Étape de la leçon	Ressources mobilisées	Travail documentaire
Phase 1 (37mn 35s) Tdp 31 à Tdp 104	Découverte et présentation du thème : L'épopée du roi Taharqa	Image 1 : Taharqa, pharaon d'Égypte + connaissances professionnelles du professeur et du du chercheur	Image 1 modifiée et agrandie + construction d'un schème d'utilisation
Phase 2 (17mn 11s) Tdp 119 à Tdp 144	Sous-thème 1 : Les origines du roi Taharqa	Image 2 : Le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa + connaissances professionnelles du professeur et du chercheur	Image 2 agrandie + construction d'un schème d'utilisation
Phase 3 (06mn 02s) Tdp 150 à Tdp 161	Sous-thème 2 : Taharqa, maître des Deux Terres	Image 2 : Le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa + connaissances professionnelles du professeur et du chercheur	Image 2 agrandie + construction d'un schème d'utilisation

1.2.2. Ressources mobilisées par le professeur et le chercheur

Dans cette rubrique, nous examinons premièrement les ressources matérielles et deuxièmement les ressources non matérielles mobilisées par le professeur et le chercheur durant la préparation de la séquence sur l'épopée du roi Taharqa.

Pour préparer la séance sur l'épopée du roi Taharqa, le professeur et le chercheur ont mobilisé les ressources ci-après :

- les fiches des leçons précédentes (le peuplement, l'organisation politique et sociale, et la religion) sur l'histoire de l'Égypte antique, qui leur ont permis de formuler des

questions et de proposer des réponses possibles des élèves pour le contrôle des connaissances antérieurement acquises par les élèves ;

- le dossier récapitulatif sur l’histoire des pharaons noirs d’Égypte élaboré par le chercheur et remis à P3, qui lui a permis de préparer à l’avance le résumé du cours ;
- un résumé fait par le chercheur sur le règne du roi Taharqa ;
- deux images (1- les pharaons noirs d’Égypte et 2- le royaume égyptien à l’époque du roi Taharqa) à utiliser comme supports d’apprentissage des élèves ;
- un dictionnaire Petit Robert qui a permis au professeur et au chercheur de trouver la définition du mot « épopée ». Cette définition est la suivante : « Épopée, long poème où le merveilleux se mêle au vrai, la légende se mêle à l’histoire pour célébrer un héros ou un grand fait ». Ou « suite d’événements historiques de caractère historique et sublime ».

Ces ressources sont matérielles. Cependant à côté de celles-ci, le chercheur et le professeur P3 ont fait appel à leurs connaissances. Les connaissances du professeur peuvent provenir : i. de sa formation antérieure à l’université car il a passé deux années à apprendre l’histoire à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l’Université de Bangui avant d’être admis au concours d’entrée à l’ENS ; ii. de sa formation professionnelle à l’enseignement à l’École Normale Supérieure (ENS) de Bangui ; iii. des programmes et manuels qu’il utilise dans son travail ; iv. de sa propre expérience du métier dans la classe avec les élèves ; v. plus largement, de son vécu personnel et professionnel. Ainsi, durant la préparation de la séquence sur l’épopée du roi Taharqa, le professeur fait appel à ces connaissances qui lui ont permis d’apprécier le choix et l’utilisation des ressources matérielles (exemple de l’image 1 : Taharqa, pharaon d’Égypte) que le chercheur lui a proposées. C’est ce que nous présentons dans la transcription ci-après.

Extrait de transcription n°25 : Échanges entre P3 et le chercheur sur l’image 1 : Les pharaons noirs d’Égypte

00:14:05	32	P	C’est une belle image mais en petit format. Donc il serait bon qu’elle soit travaillée avant son utilisation en classe avec les élèves.
00:14:26	33	C	Tout à fait, tu as raison. Nous avons intérêt à travailler cette image. Je propose qu’elle soit reproduite en format A1 ou A2 et collée au tableau lors du déroulement de la séance en classe .
00:14 :51	34	P	Oui mais avant sa reproduction en format A2 ou A1. Le titre

			de l'image « Les pharaons noirs d'Égypte » doit être effacé pour permettre aux élèves en partant des questions que je vais poser, d'interpréter l'image et d'y répondre.
00:15:19	35	C	Ok et puis quoi encore ?
00:15 :21	36	P	Même les inscriptions qui sont ici en bas sur cette image.


Ici le professeur a mobilisé ses connaissances professionnelles (Gueudet & Trouche, 2010) acquises lors de sa formation à l'École Normale Supérieure concernant l'utilisation des supports d'enseignement en classe d'histoire. Ces connaissances portent sur le choix des ressources devant constituer les documents de travail des élèves en classe. Cette mobilisation lui a permis de demander au chercheur de modifier certains éléments (le titre et la légende) de l'image 1. Le professeur dit : « Oui mais avant sa reproduction en format A2 ou A1. Le titre de l'image *Les pharaons noirs d'Égypte* doit être effacé pour permettre aux élèves en partant des questions que je vais poser, d'interpréter l'image et d'y répondre » (tdp 34) et puis : « Même les inscriptions qui sont ici en bas sur cette image » (tdp 36). En formulant cette demande, le professeur veut faire travailler ses élèves sur une image sans titre ni légende, pour leur permettre de décrire et d'interpréter cette image de façon suffisamment autonome ; mais aussi pour permettre l'enquête de ces derniers dans le sens attendu par le professeur. Après l'analyse des ressources, Nous abordons maintenant à la suite de l'analyse des ressources, le travail documentaire du professeur et du chercheur.

1.2.3 Travail documentaire réalisé par le professeur et le chercheur

La préoccupation première d'un enseignant quand il prépare un enseignement est de trouver et d'organiser des ressources pour son cours. Cela l'amène souvent à se lancer dans le travail documentaire qui est le cœur de son activité enseignante. Alors, quelles sont les étapes par lesquelles une ressource comme l'image devient un document ?

Dans la situation étudiée, les ressources mobilisées ont été collectées (téléchargées) en ligne (sur l'Internet) par le chercheur et mises à la disposition du professeur. Les deux images proposées au professeur ont été sélectionnées parmi tant d'autres téléchargées. Le chercheur les a tirées de leur contexte pour en faire des ressources d'enseignement (Gueudet & Trouche, 2010). Mais avant tout, ces images ont été traitées au cours d'un travail documentaire réalisé par le professeur et le chercheur. Voyons le cas de l'image 1 dans la transcription ci-dessous.

Extrait de transcription n°26 : Modification de certains éléments de l'image 1 : Les pharaons noirs d'Égypte

00:13:10	31	C	<p>Voilà ! Donc après ça c'est-à-dire après le contrôle des connaissances antérieurement acquises, nous allons passer à la leçon du jour. La leçon du jour porte sur l'épopée du roi Taharqa. <i>[C se tait un instant pour permettre à P d'écrire le titre de la leçon du jour sur sa feuille, puis il dit :]</i> alors pour ça, nous allons utiliser cette image <i>[C présente à P l'image ci-dessous et dit :]</i></p>  <p>C'est la photo du roi Taharqa qui est ici. Et c'est ça que tu vas utiliser comme le premier support d'apprentissage des élèves. Comment tu vois ça ?</p>
00:14:05	32	P3	<p>C'est une belle image mais en petit format. Donc il serait bon qu'elle soit travaillée avant son utilisation en classe avec les élèves.</p>
00:14:26	33	C	<p>Tout à fait, tu as raison. Nous avons intérêt à travailler cette image. Je propose qu'elle soit reproduite en format A1 ou A2 et collée au tableau lors du déroulement de la séance en classe.</p>
00:14 :51	34	P3	<p>Oui mais avant sa reproduction en format A2 ou A1. Le titre de l'image « Les pharaons noirs d'Égypte » doit être effacé pour permettre aux élèves en partant des questions que je vais poser, d'interpréter l'image et d'y répondre.</p>
00:15:19	35	C	<p>Ok et puis quoi encore ?</p>
00:15 :21	36	P3	<p>Même les inscriptions qui sont ici en bas sur cette image.</p>
00:15:26	37	C	<p>Oui, tu as raison. Donc je vais effacer le titre « Les pharaons noirs d'Égypte » et les inscriptions qui se trouvent sur cette image. <i>[C prend son ordinateur et traite l'image. Ce travail a permis à C d'avoir une nouvelle image présentée ci-dessous.]</i></p>

Puis C dit :]



Bon nous avons cette image [en présentant l'image à P]. Elle sera agrandie et collée au tableau. Là maintenant on va formuler des questions à poser aux élèves pour leur amener à faire quoi ?

Le chercheur présente au professeur une image téléchargée qui s'intitule « les pharaons noirs d'Égypte » (tdp 31). Cette image n'est pas conçue à des fins d'enseignement. Car le site Internet Tomorrowmag.net (2020) qui l'a publiée n'est pas un espace de publication ou de diffusion des ressources à usage éducatif. *Tomorrow Magazine* est un journal en ligne. Toutefois, un professeur peut s'appropriier les ressources disponibles sur ce site en les tirant de leur contexte, puis les adapter selon ses connaissances professionnelles et son projet didactique. Le chercheur a téléchargé cette image pour un objectif précis d'enseignement : « les images soutiennent la transmission des connaissances historiques et géographiques », comme des témoins plus « vivants » des connaissances expliquées par le professeur (Audigier, 1999 cité par Aoustin, 2016, p. 32) ; mais aussi pour amener les élèves à travers l'explication de cette image à comprendre l'histoire des pharaons noirs d'Égypte.

Le chercheur présente au professeur l'image téléchargée de ces pharaons noirs d'Égypte. Mais le professeur, en faisant appel à ses connaissances professionnelles relatives à l'utilisation des documents dans l'enseignement, demande à ce que l'image soit partiellement modifiée avant son utilisation comme support d'apprentissage des élèves. Car celle-ci en l'état, selon le professeur, ne peut pas pousser les élèves à mobiliser davantage leurs capacités intellectuelles dans sa compréhension et son explication. La demande du professeur ici concerne le titre et la légende de cette image. De fait, il semble que le professeur repère

dans l'image suffisamment d'*éléments de sens* (la couronne, les pyramides) grâce auxquels les élèves pourront trouver des réponses aux questions qu'il posera. Ainsi, le professeur et le chercheur décident ensemble de travailler cette image. Le chercheur prend son ordinateur et traite l'image en effaçant le titre et la légende. Ce travail a permis au professeur et au chercheur d'avoir une nouvelle image (tdp 37) en petit format, image qui a été par la suite agrandie et imprimée sur un papier de format A 2 avant son utilisation en classe. Cette nouvelle image devenue un document construit par le professeur et le chercheur est porteuse d'une intention didactique (amener les élèves à comprendre l'histoire des pharaons noirs d'Égypte) permettant de conduire les élèves sur la voie de la construction du savoir historique visé : « le roi Taharqa est originaire du Sud, territoire de la Nubie ou du Kouch. Il est arrivé en Égypte par le truchement de ses ancêtres pour enfin devenir roi de ce territoire ». A partir de l'image téléchargée (la ressource), le professeur et le chercheur ont développé une nouvelle image (le document) pour l'apprentissage des élèves.

Une fois le nouveau document construit, le professeur et le chercheur déterminent les consignes de travail du document à donner aux élèves en classe. Ces consignes se présentent sous la forme des questions que le professeur devra poser aux élèves afin de les amener à interpréter l'image. Ces questions, selon le schème d'utilisation de la ressource, visent à guider l'enquête des élèves sur l'image afin d'y prélever des informations leur permettant de répondre aux questions du professeur. Autrement dit, ces consignes doivent permettre aux élèves de chercher à comprendre le document (image 1), à y prélever des informations leur permettant de répondre aux questions du professeur. En agissant ainsi, les élèves pourraient acquérir le savoir nouveau (cité ci-haut) mis en jeu. Le professeur et le chercheur ont aussi rédigé des réponses que pourront donner les élèves à ces questions. Nous présentons ces questions et réponses attendues dans la transcription ci-dessous. Nous signalons en passant que nous avons supprimé certaines lignes (tours de parole) pour éviter les redondances.

Extrait de transcription n°27 : Formulation des consignes de travail sur l'image 1


00:28:57	54	P3	Bon, on peut dire : après avoir observé l'image qui se trouve au tableau, qui peut nous expliquer ce que représente cette image ?
00:29:08	55	C	Oui c'est important. Donc on peut dire : après avoir observé cette image, qui peut nous l'expliquer ?
00:29:57	62	P3	Alors la réponse attendue peut être : un homme, un homme

			noir portant un chapeau et derrière, il y a des montagnes ou des collines, un groupe de personnes, etc.
00:30:25	66	P3	On sélectionne les réponses qui sont proches de la réponse attendue.
00:33 :29	68	P3	Je propose cette réponse : un homme noir qui porte un chapeau.
00:33:34	69	C	Bon, si on prend une réponse de ce genre, on peut ici formuler une question pour amener la classe à comprendre que cet homme est un roi, cet homme est en Égypte. Car les élèves connaissent déjà le nom de celui qui gouverne l'Égypte : c'est le roi pharaon.
00:35:28	72	P3	Donc nous pouvons poser cette question aux élèves : selon vous, qui est cet homme ? Comment peut-on le qualifier ?
00:35:37	73	C	Je peux la compléter de cette manière : qui est cet homme ? Ou cet homme ressemble à qui ? Et la réponse attendue est : cet homme ressemble à un roi, à un prince, à un souverain.
00:36:13	76	P3	S'ils disent que cet homme ressemble à un roi ou un prince, je dois leur poser maintenant la question de savoir : qu'est-ce qui montre que cet homme est un roi ou un prince ?
00:37:06	78	P3	Les élèves vont probablement dire que c'est parce que cet homme porte un bonnet, une couronne, un casque, des parures ou des colliers. <i>[P écrit la question et la réponse attendue sur sa feuille]</i>
00:39:06	81	C	Oui, c'est intéressant. On peut dire : quelle est la couleur de cet homme ou de ce roi ?
00:39:19	82	P3	Et la réponse attendue est : cet homme est de couleur noire.
00:39:54	85	C	C'est toi qui va leur révéler l'identité de ce roi. Donc tu vas leur donner le nom. Ce roi qui est de couleur noire s'appelle Taharqa. Et maintenant tu peux leur dire : qu'est-ce que vous observez derrière lui ?
00:40:19	86	P3	On peut dire qu'est-ce que vous observez derrière ce roi ? Et ils vont répondre. On va toujours proposer des réponses.
00:41:05	89	C	Donc, s'ils donnent des réponses suivantes : montagnes, collines, bloc de sable ou de pierre, là tu dois t'appuyer sur les réponses pour les pousser à réfléchir davantage.
00:41:24	90	P3	Tout à fait si par exemple un élève me dit que, ce qui est derrière le roi ressemble à des montagnes. Je vais lui demander : à quoi ressemblent ces montagnes ou ces collines ?

00:41:51	93	C	Ok, donc il est mieux de leur dire que cela ressemble à quoi si vous vous rappelez de ce qu'on a vu la fois passée ? Vous avez dit que ce sont des montagnes mais au fait ce ne sont pas des montagnes. Alors comment on peut appeler ça ? Ici, la réponse attendue est : des pyramides. Et tu peux leur poser quelle question après ?
00:42:38	95	C	Très bien ! On peut dire : est-ce qu'on trouve des pyramides en Centrafrique ou dans un autre pays ? La réponse attendue, c'est dans un autre pays.
00:42:49	96	P3	Puis je vais leur demander de me donner le nom de ce pays ?
00:42:53	97	C	Et la réponse attendue, c'est l'Égypte. Là maintenant tu vas essayer de reprendre tout pour les amener à comprendre que Taharqa, ce roi noir est le roi pharaon d'Égypte.
00:46:13	102	P3	Je peux dire en d'autres termes comment appelle-t-on à l'époque antique les rois ?
00:46:18	103	C	Avec précision, il faut ajouter de l'Égypte pour situer les élèves. Tu peux écrire : comment appelle-t-on le roi de l'Égypte à l'époque antique ?
00:46:27	104	P3	<i>[P écrit la question sur sa feuille et dit:]</i> Ici, la réponse attendue est : On l'appelle pharaon.

Après la formulation des consignes, le chercheur présente au professeur l'image 2 qui s'intitule « Le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa ». Le chercheur souhaite que cette image soit associée à la première pour faire progresser l'apprentissage des élèves sur les origines du roi Taharqa et sa gouvernance en Égypte. Dans l'enseignement-apprentissage, un professeur peut mobiliser plusieurs ressources, comme les images dans la situation que nous étudions ici, pour faire travailler ses élèves. Ce qui compte surtout c'est l'ordre souhaité dans la construction des savoirs visés par les élèves en interagissant avec chaque ressource. Lorsqu'une ressource est associée à une autre au cours d'un travail documentaire, les deux constituent un dossier documentaire. Et c'est le cas ici au cours de la préparation de cette séquence où le professeur et le chercheur associent la deuxième image à la première. Analysons maintenant l'usage prévu de l'image 2 que le chercheur a présentée au professeur.

Extrait de transcription n°28 : Présentation de l'image 2 au professeur (P3)

00:59:11	119	C	<p>Voilà, c'est déjà une bonne introduction. Et cela va nous amener à la première partie de la leçon qui s'intitule les origines du roi Taharqa. A ce niveau tu vas utiliser cette image. [C présente à P l'image ci dessous et dit:]</p>  <p>Les questions essentielles à poser aux élèves doivent leur permettre de comprendre que le roi Taharqa est originaire du Sud. Et le Sud ici c'est la Nubie, c'est le Kouch. C'est de là que Taharqa est parti par le truchement de ses ancêtres pour gouverner l'Égypte. Voilà l'idée essentielle à retenir par les élèves sur les origines du roi Taharqa.</p>
----------	-----	---	---

Contrairement à la première image, la deuxième (surtout son contenu : les noms des régions, les cours d'eau, la végétation, les symboles, etc.) n'a subi aucune modification ni transformation. Toutefois, le professeur et le chercheur ont décidé de l'agrandir et de l'imprimer sur un papier de format A2 avant son utilisation en classe comme support d'apprentissage des élèves. Alors, l'appropriation de cette ressource (image 2) par le professeur et le chercheur est-il en cohérence avec les objectifs d'apprentissage visés ?

L'image 2 (la carte du royaume égyptien à l'époque du règne de Taharqa) est une représentation simplifiée de l'espace. A ce titre, elle possède son vocabulaire, ses normes et ses codes. Car elle est le produit d'une intention, le fruit d'une construction humaine avec un but précis à atteindre, un message à véhiculer, un public à sensibiliser (Zicola, 2012). Le travail documentaire amène alors le professeur et le chercheur à approprier cette image et à

l'adapter selon leurs connaissances professionnelles relatives à l'utilisation des documents dans l'enseignement de l'histoire et leur projet didactique, celui d'amener les élèves après l'enquête et le prélèvement des informations de cette carte à la construction des savoirs nouveaux sur les pharaons noirs d'Égypte. Il s'agit là du processus par lequel le professeur et le chercheur ont intentionnellement adopté cette ressource (image 2) pour en faire un document d'apprentissage des élèves (Gueudet & Trouche, 2010). Ils l'ont appropriée pour un but donné, celui d'amener les élèves à comprendre après sa lecture et son explication que le roi Taharqa est originaire du Kouch, un territoire situé au Sud de l'Égypte. Et c'est en comprenant ce document que les élèves pourront répondre aux questions du professeur. Et c'est cela qui les amènerait par la suite à apprendre ce savoir. C'est le schème d'utilisation du document prévu (Gueudet & Trouche, 2010).

Après l'appropriation de la carte du royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa, le professeur et le chercheur réfléchissent sur les consignes de travail à donner aux élèves en classe sur la carte. Ils proposent aussi des réponses qu'ils attendent des élèves en fonction du schème d'utilisation. Nous présentons à travers la transcription (certaines lignes de celle-ci ont été supprimées pour éviter les redondances) ci-après les questions formulées et les réponses proposées par le professeur et le chercheur lors de la préparation de ce sous-thème.

Extrait de transcription n°29 : Formulation de premières consignes de travail sur l'image 2 : le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa

01:02:02	120	P3	[P écrit le titre de la première partie sur sa feuille et dit :] Ok d'accord, donc on peut maintenant formuler des questions pouvant amener les élèves à interpréter cette image ?
01:05:23	127	C	Oui, on leur demande par exemple d'expliquer cette image. Là on s'attend à toutes sortes de réponses. Alors, on peut s'attendre à quel genre de réponses ici ?
01:05:42	128	P3	Certainement ils vont dire que c'est une carte.
01:05:48	129	C	Voilà, pour ça il ne serait pas mieux qu'on leur demande d'expliquer ou de décrire cette image mais de leur demander c'est quel genre de document ? Ou la photo qui est au tableau c'est quoi ? On va les pousser à nous dire que c'est une carte. Et si c'est une carte, tu vas rebondir en disant que c'est la carte de quel pays ? Tu vois sur la carte, il y a la Basse Égypte, la Haute Égypte, la Nubie égyptienne et le Kouch.
01:07:15	130	P3	Donc c'est une question qui doit amener les élèves à nous

			donner la nature de cette image là. L'image qui est au tableau c'est quoi ? La réponse attendue : c'est une carte.
01:10:46	135	C	Non ! On va encore les pousser. On peut leur demander de nous dire c'est la carte de quel pays ? Là on va les pousser à réfléchir sur la carte.
01:12:26	138	P3	Bon ça ne dérange pas. On peut leur demander, c'est la carte de quel pays ? Et ils vont dire que, c'est la carte de la Basse Égypte, Haute Égypte, Nubie égyptienne, c'est la carte du Kouch.
01:12:40	139	C	Certainement ils vont proposer ces différentes réponses.
01:12:45	140	P3	Et puis je vais reprendre la parole parce que l'objectif ici visé c'est d'expliquer les origines du roi Taharqa. Les réponses données par les élèves seront appréciées.
01:13:02	141	C	Ok d'accord ! Tu vas dire : c'est la carte de quel pays ? La réponse attendue est : Basse Égypte, Haute Égypte, Nubie égyptienne et Kouch. Donc on peut dire que c'est la carte de tous ces pays. Puis tu reviens sur les points qui concernent les origines du roi Taharqa. Je pense que durant le contrôle des connaissances antérieurement acquises par les élèves, on a parlé de la mise en place du peuplement égyptien. Et nous avons dit que les Noirs qui se sont mélangés avec les Sémites sont venus du Sud de l'Égypte. Donc il faudrait leur rappeler cela. Le Sud de l'Égypte, c'est la Nubie ou le Kouch. Tu vas t'appuyer sur ce point pour demander aux élèves de dire d'où vient le roi Taharqa ? Ou le roi Taharqa vient de quel pays ? Donc tu vas insister sur ce point. Taharqa est un pharaon noir qui a gouverné l'Égypte mais selon eux, il vient de quel pays sur la carte ? Ou de quel pays sur la carte, Taharqa est originaire ?
01:16:03	142	P3	Et la réponse attendue c'est ?
01:16:06	143	C	La Nubie égyptienne mais surtout le Kouch parce que tu vois que le Kouch est écrit en gros caractères et carrément en bas de la carte.
01:16:22	144	P3	Donc la réponse attendue c'est le Kouch.

Les consignes de travail sont formulées sous la forme des questions devant favoriser le prélèvement des informations par les élèves. Il s'agit, à travers chaque question posée, de mettre les élèves dans une situation pouvant leur permettre de prélever des informations de la carte et de répondre à la question du professeur. Cette pratique les amène dans un premier

temps à découvrir et à comprendre les savoirs (le roi Taharqa est originaire du Sud, territoire de la Nubie ou du Kouch. Il est arrivé en Égypte par le truchement de ses ancêtres pour enfin devenir roi de ce territoire) mis en jeu dans l'apprentissage par le professeur. Car c'est en découvrant et en comprenant les savoirs en jeu que les élèves pourront répondre aux questions du professeur. Et c'est cela qui les conduirait dans un second temps à apprendre ces savoirs.

Le professeur et le chercheur abordent la préparation de la deuxième partie de la leçon qui s'intitule : « Taharqa, maître des Deux Terres » (tdp 150). Le chercheur demande au professeur d'utiliser à nouveau l'image 2 (la carte du royaume égyptien à l'époque du règne de Taharqa) sans apporter de modification, ni de transformation. Comme ils l'ont fait précédemment, le professeur et le chercheur s'approprient cette ressource (image 2), l'adaptent comme un document d'enseignement selon leurs connaissances professionnelles et leur projet didactique (amener les élèves à comprendre l'histoire des pharaons noirs d'Égypte).

Le chercheur revient sur l'image 2 parce qu'il pense que celle-ci contient des indications qui sont les noms des régions ou territoires et les différentes couleurs qui leur sont attribuées. Ces indications peuvent permettre aux élèves de s'interroger sur ce qu'ils observent et de comprendre les savoirs en jeu (pour gouverner, le roi Taharqa a unifié ou réuni les deux territoires – Égypte et Kouch – en un seul et vaste royaume. C'est ainsi que la Nubie est devenue la Nubie égyptienne). Ici, cette carte (image 2) est utilisée pour présenter les deux territoires (Égypte et Kouch) gouvernés par le roi Taharqa (= schème d'utilisation). Elle est une représentation de la vision de l'Égypte qui existait à cette période de l'histoire. En lisant la carte, les élèves doivent chercher à prélever des informations. Ainsi, sa lecture et sa compréhension par les élèves peuvent leur permettre d'acquérir le savoir nouveau en jeu, cité ci-haut.

La lecture et la compréhension de la carte par les élèves peuvent se faire suivant les consignes de travail que le professeur donne en classe. Ces consignes sont ici des questions qui doivent permettre l'enquête des élèves et le prélèvement des informations utiles. Les questions formulées par le professeur et le chercheur et les réponses possibles des élèves sont présentées dans la transcription ci-après.

Extrait de transcription n°30 : Formulation de deuxièmes consignes de travail sur l'image
2 : Le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa

01:18:32	150	P3	On passe à la deuxième partie de la leçon, d'après le plan que vous avez élaboré, qui s'intitule : « Taharqa, maître des Deux Terres ».
01:18:43	151	C	Donc, on retourne à l'image 2. Tu leur demandes à nouveau d'observer cette image et de te citer les territoires ou les pays gouvernés par le roi Taharqa ? Les indices sont là.
01:19:06	152	P3	Ok la réponse attendue ici est : Basse Égypte, Haute Égypte, Nubie égyptienne et Kouch.
01:19:14	153	C	Non, pas le Kouch. Le document est clair, c'est le nord du Soudan actuel qui était rattachée à l'Égypte. C'est pourquoi sur la carte c'est bien précisé Nubie égyptienne. C'est ici la limite du royaume de Taharqa [<i>C montre la limite de ce royaume sur la carte</i>].
01:19:53	154	P3	[<i>P copie la réponse sur sa feuille et dit :</i>] Ok, je pense c'est clair.
01:20:57	155	C	Ok ! On va les pousser toujours en leur demandant de justifier leurs réponses. La justification est simple. Tu vois dans la Basse Égypte, il y a le mot Égypte ; dans la Haute Égypte, il y a le mot Égypte et dans la Nubie égyptienne, il y le mot Égypte. Égypte ici est un indice. Et c'est facile à ces élèves de comprendre que le territoire qui a été rattaché à l'Égypte sur la carte s'appelle la Nubie égyptienne. Car ils ont déjà étudié les deux grands ensembles de l'Égypte qui sont : la Basse Égypte et la Haute Égypte. Donc la limite de l'Égypte va s'élargir vers le Sud à l'époque du roi Taharqa. Les indices sont là : Égypte, Égypte, Égypte.
01:22:19	156	P3	Donc je peux dire aux élèves, quelles sont les raisons qui vous poussent à citer ces trois régions ou territoires ? Et maintenant la réponse attendue ?
01:22:33	157	C	C'est parce que sur la carte, nous avons vu Basse Égypte, Haute Égypte et Nubie égyptienne. Et pourquoi pas Kouch ? Parce qu'il est mis en bas, à l'écart et écrit en gros caractère sur la carte. Et c'est bien dit dans le document récapitulatif, c'est le nord du Soudan actuel donc ce n'est pas tout le pays. Je ne sais pas si tu comprends ce que je dis ?
01:23:05	158	P3	Oui je comprends. C'est clair.
01:23:08	159	C	Ok une autre question à poser aux élèves est celle de

			demander : pour gouverner ces pays, les deux territoires, qu'est ce que le roi Taharqa a-t-il fait ? Comment a-t-il procédé ? C'est mieux de dire qu'est-ce que le roi Taharqa a-t-il fait ? En donnant même une courte explication que l'Égypte est un pays à part et le Kouch aussi. Alors pour gouverner ou gérer les deux territoires qu'est-ce que le roi Taharqa va-t-il faire ? La réponse attendue c'est quoi ?
01:24:11	160	P3	Il va rassembler les deux territoires.
01:24:15	161	C	Oui, il va unifier ou réunir les deux territoires en un seul et vaste royaume. Ainsi, la Nubie va devenir la Nubie égyptienne. Si on arrive ici, c'est bon et puis après tu vas rentrer dans des explications avant que les élèves te posent des questions.

Chaque question posée ici par le professeur devrait amener les élèves à chercher à prélever sur la carte les informations leur permettant d'y répondre. Ce travail de recherche et de prélèvement d'informations les conduirait à comprendre les savoirs en jeu (pour gouverner, le roi Taharqa a unifié ou réuni les deux territoires – Égypte et Kouch – en un seul et vaste royaume. Ainsi, la Nubie devient la Nubie égyptienne) et à les construire par la suite. Le professeur amène les élèves à la construction des savoirs nouveaux au moyen d'en ensemble de question qui guide son action ainsi que celle des élèves autour du schème d'utilisation du document. Nous poursuivons le développement de notre travail par l'analyse du déroulement de la séquence en situation de classe.

2. Analyse de la séance en situation de classe

La séance sur laquelle nous nous appuyons dans cette analyse se déroule en classe de sixième dans un lycée de Bangui. Le professeur enquêté est titulaire d'une Licence d'Aptitude au Professorat du Premier Cycle (LAPPC). Il a une expérience professionnelle de neuf ans. L'effectif de la classe est de 131 élèves. Ces élèves sont âgés de 11 à 13 ans. La séance s'est déroulée le 7 décembre 2022 et a porté sur : « L'épopée du roi Taharqa » (séance ainsi nommée auprès des élèves).

La séance sur l'histoire des pharaons noirs d'Égypte (l'épopée du roi Taharqa) se place à la fin de la séquence générale sur l'Égypte pour permettre aux élèves, après avoir étudié le peuplement (1^{ère} séance), l'organisation politique et sociale (2^{ème} séance) et la religion (3^{ème} séance) durant lesquelles où le roi pharaon était présenté comme un personnage important de l'histoire de l'Égypte antique, de comprendre que tous les pharaons qui ont successivement gouverné l'Égypte ne sont pas tous des Égyptiens.

2.1 Tableau synoptique de la séance

Le tableau synoptique ci-dessous offre une vision générale du déroulement de la séance en situation de classe.

Tableau n°8 : Synopsis de la séance en situation de classe sur l'épopée du roi Taharqa

Division de la séance Minutage Tdp	Intitulé de la situation	Modalités de travail	Interactions didactiques	Supports
Phase 1 (06mn 05s) Tdp 19 à Tdp 62	Rappel des savoirs appris par les élèves lors des séances précédentes	Questions du professeur/ Réponses des élèves	Échanges sur les savoirs déjà appris	Aucun
Phase 2 (18mn 59s) Tdp 63 à Tdp 142 Tdp 279 à Tdp 284	Le roi Taharqa, l'un des pharaons noirs d'Égypte	Questions du professeur/ Réponses des élèves et Questions des élèves/ Réponses du professeur	Observation d'une image et échanges sur cette image	Image 1 : Taharqa, pharaon d'Égypte
Phase 3 (31mn 24s) Tdp 143 à Tdp 190 Tdp 285 à Tdp 288	Les origines du roi Taharqa	Questions du professeur/ Réponses des élèves et Questions des élèves/ Réponses du professeur	Observation d'une image et échanges sur cette image	Image 2 : Le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa
Phase 4 (17mn 29s) Tdp 191 à Tdp 244 Tdp 289 à Tdp 306	Le roi Taharqa, maître de « Deux Terres »	Questions du professeur/ Réponses des élèves et Questions des élèves/ Réponses du professeur	Observation d'une image et échanges sur cette image	Image 2 : Le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa
Phase 5 (15mn 52s) Tdp 245 à Tdp 274 Tdp 307 à Tdp 312	La fin du règne du roi Taharqa	Questions du professeur/ Réponses des élèves et Questions des élèves/ Réponses du professeur	Observation d'une image et échanges sur cette image	Une courbe dessinée au tableau

Phase 6 (07mn12s) Tdp 275 à Tdp 278	Le récit ou la vie du roi Taharqa	Questions du professeur/ Réponses des élèves	Échanges sur les savoirs appris	Aucun
--	---	--	---------------------------------------	-------

Pour analyser les données, nous modélisons notre situation d'enseignement-apprentissage en série de jeux d'apprentissage afin de déchiffrer, décoder, décrypter l'action conjointe professeur-élèves autour du savoir en jeu (Sensevy, 2011). Ainsi, en présentant notre séance selon le modèle de jeu d'apprentissage, nous avons :

- JA1 (Tdp 19-Tdp 62) : Faire rappeler par les élèves les savoirs appris lors des séances précédentes sur la civilisation égyptienne ;
- JA2 (Tdp 63-Tdp 142 ; Tdp 279-Tdp 284) : Faire découvrir par les élèves le roi Taharqa, l'un des pharaons noirs d'Égypte ;
- JA3 (Tdp 143-Tdp 190 ; Tdp 285-Tdp 288) : Faire identifier par les élèves le pays d'origine du roi Taharqa ;
- JA4 (Tdp 191-Tdp 244 ; Tdp 289-Tdp 306) : Faire citer par les élèves les territoires gouvernés par le roi Taharqa ;
- JA5 (Tdp 245-Tdp 274 ; Tdp 307-Tdp 312) : Faire interpréter par les élèves la fin du règne du roi Taharqa ;
- JA6 (Tdp 275-Tdp 278) : Faire raconter par les élèves la vie du roi Taharqa.

2.2. Présentation de la situation étudiée

Il s'agit d'une séance sur un thème inédit qui vient terminer le chapitre 1 d'histoire intitulé « la civilisation égyptienne ». Avant d'aborder cette leçon (l'épopée du roi Taharqa), les élèves ont respectivement étudié lors des séances précédentes les sous-thèmes suivants :

A- Le peuplement de l'Égypte

1. Localisation de l'Égypte sur la carte de l'Afrique ;
2. Présentation des deux grands ensembles de l'Égypte : la Basse Égypte et la Haute Égypte ;
3. Origines des ancêtres des Égyptiens : les Sémites (venus de l'Arabie à l'Est) et les Noirs (venus de la Nubie au Sud) ;
4. Le métissage, produit de la rencontre de deux groupes (Sémites et Noirs) dans la vallée du Nil, à l'origine de la population égyptienne.

B- L'Organisation politique et sociale de l'Égypte

5. Pharaon, dirigeant absolu, personnage important de la vie politique de l'Égypte ;
6. La vie administrative : le Vizir, les gouverneurs, les scribes, les fonctionnaires ;
7. Le pharaon et la famille royale ;
8. Les paysans, les marchands, les artisans et les esclaves.

C- La religion égyptienne

9. Le polythéisme égyptien : les dieux et leurs attributions ;
10. L'organisation des cultes et les principaux temples.

Autre chose, le professeur a utilisé lors du déroulement de la séance (sur l'épopée du roi Taharqa) deux images comme supports d'enseignement. Ces images, présentées ci-dessous, sont collées l'une après l'autre au cours de la séance au tableau.

Image 1 : Taharqa, pharaon d'Égypte



Source : <https://tomorrowmag.net/les-pharaons-noirs-degypte/>

Image 2 : Le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa



Source : <https://petitlouvre.louvre.fr/egypte>

Les deux images sont des supports d'enseignement. Ces documents ont été utilisés par le professeur pour mettre les savoirs en jeu. Et les élèves pour apprendre de nouvelles choses (savoirs nouveaux) doivent les exploiter en répondant aux questions du professeur. Ces savoirs sont :

- certains pharaons d'Égypte étaient noirs en l'exemple du roi Taharqa ;
- le roi Taharqa est originaire du Sud, territoire de la Nubie ou du Kouch. Il est arrivé en Égypte par le truchement de ses ancêtres pour enfin devenir roi de ce territoire ;
- pour gouverner, le roi Taharqa a unifié les deux territoires (Égypte et Kouch) en un seul et vaste royaume. Ainsi, la Nubie devient la Nubie égyptienne ;
- Taharqa a été chassé du pouvoir par les Assyriens. Il s'est enfui vers le sud pour se réfugier au Kouch.

2.3. Description et analyse des jeux d'apprentissage

Nous procédons dans les lignes qui suivent à l'analyse l'un après l'autre de ce que nous modélisons comme des jeux d'apprentissage.

JA1 : Faire rappeler par les élèves les savoirs appris lors des séances précédentes sur la civilisation égyptienne

Les tours de parole échangés entre P1 et les élèves, se déroulent de Tdp 19 à Tdp 62.

Extrait de transcription n°31 : Contrôle de connaissances sur le peuplement et l'organisation politique de l'Égypte antique

00:01 :44	19	P3.	Voilà ! Si je vous demande de me parler de la civilisation égyptienne de l'époque, l'Égypte antique, n'est-ce pas ?
00:01 :54	20	Cl.	Oui, monsieur.
00:01 :56	21	P3.	Si je vous demande maintenant, qui connaît, où se situe l'Égypte ? L'Égypte se trouve sur quel continent ? Oui là bas [en désignant Angèle]
00:02 :07	22	Angèle	L'Égypte se situe dans le continent africain.
00:02 :12	23	P3.	Voilà ! L'Égypte est située sur le continent africain, n'est-ce pas ? Mais précisément dans quelle partie de ce continent là ? Oui [en désignant Ruth]
00:02 :22	24	Ruth	La partie Nord.
00:02 :24	25	P3.	Tu parles à haute voix !
00:02 :26	26	Ruth	La partie Nord.
00:02:29	27	P3.	Elle vient de dire que l'Égypte est située dans la partie Nord-Est. Est-ce que la réponse est correcte ?
00:02:35	28	Cl.	Oui, monsieur.
00:02 :37	29	P3.	Voilà, l'Égypte est située dans la partie Nord-est de l'Afrique. N'est-ce pas ? Donc l'Égypte est un territoire antique. Voilà ! Comment le peuplement de l'Égypte s'est mis en place à l'époque ? Comment s'est formé le peuplement de l'Égypte à l'époque ? Nous avons parlé de l'Égypte qui est située au Nord-est de l'Afrique. Mais comment le peuplement de l'Égypte s'est mis en place ? Comment ? [Les élèves ne réagissent pas, ce qui pousse le professeur à reprendre la question de cette manière :] Comment ce peuplement a été mis en place ? Qui propose une réponse ? Oui, vas-y ? [en désignant Jeanne]

00:03 :38	30	Jeanne	Dans le désert.
00:03:40	31	P3.	Dans le désert, non ce n'est pas la bonne réponse. Oui là-bas ! <i>[en désignant Carole]</i>
00:03:46	32	Carole	Par le gouvernement de pharaon.
00:03:48	33	P3.	Parle à haute voix.
00:03:50	34	Carole	Par le gouvernement de pharaon.
00:03:54	35	P3.	Non ce n'est pas la bonne réponse. Qui propose autre chose ? Oui <i>[en désignant Manassé]</i>
00:04:01	36	Manassé	Le peuplement de l'Égypte s'est mis en place par leur taille et la forme de leur visage et la couleur de leurs yeux.
00:04:09	37	P3.	Bon pour votre collègue, le peuplement s'est mis en place par rapport à leur visage, par rapport à leur forme, à leur taille, à la couleur de leurs yeux. Selon vous, est-ce que la réponse est juste ? Comment ce peuplement s'est mis en place ? Oui, là-bas ! <i>[en désignant Angèle]</i>
00:04:25	38	Angèle	Ce peuplement s'est formé par le brassage des populations.
00:04:33	39	P3.	Voilà, tout simplement ce peuplement a été mis en place par le brassage des populations. D'autres venaient du sud, d'autres venaient de l'Est. On les appelle des... ceux qui sont de la race blanche là... On les appelle des... ? Comment on les appelle ? Oui <i>[en désignant Hugo]</i>
00:05 :02	40	Hugo	Des archéologues.
00:05:04	41	P.3	Non pas des archéologues. Oui <i>[en désignant Jude]</i>
00:05:08	42	Jude	Sémites.
00:05:10	43	P3.	Très bien ! On les appelle des Sémites. Réponds à haute voix pour les autres. On les appelle des... ?
00:05:15	44	Jude	Sémites.
00:05:17	45	P3.	Voilà ! Quand on parle des Sémites, ce sont des populations de la race blanche de l'Égypte. Mais si je vous demande à l'époque, qui gouvernait l'Égypte ? Oui, tu parles à haute voix ! <i>[en désignant Lebrun]</i>
00:05:37	46	Lebrun	Le roi pharaon.
00:05:39	47	P3.	Tu parles à haute voix. Est-ce que toi qui est au fond là-bas, tu l'as écouté ? Parle à haute voix ! Oui. <i>[Le professeur redonne la parole à Lebrun]</i>
00:05 :46	48	Lebrun	Le roi pharaon qui gouvernait l'Égypte.

00:05:49	49	P3.	Le roi pharaon qui gouvernait l'Égypte de l'époque. N'est-ce pas ?
00:05 :52	50	Cl.	Oui, monsieur.

Avant de passer à la leçon du jour, le professeur procède à un contrôle de connaissances en renvoyant les élèves aux savoirs déjà acquis sur la civilisation égyptienne (le peuplement, l'organisation politique et sociale et la religion égyptienne). En faisant ce renvoi, le professeur veut savoir si les savoirs précédemment travaillés avec les élèves sont toujours présents et si ceux-ci les mobilisent correctement. Nous remarquons cela quand le professeur dit : « Voilà ! Si je vous demande de me parler de la civilisation égyptienne de l'époque, l'Égypte antique, n'est-ce pas ? » (tdp 19). En parlant de « la civilisation égyptienne de l'époque », le professeur oriente l'attention des élèves vers les savoirs déjà abordés (c'est la sémiose du contrat didactique). Ce retour au contrat didactique amène le professeur à exprimer ses attentes aux élèves. P3 : « Si je vous demande maintenant, qui connaît, où se situe l'Égypte ? L'Égypte se trouve sur quel continent ? » (tdp 21). Cette question porte sur la localisation ou la position géographique de l'Égypte sur le continent africain qui a été déjà vue par les élèves lors de la première séance consacrée à la civilisation égyptienne. Alors pour répondre à la question formulée par le professeur, quelques élèves lèvent la main. Angèle (désignée par P3) se lève et dit : « L'Égypte se situe dans le continent africain » (tdp 22). Le professeur qui veut obtenir une réponse précise, rebondit en exprimant de nouvelles attentes. P3 : « Mais précisément dans quelle partie de ce continent là ? » (tdp 23). A cette question, Ruth donne à deux reprises cette réponse : « La partie Nord » (tdp 24 et tdp 26). Le professeur refusant de valider sa réponse telle quelle, la complète de cette manière : « Elle vient de dire que l'Égypte est située dans la partie Nord-Est. Est-ce que la réponse est correcte ? » (tdp 27). En complétant la réponse de Ruth, le professeur produit un effet Jourdain (P3 développe la réponse de Ruth en apportant l'élément manquant *Est*) pour tenter d'éviter des échecs dans la localisation de l'Égypte sur le dessin de la carte de l'Afrique mais aussi dans les interactions professeur-élèves. Ainsi, le professeur fait progresser le temps didactique. Après avoir complété la réponse de Ruth, le professeur la soumet à l'appréciation de la classe. P3 : « Est-ce que la réponse est correcte ? » (tdp 27). Ici, le professeur fait preuve de réticence pour pousser les élèves à mobiliser davantage leur déjà-là leur permettant de dire si la réponse est juste ou fautive. La classe valide la réponse en ces termes : « Oui, monsieur » (tdp 28).

Le professeur renvoie à nouveau les élèves aux connaissances antérieurement acquises. P3 : « Voilà, l'Égypte est située dans la partie Nord-est de l'Afrique. N'est-ce pas ?

Donc l'Égypte est un territoire antique. Voilà ! Comment le peuplement de l'Égypte s'est mis en place à l'époque ? Comment s'est formé le peuplement de l'Égypte à l'époque ? Nous avons parlé de l'Égypte qui est située au Nord-est de l'Afrique. Mais comment le peuplement de l'Égypte s'est mis en place ? Comment ? *[Les élèves ne réagissent pas, ce qui pousse le professeur à reprendre la question de cette manière :]* Comment ce peuplement a été mis en place ? Qui propose une réponse ? Oui, vas-y ? » (tdp 29).

En formulant cette question, le professeur a d'abord fait un retour au savoir déjà acquis des élèves portant sur la localisation de l'Égypte en Afrique avant d'exprimer de nouvelles attentes. Mais les élèves ne parviennent pas à le remobiliser. Le silence des élèves amène le professeur à reprendre sa question. P3 : « Comment ce peuplement a été mis en place ? Qui propose une réponse ? » (tdp 29). Nous signalons que les élèves ont déjà vu le peuplement de l'Égypte. Ainsi, Jeanne désignée par le professeur, donne la réponse suivante : « Dans le désert » (tdp 30). La réponse de Jeanne n'est pas celle attendue par le professeur qui refuse de la valider (tdp 31). Le professeur désigne Carole pour continuer. Carole se lève et à deux reprises dit : « Par le gouvernement de pharaon » (tdp 32 et tdp 34). Le professeur refuse encore de valider cette réponse et désigne un autre élève qui a levé la main. Manassé : « Le peuplement de l'Égypte s'est mis en place par leur taille et la forme de leur visage et la couleur de leurs yeux » (tdp 36). Ces trois élèves n'ont visiblement pas compris le sens de la question posée. Le professeur poursuit afin de faire réagir la classe : « Bon pour votre collègue, le peuplement s'est mis en place par rapport à leur visage, par rapport à leur forme, à leur taille, à la couleur de leurs yeux. Selon vous, est-ce que la réponse est juste ? Comment ce peuplement s'est mis en place ? Oui, là-bas ! » (tdp 37). Le professeur désigne Angèle. Cette élève se lève et en se fondant sur ses connaissances antérieures, donne la réponse suivante : « Ce peuplement s'est formé par le brassage des populations » (tdp 38). La réponse d'Angèle est celle attendue par le professeur qui la valide. P3 : « Voilà, tout simplement ce peuplement a été mis en place par le brassage des populations. D'autres venaient du Sud, d'autres venaient de l'Est. On les appelle des... ceux qui sont de la race blanche là... On les appelle des... ? Comment on les appelle ? » (tdp 39). En posant cette question le professeur attend des élèves le mot « Sémites » pour terminer la réponse. Car, les élèves ont déjà étudié la mise place du peuplement de l'Égypte lors de la précédente leçon. Ce peuplement s'est constitué lors du brassage des populations venues de l'Est (les Sémites) et du Sud (les Noirs). Mais à la grande surprise du professeur, Hugo donne une autre réponse : « Des archéologues » (tdp 40). Le professeur refuse de valider sa réponse et désigne un autre élève. Jude se lève et

dit à deux reprises : « Sémites » (tdp 42 et tdp 44). Le professeur valide sa réponse. P3 : « Voilà ! Quand on parle des Sémites. Ce sont des populations de la race blanche de l'Égypte. Mais si je vous demande à l'époque, qui gouvernait l'Égypte ? Oui, tu parles à haute voix ! » (tdp 45). Le professeur, dans un premier temps, a validé la réponse de Jude et dans un second temps a exprimé une nouvelle attente qui porte sur l'organisation politique et sociale de l'Égypte (tdp 45).

Ainsi, Lebrun désigné par le professeur donne ces réponses : « Le roi pharaon » (tdp 46) et « Le roi pharaon qui gouvernait l'Égypte » (tdp 48) sur insistance du professeur qui lui a demandé de répéter sa réponse à haute voix (tdp 47). Le professeur ne valide pas la réponse de Lebrun mais la soumet à l'appréciation de la classe qui la valide en disant : « Oui, monsieur » (tdp 50). Le professeur a développé une stratégie qui consiste à susciter la réaction de la classe lorsqu'un élève donne une réponse. Cela a pour but de pousser les autres élèves à répondre aux questions. Et ce n'est qu'après qu'il valide à son tour la réponse et exprime de nouvelles attentes (confère la transcription ci-dessous).

Extrait de transcription n°32 : Contrôle de connaissances sur la religion égyptienne

00:05:53	51	P3	Voilà ! Mais pourquoi dit-on que les Égyptiens étaient des polythéistes ? Hein, pourquoi dit-on que les Égyptiens là étaient des polythéistes ? Oui là-bas au fond ? <i>[en désignant Manassé]</i>
00:05:58	52	Manassé	Parce que les Égyptiens adoraient plusieurs dieux.
00:06:00	53	P3	Voilà ! Très bien. C'est ça la bonne réponse. Parce qu'à l'époque les Égyptiens adoraient plusieurs dieux ; plusieurs dieux. Bien si on dit, celui là <i>[en indexant un élève assis au premier banc]</i> adore plusieurs dieux, qu'est-ce que cela veut dire ? Oui. <i>[en désignant Charles]</i>
00:06 :15	54	Charles	Il adore plusieurs dieux.
00:06:17	55	P3	Il adore plusieurs dieux. Donc, il y a la différence entre le polythéisme et le polythéiste. N'est-ce pas ?
00:06:23	56	C13	Oui, monsieur.
00:06:25	57	P3	Le polythéisme, c'est reconnaître plusieurs dieux à travers une religion, n'est-ce pas ? Mais le polythéiste, c'est celui qui adore plusieurs dieux. N'est-ce pas ? D'accord mais parmi tous ces dieux là, lequel est le plus grand ? Parmi tous ces dieux, lequel est le plus grand ? Oui, Toupi, vas-y !

00:06:43	58	Toupi	C'est, c'est Amon Râ qui est le plus grand dieu.
00:06:47	59	P3	C'est Amon Râ qui est le plus grand dieu. C'est Amon Râ. <i>[Le professeur va au tableau, écrit Amon Râ, se tourne vers les élèves et dit :] Amon Râ, c'est le dieu... ? [en désignant André]</i>
00:07:03	60	André	Suprême.
00:07:05	61	P3	Ou le dieu... ? Le dieu suprême ou le dieu... ? <i>[en désignant Delphin]</i>
00:07:07	62	Delphin	Créateur.

Le professeur pose une nouvelle question aux élèves, portant sur la religion égyptienne. P3 : « Voilà ! Mais pourquoi dit-on que les Égyptiens étaient des polythéistes ? Hein, pourquoi dit-on que les Égyptiens là étaient des polythéistes ? Oui là-bas au fond ? » (tdp 51). Manassé répond à la question du professeur : « Parce que les Égyptiens adoraient plusieurs dieux » (tdp 52). Cette réponse est celle attendue par le professeur qui la valide. P3 : « Voilà ! Très bien. C'est ça la bonne réponse. Parce qu'à l'époque les Égyptiens adoraient plusieurs dieux ; plusieurs dieux. Bien si on dit, celui là *[en indexant un élève assis au premier banc]* adore plusieurs dieux, qu'est-ce que cela veut dire ? » (tdp 53). Charles donne la réponse suivante : « Il adore plusieurs dieux » (tdp 54). La réponse de Charles n'est pas celle attendue par le professeur qui produit alors un effet Jourdain. P3 : « Il adore plusieurs dieux. Donc, il y a la différence entre le polythéisme et le polythéiste. » (tdp 55). Le professeur fait ainsi progresser à sa manière le temps didactique (la chronogénèse).

Ensuite à la question de savoir : « Parmi tous ces dieux, lequel est le plus grand ? » (tdp 57) soulevée par le professeur, Toupi donne la réponse suivante : « C'est, c'est Amon Râ qui est le plus grand dieu » (tdp 58). Sa réponse est validée par ce dernier qui formule une autre question. P3 : « C'est Amon Râ qui est le plus grand dieu (...). Amon Râ, c'est le dieu... ? » (tdp 59). André répond à la question : « Suprême » (tdp 60). Mais le professeur ne semblant pas être totalement satisfait de cette réponse dit : « Ou le dieu... ? Le dieu suprême ou le dieu... ? » (tdp 61). Le professeur reprend donc la questions formulée en tdp 59. Alors, pour répondre à cette question, Delphin répond : « Créateur »(tdp 62). Le professeur valide sa réponse (tdp 63).


Nous retenons que le professeur a régulièrement renvoyé les élèves aux savoirs antérieurement acquis lors des leçons précédentes (sémiose orientée vers le contrat). Les élèves, quant à eux, ont « pioché » parmi un éventail de réponses possibles leur semblant

suffisamment fiables pour espérer une validation par le professeur, ce qui s'apparente parfois à un jeu de devinette. En contrepartie, le professeur, en tentant d'éviter des échecs dans les interactions avec les élèves, produit par moment des effets de contrat (effet Topaze et effet Jourdain). En agissant de la sorte, le professeur fait avancer le temps didactique par une série de coups de force. Le renvoi des élèves aux savoirs déjà acquis est important car c'est sur ces savoirs que le professeur cherche à s'appuyer pour amener les élèves à apprendre des savoirs nouveaux portant sur l'histoire des pharaons noirs d'Égypte : l'épopée du roi Taharqa. Ainsi, dans les transactions, nous remarquons que la position topogénétique du professeur est haute car c'est lui qui pilote les échanges et valide ou non les réponses des élèves. Et les élèves, qui se contentent de répondre à ses questions, ont une position topogénétique basse. Nous analysons maintenant ce que nous modélisons comme un second jeu d'apprentissage.

JA2: Faire découvrir par les élèves le roi Taharqa, l'un des pharaons noirs d'Égypte

Les tours de parole échangés sont les suivants : Tdp 63 à Tdp 142 ; Tdp 279 à Tdp 284)

Extrait de transcription n°33 : Prélèvement des informations de l'image 1 : Taharqa, pharaon d'Égypte.

00:07 :09	63	P3	<p>Le dieu créateur. Très bien. Donc c'est ça, le roi de l'Égypte à l'époque s'appelait le roi pharaon. Et le plus grand dieu là bas, le dieu suprême est Amon Râ. Voilà. Bien, vous allez observer de manière silencieuse l'image qui est ici au tableau. <i>[Le professeur montre aux élèves la photo ci dessous collée au tableau et dit :]</i></p>  <p>Est-ce que vous regardez bien l'image qui est au tableau ?</p>
00:07:43	64	Cl.	Oui, monsieur.

00:07:45	65	P3	<p>Vous regardez. On dit une observation silencieuse, c'est à dire vous observez l'image sans faire de bruit, sans parler. Vous regardez l'image quelques minutes et puis nous allons nous échanger sur l'image qui est au tableau. Allez, observez l'image. <i>[Les élèves observent l'image. Quelques minutes après, le professeur réagit en ces termes:]</i></p> <p>Après avoir observé, n'est-ce pas, l'image qui est au tableau, qui peut nous expliquer l'image qui est au tableau ? Oui. <i>[en désignant Bertille]</i></p>
00:10:38	66	Bertille	<p>Sur l'image, j'ai vu la tête d'un homme, un groupe des gens et les collines</p>
00:10:42	67	P3	<p>Oui la tête d'un homme, des collines et un groupe de gens. C'est bien. Bon on va pas à pas. On prend la tête de l'homme qui est sur l'image. <i>[Le professeur montre de la main l'image de l'homme sur la photo et dit:]</i></p> <div data-bbox="730 878 1262 1498" data-label="Image"> </div> <p>C'est seulement la tête ? Oui. <i>[en désignant Messie]</i></p>
00:11:01	68	Messie	<p>Oui monsieur mais il y a le cou aussi.</p>
00:11:06	69	P3	<p>Le cou et les épaules apparaissent aussi sur la photo. Oui ou non ?</p>
00:11:13	70	Cl.	<p>Oui, monsieur.</p>
00:11:15	71	P3	<p>Restons à l'image de cet homme. Vous regardez quoi sur cet homme ? Oui vas-y. <i>[en désignant Delphin]</i></p>
00:11:20	72	Delphin	<p>Cet homme a chapeau sur la tête et un écharpe.</p>

00:11:26	73	P3	Il porte un chapeau et une écharpe. C'est ça ? Qui voit autre chose ? Oui, au fond. <i>[en désignant Manassé]</i>
00:11:34	74	Manassé	Ce n'est pas écharpe mais chaînette monsieur.
00:11:38	75	P3	Une chaînette ! Qui d'autre ? Qui a une autre réponse ?
00:11:44	76	Jacques	C'est des médailles que l'homme porte.
00:11:47	77	P3	Pour votre ami c'est une médaille. Ok, est-ce que l'écharpe ou la chaînette ou bien la médaille et le chapeau que cet homme porte, sont jolis ou non ?
00:11:54	78	Cl.	Oui, monsieur.
00:11:56	79	P3	Voilà ! Mais selon vous qui peut porter des choses jolies comme ça ? Ou bien cet homme ressemble à qui ? Oui <i>[en désignant Sylviane]</i>
00:12:04	80	Sylviane	C'est un abbé monsieur.
00:12:06	81	P3	C'est un abbé ? Oui là-bas. <i>[en désignant Juste]</i>
00:12:09	82	Juste	Non monsieur, le chapeau de abbé c'est pas comme ça.
00:12:13	83	P3	Donc cet homme ne ressemble pas à un abbé ? <i>[Juste qui reste debout répond immédiatement]</i>
00:12:16	84	Juste	Oui monsieur mais c'est monseigneur ou cardinal qui porte ça.
00:12:20	85	P3	Ok d'accord. Mais qui pense que cet homme ressemble à quelqu'un d'autre ? <i>[les élèves restent silencieux, soudain un d'entre eux lève la main et le professeur le prend en ces termes :]</i> Oui, Isma.
00:12:31	86	Isma	Il ressemble aux militaires qui a défilé le 1 ^{er} décembre.
00:12:34	87	P3	Ah ! Tu fais allusion aux gardes du bataillon d'honneur. Mais ces gardes-là s'habillent comme ça ?
00:12:40	88	Isma	Oui, monsieur.

Après la vérification des connaissances déjà acquises par les élèves lors des leçons précédentes sur la civilisation égyptienne, le professeur aborde la leçon du jour qui s'intitule : « l'épopée du roi Taharqa ». Il passe au tableau et y affiche l'image 1, puis formule la question suivante aux élèves. P3 : « vous allez observer de manière silencieuse l'image qui est ici au tableau. *[Le professeur montre aux élèves la photo ci dessous collée au tableau et dit :]* Est-ce que vous regardez bien l'image qui est au tableau ? » (tdp 63). Ici, le professeur oriente l'attention des élèves vers la photo, en leur demandant de « bien » la regarder, puis de « l'expliquer » (sémiose orientée vers le milieu). Après trois minutes d'observation de cette

image par les élèves, le professeur dit : « Après avoir observé, n'est-ce pas, l'image qui est au tableau, qui peut nous expliquer l'image qui est au tableau ? » (tdp 65). En recevant la question du professeur, les élèves se lancent dans l'exploration du milieu (l'image) et s'orientent parmi ses formes sémiotiques (les éléments constitutifs de cette image). Bertille, désignée par le professeur, répond à la question en ces termes : « Sur l'image, j'ai vu la tête d'un homme, un groupe des gens et les collines » (tdp 66). La réponse de Bertille n'est pas celle attendue par le professeur et ce dernier continue le questionnement. P3 : « Oui la tête d'un homme, des collines et un groupe de gens. C'est bien. Bon, on va pas à pas. On prend la tête de l'homme qui est sur l'image. *[Le professeur montre de la main l'image de l'homme sur la photo et dit:]* C'est seulement la tête ? » (tdp 67). En montrant de la main l'image, le professeur oriente à nouveau l'attention des élèves vers le milieu. Messie donne la réponse suivante : « Oui monsieur mais il y a le cou aussi » (tdp 68). Le professeur demande l'avis de la classe. P3 : « Le cou et les épaules apparaissent aussi sur la photo. Oui ou non ? » (tdp 69). En demandant l'avis de la classe, le professeur se montre réticent pour amener les élèves à répondre. La classe dit : « Oui, monsieur » (tdp 70). Puis le professeur rebondit : « Restons à l'image de cet homme. Vous regardez quoi sur cet homme ? » (tdp 71). Ici, le professeur attire encore l'attention des élèves vers le visage du personnage de cette image (sémiose orientée vers le milieu).

Delphin répond à la question du professeur : « Cet homme a chapeau sur la tête et une écharpe » (tdp 72). Mais la réponse donnée par cet élève n'est pas celle attendue par le professeur qui réagit de la manière suivante : « Il porte un chapeau et une écharpe. C'est ça ? Qui voit autre chose ? Oui, au fond » (tdp 73). Manassé répond à la question du professeur en ces termes : « Ce n'est pas écharpe mais chaînette monsieur » (tdp 74). En donnant cette réponse, Manassé n'a pas non plus produit la réponse attendue. P3 : « Une chaînette ! Qui d'autre ? Qui a une autre réponse ? » (tdp 75). Jacques se lève et dit : « C'est des médailles que l'homme porte » (tdp 76). La réponse de Jacques n'est pas pertinente. Cela pousse le professeur à réagir en ces termes : « Pour votre ami c'est une médaille. Ok, est-ce que l'écharpe ou la chaînette ou bien la médaille et le chapeau que cet homme porte, sont jolis ou non ? » (tdp 77). En s'appuyant sur ce qu'ont dit Delphin, Manassé et Jacques, le professeur pose une nouvelle question. P3 : « Voilà ! Mais selon vous qui peut porter des choses jolies comme ça ? Ou bien cet homme ressemble à qui ? » (tdp 79). Sylviane, désignée par le professeur, se lève et dit : « C'est un abbé monsieur » (tdp 80). Sylviane a fait appel à un savoir du sens commun pour répondre à la question posée mais la réponse donnée n'est pas

celle attendue par le professeur, qui préfère ne pas l'invalider directement. Il désigne donc un autre élève. P3 : « C'est un abbé ? Oui là-bas » (tdp 81). L'élève désigné est Juste, qui dit : « Non monsieur, le chapeau de abbé c'est pas comme ça » (tdp 82). Juste réfute la réponse donnée par Sylviane. Cependant, la réaction de Juste surprend le professeur qui s'interroge de la manière suivante : « Donc cet homme ne ressemble pas à un abbé ? » (tdp 83). Mais Juste qui reste debout répond immédiatement : « Oui monsieur, mais c'est monseigneur ou cardinal qui porte ça » (tdp 84). En donnant cette réponse, Juste a lui aussi mobilisé un savoir d'origine socio-culturelle pour répondre à cette question. Le professeur, est obligé de reformuler sa question. P3 : « Ok d'accord. Mais qui pense que cet homme ressemble à quelqu'un d'autre ? *[les élèves restent silencieux, soudain un d'entre eux lève la main et le professeur le prend en ces termes :]* Oui, Isma » (tdp 85). La classe est restée silencieuse pendant un certain moment parce les élèves ne comprennent pas la question du professeur. Tout à coup, Isma répond à cette question : « Il ressemble aux militaires qui a défilé le 1^{er} décembre » (tdp 86). La réponse d'Isma n'est pas non plus celle attendue par le professeur, qui réagit avec étonnement : « Ah ! Tu fais allusion aux gardes du bataillon d'honneur. Mais ces gardes-là s'habillent comme ça ? » (tdp 87). Et Isma répond : « Oui, monsieur » (tdp 88).

Dans ces transactions, le professeur s'est rendu compte que les élèves n'arrivent pas à interpréter ses attentes parce qu'ils ne disposent pas de savoirs historiques nécessaires pour répondre aux questions. En dépit de tout, P3 se montre réticent à délivrer la réponse. Cette situation oblige les élèves à introduire dans l'apprentissage des savoirs sociaux du sens commun pour répondre aux questions posées.

Extrait de transcription n°34 : Mobilisation des savoirs du sens commun de Centrafrique sur Bokassa

00:12:42	89	P3	Ok, mais qui parmi vous a déjà vu le film du couronnement de Bokassa comme empereur ? Et qui peut nous dire ce qu'il a vu ? Oui. <i>[Jeannine qui a levé la main est désignée par le professeur]</i>
00:12:51	90	Jeannine	Dans le film, Bokassa porte un chapeau comme ça mais la couleur n'est pas ça, avec des colliers au cou aussi comme ça.
00:12:56	91	P3	Où tu as vu ce film ?
00:12:58	92	Jeannine	A la maison, nous avons ça monsieur.


00:13:01	93	P3	Bien, je pense que cet homme n'est pas un abbé, ni un monseigneur ou cardinal. Il n'est pas aussi un garde mais un homme politique. Cela vous fait penser à quel genre d'homme politique ? Oui [<i>en désignant Igor</i>]
00:13:14	94	Igor	Un président.
00:13:16	95	P3	Un président ! Vous êtes d'accord avec lui ? Oui [<i>en désignant Saint Omer</i>]
00:13:19	96	Saint Omer	Non, un président porte toujours des vestes.
00:13:22	97	P3	Donc, c'est qui alors ? Oui vas-y ! [<i>en redonnant la parole à Saint Omer</i>]
00:13:24	98	Saint Omer	C'est prince ou roi.
00:13:26	99	P3	Comment ça ?
00:13:28	100	Saint Omer	Oui monsieur j'ai vu à la télé la danse de Roseaux. Dans le film le roi est comme ça.


Le professeur dit : « Ok, mais qui parmi vous a déjà vu le film du couronnement de Bokassa comme empereur ? Et qui peut nous dire ce qu'il a vu ? Oui. [*Jeannine qui a levé la main est désignée par le professeur*] » (tdp 89). La question du professeur porte sur Bokassa, un homme politique centrafricain très connu dans le monde, qui a dirigé la Centrafrique de 1966 à 1979. Il fut couronné empereur en 1977. Le film du couronnement de cet homme politique se vend dans les kiosques à Bangui et à l'intérieur du pays. Et beaucoup de Centrafricains l'ont visionné. Ce film présente la cérémonie du couronnement de Bokassa 1^{er} comme empereur de Centrafrique le 4 décembre 1977. Pour le professeur, ce film (pour les élèves qui l'ont visionné) pourrait par analogie aider les élèves à comprendre le sens de sa question. Ainsi, en formulant cette question, il exprime une attente mais reste réticent quant à la réponse souhaitée. A la question posée, Jeannine donne la réponse suivante : « Dans le film, Bokassa porte un chapeau comme ça mais la couleur n'est pas ça, avec des colliers au cou aussi comme ça » (tdp 90). Le professeur, rebondit : P3 : « Bien, je pense que cet homme n'est pas un abbé, ni un monseigneur ou cardinal. Il n'est pas aussi un garde mais un homme politique. Cela vous fait penser à quel genre d'homme politique ? » (tdp 93). Ici, le professeur produit un effet Jourdain. Il feint d'avoir entendu la réponse attendue dans la réponse apportée par cette élève. Aussi, en réagissant le professeur oriente à nouveau l'attention des élèves vers une notion politique. Igor répond à la question du professeur. Igor : « Un président » (tdp 94). Comme le professeur a évoqué Bokassa, Igor suppose que le personnage en question est lui

aussi un président. Le professeur demande l'avis de la classe. P3 : « Un président ! Vous êtes d'accord avec lui ? » (tdp 95). Saint-Omer se lève et dit : « Non, un président porte toujours des vestes » (tdp 96). Saint-Omer reste dans le registre du temps présent introduit par le professeur avec la référence à Bokassa. A la question du professeur : « Donc, c'est qui alors ? Oui vas-y ! *[en redonnant la parole à Saint Omer]* » (tdp 97), Saint Omer réagit en donnant cette réponse : « C'est prince ou roi » (tdp 98). La réponse qu'il a donnée semble être celle attendue par le professeur mais celui-ci se montre réticent, pour pousser les élèves à tenter de répondre encore. P3 : « Comment ça ? » (tdp 99). Alors Saint Omer lui précise l'origine de son savoir : « Oui monsieur j'ai vu à la télé la danse de Roseaux. Dans le film le roi est comme ça » (tdp 100). La danse de roseaux est une grande réjouissance à l'allure d'un rite initiatique où des milliers de jeunes filles du Swaziland défilent, chantent, dansent, seins nus, habillées d'un simple pagne ou d'une jupette, d'une ceinture de perles ou de bijoux, voire d'une écharpe colorée devant le roi pour célébrer leur pureté. Toutes tiennent dans leur main une tige de roseau (ou de bambou) qu'elles vont déposer au pied du monarque en signe de respect. Pendant ce rassemblement ou cette réjouissance, le roi s'habille en tenue traditionnelle. Alors la réponse donnée par Saint Omer satisfait maintenant le professeur qui la valide avant d'exprimer de nouvelles attentes (tdp 101).

Extrait de transcription n°35 : Interprétation des informations prélevées de l'image 1 : Taharqa, pharaon d'Égypte.

00:13:35	101	P3	Bien, dans ce cas, on peut dire que cet homme avec tout ce qu'il porte ressemble à un roi. Et ce qui est derrière ce roi ressemble à des collines a dit votre camarade tout à l'heure. Est-ce qu'une colline ou une montagne est comme ça ? <i>[Le professeur montre de la main l'image des pyramides sur la photo et dit:]</i>
----------	-----	----	---

			
			Il faut bien regarder l'image. Oui <i>[en désignant Gypsie]</i>
00:13:48	102	Gypsie	La tête de montagne n'est pas comme ça. Mais c'est le pyramide que vous avez présenté l'autre jour.
00:13:52	103	P3	Très-bien ! C'est l'image des pyramides qui est derrière ce roi. Je vous ai présenté la photo des pyramides l'autre jour. Mais est-ce qu'on trouve des pyramides en Centrafrique ? Oui <i>[en désignant Carole]</i>
00:14:04	104	Carole	Non, on ne trouve pas en Centrafrique.
00:14 :07	105	P3	Et où alors ? On a déjà parlé de ça ! Oui <i>[Carole répond immédiatement]</i>
00:14:10	106	Carole	En Égypte, monsieur.
00:14:13	107	P3	Bien, c'est en Égypte qu'on trouve des pyramides. Bon sur l'image, on laisse le groupe de gens là. <i>[Le professeur montre de la main le groupe de gens sur l'image]</i>

			
			<p>Nous avons dit que l'homme qui est sur cette image ressemble à un roi et derrière lui, il y a des pyramides qu'on trouve dans un pays appelé Égypte. Alors, on peut dire que cet homme est le roi de quel pays ? Oui <i>[en désignant Toupi]</i></p>
00:14:28	108	Toupi	Il est le roi des pyramides.
00:14:30	109	P3	Il est le roi de quoi ? Pyramide n'est pas un pays mais un monument dans ce pays gouverné par ce roi. Donc cet homme est le roi de... ? Oui <i>[en désignant Charles]</i>
00:14:39	110	Charles	De l'Égypte.
00:14:41	111	P3	Et comment appelle-t-on le roi d'Égypte ? Nous avons déjà vu ça ! C'est... ? Oui <i>[en désignant Simplicie]</i>
00:14:45	112	Simplice	C'est le pharaon.
00:14:47	113	P3	Voilà, c'est le roi pharaon. Cet homme est roi, pharaon d'Égypte. Et il s'appelle Taharqa. <i>[Le professeur écrit au tableau le titre de la leçon du jour et dit:]</i> Nous allons étudier aujourd'hui l'histoire de ce pharaon noir d'Égypte qui est Taharqa. Donc vous prenez le titre de la leçon dans vos cahiers : l'épopée du roi Taharqa. Et qui peut me définir ce mot épopée ? Épopée ça veut dire quoi ? Oui <i>[en désignant Thècle]</i>
00:15:48	114	Thècle	Ça veut dire une époque.
00:15:51	115	P3	Non ! Oui <i>[en désignant Jude]</i>
00:15:53	116	Jude	C'est une histoire.

00:15:55	117	P3	Ok, nous allons avancer. L'épopée est un récit qui se mêle à l'histoire pour célébrer un héros. Autrement dit, c'est l'histoire ou le récit du roi Taharqa. C'est compris ?
00:16:08	118	Cl.	Oui, monsieur.
00:16:10	119	P3	<i>[Le professeur donne maintenant des explications générales sur la leçon du jour :]</i> Bien, pour vous dire qu'en Égypte on parlait autrefois des pharaons blancs. On ne savait pas qu'il existait aussi des pharaons noirs jusqu'en 2003, date à laquelle un archéologue français, Charles Bonnet, a découvert dans le nord du Soudan actuel, ancienne Nubie égyptienne, sept statues enfouies dans le sol. L'étude de ces statues a montré que de 750 à 650 ans avant Jésus-Christ, cinq pharaons noirs ont régné successivement sur l'Égypte. Et le plus connu de ces pharaons est Taharqa, cité même dans la Bible, qui fait l'objet de notre étude de ce matin. Voilà ! Alors, si vous avez des questions sur ce que vous ne comprenez pas, vous pouvez me les poser. Oui <i>[en désignant Toupi qui a levé la main]</i>

Après avoir validé la réponse de Saint Omer, le professeur s'appuie sur la réponse de Bertille (tdp 66) pour exprimer de nouvelles attentes. P3 : « Bien, dans ce cas, on peut dire que cet homme avec tout ce qu'il porte ressemble à un roi. Et ce qui est derrière ce roi ressemble à des collines a dit votre camarade tout à l'heure. Est-ce qu'une colline ou une montagne est comme ça ? *[Le professeur montre de la main l'image des pyramides sur la photo et dit:]* Il faut bien regarder l'image » (tdp 101). Alors, Gysie dit : « La tête de montagne n'est pas comme ça. Mais c'est le pyramide que vous avez présenté l'autre jour » (tdp 102). Gysie mobilise un savoir déjà abordé dans une séance précédente et le professeur répond : « Très-bien ! C'est l'image des pyramides qui est derrière ce roi. Je vous ai présenté la photo des pyramides l'autre jour. Mais est-ce qu'on trouve des pyramides en Centrafrique ? » (tdp 103). Le professeur renvoie les élèves aux savoirs déjà acquis lors des leçons précédentes. Ainsi, Carole répond : « Non, on ne trouve pas en Centrafrique » (tdp 104). Cette réponse pousse le professeur à renvoyer à nouveau les élèves aux savoirs acquis lors de l'action conjointe précédente en ces termes : « Et où alors ? On a déjà parlé de ça ! Oui *[Carole répond immédiatement]* » (tdp 105). Carole mobilise son savoir et répond : « En Égypte, monsieur » (tdp 106). Le professeur valide cette réponse. P3 : « Bien, c'est en Égypte qu'on trouve des pyramides. Bon sur l'image, on laisse le groupe de gens là. *[Le professeur montre de la main le groupe de gens sur l'image]*. Nous avons dit que l'homme qui est sur

cette image ressemble à un roi et derrière lui, il y a des pyramides qu'on trouve dans un pays appelé Égypte. Alors, on peut dire que cet homme est le roi de quel pays ?» (tdp 107).

Le professeur a validé la réponse de Carole puis a formulé une nouvelle question pour continuer. Cependant il a écarté l'une des formes sémiotiques du milieu quand il dit aux élèves : « Bon sur l'image, on laisse le groupe de gens là. [*Le professeur montre de la main le groupe de gens sur l'image*]... » (tdp 107). Nous pouvons dire que, pour le professeur, le groupe de gens sur l'image n'est pas un élément important du milieu dans l'apprentissage de cette leçon. Car le savoir en jeu n'est pas derrière cet élément. C'est pourquoi il l'écarte. En se désintéressant du « groupe de gens » (petite taille, à droite de l'image), il recentre le regard des élèves sur deux éléments jugés majeurs : la tête du personnage (gros plan, à gauche de l'image) et les pyramides (construction monumentale, au fond de l'image). Ainsi, en réponse à sa question, Toupi dit : « Il est le roi des pyramides » (tdp 108). La réponse de Toupi étonne même le professeur qui réagit de cette manière : « Il est le roi de quoi ? Pyramide n'est pas un pays mais un monument dans ce pays gouverné par ce roi. Donc cet homme est le roi de... ? » (tdp 109). En réagissant ainsi, le professeur produit un effet Topaze dans lequel la réponse attendue est quasiment incluse dans la question pour induire le nom « Égypte » dans la réponse qui suit. Comme les élèves ont le choix entre « pyramide » et « Égypte », ils sont nécessairement conduits à répondre « Égypte » car le professeur a déjà rejeté « pyramide » comme mot à ajouter. C'est ainsi que Charles a très vite compris que le nom du pays demandé par le professeur est l'Égypte et il va dire : « De l'Égypte » (tdp 110). Le professeur pose une nouvelle question en renvoyant les élèves aux savoirs déjà acquis. P3 : « Et comment appelle-t-on le roi d'Égypte ? Nous avons déjà vu ça ! C'est... ? » (tdp 111). Le professeur produit à nouveau un effet Topaze qui est une proposition de réponse qu'il a donnée en la dissimulant sous forme de code et que l'élève pourrait terminer. C'est pourquoi Simplicie donne la réponse suivante : « C'est le pharaon » (tdp 112). Le professeur valide la réponse de cet élève puis se montre expressif dans sa réaction en précisant aux élèves que l'image de l'homme qui est collée au tableau est celle du roi Taharqa, l'un des pharaons noirs d'Égypte. P3 : « Voilà, c'est le roi pharaon. Cet homme est roi, pharaon d'Égypte. Et il s'appelle Taharqa. [*Le professeur écrit au tableau le titre de la leçon du jour et dit:*] Nous allons étudier aujourd'hui l'histoire de ce pharaon noir d'Égypte qui est Taharqa. Donc vous prenez le titre de la leçon dans vos cahiers : l'épopée du roi Taharqa. Et qui peut me définir ce mot épopée ? Épopée ça veut dire quoi ? » (tdp 113).

Le professeur écrit le titre de la leçon au tableau et pense qu'il est important que le mot « épopée » soit défini par les élèves pour leur permettre de comprendre le titre de la leçon. Le professeur exprime une nouvelle attente aux élèves (tdp 113). Thècle interprète cette attente en ayant recours au savoir déjà acquis et répond à la question : « Ça veut dire une époque » (tdp 114). Ce que cette élève a dit ne satisfait pas le professeur qui réagit de cette manière : « Non ! » (tdp 115). Puis le professeur désigne Jude qui donne cette réponse : « C'est une histoire » (tdp 116). Jude a interprété l'attente du professeur pour répondre à la question. Mais sa réponse est partielle par rapport à l'attente du professeur, qui se montre alors plus expressif quant à la réponse attendue, afin de faire avancer le temps didactique. P3 : « OK, nous allons avancer. L'épopée est un récit qui se mêle à l'histoire pour célébrer un héros. Autrement dit, c'est l'histoire ou le récit du roi Taharqa » (tdp 117). Après avoir défini l'épopée, le professeur donne des explications générales sur la leçon du jour (tdp 119). Une fois les explications finies, il demande aux élèves de poser des questions sur ce qu'ils ne comprennent pas. Maintenant les élèves formulent leurs propres questions.

Extrait de transcription n°36 : Questions des élèves sur l'image 1 : Taharqa, pharaon d'Égypte

00:18:38	120	Toupi	Monsieur, dans peuplement nous avons vu que les Égyptiens étaient métisses mais comment Taharqa, noir là, peut devenir pharaon là-bas ?
00:18:45	121	P3	C'est vrai que les Égyptiens sont des métisses ou des blancs mais à un moment donné de leur histoire ils ont été gouvernés par des noirs et je vais t'expliquer cela dans la partie qui suit. D'accord ?
00:18:57	122	Toupi	Oui, monsieur.
00:18:59	123	P3	Qui encore ? Oui [<i>en désignant Jules qui se lève et dit :</i>]
00:19:04	124	Jules	Mais où ce pharaon noir a trouvé le chapeau et l'écharpe là ?
00:19:09	125	P3	Ok, en étudiant la société égyptienne, nous avons parlé des artisans qui fabriquaient pour toute l'Égypte des ustensiles, des tissus, des bijoux, des vases, des armes, etc. Donc ce sont ces artisans égyptiens qui ont fabriqué ce chapeau et les colliers que porte ce pharaon. Est-ce c'est compris ?
00:19:28	126	Jules	Oui, monsieur.
00:19:30	127	P3	Qui d'autre ? Oui [<i>en désignant Sylviane</i>]

00:19:33	128	Sylviane	Y-a-t il des pharaons noirs ?
00:19:36	129	P3	Je ne te comprends. Est-ce que tu voulais savoir si il y a d'autres pharaons noirs que Taharqa ?
00:19:41	130	Sylviane	Oui monsieur.
00:19:43	131	P3	Ok, Il y en a en tout cinq pharaons noirs qui ont gouverné successivement l'Égypte et Taharqa est le 4 ^e pharaon de cette dynastie. Donc il vient en 4 ^e position. Pour te répondre, à part Taharqa il y a quatre autres pharaons noirs qui ont dirigé l'Égypte. Est-ce que c'est clair ?
00:20:05	132	Sylviane	Oui, monsieur.
00:20:07	133	P3	C'est bien. Qui a une autre question à poser ? Oui [<i>en désignant Messie</i>]
00:20:10	134	Messie	Est-ce que la différence est entre les pyramides et les montagnes ?
00:20:14	135	P3	Oui, il y a une différence entre les montagnes et les pyramides. Les montagnes sont des déformations de la croûte terrestre ou de la couche de la terre qui sont naturelles or les pyramides sont des monuments fabriqués par les hommes. Et cela a commencé quand les enfants d'Israël étaient en esclavage en Égypte. Ils fabriquaient des briques et c'est avec ça qu'on avait construit les pyramides. [<i>Le professeur est brusquement interrompu par un élève, Epha, qui dit :</i>]
00:20:57	136	Epha	Monsieur, donc on continue de construire ça aujourd'hui ?
00:21:01	137	P3	Non ! On ne construit plus de pyramide en Égypte comme à l'époque antique. Mais on cherche à préserver ces pyramides qui sont devenues aujourd'hui des sites touristiques très visités par des gens qui viennent des pays étrangers à l'Égypte. C'est clair ?
00:21:18	138	Cl.	Oui, monsieur.
00:21:20	139	P3	Une autre question ? Oui, là bas. [<i>en désignant Jude</i>]
00:21:23	140	Jude	Taharqa a combien des femmes ? Combien des enfants ?
00:21:27	141	P3	Bon, je n'ai pas une idée précise sur la vie de Taharqa en tant que père de famille, c'est à dire sur le nombre de femmes et d'enfants qu'il a. Comme il est roi, il pourrait avoir une ou plusieurs femmes ainsi que des enfants à mon avis. C'est compris ?
00:21:36	142	Jude	Oui, monsieur.

Toupi pose la question suivante : « Monsieur, dans le peuplement nous avons vu que les Égyptiens étaient métisses mais comment Taharqa, noir là, peut devenir pharaon là-bas ? » (tdp 120). Toupi est manifestement surpris d'entendre parler de Taharqa, un Noir devenu pharaon d'Égypte. Ainsi, en se rappelant du savoir portant sur le peuplement (« les Égyptiens étaient des métisses »), il questionne la possibilité-même de l'existence d'un pharaon noir. On peut dire que cette nouvelle situation d'apprentissage crée un bouleversement dans la continuité des savoirs à acquérir pour Toupi sur l'Égypte antique. Le professeur apporte des éclaircissements tout en restant réticent à dévoiler à l'avance le savoir portant sur les origines du roi Taharqa. P3 : « C'est vrai que les Égyptiens sont des métisses ou des blancs mais à un moment donné de leur histoire ils ont été gouverné par des noirs et je vais t'expliquer cela dans la partie qui suit. D'accord ? » (tdp 121). Puis le professeur questionne Jules : « Mais où ce pharaon noir a trouvé le chapeau et l'écharpe là ? » (tdp 124). Cette question n'est pas en rapport direct avec le savoir (le roi Taharqa, l'un des pharaons noirs d'Égypte), et le professeur renvoie aux savoirs déjà abordés sur la société égyptienne. P3 : « OK, en étudiant la société égyptienne, nous avons parlé des artisans qui fabriquaient pour toute l'Égypte des ustensiles, des tissus, des bijoux, des vases, des armes, etc. Donc ce sont ces artisans égyptiens qui ont fabriqué ce chapeau et les colliers que porte ce pharaon. Est-ce c'est compris ? » (tdp 125). L'autre question est celle de Sylviane : « Y-a-t il des pharaons noirs ? » (tdp 128). La question de Sylviane n'est pas claire aux yeux du professeur. C'est pourquoi le professeur la reformule de cette manière : « Je ne te comprends. Est-ce que tu voulais savoir si il y a d'autres pharaons noirs que Taharqa ? » (tdp 129). Sylviane approuve cette reformulation : « Oui, monsieur » (tdp 130). Alors le professeur donne des explications sur la dynastie des pharaons noirs d'Égypte en ces termes : « OK, Il y en a en tout cinq pharaons noirs qui ont gouverné successivement l'Égypte et Taharqa est le 4^e pharaon de cette dynastie. Donc il vient en 4^e position. Pour te répondre, à part Taharqa il y a quatre autres pharaons noirs qui ont dirigé l'Égypte. Est-ce que c'est clair ? » (tdp 131). Une autre question posée au professeur est celle de Messie : « Est-ce que la différence est entre les pyramides et les montagnes ? » (tdp 134). Mais le professeur lui donne des éléments de réponse. P3 : « Oui, il y a une différence entre les montagnes et les pyramides. Les montagnes sont des déformations de la croûte terrestre ou de la couche de la terre qui sont naturelles or les pyramides sont des monuments fabriqués par les hommes. Et cela a commencé quand les enfants d'Israël étaient en esclavage en Égypte. Ils fabriquaient des briques et c'est avec ça qu'on avait construit les pyramides. *[Le professeur est brusquement interrompu par un élève, Epha, qui dit :]* » (tdp

135) « Monsieur, donc on continue de construire ça aujourd’hui ? » (tdp 136). A cette question, le professeur, donne les explications suivantes : « Non ! On ne construit plus de pyramide en Égypte comme à l’époque antique. Mais on cherche à préserver ces pyramides qui sont devenues aujourd’hui des sites touristiques très visités par des gens qui viennent des pays étrangers à l’Égypte » (tdp 137).

Nous constatons que les questions des élèves s’éloignent de l’objet étudié dans cet épisode, comparativement aux précédents. Cependant, le professeur a répondu en resserrant le lien entre le savoir *déjà-là* des élèves et les éléments historiques à *connaître*. Une fois la leçon terminée, le professeur pose une question à la classe pour vérifier si le savoir (le roi Taharqa, l’un des pharaons noirs d’Égypte) mis en jeu dans l’apprentissage a été acquis par les élèves.

Extrait de transcription n°37 : Contrôle des connaissances sur le roi Taharqa

01:30:59	279	P3	... Qui est le roi Taharqa ? Oui [<i>en désignant Diane</i>]
01:35:03	280	Diane	C’est un roi pharaon noir de Égypte.
01:35:06	281	P3	Ok, oui là bas [<i>en désignant Saint Omer</i>]
01:35:09	282	Saint Omer	Le roi Taharqa est le roi le plus célèbre de la 25 ^e dynastie.
01:35:12	283	P3	Oui, il est un pharaon noir le mieux connu de la 25 ^e dynastie des pharaons noirs d’Égypte. D’accord ?
01:35:20	284	Cl.	Oui monsieur.

En posant cette question de vérification, le professeur renvoie les élèves aux savoirs précédemment abordés. P3 : « Qui est le roi Taharqa ? » (tdp 279). Ici, le professeur oriente l’attention des élèves vers un savoir déjà travaillé en classe. C’est ainsi que Diane répond : « C’est un roi pharaon noir de Égypte » (tdp 280). La réponse de Diane est rapidement validée par le professeur (« Ok [...] », tdp 281), qui poursuit dans le jeu en désignant un autre élève en ces termes : « [...] oui là bas » (tdp 281). Saint Omer se lève et dit : « Le roi Taharqa est le roi le plus célèbre de la 25^e dynastie » (tdp 282). Saint Omer a aussi fait appel à des savoirs précédemment abordés, pour répondre à cette question. La réponse donnée est celle attendue par le professeur, qui la valide. P3 : « Oui, il est un pharaon noir le mieux connu de la 25^e dynastie des pharaons noirs d’Égypte » (tdp 283).


Nous retenons que le professeur a posé des questions auxquelles les élèves ne parviennent pas à répondre malgré le renvoi régulier à leurs savoirs (supposés) déjà-là et vers le milieu à savoir l’image collée au tableau. Les élèves rencontrent des difficultés parce qu’ils

ne possèdent de savoir sur le pharaon noir. Ils ne reconnaissent pas le pharaon noir sur l'image. Ils penseraient encore qu'un pharaon était métisse. Donc pour eux, le personnage sur l'image ne pouvait pas être un pharaon. Nous passons maintenant à l'analyse de ce que nous modélisons comme un autre jeu d'apprentissage.

JA3 : Faire identifier par les élèves le pays d'origine du roi Taharqa

Les tours de parole échangés sont les suivants : Tdp 143 à Tdp 190 ; Tdp 285 à Tdp 288)

Extrait de transcription n°38 : Prélèvement des informations de l'image 2 : le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa.

00:21:38	143	P3	<p>D'accord, vous allez copier l'introduction de ce cours dans vos cahiers. <i>[Le professeur prend la craie et copie l'introduction ci-après au tableau]</i></p> <p><u>Introduction</u>: D'après les fouilles archéologiques, les pharaons qui ont gouverné l'Égypte ne sont pas tous des Égyptiens. En 2003, Charles Bonnet, un archéologue français a découvert dans le désert du Soudan actuel, ancienne Nubie, lors d'une fouille archéologique sept statues de pharaons noirs. L'étude de ces statues a révélé que de 750 à 650 avant J.-C., l'Égypte a été successivement dirigée par cinq (5) rois noirs parmi lesquels nous avons le roi Taharqa.</p> <p><i>[Après avoir vérifié que tous les élèves aient fini de copier l'introduction de la leçon dans leurs cahiers, le professeur demande au délégué de la classe de venir l'aider à coller l'image 2 au tableau en ces termes:]</i> Délégué vient avec moi. Oui viens ici. <i>[Le délégué passe au tableau aider le professeur à coller l'image 2].</i></p>  <p><i>[Une fois l'image 2 affichée au tableau, le professeur dit :]</i> Vous allez observer l'image qui vient d'être collée au tableau. Vous allez faire une observation silencieuse c'est-à-dire sans</p>
----------	-----	----	--

			faire de bruit. C'est compris ?
00:32:25	144	Cl.	Oui, monsieur.
00:35:27	145	P3	<i>[Après trois minutes d'observation de l'image 2, le professeur pose la question suivante:]</i> Qui peut donner la nature de cette image ? Ou cette image ressemble à quoi ? Regardez bien cette image, elle ressemble à quoi ? <i>[A cette question, quelques élèves lèvent la main mais le professeur réagit en ces termes:]</i> Mais pas toujours les mêmes ! Oui, là-bas. <i>[en désignant Orphée]</i>
00:35 :54	146	Orphée	Cette image, c'est une carte.
00:36:00	147	P.3	Cette image ressemble à une carte. Qu'est-ce qui montre que c'est une carte ? Oui <i>[en désignant Grâce]</i>
00:36:06	148	Grâce	Parce que je vois la mer Méditerranée, les arbres aussi... les animaux aussi.
00:36:13	149	P3	Vous êtes d'accord avec elle ? Oui <i>[en désignant Sylviane]</i>
00:36:17	150	Sylviane	Non monsieur, mais c'est une carte. On a déjà vu ça.
00:36:24	151	P3	Ah bon ! Et ce qu'on a vu là, c'était la carte de quel pays ?
00:36:30	152	Sylviane	De l'Égypte monsieur.
00:36:33	153	P3	Ok, donc cette carte ressemble à la carte de l'Égypte qu'on a déjà vue ?
00:36:42	154	Cl.	Oui, monsieur.
00:36:44	155	P3	Il faut bien regarder la carte. Alors qui peut citer les noms des pays qui se trouvent sur cette carte ? Oui <i>[en désignant Diallo]</i>
00:36:52	156	Diallo	Basse Égypte, Haute Égypte, Nubie égyptienne, Kouch.
00:36:59	157	P3	Très bien ! <i>[Le professeur écrit au tableau les noms cités par Diallo à côté de l'image 2, tout en les répétant :]</i>



Basse Égypte, Haute Égypte, Nubie égyptienne, Kouch. *[Puis le professeur pose cette question:]* Au début de ce cours qu'est-ce qu'on avait dit concernant le peuplement ? Autrement dit comment le peuplement de l'Égypte a été mis en place ? Oui *[en désignant Epha]*

00:37:18	158	Epha	Par des mélanges des populations venues de l'Est et des populations venues du sud de l'Égypte.
00:37:25	159	P3	Bien ! Les populations qui sont venues de l'Est, comment on les appelle ? Oui <i>[en désignant Marita]</i>
00:37:29	160	Marita	On les appelle des Sémites.
00:37:32	161	P3	Et ils sont de quelle couleur ? Oui <i>[en désignant Giscard]</i>
00:37:35	162	Giscard	Couleur blanche monsieur.
00:37:39	163	P3	Ok ! Et les groupes qui sont venus du sud, ils sont de quelle couleur ? Oui là bas <i>[en désignant Marita]</i>
00:37:45	164	Marita	Ils sont de couleur noire.
00:37:48	165	P3	Oui, ce sont des Noirs. Bien, alors qui peut nous dire, d'où vient le roi Taharqa en se rappelant de ce qu'on vient de dire et en regardant la carte ? Ou parmi les quatre noms que nous avons cités au tableau, Taharqa est originaire de quel pays ? Oui <i>[en désignant Eugène]</i>
00:38 :01	166	Eugène	Taharqa vient du sud ensemble avec les Noirs pour peuplement de l'Égypte.

00:38:06	167	P3	D'accord. Mais qui peut nous citer le nom du pays d'où Taharqa est originaire ? Oui [<i>en désignant Diane</i>]
00:38:12	168	Diane	C'est le Kouch.
00:38:14	169	P.3	Voilà ! C'est le Kouch. Quand on étudiait le peuplement de l'Égypte, je vous ai dit que les Noirs sont venus du Kouch ou de la Nubie, un pays situé au sud de l'Égypte. Et cela apparaît clairement sur la carte qui est devant vous. N'est-ce pas ?
00:38:26	170	Cl.	Oui, monsieur.
00:38:28	171	P3	Ok, écoutez-moi bien et surtout soyez attentifs à ce que je vais vous dire. Nous venons de dire que le roi Taharqa est originaire du sud c'est à dire son pays d'origine se trouve au sud de l'Égypte. Ce pays s'appelle Kouch, l'actuel Soudan. C'est un pays qui était autrefois dominé par les pharaons blancs égyptiens qui venaient chercher de l'or. Les Égyptiens ont profité de leur présence dans ce pays pour répandre leur civilisation. C'est pourquoi le plus grand dieu égyptien Amon Râ était aussi vénéré par les populations de Kouch. Après l'Égypte a connu des moments de troubles politiques. Ce qui entraîne la chute du pouvoir central. C'est ce qui a poussé l'ancêtre de Taharqa du nom de Piânkhy à entreprendre la conquête de l'Égypte en 750 ans avant Jésus Christ. C'est ainsi que les Noirs arrivent au pouvoir en Égypte. Après Piânkhy, il y a d'autres pharaons noirs et Taharqa que nous étudions est le 4 ^e de ces pharaons mais le mieux connu. C'est compris ?
00:41 : 53	172	Cl.	Oui, monsieur.

Le professeur copie l'introduction de la leçon au tableau et demande aux élèves de faire la même chose dans leurs cahiers. Quelques minutes après avoir vérifié que tous les élèves ont fini de copier l'introduction de la leçon dans leurs cahiers, il demande au délégué de la classe de venir l'aider à coller l'image 2 au tableau. Le délégué passe au tableau aider le professeur à coller l'image 2. Une fois l'image 2 affichée au tableau, le professeur oriente l'attention des élèves vers l'image 2 collée au tableau (tdp 143). Et après trois minutes d'observation de cette image accordées aux élèves, il leur pose la question suivante: « Qui peut donner la nature de cette image ? Ou cette image ressemble à quoi ? Regardez bien cette image, elle ressemble à quoi ? » (tdp 145). Orphée se lève et dit : « Cette image, c'est une

carte » (tdp 146). Cet élève a identifié dans l'image certains éléments ou *signes* représentatifs d'une carte géographique pour donner cette réponse. La réponse donnée semble être celle attendue par le professeur qui se base sur ce qu'a dit Orphée pour formuler une nouvelle question : « Cette image ressemble à une carte. Qu'est-ce qui montre que c'est une carte ? » (tdp 147). Pour répondre à cette question, Grâce se lève et dit : « Parce que je vois la mer Méditerranée, les arbres aussi... les animaux aussi » (tdp 148). Grâce répond à la question du professeur en interprétant certains *indices* cartographiques mais sa réponse ne satisfait pas le professeur. P3 : « Vous êtes d'accord avec elle ? » (tdp 149). En demandant l'avis de la classe, le professeur attire encore l'attention des élèves vers le milieu. Ainsi, Sylviane en se rappelant ce qu'elle a appris lors des leçons précédentes dit : « Non monsieur, mais c'est une carte. On a déjà vu ça » (tdp 150). Sylviane s'est appuyée sur des connaissances déjà-là pour donner une interprétation relative au milieu. Alors le professeur, en adoptant une attitude de réserve (réticence), s'appuie sur ce qu'a dit Sylviane pour continuer. Il renvoie maintenant les élèves aux savoirs déjà acquis. P3 : « Ah bon ! Et ce qu'on a vu là, c'était la carte de quel pays ? » (tdp 151). Ici, le professeur produit un effet Topaze à travers cette question, à laquelle les élèves peuvent spontanément répondre « Égypte », car la carte d'Égypte est la seule carte qu'ils ont déjà vue depuis le début des cours. Sylviane répond immédiatement : « De l'Égypte monsieur » (tdp 152). En fait, cette carte (image 2) est un peu différente de la carte de l'Égypte que les élèves ont déjà vue lors des séances précédentes. Sur cette précédente carte, certaines indications comme la Nubie égyptienne et le Kouch n'apparaissaient pas. Ainsi, Diallo donne la réponse suivante : « Basse Égypte, Haute Égypte, Nubie égyptienne, Kouch » (tdp 156). Le professeur valide la réponse donnée puis demande : « Au début de ce cours qu'est-ce qu'on avait dit concernant le peuplement ? Autrement dit comment le peuplement de l'Égypte a été mis en place ? Oui » (tdp 157). En formulant cette question, le professeur renvoie les élèves au savoir sur le peuplement de l'Égypte, précédemment enseigné et appris par les élèves (sémiose orientée vers le contrat). Ce retour a permis à Epha de répondre : « Par des mélanges des populations venues de l'Est et des populations venues du sud de l'Égypte » (tdp 158). La réponse donnée est celle attendue par le professeur, qui la valide. P3 : « Bien ! Les populations qui sont venues de l'Est, comment on les appelle ? » (tdp 159). Marita répond : « On les appelle des Sémites » (tdp 160). Le professeur poursuit en posant une autre question aux élèves. P3 : « Et ils sont de quelle couleur ? » (tdp 161). Giscard répond : « Couleur blanche monsieur » (tdp 162). Le professeur valide cette réponse et exprime de nouvelles attentes. P3 : « Ok ! Et les groupes qui sont

venus du sud, ils sont de quelle couleur ? Oui là bas » (tdp 163). Le professeur désigne Marita pour répondre à cette question. Marita se lève et dit : « Ils sont de couleur noire » (tdp 164). Le professeur valide la réponse de cette élève et pose une autre question. P3 : « Oui, ce sont des Noirs. Bien, alors qui peut nous dire, d'où vient le roi Taharqa en se rappelant de ce qu'on vient de dire et en regardant la carte ? Ou parmi les quatre noms que nous avons cités au tableau, Taharqa est originaire de quel pays ? » (tdp 165). En posant cette question, le professeur fait un retour au milieu et renvoie également les élèves aux savoirs déjà abordés en classe. Eugène désigné par le professeur, donne la réponse suivante : « Taharqa vient du sud ensemble avec les Noirs pour peuplement de l'Égypte » (tdp 166). La réponse d'Eugène pousse le professeur à expliciter son attente en reformulant sa question. P3 : « D'accord. Mais qui peut nous citer le nom du pays d'où Taharqa est originaire ? » (tdp 167). Diane répond : « C'est le Kouch » (tdp 168). L'élève a repéré l'indication Kouch sur la carte tout en s'appuyant sur un savoir qui avait été déjà abordé lors des séances précédentes. P3 réagit : « Voilà ! C'est le Kouch. Quand on étudiait le peuplement de l'Égypte, je vous ai dit que les Noirs sont venus du Kouch ou de la Nubie, un pays situé au sud de l'Égypte. Et cela apparaît clairement sur la carte qui est devant vous. » (tdp 169). En validant cette réponse, le professeur s'exprime en rappelant aux élèves ce qu'ils ont déjà appris (sémiose orientée vers le contrat) tout en orientant leur attention vers le milieu (sémiose orientée vers le milieu).

Extrait de transcription n°39 : Questions des élèves sur l'image 2 : le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa

00:41:55	173	P3	Est-ce que vous avez des questions à me poser ? <i>[A cette question, quelques élèves lèvent la main et le professeur désigne Béthuelle en ces termes :]</i> Oui, mademoiselle.
00:42:02	174	Béthuelle	Est-ce que à l'époque entre les Blancs et les Noirs, il y a la guerre ?
00:42:07	175	P3	Parle à haute voix ! Je ne t'ai pas bien saisi !
00:42:10	176	Béthuelle	Monsieur, est-ce que à l'époque entre les Blancs et les Noirs, il y a la guerre ?
00:42:15	177	P3	Voilà, votre collègue voulait savoir, à l'époque entre les Blancs et les Noirs, y avait-il des conflits ou des guerres ? Cela ne manque pas. Je vous dis à l'époque là pour gouverner, pour mieux régner, il faut la force, il faut la guerre, il faut des

			conflits. Certainement nous verrons dans la partie 3, la fin du règne de ce roi. Comment son règne a pris fin. C'était par rapport aux conflits. C'était par rapport aux guerres qui avaient provoqué la chute du roi Taharqa. Donc à l'époque et même de nos jours, les conflits ne manquent jamais lorsqu'il y a des êtres humains, quoiqu'il en soit il y aura de mésentente, il y aura des conflits. Oui <i>[en désignant Syntiche qui a levé la main]</i>
00:43:49	178	Syntiche	Mais comment vivent les Égyptiens noirs en Égypte ?
00:43:51	179	P3	Quand on parle des Égyptiens noirs, je vous ai dit ça lors du cours précédent. Par exemple, dans ce pays, chez nous, nous sommes des Centrafricains ; n'est-ce pas ? Il peut y avoir des Centrafricains, par exemple celle-là <i>[le professeur montre de la main une élève assise et poursuit en ces termes :]</i> elle est de quelle couleur ? Je pense qu'elle est un peu brune non ?
00:44:06	180	Cl.	Oui, monsieur.
00:44:08	181	P3	Voilà mais elle est Centrafricaine. Et celui-là, celle-là plutôt ! <i>[le professeur montre de la main une autre élève assise elle aussi et dit:]</i> elle est de quelle couleur ?
00:44:17	182	Cl.	Noire.
00:44:19	183	P3	Voilà ! Elles sont ensemble. Elles vivent ensemble. Je prends la dernière intervention. Oui <i>[en désignant Hugues]</i>
00:44:28	184	Hugues	Est-ce que Kouch fait partie d'Égypte ?
00:44:31	185	P3	Kouch était un pays à part. C'est le pays des Noirs et c'est l'actuel Soudan. Dans l'antiquité ce pays a été dominé par l'Égypte. Et une bonne partie de son territoire a été rattachée à l'Égypte sous le règne des pharaons noirs. Je vais revenir sur ça dans la deuxième partie. C'est compris ?
00:45:02	186	Cl.	Oui, monsieur.
00:45:04	187	P3	<i>[Soudainement un élève, Olivier, lève la main et le professeur le désigne en ces termes:]</i> S'il te plaît, on doit avancer. Tu veux dire quoi ? Bon pose ta question.
00:45:10	188	Olivier	Je veux savoir Taharqa est le fils de Piandy ?
00:45:14	189	P3	Ce n'est pas Piandy mais Piânkhy. Cet homme n'est pas le

			<p>père direct de Taharqa mais son ancêtre. Taharqa est son descendant, son arrière fils. Bon, vous allez copier la première partie de ce cours dans vos cahiers. <i>[Le professeur copie le résumé ci-après au tableau en demandant aux élèves de faire la même chose dans leurs cahiers]</i></p> <p>I- <u>Les origines du roi Taharqa</u></p> <p>Taharqa est le 4^e roi et le mieux connu de la 25^e dynastie des pharaons noirs d'Égypte. Il vient du Kouch ou de la Nubie (actuel Soudan), un pays situé au sud de l'Égypte. Ses ancêtres ont conquis l'Égypte vers 750 ans avant J.-C. pour rétablir les cultes et le calme dans les villes égyptiennes.</p> <p><i>[Après avoir vérifié que tous les élèves aient fini de copier la première partie de la leçon dans leurs cahiers, le professeur leur demande d'observer à nouveau l'image 2 toujours au tableau en ces termes:]</i></p> <p>Nous allons retourner à l'image 2. Et vous allez chercher à comprendre cette image d'une autre manière car nous allons parler des territoires gouvernés par le roi Taharqa. Vous avez compris ?</p>
00:53:12	190	Cl.	Oui, monsieur.

Une fois les explications terminées, le professeur demande aux élèves de poser des questions sur ce qu'ils ne comprennent pas (tdp 173). Béthuelle demande : « Est-ce que à l'époque entre les Blancs et les Noirs, il y a la guerre ? » (tdp 174). La question de cette élève semble porter sur la conquête de l'Égypte par les Kouchites mais aussi sur la fin du règne du roi Taharqa. Et nous pouvons dire qu'une partie de cette préoccupation a déjà été prise en compte par le professeur dans ses explications en tdp 171. Il avait expliqué comment la conquête de l'Égypte a été entreprise par l'ancêtre de Taharqa du nom de Piânkhy en 750 ans avant Jésus Christ. Toutefois, en réponse à cette question, P3 dit ceci : « Je vous dis à l'époque là pour gouverner, pour mieux régner, il faut la force, il faut la guerre, il faut des conflits. Certainement nous verrons dans la partie 3, la fin du règne de ce roi. Comment son règne a pris fin. C'était par rapport aux conflits. C'était par rapport aux guerres qui avaient provoqué la chute du roi Taharqa. Donc à l'époque et même de nos jours, les conflits ne manquent jamais lorsqu'il y a des êtres humains, quoiqu'il en soit il y aura de mésentente, il y aura des conflits » (tdp 177). Après Béthuelle, Syntiche pose une question : « Mais comment vivent les Égyptiens noirs en Égypte ? » (tdp 178). En réponse, le professeur rappelle à

Syntique que la réponse à sa question a été précédemment discutée, en lien avec le sous-thème « le peuplement » de l'Égypte antique. Toutefois, en se basant sur des savoirs de sens commun dans le contexte centrafricain, il répond à cette élève : « Quand on parle des Égyptiens noirs, je vous ai dit ça lors du cours précédent... par exemple, dans ce pays, chez nous, nous sommes des Centrafricains ; n'est-ce pas ? Il peut y avoir des Centrafricains, par exemple celle-là [*le professeur montre de la main une élève assise et poursuit en ces termes :*] elle est de quelle couleur ? Je pense qu'elle est un peu brune non ? » (tdp 179), « Voilà mais elle est Centrafricaine. Et celui-là, celle-là plutôt ! [*le professeur montre de la main une autre élève assise elle aussi et dit :*] elle est de quelle couleur ? » (tdp 181), « Voilà ! Elles sont ensemble. Elles vivent ensemble... » (tdp 183). Puis P3 désigne un autre élève, Hugues qui pose cette question : « Est-ce que Kouch fait partie d'Égypte ? » (tdp 184). Alors le professeur apporte des éléments de réponse, tout en se montrant réticent à révéler à l'avance certains éléments qui seront travaillés ensuite. P3 : « Kouch était un pays à part. C'est le pays des Noirs et c'est l'actuel Soudan. Dans l'antiquité, ce pays a été dominé par l'Égypte. Et une bonne partie de son territoire a été rattachée à l'Égypte sous le règne des pharaons noirs. Je vais revenir sur ça dans la deuxième partie » (tdp 185). Un autre élève, Olivier, se lève et dit : « Je veux savoir Taharqa est le fils de Piandy ? » (tdp 188). Le professeur répond à cet élève tout en corrigeant un nom qu'il a écorché (Piandy) lors de son intervention. P3 : « Ce n'est pas Piandy mais Piânkhy. Cet homme n'est pas le père direct de Taharqa mais son ancêtre. Taharqa est son descendant, son arrière fils » (tdp 189).

Le professeur a répondu à toutes les questions des élèves. Puis il leur demande de copier dans leur cahier le résumé de la leçon qui porte sur les origines du roi Taharqa. Après avoir vérifié que tous les élèves aient fini de copier la première partie de la leçon dans leurs cahiers, il procède à une vérification concernant le savoir appris au cours de cet apprentissage. Cette vérification porte sur les origines du roi Taharqa.

Extrait de transcription n°40 : Contrôle des connaissances sur les origines du roi Taharqa

01:35:22	285	P3	Bon, le roi Taharqa vient de quel pays ? D'où vient-il ? Oui [<i>en désignant Angèle</i>]
01:35:27	286	Angèle	Il vient du Kouch.
01:35:29	287	P3	Ok, mais où se trouve le Kouch ? Oui [<i>en désignant Diallo</i>]
01:35:34	288	Diallo	Kouch se trouve au Sud de l'Égypte.

Le professeur pose la question suivante aux élèves : « Bon, le roi Taharqa vient de quel pays ? D'où vient-il ? » (tdp 285). Ici le professeur fait un retour au savoir déjà appris par les élèves. Angèle répond à la question de cette manière : « Il vient du Kouch » (tdp 286). Le professeur se montre satisfait de cette réponse. C'est pourquoi, il la valide et exprime une nouvelle attente par la suite. P3 : « Ok, mais où se trouve le Kouch ? » (tdp 287). Diallo donne la réponse suivante : « Kouch se trouve au Sud de l'Égypte » (tdp 288). La réponse de Diallo est celle attendue par le professeur, qui la valide aussi. Angèle et Diallo, pour interpréter les attentes du professeur et répondre à ses questions, ont mobilisé leurs savoirs déjà-là acquis en classe. Cela montre que les savoirs sur les origines du roi Taharqa, mis en jeu dans la séquence, ont été acquis par ces élèves.


Les élèves ont identifié les signes dont l'image est porteuse et ont mobilisé leurs savoirs déjà pour répondre aux questions du professeur. Cependant, l'image 2 collée au tableau ne fait pas suffisamment milieu pour eux. Il y a une certaine confusion chez les élèves : ils assimilent la carte du royaume égyptien (Égypte et Kouch réunis) à l'époque du roi Taharqa à la carte de l'Égypte (composée de la Haute Égypte et de la Basse Égypte) avant la conquête kouchite, carte qu'ils ont déjà vue lors des séances précédentes. Alors le professeur change régulièrement de stratégie. Il pousse les élèves dans l'exploration des indications (Basse Égypte, Haute Égypte, Nubie égyptienne et Kouch) fournies par l'image 2. En plus, il les renvoie aux savoirs déjà-là sur le peuplement de l'Égypte, afin que les élèves puissent répondre à ses questions. Nous constatons cela durant le « contrôle » de connaissances organisé à la fin de cet apprentissage, où les élèves interprètent sans difficultés les attentes du P3 et répondent à ses questions.

JA4 : Faire citer par les élèves les territoires gouvernés par le roi Taharqa

Les tours de parole échangés sont les suivants : Tdp 191 à Tdp 244 ; Tdp 289 à Tdp 306)

Extrait de transcription n°41 : Échanges professeur-élèves sur la gouvernance du roi Taharqa

00:53:14	191	P3	Vous m'avez dit tout à l'heure qu'on a déjà vu une carte comme ça. N'est-ce pas ?
00:53:19	192	Cl.	Oui, monsieur.
00:53:21	193	P3	Et c'était la carte de quel pays ? Oui [<i>en désignant Diane</i>]
00:53:25	194	Diane	Égypte, monsieur.
00:53:27	195	P3	Ok, alors selon vous, la carte que nous avons vue lors du cours précédent, bon c'était un croquis de la carte de l'Égypte.

			<p>Est ce que le croquis de cette carte et la carte qui est au tableau ne sont pas différents ? Qui peut répondre ? <i>[A cette question la classe ne réagit pas. Ce qui pousse le professeur à dire ceci:]</i> Suivez-moi bien. Regardez bien la carte et rappelez-vous du croquis que nous avons fait, qu'est ce qui apparaît ici sur cette carte et qui n'est pas sur le croquis déjà fait. Vous ne remarquez pas quelque chose ? <i>[Le professeur prend une craie de couleur et souligne Basse Égypte et Haute Égypte et dit:]</i></p>  <p>Est-ce que Basse Égypte et Haute Égypte vous rappellent quelque chose ? <i>[A cette nouvelle question, quelques élèves lèvent la main et le professeur désigne Axel en ces termes:]</i> Oui, toi là bas !</p>
00:56:13	196	Axel	Oui monsieur on a dit que Égypte à l'époque antique est un pays réparti en deux : Basse Égypte et Haute Égypte.
00:56:21	197	P3	Ok, donc pour dire que le territoire égyptien était composé de la Basse Égypte et de la Haute Égypte que j'ai soulignées ici au tableau. Quels sont les noms que je n'ai pas soulignés ? Oui <i>[en désignant Fred]</i>
00:56:33	198	Fred	Nubie égyptienne et Kouch.
00:56:35	199	P3	Pour vous dire qu'on a déjà étudié le territoire égyptien. Et nous avons dit que le pays est composé de deux grands ensembles qui sont la Basse Égypte et la Haute Égypte. Ce que je veux savoir c'est que la carte qui est devant nous, est-ce qu'elle est la carte de l'Égypte ?
00:56:46	200	Cl.	Non monsieur.
00 :56:48	201	P3	Donc c'est la carte de quel pays ? Oui <i>[en désignant</i>

			<i>Gertrude]</i>
00:56:52	202	Gertrude	C'est la carte de Kouch.
00:56:55	203	P3	Elle a dit que c'est la carte de Kouch. Et pourtant nous avons sur cette carte la Basse et la Haute Égypte qui appartiennent à l'Égypte que nous avons déjà étudiée ? Oui au fond [<i>en désignant Séphora]</i>
00:57:04	204	Séphora	C'est la carte de trois pays.
00:57:07	205	P3	Ah bon ! Lesquels ? [<i>Séphora répond immédiatement]</i>
00:57:10	206	Séphora	Kouch, Égypte, Nubie égyptienne.
00:57:14	207	P3	Ok mademoiselle. Nous avons dit que les noirs sont venus d'où ? Oui [<i>en désignant Jude]</i>
00:57:19	208	Jude	Le sud de l'Égypte.
00:57:22	209	P3	Précisément de quel pays ? Oui, c'est à toi que je pose cette question. [<i>Le professeur redonne la parole à Jude]</i>
00:57:29	210	Jude	Kouch ou de la Nubie.
00:57:33	211	P3	Donc le pays qui est au sud de l'Égypte s'appelle Kouch ou Nubie. Alors nous pouvons dire que la Basse Égypte et la Haute Égypte appartiennent à l'Égypte ; la Nubie et le Kouch forment un seul territoire appelé Nubie ou Kouch. Vous avez compris ?
00:57:54	212	Cl.	Oui monsieur.
00:57:56	213	P3	Donc on peut dire que la carte qui est au tableau est la carte de quels pays ? Oui mais pas toujours les mêmes [<i>en désignant Marita]</i>
00:58:02	214	Marita	On peut dire la carte d'Égypte et Kouch ou la Nubie.
00:58:06	215	P3	Très bien ! On peut dire que c'est la carte de l'Égypte et du Kouch. Et c'est la carte du royaume géré par le roi Taharqa. Mais en regardant cette carte, est-ce qu'on peut dire que tout le territoire du Kouch était géré par Taharqa ? Oui [<i>en désignant Jude]</i>
00:58:15	216	Jude	Oui monsieur.
00:58:17	217	P3	Et pourquoi c'est écrit sur la carte Nubie égyptienne et pas Kouch égyptien ? Oui [<i>en désignant Eugène]</i>
00:58:21	218	Eugène	C'est parce que l'Égypte domine Nubie.
00:58:24	219	P3	Voilà, c'est parce que la Nubie était rattachée à l'Égypte. C'est pourquoi la Nubie était devenue la Nubie égyptienne, c'est à dire une province de l'Égypte. C'est compris ?

00:58:48	220	Cl.	Oui monsieur.
00:58:50	221	P3	Alors qui peut nous citer maintenant sur la carte les territoires gouvernés par le roi Taharqa ? Oui, là bas ! <i>[en désignant Giscard]</i>
00:58:59	222	Giscard	Les territoires gouvernés par Taharqa sont : Haute Égypte, Basse Égypte, Nubie égyptienne.
00:59:06	223	P3	Bien ça fait combien de territoires ? Oui <i>[en désignant Christelle]</i>
00 :59:09	224	Christelle	Trois territoires.
00:59:12	225	P3	On vient de voir ça. Est-ce que Basse et Haute Égypte sont deux territoires ? Oui <i>[en désignant Béthuelle]</i>
00:59:17	226	Béthuelle	Non monsieur les deux sont un territoire de l'Égypte.
00:59:21	227	P3	Bien, si les deux ne sont qu'un seul territoire plus la Nubie égyptienne ça donne combien de territoires ? Oui <i>[en désignant Dimanche]</i>
00:59:28	228	Dimanche	Deux territoires.
00:59:30	229	P3	Bien, les deux territoires sont aussi appelés les « Deux Terres », gouvernées par le roi Taharqa. Ok, alors pour bien gérer les deux territoires, selon vous, qu'est ce que Taharqa a fait ? <i>[Les élèves ne réagissent pas et le professeur explicite sa question de cette manière :.]</i> Avant l'arrivée de Taharqa au pouvoir, l'Égypte était un territoire à part et la Nubie un territoire à part aussi. Mais comment il va faire pour bien gérer les deux territoires qu'il a occupés ? Oui <i>[en désignant Yves]</i>
01:02:51	230	Yves	Il va envoyer des militaires partout dans le territoire.
01:02:55	231	P3	Non, c'est pas ça ? Qui d'autre ? Oui <i>[en désignant Jules]</i>
01:02:59	232	Jules	Il envoie de ministres.
01:03:02	233	P3	Écoutez moi bien. Je viens de dire que l'Égypte est un territoire à part et la Nubie un territoire à part aussi. Donc les deux territoires sont différents, séparés par une frontière. Et Taharqa ne peut être à la fois roi en Égypte et roi en Nubie. Ça va être difficile pour lui. C'est pourquoi, il va faire quelque chose pour que les deux territoires deviennent un seul territoire. C'est quoi cette chose-là ? <i>[A cette nouvelle question, quelques élèves lèvent la main et le professeur désigne Abdon]</i>
01:03:19	234	Abdon	Il va rassembler les deux, monsieur.

01:03:22	235	P3	Très bien ! Il va rassembler les deux territoires autrement dit les unifier, les unir en un vaste royaume. C'est bien. Ok, je vais vous expliquer pourquoi Taharqa est appelé maître des « Deux terres ». Taharqa est originaire du Kouch. Ainsi après la conquête de l'Égypte et quand il est devenu pharaon dans ce pays, il unifie les deux pays qui sont : l'Égypte et le Kouch en un seul royaume, grand qu'il va gouverner durant tout son règne. Mais ce n'est pas tout le territoire du Kouch qui a été rattaché à l'Égypte par Taharqa mais seulement le nord du Kouch appelé ici sur la carte Nubie égyptienne. Et pour symboliser les deux territoires gouvernés à savoir l'Égypte et le Kouch, le roi Taharqa porte une couronne présentant la tête de deux cobras. Voilà, avant de prendre le résumé, est-ce que vous avez des questions à me poser ? [<i>Quelques élèves lèvent la main et le professeur dit:</i>] Oui là-bas [<i>en désignant Kevin</i>]
----------	-----	----	---

Le professeur demande aux élèves d'observer à nouveau l'image 2, toujours collée au tableau. P3 : « Nous allons retourner à l'image 2. Et vous allez chercher à comprendre cette image d'une autre manière car nous allons parler des territoires gouvernés par le roi Taharqa » (tdp 189). Ici, le professeur fait un retour au milieu et renvoie les élèves aux savoirs déjà-là en ces termes : « Vous m'avez dit tout à l'heure qu'on a déjà vu une carte comme ça » (tdp 191). Puis il demande : « Et c'était la carte de quel pays ? » (tdp 193). Diane répond : « Égypte, monsieur » (tdp 194). Le professeur valide sa réponse. Puis le professeur met en jeu de nouveaux savoirs : « pour gouverner, le roi Taharqa a unifié les deux territoires (Égypte et Kouch) en un seul et vaste royaume. Ainsi, la Nubie devient la Nubie égyptienne ».

Ensuite, le professeur exprime une autre attente : « Selon vous, la carte que nous avons vu lors du cours précédent, bon c'était un croquis de la carte de l'Égypte. Est-ce que le croquis de cette carte et la carte qui est au tableau ne sont pas différents ? » (tdp 195). Ici, le professeur renvoie les élèves aux savoirs déjà acquis et oriente également leur attention vers les formes sémiotiques du milieu. Mais la classe ne réagit pas à cette question. Ce qui pousse le professeur à donner des explications supplémentaires : « Suivez-moi bien. Regardez-bien la carte et rappelez-vous du croquis que nous avons fait, qu'est ce qui apparaît ici sur cette carte et qui n'est pas sur le croquis déjà fait. Vous ne remarquez pas quelque chose ? » (tdp 195). Mais les élèves ne réagissent toujours pas. L'immobilisme des élèves pousse le professeur à aménager le milieu (c'est la mésogenèse). Il prend une craie de couleur et souligne au tableau « Basse Égypte » et « Haute Égypte » puis reformule une question en ces termes : « Est-ce que Basse Égypte et Haute Égypte vous rappellent quelque chose ? » (tdp 195). A cette

nouvelle question, quelques élèves lèvent la main et le professeur désigne Axel. Cet élève dit : « Oui monsieur on a dit que Égypte à l'époque antique est un pays réparti en deux : Basse Égypte et Haute Égypte » (tdp 196).

Alors, le professeur s'appuie sur ce qu'a dit Axel pour formuler une nouvelle question tout en orientant l'attention des élèves vers les formes sémiotiques du milieu. P3 : « Ok, donc pour dire que le territoire égyptien était composé de la Basse Égypte et de la Haute Égypte que j'ai soulignées ici au tableau. Quels sont les noms que je n'ai pas soulignés ? » (tdp 197). Ainsi Fred donne la réponse suivante : « Nubie égyptienne et Kouch » (tdp 198). Le professeur se montre satisfait de cette réponse puis il fait un retour au milieu. P3 : « Pour vous dire qu'on a déjà étudié le territoire égyptien. Et nous avons dit que le pays est composé de deux grands ensembles qui sont la Basse Égypte et la Haute Égypte. Ce que je veux savoir c'est que la carte qui est devant nous, est-ce qu'elle est la carte de l'Égypte ? » (tdp 199). La classe répond : « Non, monsieur » (tdp 200). Le professeur a compris que les élèves sont maintenant capables d'interpréter ses attentes à ce propos (c'est le dessin de la carte de deux territoires : l'Égypte et le Kouch qui est au tableau). Alors il pose cette question : « Donc c'est la carte de quel pays ? » (tdp 201). Gertrude répond : « C'est la carte de Kouch » (tdp 202). Cette élève a interprété certaines indications (les noms des régions ou territoires sur la carte) pour donner cette réponse mais celle-ci ne satisfait pas le professeur qui reprend ce qu'elle a dit et attire encore l'attention des élèves vers les formes sémiotiques du milieu. P3 : « Elle a dit que c'est la carte de Kouch. Et pourtant nous avons sur cette carte la Basse et la Haute Égypte qui appartiennent à l'Égypte que nous avons déjà étudiée ? » (tdp 203). Alors Séphora, par appui probable sur ce qu'ont dit Gertrude et le professeur donne cette réponse : « C'est la carte de trois pays » (tdp 204). Le professeur réagit en ces termes : « Ah bon ! Lesquels ? » (tdp 205). Séphora répond immédiatement : « Kouch, Égypte, Nubie égyptienne » (tdp 206). Cette réponse n'est pas celle attendue par le professeur, qui s'appuie sur ce qu'elle a dit pour renvoyer tous les élèves au savoir déjà-là. P3 : « OK mademoiselle. Nous avons dit que les noirs sont venus d'où ? » (tdp 207). A cette question, Jude répond ceci : « Le sud de l'Égypte » (tdp 208). Le professeur pose directement une question de précision à Jude de cette manière : « Précisément de quel pays ? Oui, c'est à toi que je pose cette question. » (tdp 209). Il redonne la parole à Jude qui dit : « Kouch ou de la Nubie » (tdp 210). Puis le professeur réagit en ces termes : « Donc le pays qui est au sud de l'Égypte s'appelle Kouch ou Nubie. Alors nous pouvons dire que la Basse Égypte et la Haute Égypte appartiennent à l'Égypte ; la Nubie et le Kouch forment un seul territoire appelé Nubie ou Kouch. Vous avez compris ? »

(tdp 211). Toute la classe répond de manière spontanée à la question : « Oui, monsieur » (tdp 212).

Le professeur renvoie une fois de plus les élèves aux savoirs précédemment abordés, en posant une autre question. P3 : « Donc on peut dire que la carte qui est au tableau est la carte de quels pays ? » (tdp 213). Marita répond à la question : « On peut dire la carte d'Égypte et Kouch ou la Nubie » (tdp 214). La réponse de Maria est celle attendue par le professeur, qui la valide. P3 : « Très bien ! On peut dire que c'est la carte de l'Égypte et du Kouch. Et c'est la carte du royaume géré par le roi Taharqa. Mais en regardant cette carte, est-ce qu'on peut dire que tout le territoire du Kouch était géré par Taharqa ? » (tdp 215). Jude répond : « Oui, monsieur » (tdp 216). Le professeur réagit en ces termes : « Et pourquoi c'est écrit sur la carte Nubie égyptienne et pas Kouch égyptien ? » (tdp 217). Ici, le professeur attire encore l'attention des élèves vers certaines formes sémiotiques du milieu tout en les renvoyant à ce qu'ils savent déjà. C'est ainsi qu'Eugène, en faisant appel à son savoir déjà-là, répond : « C'est parce que l'Égypte domine Nubie » (tdp 218). Le professeur valide cette réponse et donne certains détails concernant l'appartenance de la Nubie à l'Égypte à cette époque. P3 : « Voilà, c'est parce que la Nubie était rattachée à l'Égypte. C'est pourquoi la Nubie était devenue la Nubie égyptienne, c'est à dire une province de l'Égypte. C'est compris ? » (tdp 219). Les élèves répondent : « Oui, monsieur » (tdp 220), estimant avoir compris les explications données par le professeur.

Le professeur formule une nouvelle question : « Alors qui peut nous citer maintenant sur la carte les territoires gouvernés par le roi Taharqa ? Oui, là bas ! » (tdp 221). En demandant aux élèves de citer les territoires gouvernés par le roi Taharqa sur la carte, le professeur les renvoie à l'exploration des indices fournis par le milieu mais aussi à leurs savoirs déjà-là. Ainsi, Giscard donne cette réponse : « Les territoires gouvernés par Taharqa sont : Haute Égypte, Basse Égypte, Nubie égyptienne » (tdp 222). Le professeur rebondit de cette manière : « Bien ça fait combien de territoires ? » (tdp 223). A cette question, Christelle, en s'appuyant probablement sur ce que vient de dire Giscard, donne cette réponse : « Trois territoires » (tdp 224). Le professeur, qui n'est pas satisfait de cette réponse, renvoie les élèves à des savoirs déjà abordés. P3 : « On vient de voir ça. Est-ce que Basse et Haute Égypte sont deux territoires ? » (tdp 225). Béthuelle dit ceci : « Non monsieur les deux sont un territoire de l'Égypte » (tdp 226). Le professeur valide immédiatement la réponse de cette élève et précise : « Bien, si les deux ne sont qu'un seul territoire plus la Nubie égyptienne ça donne combien de territoires ? » (tdp 227). A cette question, Dimanche dit : « Deux territoires » (tdp

228). Le professeur valide cette réponse car pour lui, le territoire égyptien est composé de la Haute Égypte et de la Basse Égypte avant l'arrivée de Taharqa au pouvoir. Et quand il est arrivé, il a décidé de rattacher le nord du Kouch (qui devient par la suite la Nubie égyptienne) à l'Égypte afin de constituer son vaste royaume.

Puis le professeur formule une autre question : « alors pour bien gérer les deux territoires, selon vous, qu'est ce que Taharqa a fait ? » (tdp 229). Comme les élèves ne réagissent pas, le professeur explicite sa question : « Avant l'arrivée de Taharqa au pouvoir, l'Égypte était un territoire à part et la Nubie un territoire à part aussi. Mais comment il va faire pour bien gérer les deux territoires qu'il a occupés ? » (tdp 229). Yves désigné par le professeur répond : « Il va envoyer des militaires partout dans le territoire » (tdp 230). Yves se rappellerait de ce qui s'est passé en Centrafrique où des militaires aident souvent le pouvoir en place à gouverner tout le pays. Cette réponse ne convient pas au professeur, qui la rejette immédiatement : P3 : « Non, c'est pas ça ? Qui d'autre ? » (tdp 231). Jules se lève et en mobilisant son savoir déjà-là dit : « Il envoie des ministres » (tdp 232). Le professeur attire leur attention vers ce qu'il vient de dire. P3 : « Écoutez moi bien. Je viens de dire que l'Égypte est un territoire à part et la Nubie un territoire à part aussi. Donc les deux territoires sont différents, séparés par une frontière. Et Taharqa ne peut être à la fois roi en Égypte et roi en Nubie. Ça va être difficile pour lui. C'est pourquoi, il va faire quelque chose pour que les deux territoires deviennent un seul territoire. C'est quoi cette chose-là ? » (tdp 233). En agissant ainsi le professeur produit un effet Topaze car la réponse attendue est dissimulée à l'intérieur de la question. C'est ainsi qu'Abdon répond à la question : « Il va rassembler les deux, monsieur » (tdp 234). Le professeur valide la réponse donnée puis, en s'appuyant sur ce qu'a dit cet élève, donne des explications. P3 : « Très bien ! Il va rassembler les deux territoires autrement dit les unifier, les unir en un vaste royaume. C'est bien. OK, je vais vous expliquer pourquoi Taharqa est appelé maître des « Deux terres ». Taharqa est originaire du Kouch. Ainsi après la conquête de l'Égypte et quand il est devenu pharaon dans ce pays, il unifie les deux pays qui sont : l'Égypte et le Kouch en un seul royaume, grand qu'il va gouverner durant tout son règne. Mais ce n'est pas tout le territoire du Kouch qui a été rattaché à l'Égypte par Taharqa mais seulement le nord du Kouch appelé ici sur la carte Nubie égyptienne. Et pour symboliser les deux territoires gouvernés à savoir l'Égypte et le Kouch, le roi Taharqa porte une couronne présentant la tête de deux cobras. Voilà, avant de prendre le résumé, est-ce que vous avez des questions à me poser ? » (tdp 235).

Ce qui apparaît ici, c'est une situation assez pauvre en terme de savoirs. Les élèves doivent juste regarder la carte (un milieu peu dense) pour essayer de deviner les réponses aux questions du professeur qui ne fonctionnent que par des effets Topaze, c'est-à-dire en fait par un jeu de devinettes puisqu'il y a très peu de savoirs en jeu (quand on a deux territoires on fait comment pour n'est avoir qu'un seul = on les rassemble). Le savoir en jeu est très réduit parce que le milieu est peu dense et que le professeur dispose de peu de documents.

Une fois les explications terminées, le professeur demande aux élèves de poser des questions sur ce qu'ils ne comprennent pas. Quelques élèves se manifestent pour exprimer leurs attentes. Le professeur désigne Kevin.

Extrait de transcription n°42 : Questions des élèves sur le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa

01:06:17	236	Kevin	Kouch est un pays à part et Nubie égyptienne aussi, mais comment monsieur ?
01:06:21	237	P3	Je comprends le sens de ta question. Mais il faudrait que toute la classe sache que le territoire qui est situé au sud de l'Égypte à l'époque antique a changé de nom au cours de son histoire. Ce territoire était appelé parfois Nubie, parfois Kouch. Nubie ou Kouch c'est un même territoire, qui est le Soudan actuel. Cependant sur la carte ici la Nubie apparaît comme une région du Kouch. Alors ce qui est important à retenir, c'est que le nord de la Nubie ou du Kouch a été rattaché à l'Égypte sous le règne de Taharqa. Voilà, qui a une autre question ? Oui [<i>en désignant Ela</i>]
01:07:19	238	Ela	Est-ce que Taharqa va habiter en Égypte ou en Kouch ?
01:07:23	239	P3	Après la conquête de l'Égypte, Taharqa reste dans ce pays. Et c'est en habitant dans ce pays qu'il va gérer tout le royaume qu'il a construit. Donc il habite en Égypte. C'est compris ?
01:07:31	240	Ela	Oui, monsieur.
01:07:33	241	P3	Qui encore ? Oui [<i>en désignant Fred</i>]
01:07:35	242	Fred	Taharqa a aussi des ministres ou pas ?
01:07:38	243	P3	Ok, Taharqa seul ne peut pas gérer tout le royaume. Son royaume est grand. Donc pour bien gérer tout le territoire, il va se faire aider par des gouverneurs qui travaillent comme des ministres. Comme chez nous, nous avons des ministres dans le gouvernement et des préfets à la tête des préfetures,

			et qui travaillent au nom du président de la République. Est-ce que c'est clair ?
01:08:42	244	Fred	Oui monsieur.

Kevin pose cette question : « Kouch est un pays à part et Nubie égyptienne aussi, mais comment monsieur ? » (tdp 236). En étudiant cette question, on pourrait dire que cet élève n'arrive pas à interpréter les formes sémiotiques du milieu comme attendu. Se pose en effet un problème d'appellation exacte du territoire situé au sud de l'Égypte. Est-ce que ce territoire s'appelle le Kouch ou la Nubie ? Alors le professeur apporte des éléments de réponse (tdp 237). Puis une autre élève, Ela, pose la question suivante : « Est-ce que Taharqa va habiter en Égypte ou en Kouch ? » (tdp 238). Le professeur répond en ces termes : « Après la conquête de l'Égypte, Taharqa reste dans ce pays. Et c'est en habitant dans ce pays qu'il va gérer tout le royaume qu'il a construit. Donc il habite en Égypte. » (tdp 239). Après Ela, c'est Fred qui pose sa question : « Taharqa a aussi des ministres ou pas ? » (tdp 242). On pourrait dire que cet élève s'est rappelé ce qui se passe en Centrafrique, où le président se fait toujours entourer de ministres pour diriger le pays. Alors, le professeur répond : « OK, Taharqa seul ne peut pas gérer tout le royaume. Son royaume est grand. Donc pour bien gérer tout le territoire, il va se faire aider par des gouverneurs qui travaillent comme des ministres. Comme chez nous, nous avons des ministres dans le gouvernement et des préfets à la tête des préfectures, et qui travaillent au nom du président de la République » (tdp 243). Ici, le professeur a introduit dans l'apprentissage un savoir social que les élèves connaissent en Centrafrique, pour expliciter un savoir historique d'origine scolaire. Le professeur a ainsi répondu à toutes les attentes exprimées par les élèves. Ce qui l'amène à passer à une autre étape de la leçon.

Dans la transcription ci-après, le professeur organise une évaluation qui porte sur le savoir mis en jeu dans l'apprentissage, pour voir si les élèves ont réussi à le construire.

Extrait de transcription n°43 : Contrôle des connaissances sur l'organisation du royaume égyptien par le roi Taharqa

01:35:38	289	P3	Très bien, c'est au sud de l'Égypte. Donc Taharqa vient du Kouch, un pays situé au sud de l'Égypte. Bien alors qui peut citer les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa ? Oui [<i>en désignant Naomi</i>]
01:35:49	290	Naomi	Les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont la Basse Égypte et la Haute Égypte.

01:35:56	291	P3	Ça c'est selon votre collègue, les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont la Basse Égypte et la Haute Égypte. Alors qui propose une autre réponse ? Oh, mais pas toujours les mêmes ! Oui toi là-bas [<i>en désignant Gervil</i>]
01:36:05	292	Gervil	Les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont la Haute Égypte et la Nubie égyptienne.
01:36:11	293	P3	Quant à elle, c'est la Haute Égypte et la Nubie égyptienne. Voilà ! Qui d'autre ? Oui. [<i>en désignant Carole</i>]
01:36:17	294	Carole	Les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont la Basse Égypte, la Haute Égypte et Nubie égyptienne.
01:36:25	295	P3	Ok, Rappelez vous de ce que nous avons déjà dit. L'Égypte est divisée en deux grandes parties qui sont ? C'est encore au tableau. Qui peut me citer ces deux grandes parties ? Oui [<i>en désignant Abdon</i>]
01:36:35	296	Abdon	La Basse Égypte et la Haute Égypte.
01:36:39	297	P3	Voilà ! La Basse Égypte et la Haute Égypte font partie intégrante de l'Égypte. Ne regardez pas Basse Égypte et Haute Égypte. Les deux appartiennent à un seul territoire qui est l'Égypte. D'accord ?
01:36:52	298	Cl.	Oui monsieur.
01:36:54	299	P3	Ok, Alors quelles sont les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa ? Oui [<i>en désignant Chris</i>]
01:36:59	300	Chris	Les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont Égypte et Nubie égyptienne.
01:37:05	301	P3	Bien, les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont l'Égypte et Kouch ou la Nubie. Vous avez compris ?
01:37:11	302	Cl.	Oui monsieur.
01:37:13	303	P3	Alors pour gouverner les Deux Terres, qu'est ce que le roi Taharqa a-t-il fait ? Oui [<i>en désignant Diane</i>]
01:37:18	304	Diane	Pour gouverner les deux Terres, il avait unifié les deux pays.
01:37:25	305	P3	Lesquels ? [<i>Diane répond immédiatement</i>]
01:37:27	306	Diane	L'Égypte et Kouch.

Le professeur pose la question suivante aux élèves : « Bien alors qui peut citer les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa ? » (tdp 289). Naomie répond : « Les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont la Basse Égypte et la Haute Égypte » (tdp 290). La réponse de Naomie est incomplète. Le professeur s'appuie sur ce qu'a dit Naomi pour solliciter une

autre réponse. P3 : « Ça c'est selon votre collègue, les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont la Basse Égypte et la Haute Égypte. Alors qui propose une autre réponse ? Oh, mais pas toujours les mêmes ! » (tdp 291). A cette question, deux autres élèves proposent des réponses incomplètes : Gervil : « Les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont la Haute Égypte et la Nubie égyptienne » (tdp 292) et Carole : « Les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont la Basse Égypte, la Haute Égypte et Nubie égyptienne » (tdp 294). Cette situation (le fait que ces élèves n'arrivent pas à interpréter l'attente du professeur) amène le professeur à renvoyer les élèves vers le milieu. P3 : « OK, Rappelez vous de ce que nous avons déjà dit. L'Égypte est divisée en deux grandes parties qui sont ? C'est encore au tableau. Qui peut me citer ces deux grandes parties ? » (tdp 295). En posant cette question, le professeur produit un effet Topaze en indiquant que la réponse à la question qu'il a formulée se trouve au tableau, donc à la portée des élèves. Pour autant, cette stratégie s'avère ensuite inopérante : Abdon lit ce qui est écrit au tableau pour répondre à la question du professeur en reprenant : « La Basse Égypte et la Haute Égypte » (tdp 296), qui ne correspondent pas aux zones géographiques attendues. Les élèves confondent les deux parties de l'Égypte (terme utilisé par le professeur) et les deux pays constitués par le royaume de Taharqa. Le professeur formule à nouveau sa question dans l'espoir de voir les élèves interpréter son attente. P3 : « OK, Alors quelles sont les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa ? » (tdp 299). Christ répond à la question : « Les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont Égypte et Nubie égyptienne » (tdp 300). Le professeur réagit en produisant un effet Jourdain (le professeur a développé la réponse de cet élève en apportant d'autres éléments) pour tenter d'éviter des échecs dans cet apprentissage. P3 : « Bien , les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont l'Égypte et Kouch ou la Nubie » (tdp 301). Le professeur pose une nouvelle question aux élèves : « Alors pour gouverner les Deux Terres, qu'est ce que le roi Taharqa a-t-il fait ? » (tdp 303). Diane répète ce qui a été dit quelques temps auparavant : « Pour gouverner les deux Terres, il avait unifié les deux pays » (tdp 304). Le professeur refuse de valider cette réponse en se montrant réticent. P3 : « Lesquels ? » (tdp 305). Et Diane répond immédiatement : « L'Égypte et Kouch » (tdp 306). Finalement la réponse donnée par Diane est celle attendue par le professeur qui la valide.

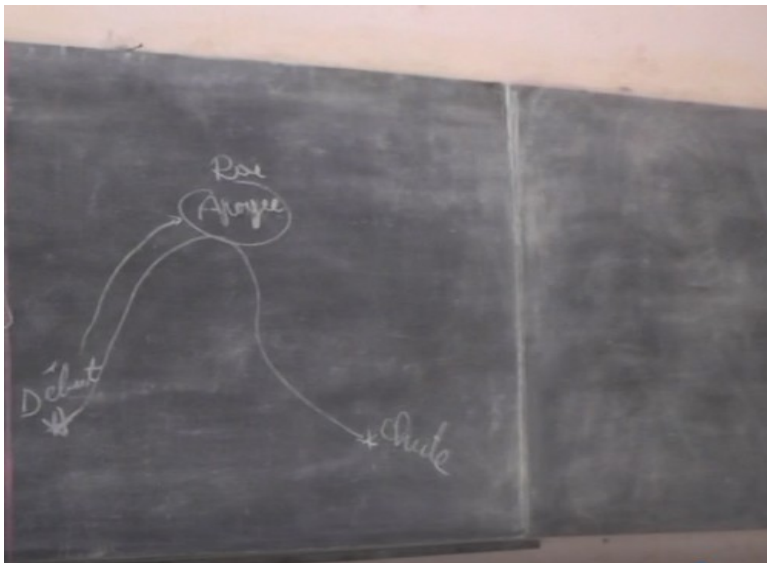
Dans ce que nous modélisons comme le JA4 : « faire citer par les élèves les territoires gouvernés par le roi Taharqa », le milieu montre les trois parties du royaume de Taharqa mais il n'y a aucun savoir derrière. Le professeur pose des questions sur des choses que les élèves ignorent ou qui relèvent du sens commun. C'est seulement un jeu de devinette où les élèves

essaient de se demander ce que le professeur peut bien vouloir dire, et ils ne disposent d'aucun savoir pour répondre. Le professeur essaie de faire sortir de la carte des savoirs qui n'y sont pas car la carte n'est pas un milieu très dense. Dans cet épisode, la position topogénétique du professeur reste plus élevée par rapport à celle des élèves, qui reste relativement basse.

JA5 : Faire interpréter par les élèves la fin du règne du roi Taharqa

Les tours de parole échangés sont les suivants : Tdp 245 à Tdp 274 ; Tdp 307 à Tdp 312)

Extrait de transcription n°44 : Échanges professeur-élèves sur la chute du roi Taharqa

01:08:44	245	P3	<p>D'accord, si c'est bon vous allez maintenant prendre le résumé. <i>[Le professeur copie le résumé ci-dessous au tableau et demande aux élèves de faire de même dans leurs cahiers].</i></p> <p><u>II- Taharqa, maître des Deux Terres</u></p> <p>Pour gouverner, le roi Taharqa réunit les deux territoires : Égypte et Kouch en un vaste royaume. Il prend possession de l'Égypte et il le fait en présentant son royaume comme la réunion de sa terre d'origine et de celle que ses ancêtres ont conquise. C'est ce que symbolise le double cobra dressé au-dessus de son front.</p> <p><i>[Après avoir vérifié que tous les élèves aient fini de copier la deuxième partie de la leçon dans leurs cahiers, le professeur dessine une courbe au tableau et dit :]</i></p>  <p>Le dessin qui est au tableau explique en quelque sorte le règne de Taharqa. Il est arrivé au pouvoir, c'est le début puis il va</p>
----------	-----	----	--

			devenir grand en réunissant l'Égypte et le Kouch. Son pouvoir atteint son sommet, il y a eu évolution, c'est l'apogée et après c'est la chute ou c'est la fin de son règne. Mais selon vous, qu'est-ce qui peut provoquer la chute d'un roi comme Taharqa ? C'est de quelle manière ? Quand on parle de la chute là, oui vas-y. <i>[en désignant Axel]</i>
01:17:24	246	Axel	Quand on parle de chute, c'est quand un autre roi vient pour prendre sa place.
01:17:28	247	P3	C'est là où il y aura changement. C'est là où un autre roi vient prendre la place de ce roi là. Bien ! Là, c'est selon votre collègue mais qui nous propose une autre réponse ? Oui, voilà ! <i>[en désignant Jeanne]</i>
01:17:43	248	Jeanne	Ce qui peut provoquer la chute d'un roi soit c'est la mort ou c'est la guerre aussi.
01:17:49	249	P3	Selon votre collègue ce qui peut provoquer la chute d'un roi peut être la mort ou la guerre. Oui <i>[en désignant Jacques]</i>
01:17:57	250	Jacques	C'est quand le roi n'a plus de pouvoir pour gouverner.
01:18:02	251	P3	Le roi n'a plus de pouvoir pour gouverner. C'est la prise du pouvoir par un autre roi. Voilà. Qui d'autre ? Oui <i>[en désignant Hugo]</i>
01:18:08	252	Hugo	Sa chute est provoquée parce qu'il ne travaille pas comme auparavant.
01:18:13	253	P3	Ah bon ? Donc il est fatigué ?
01:18:16	254	Hugo	Oui.
01:18:18	255	P3	Ok je continue. Je prends un exemple de chez nous. Qu'est ce qui provoque souvent la chute d'un président ? Oui <i>[en désignant Charles]</i>
01:18:25	256	Charles	Un coup d'état.
01:18:27	257	P3	Et qu'est ce qui peut provoquer la chute d'un roi comme Taharqa qui était vaillant et puissant ? Oui <i>[en désignant Carole]</i>
01:18:34	258	Carole	Lui aussi par un coup d'état.
01:18:38	259	P3	<i>[Le professeur écrit coup d'état au tableau et dit:]</i> on dit coup d'état ou en d'autres termes on dit putsch. Voilà, mais selon vous comment le roi Taharqa va-t-il réagir ? Car pour réussir ce coup d'état, il faut qu'il y ait la guerre, un conflit. Et si le roi Taharqa est là, présent dans son royaume et qu'un autre groupe armé vient l'attaquer ou attaquer son royaume. Alors

			quelle sera sa réaction ? Est-ce qu'il va rester comme ça à croiser les bras ? Oui <i>[en désignant Igor]</i>
01:19:43	260	Igor	Le roi Taharqa va rassembler ses éléments pour le combat.
01:19:49	261	P3	Oui le roi Taharqa va résister, va combattre cette troupe ennemie. Qui encore ? Oui <i>[en désignant Gervil]</i>
01:19:58	262	Gervil	Le roi Taharqa va se défendre.
01:20:01	263	P3	Il va se défendre. Voilà le roi Taharqa va se défendre. Oui là-bas à haute voix <i>[en désignant Marita]</i>
01:20:09	264	Marita	Il peut déclarer la guerre ou soit céder la place à ses ennemis.
01:20:15	265	P3	Mais il peut céder la place comment ? Hein, il peut céder ça comment ? Oui <i>[en désignant Aymard]</i>
01:20:22	266	Aymard	Il quitte le palais, il va ailleurs.
01:20:25	267	P3	Donc c'est la fuite. Voilà. Tout simplement pour vous dire que la fin du règne du roi Taharqa se présente de cette manière. Le fait qu'il a construit un grand royaume et qu'il a une armée puissante, cela fait peur à ses voisins. Donc ils se sont mobilisés et ils l'ont attaqué. Et comme ils sont nombreux et bien armés, ses militaires ne peuvent pas tenir. C'est pourquoi il va prendre la fuite pour sauver sa vie. Il quitte l'Égypte pour revenir dans son pays d'origine qui est Kouch. C'est de cette manière que le règne du roi Taharqa va finir. Voilà, est-ce que vous avez des questions à me poser ? Oui <i>[en désignant Jules]</i>
01:21:53	268	Jules	Est-ce que ses ennemis sont les gens qu'il a chassés du pouvoir en Égypte ?
01:21 :59	269	P3	Non, ce ne sont pas des Égyptiens mais plutôt des Assyriens qui sont venus de l'Arabie pour l'attaquer parce qu'ils craignent à ce que Taharqa puisse les attaquer un jour. Donc ils préfèrent l'attaquer avant, c'est-à-dire par surprise. Qui d'autre ? Oui <i>[en désignant Guy]</i>
01:22:22	270	Guy	Est-ce que le roi Taharqa va fuir seul ou aussi avec ses militaires ?
01:22:27	271	P3	Je pense qu'il va fuir avec certains de ses militaires surtout ceux qui sont ses proches. Car lorsqu'une armée perd la bataille, les éléments peuvent fuir en désordre et on appelle ça la débandade. Certainement Taharqa va se réfugier à Kouch avec une partie de son armée par sa sécurité. C'est compris ?
01:22:58	272	Guy	Oui monsieur.

01:23:00	273	P3	Une autre question, s'il y en a ? <i>[Les élèves ne réagissent pas et le professeur dit:]</i> Bon je constate que vous n'avez pas de question à me poser sur la chute de Taharqa. Alors je pense que si on vous demande de relater ou de parler du roi Taharqa, vous serez capables. Ok ?
01:23:14	274	Cl.	Oui monsieur.

Le professeur copie le résumé de la deuxième partie de la leçon au tableau et demande aux élèves de faire la même chose dans leurs cahiers. Quelques minutes après avoir vérifié que tous les élèves aient fini de copier le résumé, il dessine une courbe au tableau. Cette courbe lui permet de donner des explications aux élèves sur l'évolution du règne de Taharqa, de l'accession au pouvoir à sa chute. Puis il a demandé à ces derniers de dire ce qui peut provoquer la chute du roi Taharqa. P3 : « Le dessin qui est au tableau explique en quelque sorte le règne de Taharqa. Il est arrivé au pouvoir, c'est le début puis il va devenir grand en réunissant l'Égypte et le Kouch. Son pouvoir atteint son sommet, il y a eu évolution, c'est l'apogée et après c'est la chute ou c'est la fin de son règne. Mais selon vous, qu'est-ce qui peut provoquer la chute d'un roi comme Taharqa ? C'est de quelle manière ? Quand on parle de la chute là. » (tdp 245). Le professeur explique la courbe dessinée au tableau représentant le « chemin » parcouru (du début à la fin) par le roi Taharqa au pouvoir en Égypte aux élèves, puis il questionne les élèves sur les causes de la chute de ce roi. Les élèves n'ont pas le savoir nécessaire pour répondre à la question. P3 leur demande comment le règne s'est terminé alors que les élèves ne savent rien sur ce règne. Nous pouvons dire que le professeur a soumis les élèves à un jeu de devinette obligatoire. Axel qui tente d'interpréter l'attente du professeur et répond à la question : « Quand on parle de chute, c'est quand un autre roi vient pour prendre sa place » (tdp 246). Mais la réponse donnée par Axel ne satisfait pas le professeur. Alors, le professeur reprend la réponse de cet élève d'une autre manière et relance sa question. P3 : « C'est là où il y aura changement. C'est là où un autre roi vient prendre la place de ce roi là. Bien ! Là, c'est selon votre collègue mais qui nous propose une autre réponse ? » (tdp 247). Jeanne qui suit attentivement le professeur se lève et dit : « Ce qui peut provoquer la chute d'un roi soit c'est la mort ou c'est la guerre aussi » (tdp 248). Jeanne a fait appel à son savoir d'origine sociale, pour répondre à sa question. Cependant, le professeur, qui adopte une attitude de réserve (réticence), refuse de valider la réponse de cette élève. Il se contente seulement de répéter cette réponse avant de désigner un autre élève. P3 : « Selon votre collègue ce qui peut provoquer la chute d'un roi peut être la mort ou la guerre. Oui » (tdp

249). Jacques, désigné par le professeur, donne cette réponse : « C'est quand le roi n'a plus de pouvoir pour gouverner » (tdp 250). La réponse de Jacques n'est pas celle attendue par le professeur qui reprend comme d'habitude la réponse proposée par cet élève avant de désigner un autre élève, Hugo, qui dit ceci : « Sa chute est provoquée parce qu'il ne travaille pas comme auparavant » (tdp 252). La réponse proposée par Hugo surprend le professeur qui réagit de la manière suivante : « Ah bon ? Donc il est fatigué ? » (tdp 253). Finalement, le professeur a compris que les élèves rencontrent des difficultés pour répondre à ses questions car ils ne disposent pas du savoir nécessaire. On peut qualifier cela de jeu de devinette. Cette situation pousse P3 à changer de stratégie en introduisant dans l'apprentissage un savoir du sens commun. Nous pouvons situer ce savoir social dans le contexte centrafricain que les élèves connaissent bien. Voyons la réaction du professeur : « OK je continue. Je prends un exemple de chez nous. Qu'est ce qui provoque souvent la chute d'un président ? » (tdp 255). A cette question, Charles répond : « Un coup d'état » (tdp 256). La réponse de Charles satisfait le professeur qui espère maintenant que les élèves sont capables d'interpréter son attente après l'introduction de ce savoir social dans l'apprentissage. P3 : « Et qu'est-ce qui peut provoquer la chute d'un roi comme Taharqa qui était vaillant et puissant ? » (tdp 257). Le professeur revient sur le savoir mis en jeu en reprenant la même question. La stratégie développée par le professeur pousse Carole à réagir à la question posée. Carole : « Lui aussi par un coup d'état » (tdp 258). Le professeur est satisfait de cette réponse. C'est pourquoi, il prend la craie et écrit au tableau « coup d'état » puis il exprime une nouvelle attente. P3 : « on dit coup d'état ou en d'autres termes on dit putsch. Voilà, mais selon vous comment le roi Taharqa va-t-il réagir ? Car pour réussir ce coup d'état, il faut qu'il y ait la guerre, un conflit. Et si le roi Taharqa est là, présent dans son royaume et qu'un autre groupe armé vient l'attaquer ou attaquer son royaume. Alors quelle sera sa réaction ? Est-ce qu'il va rester comme ça à croiser les bras ? » (tdp 259). En posant cette question, P3 produit l'effet Topaze et pousse les élèves à deviner la réponse à cette question. Igor avance la réponse suivante : « Le roi Taharqa va rassembler ses éléments pour le combat » (tdp 260). Le professeur répète à sa manière la réponse d'Igor puis désigne un autre élève. P3 : « Oui le roi Taharqa va résister, va combattre cette troupe ennemie. Qui encore ? » (tdp 261). Gervil dit ceci : « Le roi Taharqa va se défendre » (tdp 262). La réponse de Gervil ne satisfait pas le professeur qui, après l'avoir répétée, désigne une autre élève, Marita qui dit ceci : « Il peut déclarer la guerre ou soit céder la place à ses ennemis » (tdp 264). Le professeur demande à cette élève de clarifier ce qu'elle vient de dire. P3 : « Mais il peut céder la place comment ? Hein, il peut

céder ça comment ? » (tdp 265). Mais c'est un autre élève, Aymard qui répond : « Il quitte le palais, il va ailleurs » (tdp 266). Le professeur valide la réponse de cet élève en produisant un effet Jourdain qui est l'acte par lequel le professeur a retrouvé ou a identifié une trace de connaissance dans la réponse donnée. P3 : « Donc c'est la fuite. Voilà. Tout simplement pour vous dire que la fin du règne du roi Taharqa se présente de cette manière. Le fait qu'il a construit un grand royaume et qu'il a une armée puissante, cela fait peur à ses voisins. Donc ils se sont mobilisés et ils l'ont attaqué. Et comme ils sont nombreux et bien armés, ses militaires ne peuvent pas tenir. C'est pourquoi il va prendre la fuite pour sauver sa vie. Il quitte l'Égypte pour revenir dans son pays d'origine qui est Kouch. C'est de cette manière que le règne du roi Taharqa va finir. Voilà, est-ce que vous avez des questions à me poser ? » (tdp 267). Ici, P3 donne des explications aux élèves sur la fin du règne du roi Taharqa, puis il demande à ces derniers de poser des questions sur ce qu'ils ne comprennent pas ou souhaitent savoir. P3 indique ici le savoir qu'il a essayé de faire dire précédemment aux élèves, alors que les élèves n'avaient aucun savoir à ce propos. On est donc dans un simulacre de construction de savoir où le professeur fait avancer le temps didactique par un jeu de devinettes poussant les élèves à mobiliser leurs savoirs sociaux, et à coup d'effet Topaze pour faire deviner la réponse par les élèves.

Jules se lève et dit : « Est-ce que ses ennemis sont les gens qu'il a chassés du pouvoir en Égypte ? » (tdp 268). En effet, en Centrafrique, l'histoire nous enseigne que lorsqu'un régime politique au pouvoir est renversé, les dignitaires de ce pouvoir déchu s'organisent après pour se venger en cherchant à revenir au pouvoir par la voie des armes. Le professeur lui répond en ces termes : « Non, ce ne sont pas des Égyptiens mais plutôt des Assyriens qui sont venus de l'Arabie pour l'attaquer parce qu'ils craignent à ce que Taharqa puisse les attaquer un jour. Donc ils préfèrent l'attaquer avant c'est à dire par surprise. Qui d'autre ? » (tdp 269). Un autre élève, Guy, pose aussi une question : « Est-ce que le roi Taharqa va fuir seul ou aussi avec ses militaires ? » (tdp 270). Guy a aussi mobilisé son savoir social. Que nous pouvons également situer dans le contexte centrafricain. En Centrafrique, lorsqu'il y a un coup d'état, les dignitaires du pouvoir déchu fuient avec les membres de leurs familles et une partie des militaires qui assuraient leur sécurité. P3 : « Je pense qu'il va fuir avec certains de ses militaires surtout ceux qui sont ses proches. Car lorsqu'une armée perd la bataille, les éléments peuvent fuir en désordre et on appelle ça la débandade. Certainement Taharqa va se réfugier à Kouch avec une partie de son armée par sa sécurité » (tdp 271). Il décide d'aborder l'étape suivante de la leçon (un simple « contrôle de connaissances »).

Pendant le contrôle organisé vers la fin de la leçon, le professeur revient sur le savoir mis en jeu dans l'apprentissage portant sur la chute du roi Taharqa. La transcription ci-après présente les échanges ou les interactions professeur-élèves lors de ce contrôle.

Extrait de transcription n°45 : Contrôle des connaissances sur la chute du roi Taharqa

01:37:30	307	P3	Très bien, c'est l'Égypte et le Kouch que le roi Taharqa a réunis en un vaste royaume. Maintenant pour finir, comment se termine son règne en Égypte ? Ou de quelle manière le règne de Taharqa a pris fin en Égypte ? Oui [<i>en désignant Kevin</i>]
01:37:45	308	Kevin	Son règne a pris fin par un coup d'état.
01:37:48	309	P3	Par un coup d'état. C'est ça ? Oui là-bas [<i>en désignant Jacques</i>]
01:37:52	310	Jacques	C'est par la guerre des Assyriens.
01:37:55	311	P3	Voilà, Taharqa a été chassé du pouvoir par les Assyriens. C'est compris ?
01:38:02	312	Cl.	Oui, monsieur.

Le professeur pose cette question aux élèves : « Comment se termine son règne [*du roi Taharqa*] en Égypte ? Ou de quelle manière le règne de Taharqa a pris fin en Égypte ? » (tdp 307). Kevin répond à la question : « Son règne a pris fin par un coup d'état » (tdp 308). Cet élève a produit la réponse attendue. Mais le professeur reste réticent à valider la réponse de Kevin. Toutefois il réagit en demandant l'avis de la classe en ces termes : « Par un coup d'état. C'est ça ? Oui là-bas » (tdp 309). Puis il désigne ensuite Jacques qui donne cette réponse : « C'est par la guerre des Assyriens » (tdp 310). La réponse de Jacques est celle attendue par le professeur, qui la valide de cette manière : « Voilà, Taharqa a été chassé du pouvoir par les Assyriens. C'est compris ? » (tdp 311). Et la classe répond : « Oui, monsieur » (tdp 312).

Nous retenons que dans ce que nous modélisons comme le JA5, le professeur a agencé un milieu d'apprentissage (une courbe dessinée au tableau) pour faire comprendre un objet de savoir aux élèves. Ce milieu a permis au professeur d'expliquer la chute du roi Taharqa au pouvoir en Égypte. De ce fait, pour pousser les élèves à surmonter les difficultés rencontrées, il conduit les élèves à mobiliser des savoirs sociaux de sens commun dans le contexte centrafricain, pour aborder des savoirs historiques d'origine scolaire.

JA6 : Faire raconter par les élèves la vie du roi Taharqa.

Les tours de parole échangés entre P1 et les élèves, se déroulent de Tdp 275 à Tdp 278.

Extrait de transcription n°46 : Contrôle de connaissances sur le règne du roi Taharqa

01:23:16	275	P3	<p>Bon vous prenez le résumé dans vos cahiers. <i>[Le professeur copie le résumé au tableau et les élèves font de même dans leurs cahiers]</i></p> <p>III- <u>La fin du règne de Taharqa</u></p> <p>Venus du Kouch, Taharqa tout comme ses ancêtres et descendants pharaons noirs, règnent sur l'Égypte pendant 100 ans avant de s'en faire chasser non pas par les Égyptiens mais par les Assyriens qui ne supportent pas la présence d'un royaume aussi puissant à leur frontière. Ainsi malgré sa puissance, la dynastie des pharaons noirs finit par tomber devant les conquêtes assyriennes.</p> <p><i>[Après avoir vérifié que tous les élèves aient fini de copier la deuxième partie de la leçon dans leurs cahiers, le professeur dit :]</i></p> <p>Qui peut nous faire le résumé sur le roi Taharqa, depuis ses origines jusqu'à sa chute ? Qui peut nous faire le résumé ? Oui là-bas ! <i>[en désignant Bertille]</i></p>
01:30:28	276	Bertille	<p>Au début du cours on avait dit que le roi Taharqa est un pharaon noir. Il venait de Kouch. C'était son pays natal. Et il avait régné sur les deux Terres, l'Égypte et Kouch, grâce à sa puissance et sa chute a commencé par un coup d'état. C'est tout.</p>
01:30:47	277	P3	<p>Bien, qui encore peut nous dire ce qu'il a retenu sur le roi Taharqa ? Oui vas-y ? <i>[en désignant Jeannine]</i></p>
01:30:51	278	Jeannine	<p>Le roi Taharqa est noir. Il vient du sud en Kouch. Il gouvernait la Basse Égypte, la Haute Égypte et la Nubie Égyptienne. Il a fui à Kouch à cause des Assyniens.</p>

Après avoir fini d'exposer et de faire recopier le résumé, le professeur vérifie que les élèves ont retenu ce qui vient d'être énoncé. Pour s'en assurer, il demande aux élèves de raconter oralement la vie du roi Taharqa. Et le professeur sait que, pour raconter la vie du roi Taharqa, les élèves doivent faire appel aux savoirs déjà acquis au cours de cet apprentissage. Il donne cette consigne aux élèves : « Qui peut nous faire le résumé sur le roi Taharqa, depuis ses origines jusqu'à sa chute ? Qui peut nous faire le résumé ? Oui là-bas ! » (tdp 275). Bertille répond à la consigne de cette manière : « Au début du cours on avait dit que le roi

Taharqa est un pharaon noir. Il venait de Kouch. C'était son pays natal. Et il avait régné sur les deux Terres, l'Égypte et Kouch grâce à sa puissance et sa chute a commencé par un coup d'état. C'est tout » (tdp 276). La réponse donnée par Bertille satisfait le professeur qui la valide tout en souhaitant voir un autre élève se prononcer sur la question. P3 : « Bien, qui encore peut nous dire ce qu'il a retenu sur le roi Taharqa ? Oui vas-y ? » (tdp 277). Jeannine, désignée par le professeur, dit ceci : « Le roi Taharqa est noir. Il vient du sud en Kouch. Il gouvernait la Basse Égypte, la Haute Égypte et la Nubie Égyptienne. Il a fui à Kouch à cause des Assyniens » (tdp 278). Jeannine a, elle aussi, répondu à la consigne du professeur qui se montre satisfait en validant cette réponse. En somme, dans le JA6, on ne peut pas dire qu'il y a eu construction du savoir : le professeur a dit des choses que les élèves ont recopiées et qu'ils récitent ensuite. On ne sait pas s'il y a eu un véritable apprentissage. C'est plutôt de la mémorisation.

3. Bilan du chapitre 7

3.1 Préparation de séance

La séquence sur l'épopée du roi Taharqa est conçue par le chercheur dans une perspective « descendante » : il a construit un thème d'enseignement qui l'a conduit à rechercher les ressources devant lui permettre de le concrétiser. Cette recherche l'a amené à télécharger des écrits, photos et vidéos en ligne (Internet) sur les pharaons noirs d'Égypte. Le chercheur a ensuite lu ces écrits, regardé ces photos et visionné ces vidéos. Ce qui lui a permis de rédiger un texte récapitulatif et de sélectionner une image et une carte (les pharaons noirs d'Égypte et le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa) portant sur l'histoire des pharaons noirs d'Égypte. Il a ensuite remis le texte récapitulatif au professeur quelques jours avant la préparation de la séquence pour qu'il puisse se l'approprier à son tour, comme le chercheur l'avait fait auparavant à partir des ressources mises en ligne. Et les deux images ont été présentées au professeur le jour de l'entretien. Donc, pour préparer cette séquence, le chercheur a mobilisé un ensemble de ressources (texte récapitulatif et images) à des fins d'enseignement.

Toutefois, à propos des ressources, il faut distinguer différents stades avant que ces ressources arrivent entre les mains de P3. Avant sa mise en forme pour la classe : le texte récapitulatif ne correspond pas aux ressources initiales ; il a subi, par le travail documentaire, diverses transformations et réductions.

Après la mobilisation de ces ressources, le professeur et le chercheur se rencontrent pour préparer la séquence sur l'épopée du roi Taharqa. Au cours de l'entretien, les deux, en faisant appel à leurs connaissances professionnelles et selon leur projet didactique, se sont mis d'accord pour s'approprier, adapter puis travailler ensemble les ressources (les deux images). Ainsi, le titre et la légende de l'image 1 (les pharaons noirs d'Égypte) ont été effacés pour pousser les élèves à mobiliser davantage leurs capacités intellectuelles dans l'apprentissage, afin de découvrir et d'apprendre les savoirs en jeu. Ensuite, l'image a été scannée et imprimée sur un papier de format A 2. Par contre l'image 2 (le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa) n'a subi aucune modification, ni transformation ; elle a été agrandie et imprimée comme la première sur un papier de format A 2 avant son utilisation en classe comme support d'enseignement. Le professeur et le chercheur ont aussi associé la deuxième image à la première pour constituer un dossier documentaire tout en définissant l'ordre souhaité de leur utilisation dans la séance. Pour amener les élèves à explorer les indices que produisent les deux images en classe, ils formulent des consignes de travail à donner aux élèves sur chaque image. Ces consignes doivent permettre l'enquête des élèves en classe afin qu'ils puissent prélever des informations des deux images et répondre aux questions du professeur. C'est cela qui pourrait les amener à s'approprier les savoirs mis en jeu dans l'apprentissage et à les acquérir. C'est ce que Ghislaine Gueudet et Luc Trouche (2010) qualifient d'un schème d'utilisation de la ressource. Les savoirs en jeu sont résumés par les énoncés suivants, qui reprennent l'essentiel de ce qu'il y a à retenir :

- certains pharaons d'Égypte étaient des hommes noirs en l'exemple du roi Taharqa ;
- Le roi Taharqa est originaire du Sud, territoire de la Nubie ou du Kouch. Il est arrivé en Égypte par le truchement de ses ancêtres pour enfin devenir roi de ce territoire ;
- pour gouverner, le roi Taharqa a unifié les deux territoires (Égypte et Kouch) en un seul et vaste royaume. Ainsi, la Nubie devient la Nubie égyptienne ;

3.2 Mise en œuvre de la séance par P3

Les deux documents (Image 1 : « Taharqa, pharaon d'Égypte » et image 2 : « le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa ») préparés par le professeur et le chercheur ont été introduits (collés au tableau) l'un après l'autre par le professeur dans l'apprentissage. Donc le professeur dispose de très peu de documents, une image et une carte. Nous rappelons que les titres des documents ne sont écrits ni sur ceux-ci, ni au tableau. Ces documents

constituent le milieu didactique mais sont peu pourvoyeurs de savoirs (le milieu est peu dense sur le plan épistémique). Les savoirs en jeu par l'usage de ces documents et les schèmes de leur utilisation sont présentés dans les paragraphes précédents. Ainsi dans cet apprentissage, le professeur a le choix entre deux solutions :

1. faire un cours magistral et raconter l'histoire de Taharqa aux élèves.
2. s'appuyer sur ces documents pour faire parler les élèves, dans une illusion de cours dialogué. Illusion, parce que le milieu est peu pourvoyeur de significations et que les élèves n'ont pas de connaissances sur Taharqa. Dans cette situation, il y a peu de milieu et peu de contrat didactique (pas de savoirs préalables, sauf les savoirs du sens commun).

Donc le professeur doit faire mobiliser par les élèves des savoirs du sens commun sur la RCA aujourd'hui pour leur faire répondre à des questions qui sont des devinettes. Pour les aiguiller dans ce jeu de devinette, il produit des effets Topaze où il leur indique la réponse souhaitée et des effets Jourdain où il donne lui-même la réponse.

Il s'agit d'un cours dialogué où le professeur pose des questions aux élèves qui disposent seulement de savoirs du sens commun pour répondre et où le professeur apporte en réalité tous les savoirs de manière transmissive. C'est le modèle des boucles didactiques (Audigier, 1996).

Nous discutons dans le chapitre suivant les principaux résultats de nos analyses, présentés respectivement à la fin des chapitres 5, 6 et 7 de notre travail.

CHAPITRE 8 : DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Nous poursuivons notre travail dans ce chapitre par la discussion des principaux résultats de nos analyses à la lumière de nos questions de recherche. Nous en profitons pour vérifier nos hypothèses. Nous terminons le chapitre par la présentation de nos perspectives d'avenir.

1. Discussion

Nous synthétisons nos résultats et nous les discutons en fonction de nos questions de recherche (QR). Puis nous reviendrons sur nos hypothèses de recherche (HR).

- QR1 : les ressources mobilisées par P1 et P2 permettent-elles une préparation efficace de leurs projets didactiques ?

Durant la préparation des séquences, P1 et P2 ont utilisé des manuels scolaires d'histoire et de géographie des classes de 6^e et de 5^e, et le programme d'enseignement de l'histoire 6^e. Des manuels, ils ont tiré des ressources (cartes, images) leur permettant de réaliser leur travail documentaire. Mais au cours de la préparation des séquences, ces deux professeurs ont rencontré des difficultés d'ordre matériel à cause de la pauvreté des ressources qui ne leur fournissent que partiellement les informations dont ils ont besoin pour leurs projets didactiques. Pour surmonter ces difficultés, ils ont fait appel à leurs connaissances professionnelles. Ils ont sélectionné, adapté et transformé les ressources tirées des manuels. Ce qui leur a permis de constituer des nouveaux documents pour la concrétisation de leurs enseignements. P3 quant à lui, a travaillé en association avec le chercheur en didactique et a bénéficié de ses conseils en plus des ressources matérielles mises à sa disposition. Il a utilisé le dossier récapitulatif sur l'histoire des pharaons noirs d'Égypte que le chercheur lui a remis ainsi que les deux images. Il a travaillé en lien avec ce dernier dans l'appropriation, l'adaptation et la transformation des ressources téléchargées pour préparer son projet didactique.

En réponse à notre première question de recherche, nous avons vu que les difficultés matérielles rencontrées par les deux professeurs (P 1 et P2) ne leur ont pas permis de préparer leurs enseignements en disposant de toutes les ressources nécessaires. Nous remarquons cela dans le travail documentaire effectué surtout par P1. Le premier document réalisé, le dessin de la carte de l'Afrique, présente des lacunes relatives à certaines règles cartographiques. Ce

dessin n'a ni légende, ni échelle, et les noms de certains pays n'y figurent pas. La Centrafrique, pays dans lequel vivent les élèves, n'y est pas dessinée, ce qui aurait pu leur permettre de situer l'Égypte par rapport à leur propre pays. En outre, les ressources exploitées par P1 et P2 sont anciennes : des vieux manuels scolaires (IPAM. Histoire, le monde de la préhistoire à la fin du 6^e siècle après J.C., Hachette, 1979 ; Histoire-géographie, Hatier, 2000 ; Histoire-géographie 5^e, Hatier, 2010 et une brochure éditée en 1998) dont certaines données sont devenues caduques. Ainsi, nous considérons ces difficultés comme des contraintes majeures qui pèsent de manière générale sur les professeurs dans la préparation des cours d'histoire en Centrafrique. Toutefois, le concept de « ressource », concerne non seulement les manuels scolaires mais aussi les ressources en ligne (Gueudet & Trouche, 2010), difficiles d'accès aux professeurs. De ce fait, la difficulté à accéder à des ressources en ligne a sérieusement gêné P1 et P2 dans la préparation de leur séquence. Par contre P3, qui a bénéficié des ressources téléchargées en ligne et du conseil d'un chercheur en didactique, a réussi à construire une séquence sur un thème inédit avec des ressources « nouvelles », c'est-à-dire qui ne sont pas tirées des manuels scolaires, pour la mise en œuvre de son projet didactique.

L'exemple du travail réalisé par P3 et le chercheur nous inspire (surtout l'importance du travail de préparation collective à partir de ces ressources en ligne) et nous pensons que l'utilisation des ressources en ligne, qui plus est au sein d'une équipe où ces ressources numériques sont travaillées à plusieurs, pourrait être une solution au manque de ressources que rencontrent aujourd'hui les professeurs d'histoire-géographie en Centrafrique durant la préparation de leurs enseignements. La Centrafrique est maintenant connectée au reste du monde par la fibre optique. C'est une possibilité qui s'offre aux professeurs de faire des recherches sur l'Internet afin de télécharger des ressources souhaitées, nécessaires à la préparation de leurs enseignements. Cette analyse conforte notre première hypothèse de recherche (HR1) : « l'univers documentaire réduit des professeurs P1-P2 restreint les possibilités de préparation de leurs projets didactiques mais le recours à leurs connaissances professionnelles leur permettrait de surmonter ces difficultés ». Nous passons à notre deuxième question de recherche.

- QR2 : comment le travail documentaire (en commun) fait par le professeur P3 et le chercheur C favorise-t-il la construction d'une séquence d'enseignement ? Quel est le rôle joué par chaque acteur ?

Durant la préparation d'une séquence d'enseignement, la première préoccupation du professeur est de trouver et d'organiser les documents. Pour répondre à ce besoin, il se lance dans un travail documentaire, par lequel il peut construire lui-même sa documentation ou rencontrer d'autres professeurs ou acteurs de l'éducation à des occasions choisies pour préparer les documents (Gueudet & Trouche, 2008). Dans cette étude, P3 a réalisé un travail documentaire en interaction avec un chercheur en didactique. Les ressources utilisées lors de ce travail ont été téléchargées sur l'Internet par le chercheur puis remises au professeur. Puis les deux se sont entretenus (ont interagi) en mobilisant leurs connaissances professionnelles durant la construction de la séquence. Ce qui leur a aussi permis de constituer de nouveaux documents (deux photos reproduites en format A 3) pour la mise en œuvre d'une séquence sur un thème inédit : l'histoire des pharaons noirs d'Égypte (l'épopée du roi Taharqa).

En Centrafrique, à cause des difficultés (manque de ressources matérielles) que rencontrent les professeurs pour enseigner, les instructions officielles (INRAP, 2015, p.11) recommandent aux professeurs d'histoire-géographie de s'organiser (avec d'autres acteurs) afin de confectionner « l'illustration du cours ». Autrement dit, ces professeurs sont invités à se mettre en petits groupes de travail afin de fabriquer eux-mêmes les matériaux-soutiens d'apprentissage suivant leurs projets didactiques. Ces matériaux-soutiens peuvent être des dessins, des cartes, des photos, des textes, etc. que chaque professeur utilisera en classe pour faire cours. Ces instructions insistent sur le fait que l'enseignement de l'histoire ne peut pas se faire sans document. Avec l'Internet, la mobilisation des ressources et leur transformation au cours d'un travail documentaire sont à la portée de tout professeur d'histoire-géographie. Ce développement soutient notre deuxième hypothèse de recherche (HR2) : « la coopération entre le professeur P3 et le chercheur C autour du travail documentaire pourrait aider P3 à surmonter certaines difficultés liées à la pauvreté des ressources et à réaliser son projet didactique ». Nous passons maintenant à notre troisième question de recherche, qui concerne le milieu et le contrat didactique dans l'enseignement-apprentissage des séquences présentées.

- QR3 : sur quels éléments du contrat didactique et du milieu les élèves s'appuient-ils pour répondre aux attentes des professeurs : P1-P2 et P3 ?

Les trois professeurs (P1, P2, P3) ont utilisé en situation de classe avec les élèves des documents : cartes dessinées, images ou photos collées au tableau, pour permettre l'enquête des élèves. Mais certains de ces documents (dessin de la carte de l'Afrique, photo du temple égyptien) ne font pas milieu pour les élèves et les élèves rencontrent des difficultés dans l'exploration des formes sémiotiques de ces documents. Ce qui a régulièrement poussé les professeurs à les enrichir : utilisation de craie de couleur pour souligner un mot, faire un cercle autour d'un mot au tableau, faire un trait, produire des signes intentionnels... pour qu'ils deviennent pourvoyeurs de davantage de signes pour les élèves.

Pour répondre aux attentes des professeurs (P1, P2 et P3) et explorer les éléments du milieu, les élèves s'appuient sur leur savoir déjà-là, en partie forgé dans l'action didactique antérieure (dimension essentielle du contrat didactique pour Brousseau, 2003). Le déjà-là des élèves est issu d'une part de l'action conjointe précédente professeur-élèves autour du savoir (Sensevy, 2011) et d'autre part de leur milieu social (Cariou, 2019b) ou culturel. Ce déjà-là, par exemple d'origine sociale (p. ex. sur le règne du président Bokassa) ou socio-culturelle (p. ex. sur les dieux Soumalé et Ngakola, de la religion traditionnelle centrafricaine mais aussi sur la religion moderne : le christianisme) s'inscrit dans le contexte centrafricain. L'équilibre provisoire, fondé essentiellement sur l'analogie entre le déjà-là d'origine sociale ou socio-culturelle des élèves et les savoirs abordés, a été rompu par la confrontation au milieu didactique créé par le professeur pour permettre aux élèves d'acquérir des savoirs nouveaux. Ainsi, c'est sur l'arrière-plan du contrat que l'action conjointe professeur-élèves doit permettre les ruptures nécessaires à la construction d'un nouveau savoir par les élèves (Sensevy, & Vigot, 2016). Les exemples travaillés ont montré que le savoir d'origine sociale ou socio-culturelle est un élément important dans la construction d'un savoir historique nouveau. Ces connaissances anciennes, sollicitées par le professeur et/ou par les élèves, ont servi de point d'appui à l'acquisition de savoirs nouveaux par les élèves. Nos analyses nous permettent de soutenir notre troisième hypothèse (HR3) : « la mobilisation des connaissances antérieures (d'origine sociale et scolaire) par les élèves leur permettrait de développer de stratégies et de mettre en relation les éléments du problème pour s'orienter dans le milieu afin d'acquérir les savoirs historiques nouveaux, en jeu dans les situations étudiées ».

- QR4 : quelles sont les stratégies développées par les professeurs P1-P2 et P3 pour amener les élèves à construire des savoirs nouveaux ?

Pour amener les élèves à construire des savoirs nouveaux, les professeurs (P1, P2 et P3) développent des stratégies. Ils renvoient régulièrement les élèves aux savoirs acquis lors des séances précédentes et attirent leur attention vers les indices fournis par le milieu en produisant parfois des signes intentionnels, par exemple avec leurs mains (pointant des éléments sur les dessins ou sur les images collées au tableau). Devant les difficultés des élèves, les professeurs (P2 et P3 par exemple) entraînent les élèves dans un jeu de devinette leur permettant de mobiliser des savoirs sociaux de sens commun dans le contexte centrafricain pour expliciter des savoirs historiques d'origine scolaire afin de construire des savoirs nouveaux. En outre, ils se montrent réticents à préciser certains éléments suite à certaines réponses données par les élèves, pour les pousser à mobiliser davantage leurs capacités épistémiques. Il leur arrive de ne pas valider directement les réponses données par les élèves. Ils les soumettent à l'appréciation de leurs camarades de classe. C'est seulement après qu'ils les valident (phase d'institutionnalisation impliquant le collectif-classe). Puis il exprime de nouvelles attentes pour faire avancer la chronogénèse. Les stratégies développées par P1, P2 et P3 ont permis aux élèves d'acquérir de nouveaux savoirs historiques. Ainsi, ces résultats appuient notre quatrième et dernière hypothèse de recherche (HR4) : « les stratégies (particulièrement le recours aux savoirs sociaux s'inscrivant dans le contexte centrafricain) développées par les professeurs P1-P2 et P3 dans les situations permettraient aux élèves de s'orienter dans les milieux et de construire des savoirs historiques nouveaux ».

Les différents éléments présentés dans cette partie « discussion » nous permettent enfin d'envisager nos perspectives d'avenir dans le cadre de ce travail de recherche.

2. Perspectives

Les résultats de nos analyses semblent nous ouvrir des perspectives pour la suite de nos recherches sur le plan théorique et pratique.

Du point de vue pratique, en Centrafrique, la préparation et l'enseignement d'une leçon sont traditionnellement vus comme une affaire personnelle qui dépend de la sensibilité du professeur. Chaque professeur est libre de choisir le type de documents qu'il souhaite utiliser, selon les contenus qui lui semblent adéquats pour l'apprentissage. Il n'y a pas de document idéal dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire, en Centrafrique comme ailleurs. Durant nos enquêtes, nous avons constaté que l'essentiel pour un professeur est que

le manuel scolaire choisi comporte des documents sur la leçon à apprendre par les élèves et tient compte du niveau de la classe en question. L'intérêt de l'usage d'un document à des fins d'enseignement dépend de la pertinence des savoirs que le professeur cherche à transmettre à travers cet usage. Mais il faut aussi que ces savoirs s'inscrivent dans la lignée des savoirs qu'une institution d'enseignement cherche à transmettre. Compte tenu de la rareté des bibliothèques ou des centres de documentation à cause du pillage des infrastructures scolaires du pays, orchestré par des groupes armés, les professeurs utilisent le plus souvent des vieux documents qu'eux-mêmes ont achetés sur le marché et dont les données sont devenues caduques. Sur ce point, nous pensons que notre travail pourrait donner des pistes pour la conception des dispositifs de formation et d'orientation des professeurs d'Histoire-géographie de Centrafrique vers les ressources documentaires en ligne. Le travail en commun fait par le chercheur et le professeur P3 relatif à la préparation d'une séquence d'enseignement-apprentissage sur l'histoire des pharaons noirs d'Égypte en est un bel exemple.

Au niveau théorique, il serait utile pour nous de travailler beaucoup plus l'articulation de nos deux cadres théoriques : la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011 ; Collectif Didactique pour Enseigner, CDpE, 2019) et l'approche documentaire du didactique (Gueudet & Trouche, 2010). Les outils théoriques de la TACD (le contrat didactique, le milieu,...) ainsi que ceux de l'approche documentaire du didactique (la ressource et le travail documentaire) nous ont aidé à analyser les données de notre travail. Ainsi, nous souhaitons, dans les années à venir, participer au développement de ces outils ou descripteurs. Nous pensons ainsi nous engager davantage dans la recherche en didactique.

CONCLUSION

Notre étude avait pour but d'explicitier les pratiques existantes d'enseignement de l'histoire en Centrafrique, d'étudier les efforts c'est-à-dire les innovations, la créativité dans ce contexte peu favorable dont font montre les professeurs dans la préparation et l'enseignement de l'histoire, et d'analyser leur impact sur la transmission des savoirs historiques aux élèves. Ce travail vise également à explorer une nouvelle perspective liée à la coopération professeur-chercheur pouvant aider les professeurs dans la construction et la mise en œuvre de leurs séquences d'enseignement de l'histoire en Centrafrique. En réalisant ce travail, nous pensons avoir atteint ces buts.

Dans ce travail, nous avons mobilisé deux approches théoriques : la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011) et l'approche documentaire du didactique (Gueudet & Trouche, 2010). La TACD nous a permis d'analyser, en nous appuyant surtout sur les concepts de « contrat didactique » et de « milieu », les interactions professeurs-élèves par rapport aux savoirs en jeu. Et les concepts de « ressource » et de « travail documentaire » de l'approche documentaire du didactique nous ont aidé à décrire la préparation des séquences réalisées hors classe par P1 et P2 puis P3 avec le concours d'un chercheur en didactique.

Les données collectées sont issues des vidéos des séances hors et en classe. Ces enregistrements vidéo ont été ensuite transcrits avant d'être analysés avec les concepts de notre cadre théorique. L'analyse des séquences de préparation montre que les professeurs P1-P2, puis P3 accompagné par un chercheur en didactique ont tous mobilisé des ressources matérielles et ont eu recours au travail documentaire pour concevoir des documents destinés à l'apprentissage des élèves. Ces documents sont des dessins de cartes réalisés par P1 et des images reproduites en format A3 par P2 ou A2 par P3. Ils sont introduits dans l'apprentissage pour permettre aux élèves de rechercher et prélever des informations pour répondre aux consignes des professeurs. Au cours de chaque séquence, le milieu a été régulièrement (ré)aménagé par chaque professeur afin d'y orienter l'enquête des élèves dans le sens attendu. Tous les professeurs ont développé des stratégies pour les pousser à mobiliser davantage leurs savoirs déjà-là et répondre aux consignes / questions posées. P1 s'appuie davantage sur des savoirs déjà acquis des élèves pour les amener à l'acquisition des savoirs nouveaux. P2 et P3 proposent des documents aux élèves. Mais ces documents qui constituent le milieu didactique sont peu pourvoyeurs de savoirs. Ainsi les élèves répondent au hasard ou par des approximations aux questions de ces professeurs car il n'y a pas de savoir derrière ces

documents. Cette situation oblige P2 et P3 à engager les élèves dans un jeu de devinette relancé constamment par des effets Topaze et Jourdain. En outre ils poussent les élèves à mobiliser leurs savoirs du sens commun s'inscrivant dans le contexte centrafricain, pour expliciter des savoirs scolaires mis en jeu dans les apprentissages, en jouant parfois sur la mise en exergue de l'analogie et des différences entre ces savoirs. Ceci a aidé les élèves à construire des savoirs historiques nouveaux.

L'enseignement-apprentissage de l'histoire présenté dans ce travail est surtout centrée sur l'utilisation de documents à titre illustratif et sur la méthode question-tâche-réponse, typique de la forme scolaire classique d'éducation (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019). Cet enseignement nécessite une préparation sérieuse qui peut se faire avec la mobilisation des ressources pour favoriser l'apprentissage des élèves. Le travail coopératif professeur-chercheur présenté dans ce travail est un exemple de synergie, d'interaction qui pourrait permettre aux professeurs d'histoire-géographie de dépasser le manque de ressources documentaires qu'ils rencontrent aujourd'hui dans leur travail. La coopération professeur-chercheur décrite dans cette étude est un mode de travail que nous souhaiterions vulgariser et répandre auprès des professeurs. Car celle-ci a permis une préparation efficace de la séquence et sa mise en œuvre en situation de classe avec les élèves a été une réussite. Nous pensons avoir répondu au questionnement initial de notre travail de recherche au sujet de la coopération professeur-chercheur durant la construction d'une séquence d'enseignement de l'histoire. Ce travail constitue une première approche de ce questionnement, que nous projetons d'approfondir à travers des recherches ultérieures.

Le problème des ressources documentaires peut être contourné en recourant à internet. Pour ce faire, Il faudra encourager les enseignants à s'orienter vers les ressources du web et à se lancer dans un travail commun avec d'autres enseignants ou chercheurs. Le travail conjoint professeur-chercheur présenté dans ce travail est un exemple de synergie, d'interaction qui pourrait permettre aux professeurs d'histoire-géographie de dépasser ce problème de ressources documentaires. Les ressources du web sont une possibilité d'avenir pour l'enseignement-apprentissage de l'histoire en Centrafrique mais ça s'apprend. Car il ne suffit non seulement de télécharger des ressources mais aussi de savoir les transformer en documents pour l'apprentissage des élèves au cours d'un travail documentaire. Ici le travail documentaire permet à l'enseignant de construire le milieu de l'apprentissage dans le sens de rendre les élèves plus actifs dans la construction des savoirs.

Pour amener les élèves à interagir avec un milieu, à y enquêter, les enseignants peuvent être formés au travail documentaire afin qu'ils puissent à leur tour former les élèves à apprendre à partir des ressources documentaires. D'où nécessité d'intégrer la genèse documentaire à la formation des enseignants.

Le but c'est la nécessité d'avoir des documents assez riches pour faire travailler les élèves sinon c'est le professeur qui dit tout. Quand le milieu est trop pauvre, c'est le professeur qui dit tout, qui fait les rapprochements et on ne sait pas si ces rapprochements sont opérants pour les élèves. Les documents jouent un rôle important pour la compréhension des élèves. Quand le professeur n'a pas assez de ressources, il est obligé de donner des choses aux élèves mais qui ne les font pas réfléchir. A contrario, on voit l'importance des ressources documentaires ; Il faut avoir les ressources documentaires pour faire un cours d'histoire.

Pour finir, notre étude apparaît comme l'une des pistes de solution au manque des ressources documentaires que les enseignants rencontrent dans la préparation de leurs enseignements en Centrafrique. Toutefois, nous n'avons pas apporté de solution aux problèmes d'effectif pléthorique des élèves et du nombre insuffisant des professeurs d'histoire-géographie qui relèveraient plus des compétences des autorités éducatives ou du pouvoir public. Nous n'avons pas aussi réfléchi sur les méthodes différentes de l'enseignement magistral qu'il faudrait utiliser dans les classes pléthoriques mais ce dernier point pourrait faire l'objet d'une prochaine recherche de notre part.

Fort de tout ce qui précède et en tant qu'enseignant à l'École Normale Supérieure (ENS) de Bangui, nous voudrions après l'obtention de notre doctorat :

- poursuivre la recherche en didactique de l'histoire afin d'apporter notre contribution au développement de la communauté scientifique centrafricaine ;
- contribuer efficacement à la formation en didactique de l'histoire des élèves professeurs de la filière d'histoire-géographie de l'ENS de Bangui ;
- réaliser un manuel pour l'enseignement de l'histoire à l'endroit des professeurs d'histoire-géographie de Centrafrique. Ce manuel aura pour objectifs d'outiller ces derniers avec les éléments fondamentaux de la didactique et de les initier à la préparation et à l'enseignement d'une leçon d'histoire avec des exemples à l'appui. Cela pourrait apporter une plus-value à ce qu'ils ont (ou auront) appris durant leur formation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTET, M., BRU, M. & BLANCHARD-LAVILLE, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.

ALTURKMANI, M.D. (2015). *Genèse des affinités disciplinaire et didactique et genèse documentaire : le cas des professeurs de physique-chimie en France*. Thèse de doctorat. École Normale Supérieure de Lyon. <https://theses.hal.science/tel-01256020>

ANTA DIOP, C. (2000). *Nations nègres et culture: de l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*. Éditions Présence Africaine.

AOUSTIN, C. (2016). *Didactique de l'image et problématisation en histoire, pratiques et enjeux : les conditions d'un savoir critique*. Mémoire de Master, Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, Parcours Histoire-Géographie. ESPE, Académie de Nantes.

AUDIGIER, F. (1988). Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales : propos introductifs. *Revue française de pédagogie*, 85, 5-9.

AUDIGIER, F. (1995). Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Revue de Recherches en Éducation*, 15, 61-89.

AUDIGIER, F. (1997). Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche & Formation*, 25, 9-21.

AUDIGIER, F. (1999). Représentations visuelles en histoire et en géographie. Dans M. Masselot-Girard (dir.), *Image, langage, recherches : pratiques enseignantes* (p. 45-59). Paris : INPP.

AUDIGIER, F. & BISSUYAU, C. (1988). Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées ? (Exemple des classes de CM2 et 6^e). *Revue française de pédagogie*, 85, 21-27.

BALIPPA-NGONZO, C. (2017). *Problématique de la représentation du Ministère de l'éducation nationale par les inspecteurs d'académies dans leurs missions : cas de l'IAB et du Centra sud*. Mémoire de fin de cycle en vue de l'obtention de master professionnel en administration scolaire et universitaire, ENS, Bangui.

BANYOMBO, F. (1990). *Le système éducatif en République Centrafricaine : bilan et perspectives*. Thèse de doctorat de 3^e cycle. Université d'Abidjan, Côte d'Ivoire.

- BLOCH, M. ([1949] 2005). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'Historien*, Armand Colin, édition électronique réalisée par Pierre Palpant à Chicoutimi le 15 août 2005. <http://bibliotheque.uqac.ca/>;
- BROUSSEAU, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (3), 309-336.
- BROUSSEAU, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactiques des mathématiques*, *La pensée sauvage*, 9 (9.3), 309-336.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- BROUSSEAU, G. (2001). Les erreurs des élèves en mathématiques : Étude dans le cadre de la théorie des situations didactiques, *Petit x*, 57, 5-30.
- BROUSSEAU, G. (2002). Les doubles jeux de l'enseignement des mathématiques. *Revue du Centre de Recherches en Éducation*, (22-23), 83-155.
- BRUTER, A. (1995). Lavisse et la pédagogie de l'histoire. Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement. *Histoire de l'éducation*, 65, 27-50. doi : 10.3406/hedu.1995.2769 http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1995_num_65_1_2769
- CARIOU, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67
- CARIOU, D. (2007). Les références à l'épistémologie de l'histoire et des sciences humaines dans une recherche de terrain en didactique de l'histoire. *Journées d'Étude de Didactique histoire, géographie, éducation civique*, IUFM Nord Pas-de-Calais, Valenciennes. <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007>
- CARIOU, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire: quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Presses Universitaires de Rennes.
- CARIOU, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation & didactique*, 7(1), 9-32. URL : <http://educationdidactique.revues.org/1422>
- CARIOU, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire, *Revue française de pédagogie*, 197, 63-78. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5160> ; DOI : 10.4000/rfp.5160.
- CARIOU, D. (2018a). *Le modèle du jeu d'apprentissage-jeu épistémique et la dialectique du*

contrat didactique et du milieu : Des outils pour l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage en classe d'histoire. Habilitation à diriger des recherches, Université de Bretagne Occidentale.

CARIOU, D. (2018b). 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. (2019a). La double sémiologie et la dialectique du contrat didactique et du milieu. Communication au 1er Congrès de la TACD, Rennes, 25 juin, 2019. En ligne : <https://tacd-2019.sciencesconf.org/277120/document>

CARIOU, D. (2019b). 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*, 2(64), 29-43.

CARIOU, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée.* Presses universitaires de Rennes.

CARIOU, D., KERVRAN, M. & RILHAC, P. (2015). Malentendus et dysfonctionnements du jeu didactique à l'école primaire : la notion de « jeu alternatif ». *Revue française de pédagogie*, 190, 75-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.4704>

CHEVALLARD, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* La pensée sauvage.

CHEVALLARD, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 73-112. <https://revue-rdm.com/1992/concepts-fondamentaux-de-la-didactique>

COLLECTIF DIDACTIQUE POUR ENSEIGNER. (2019). *Didactique pour Enseigner.* Presses Universitaires de Rennes.

DOUSSOT, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe.* Presses Universitaires de Rennes.

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*, 12, 111-125.

FALAIZE, B. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945.* Presses Universitaire de Rennes.

FEBVRE, L. (2021). *Combats pour l'histoire.* Dunod.

- FOREST, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21, 73-94. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-73.htm>
- GINZBURG, C. (2019). *Le fromage et les vers*. Flammarion.
- GOUNEBANA, C. (2006). *Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à l'an 2001 : Situation de l'enseignement primaire*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.
- GRELL, J. (1997). *Histoire-géographie 6^e*. (1997). Istra.
- GRUSON, B. (2019). *L'action conjointe en didactique des langues. Élaborations conceptuelles et méthodologiques*. Presses Universitaires de Rennes, Paideia.
- GRUSON, B., FOREST, D. & LOQUET, M. (dir.) (2012). *Jeux de savoir : Études de l'action conjointe en didactique*. Presses universitaires de Rennes.
- GRUSON, B., LE HÉNAFF, C. & KEWARA, P. (2013). *Analyse comparative de jeux épistémiques sources et de jeux épistémiques émergents dans l'enseignement - Apprentissage de l'anglais à l'école*. Troisième Colloque International de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD), Marseille, France. hal-01060151
- GUEUDET, G. & TROUCHE, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Éducation et didactique*, 2(3), 7-33. <https://educationdidactique.revues.org/342>; DOI: 10.4000/educationdidactique.342.
- GUEUDET, G. & TROUCHE, L. (2010). *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques*. Presses Universitaires de Rennes.
- HEIMBERG, C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. ESF, Pratiques & enjeux pédagogiques.
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET D'ANIMATION PÉDAGOGIQUES. (2015). *Traité des thématiques d'histoire et de géographie à l'usage des enseignants de la République Centrafricaine. Fascicule n°2. Collection « Un peuple, un espace, une histoire »*. INRAP/RCA.
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET D'ANIMATION PÉDAGOGIQUES. (2009). *Traité des thématiques d'histoire et de géographie à l'usage des enseignants de la République Centrafricaine. Fascicule n°5. Collection « Un peuple, un espace, une histoire »*. INRAP/RCA.
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET D'ANIMATION PÉDAGOGIQUES.

(2008). Traité des thématiques d'histoire et de géographie à l'usage des enseignants de la République Centrafricaine. *Fascicule n°4. Collection « Un peuple, un espace, une histoire »*. INRAP/RCA.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET D'ANIMATION PÉDAGOGIQUES. (2017). Réaliser une étude d'un ensemble de documents historiques. Secteur des lettres, Unité d'histoire-géographie, Bangui.

INSTITUT PÉDAGOGIQUE AFRICAIN ET MALGACHE. (1971). *Histoire 6^e (Le monde, de la préhistoire à la fin du 6^e siècle après J. C.)*. Hachette, Paris.

IVERNEL, M. (2000). *Histoire-géographie 6^e*. Hatier.

JADOULLE, J.L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « Didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Érasme.

KI-ZERBO, J. (1978). *Histoire de l'Afrique*. Hatier

KPAMO, D. (2013). *La christianisation et les débuts du nationalisme en Oubangui-Chari de 1920 à 1960*. Publibook.

LACHÈSE, M.-C. (2015). *De l'Oubangui à la Centrafrique, la construction d'un espace national*. L'Harmattan.

LAUTIER, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*. Armand Colin.

LAUTIER, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 61-68.

LAUTIER, N. & ALLIEU-MARY, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 95-131. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/926> ; DOI : 10.4000/rfp.926

LEFEBVRE, G. (1971). *La naissance de l'historiographie moderne*. Flammarion.

LE HÉNAFF, C. (2013). L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture. *Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation*. Université de Rennes 2.

LE HÉNAFF, C. (2018). Apprendre une langue, découvrir une culture : faire l'expérience d'un jeu social. Un exemple à l'école primaire, en visioconférence. *Recherches en éducation*, 34, 152-166.

MARGAIRAZ, D. (1988). L'utilisation des supports informatifs dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 85, 29-36.

MARROU, H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. Seuil.

- MARTINEAU, R. (2010). Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. *Traité de didactique. Revue d'histoire de l'Amérique française*, 64(1), 5-194.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1982). *Le système éducatif de la République centrafricaine*. Bangui.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2001). *Données de base sur le système éducatif centrafricain*. Bangui.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2008). *Stratégie nationale du secteur de l'éducation 2008-2020*. Bangui.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE, TECHNIQUE ET DE L'ALPHABÉTISATION. (2018). *Arrêté portant application du nouveau programme d'histoire et géographie intégrant l'éducation à la citoyenneté et aux droits humains de l'enseignement secondaire général, n°119 du 17 décembre 2018*.
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Nathan.
- MONIOT, H. (2006). La didactique, qu'est-ce que c'est ? *Historiens et géographes*, 394, 191-194.
- NZAPALI-TE-KOMONGO, G. (2020). *Langues et éducation en Centrafrique*. EME éditions, Sciences du langage.
- PERRIN-GLORIAN, M.-J., & HERSANT, M. (2003). Milieu et contrat didactique, outils pour l'analyse de séquences ordinaires. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(2), 217–276. <https://revue-rdm.com/2003/milieu-et-contrat-didactique/>
- PINSON, G. (2007). *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux*. Paris.
- PLAN SECTORIEL DE L'ÉDUCATION 2020-2029 DE LA RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE (2020), Bangui.
- PROST, A. (1996). *Les douze leçons sur l'histoire*. Seuil.
- RAPPORT D'ÉTAT SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF CENTRAFRICAINE (2005), Bangui.
- RICŒUR, P. (1983). *Temps et récit*. Seuil.
- RICŒUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil.
- SANTINI, J. (2021). *Comprendre des concepts. L'articulation du jeu didactique et jeu épistémique dans une théorie de l'action conjointe en didactique*. Presses Universitaires de Rennes, Paideia.

SENSEVY, G. & QUILIO, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141, 47-56.

SENSEVY G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation*, 57, 39-50, [En ligne]. URL : <http://rechercheformation.revues.org/822>

SENSEVY, G. & MERCIER, A. (dir.) (2007). Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Presses Universitaires de Rennes*.

SENSEVY G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, De Boeck

SENSEVY G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7(2), 105-132. <https://doi.org/10.7202/1013056ar>

SENSEVY, G., & VIGOT, N. (2016). Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique. *Tréma*, 45 URL : <http://trema.revues.org/3536> ; DOI : [10.4000/trema.3536](https://doi.org/10.4000/trema.3536).

SENSEVY, G. MERCIER, A & SCHUBAUER-LEONI. (2001). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherche en didactique des mathématiques*, 3-20, 263-304. <https://revue-rdm.com/2001/vers-un-modele-de-l-action/>

SIMIAND, F. (1960). Méthode historique et science sociale. *Économies, sociétés, civilisations*. 15 (1), 83-119. doi : <https://doi.org/10.3406/ahess.1960.421747>

https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1960_num_15_1_421747

SOKOLA, B. (2022). *Usage des ressources documentaires et modélisation des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'Histoire en classe de 6^e en République Centrafricaine*. Mémoire de deuxième année de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, mention Pratique et Ingénierie de la Formation, parcours Recherches en Didactique. Université de Bretagne Occidentale.

SOUPLET, C. (2012). *Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe*. Thèse de doctorat. Université Charles de Gaulle - Lille III. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00945216>

TROUCHE, L., GUEUDET, G., PEPIN, B. & ALDON, G. (2020). L'approche documentaire du didactique. *DAD-Multilingual*. <https://hal.science/hal-02512596>

TUTIAUX-GUILLON, N. (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale*

au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien Régime et de la société du XIXe siècle. Thèse de didactique des disciplines s.d. Henri Moniot, Université Paris VII.

VAUTIER, S. (2010). *Histoire-géographie 5^e.* (2010). Hatier.

VERNANT, D. (1997). *Du Discours à l'action.* PUF.

VEYNE P. (1991). *Comment on écrit l'histoire.* Seuil, Points.

ZICOLA. G. (2011). *La place de l'image dans la leçon d'histoire.* Mémoire de Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement. Discipline : Histoire. Université d'Orléans. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760996>

Liste des tableaux

Tableau n° 1 : Description des activités de préparation de la séance sur le peuplement de l'Égypte antique par P1

Tableau n° 2 : Ressources matérielles mobilisées par P1 lors de la préparation de la séance sur le peuplement de l'Égypte antique

Tableau n° 3 : Synopsis de la séance en situation de classe sur le peuplement de l'Égypte antique

Tableau n° 4 : Description de la séance de préparation du professeur P2 sur l'histoire de la religion de l'Égypte antique

Tableau n° 5 : Ressources matérielles mobilisées par P2 lors de la préparation de la séance sur l'histoire de la religion égyptienne

Tableau n° 6 : Synopsis de la séance en situation de classe sur la religion de l'Égypte antique

Tableau n° 7 : Synopsis de la séance de préparation sur l'épopée du roi Taharqa

Tableau n° 8 : Synopsis de la séance en situation de classe sur l'épopée du roi Taharqa

Table des figures

Figure n° 1: Deux éléments d'un groupe armé (Union pour la Paix en Centrafrique) devant une école du Centre-Est de Centrafrique, dans la préfecture de la Ouaka.

Figure n° 2: Surcharge d'une salle de classe à Bangui en 2021

Figure n° 3: Carte du monde en 2010

Figure n° 4: Carte de l'Afrique extraite de la carte du monde en 2010

Figure n° 5: Dessin de la carte de l'Afrique par P1

Figure n° 6: Carte de l'Égypte antique

Figure n° 7 : Carte de l'Égypte antique dessinée par P1

Figure n° 8 (photo n°1) : Croquis de la carte de l'Afrique

Figure n° 9 (photo n°2) : Croquis de la carte de l'Égypte

Figure n° 10 : Images des dieux de l'Égypte antique

Figure n° 11 (photo n°1) : Les trois principaux dieux d'Égypte

Figure n° 12 : Images d'un temple et d'une peinture égyptiens

Figure n° 13 (photo n°2) : Un temple égyptien

Figure n° 14 : Les deux photos collées au tableau par P2

Figure n° 15 : Photo de deux soldats de bon évangile d'une église évangélique de Centrafrique

Figure n° 16 : Les pharaons noirs d'Égypte

Figure n° 17 : Le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa

Table des extraits de transcription

Extrait de transcription n° 1 : Définition de l'histoire

Extrait de transcription n° 2 : Dire à quoi sert l'histoire et définir la civilisation

Extrait de transcription n° 3 : Comprendre que l'Égypte est dirigée par le roi pharaon

Extrait de transcription n° 4 : Localiser géographiquement l'Égypte sur le dessin de la carte de l'Afrique

Extrait de transcription n° 5 : Validation de la position géographique de l'Égypte sur le dessin de la carte de l'Afrique

Extrait de transcription n° 6 : Questions des élèves portant sur la situation générale de l'Égypte

Extrait de transcription n° 7 : Identification des lieux de provenance des anciens Égyptiens

Extrait de transcription n° 8 : Mobilisation des savoirs du sens commun portant sur les lieux de provenance et le brassage des groupes ethniques en Centrafrique

Extrait de transcription n° 9 : Identification de couleurs des anciens Égyptiens

Extrait de transcription n° 10 : Question d'un élève sur les Sémites

Extrait de transcription n° 11 : Premier contrôle de connaissances sur les ancêtres des Égyptiens et leurs lieux de provenance

Extrait de transcription n° 12 : Deuxième contrôle de connaissances sur les anciens Égyptiens et leurs lieux de provenance

Extrait de transcription n° 13 : Le métissage des Égyptiens et le brassage ethnique en Centrafrique

Extrait de transcription n° 14 : Question d'un élève sur le brassage ethnique en Centrafrique

Extrait de transcription n° 15 : Contrôle de connaissances sur le métissage des anciens Égyptiens

Extrait de transcription n° 16 : Prélèvement des informations de la photo n°1 : les principaux dieux d'Égypte

Extrait de transcription n° 17 : Prélèvement des informations de la photo n°2 : un temple égyptien

Extrait de transcription n° 18 : Interprétation des informations prélevées des photos 1 et 2

Extrait de transcription n° 19 : Définition de la religion égyptienne, présentation des dieux et de leurs attributions

Extrait de transcription n° 20 : Questions des élèves sur les dieux d'Égypte

Extrait de transcription n° 21 : Questions des élèves sur le Dieu du ciel et les attributions des dieux égyptiens

Extrait de transcription n° 22 : Questions des élèves sur les dieux de Centrafrique

Extrait de transcription n° 23 : La question du dieu tout puissant ou dieu le plus vénéré de l'Égypte

Extrait de transcription n° 24 : Échanges entre P3 et C relatifs à la rédaction de l'introduction de la séquence sur l'épopée du roi Taharqa

Extrait de transcription n° 25 : Échanges entre P3 et le chercheur sur l'image 1 : Les pharaons noirs d'Égypte

Extrait de transcription n° 26 : Modification de certains éléments de l'image 1 : Les pharaons noirs d'Égypte

Extrait de transcription n° 27 : Formulation des consignes de travail sur l'image 1

Extrait de transcription n° 28 : Présentation de l'image 2 au professeur (P3)

Extrait de transcription n° 29 : Formulation de premières consignes de travail sur l'image 2 : le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa

Extrait de transcription n° 30 : Formulation de deuxièmes consignes de travail sur l'image 2 : Le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa

Extrait de transcription n° 31 : Contrôle de connaissances sur le peuplement et l'organisation politique de l'Égypte antique

Extrait de transcription n° 32 : Contrôle de connaissances sur la religion égyptienne

Extrait de transcription n° 33 : Prélèvement des informations de l'image 1 : Taharqa, pharaon d'Égypte

Extrait de transcription n° 34 : Mobilisation des savoirs du sens commun de Centrafrique sur Bokassa

Extrait de transcription n° 35 : Interprétation des informations prélevées de l'image 1 : Taharqa, pharaon d'Égypte

Extrait de transcription n° 36 : Questions des élèves sur l'image 1 : Taharqa, pharaon d'Égypte

Extrait de transcription n° 37 : Contrôle des connaissances sur le roi Taharqa

Extrait de transcription n° 38 : Prélèvement des informations de l'image 2 : le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa

Extrait de transcription n° 39 : Questions des élèves sur l'image 2 : le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa

Extrait de transcription n° 40 : Contrôle des connaissances sur les origines du roi Taharqa

Extrait de transcription n° 41 : Échanges professeur-élèves sur la gouvernance du roi Taharqa

Extrait de transcription n° 42 : Questions des élèves sur le royaume égyptien à l'époque du roi Taharqa

Extrait de transcription n° 43 : Contrôle des connaissances sur l'organisation du royaume égyptien par le roi Taharqa

Extrait de transcription n° 44 : Échanges professeur-élèves sur la chute du roi Taharqa

Extrait de transcription n° 45 : Contrôle des connaissances sur la chute du roi Taharqa

Extrait de transcription n° 46 : Contrôle de connaissances sur le règne du roi Taharqa

ANNEXES

Annexe n° 1 : Programme d'enseignement de l'histoire de la classe 6^e

PROGRAMME D'HISTOIRE ET GEOGRAPHIE EN 6^{ème} DUREE : 3H/SEMAINE COEFFICIENT : 3

I. HISTOIRE 6^{ème}

INTRODUCTION GENERALE: Définition et les grandes divisions de l'histoire

CHAPITRE1 : LA CIVILISATION EGYPTIENNE

1. Le peuplement
2. L'organisation politique et sociale
3. Les aspects culturels

CHAPITRE 2 : LA CIVILISATION GRECQUE

1. La Grèce : situation géographique
2. Les grandes divisions de l'histoire grecque
3. La religion et l'art
4. Les cités grecques

CHAPITRE 3 : LE MONDE ROMAIN

1. La fondation de Rome
2. Les « lieux » et les principes de la République romaine
3. Les conquêtes romaines et leurs conséquences
4. L'avènement d'Octave Auguste au pouvoir
5. La Paix romaine
6. L'Alliance entre la Gaule et Rome

CHAPITRE 4 : LES DEBUTS DU JUDAÏSME

1. Le royaume du Juda du VIII au V Siècle avant Jésus-Christ
2. Les croyances et la tradition des Hébreux
3. Comment s'organise le judaïsme rabbinique au premier temps de la diaspora
4. La naissance du christianisme dans l'empire romain
5. Quel est le message chrétien ?
6. L'art hébreu
7. L'hégémonie du christianisme dans l'empire romain

CHAPITRE 5 : DEUX EMPIRES CHRETIENS DU HAUT MOYEN-AGE

1. L'empire byzantin héritier de l'empire romain
2. La reconstruction de l'empire en occident par Charlemagne
3. Les caractéristiques de l'art byzantin et carolingien



Handwritten signature



**Annexe n° 2 : Transcription de la séance en situation de classe sous la responsabilité
du professeur P1**

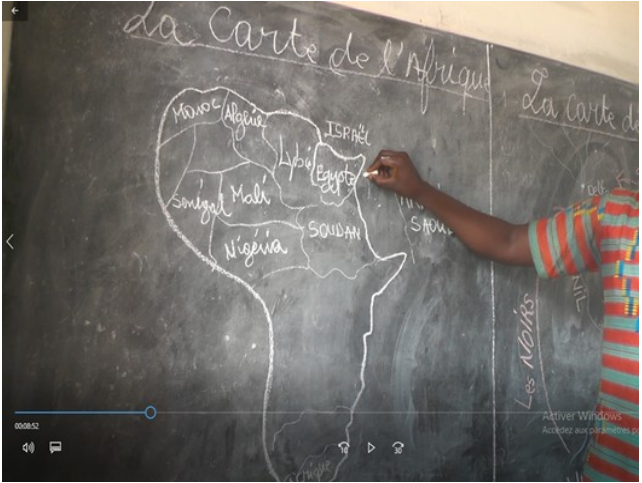
Temps	Tdp	Locuteur	Propos
00:00:00	01	P1	<i>[Après avoir réalisé les croquis au tableau, le professeur dit aux élèves:]</i> Bonjour la classe.
00:00:05	02	Cl.	<i>[Les élèves répondent:]</i> Bonjour monsieur.
00:00:09	03	P1	On va démarrer notre cours de ce matin. Voilà, alors vous avez déjà vu certaines choses, la fois passée. Vrai ou faux ?
00:00:27	04	Cl.	Vrai.
00:00:29	05	P1	<i>[le professeur passe au contrôle des connaissances déjà enseignées sur la leçon : introduction générale : histoire et chronologie]</i> Voilà, à titre de rappel, qui peut me définir l'histoire ? L'histoire, c'est quoi ? <i>[A cette question, certains élèves lèvent la main et le professeur dit:]</i> Je prends une fille d'abord. Oui ! <i>(en désignant de la main Élise qui se lève et dit:)</i>
00:00:37	06	Élise	Histoire est un événement passé. <i>[Cette réponse pousse les autres élèves à murmurer en signe de rejet, ce qui amène le professeur à réagir en ces termes:]</i>
00:00:41	07	P1	Écoutez d'abord ! Qu'est-ce qu'elle a dit ? Reprends ! <i>[en redonnant la parole à Élise]</i>
00:00:44	08	Élise	Histoire est un événement passé.
00:00:48	09	P1	Histoire est un événement passé. C'est ça ?
00:00:53	10	Cl.	Non monsieur.
00:00:55	11	P1	On va prendre un garçon. Oui ! <i>[en désignant Nicodème qui se lève et dit:]</i>
00:00:58	12	Nicodème	Histoire est un fait du développement du passé.

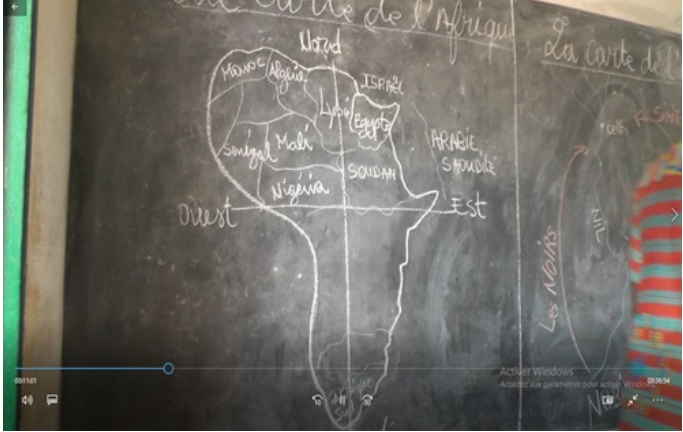
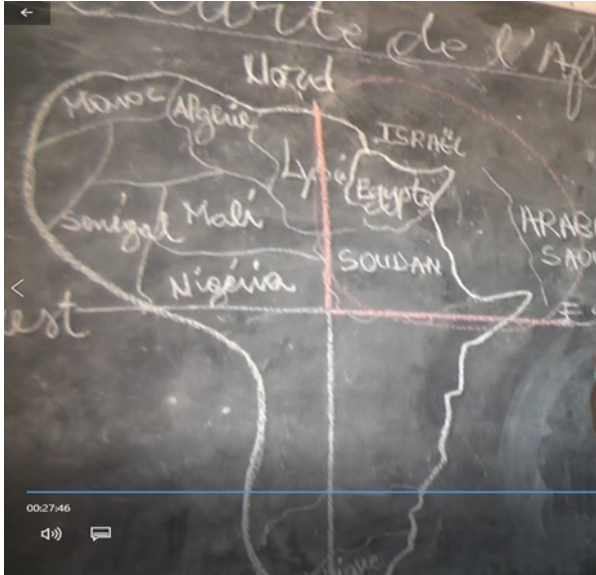
00:01:03	13	P1	Histoire est un fait du développement du passé. On va au fond là-bas, oui. <i>[en désignant Dan]</i>
00:01:08	14	Dan	Histoire est la connaissance par des récits, des écrits par des vieillards.
00:01:13	15	P1	Vous êtes d'accord avec lui ? <i>[en demandant la classe]</i>
00:01:15	16	Cl.	Oui monsieur
00:01:17	17	P1	Toi ! <i>[en indexant une fille]</i> pourquoi tu lèves encore la main ? Vous êtes d'accord avec lui non ?
00:01:22	18	Cl.	Oui monsieur.
00:01:25	19	P1	Alors, si on arrive déjà à définir ce que c'est que l'histoire, qui peut me dire à quoi sert l'histoire ? Oui, en noir là ! <i>[en désignant Mamie qui a porté une robe noire]</i>
00:01:34	20	Mamie	L'histoire permet à chacun de connaître le passé du groupe auquel il appartient.
00:01:41	21	P.1	Vous êtes d'accord avec elle ? <i>[en demandant la classe]</i>
00:01:43	22	Cl.	Oui, monsieur.
00:01:45	23	P1	Vraiment, elle est formidable. Voilà, mais qui peut me définir ce que c'est que la civilisation ? <i>[en parcourant des yeux la classe, il dit:]</i> Bon oui, toi ! Gars à toi si tu rates <i>[Jean est désigné]</i>
00:01:55	24	Jean	La civilisation, ce sont les habitudes, des coutumes, des traditions des habitants d'un village.
00:02:03	25	P1	C'est ça ?
00:02:05	26	Cl.	Oui, monsieur.
00:02:08	27	P1	Mais toi aussi, tu es fort. Voilà, donc, c'est ce que vous avez vu la fois passée. C'est ça non ?
00:02:15	28	Cl.	Oui monsieur.
00:02:18	29	P1	Voilà, aujourd'hui, nous allons voir une nouvelle leçon. Nous

			allons voir le tout premier chapitre du programme de cette année. Et ça, c'est en histoire, ce n'est pas en géographie. Donc, vous laissez la géographie de côté, vous prenez ce qui est histoire. Vous prenez votre cahier d'histoire, la partie réservée à l'histoire. Mais avant de donner le titre du chapitre, alors qui a déjà écouté parler de pharaon ? Vous avez écouté parler de pharaon ?
00:02 :52	30	Cl.	Oui monsieur.
00:02:54	31	P1	C'est qui ?
00:02:56	32	Charles	Pharaon est un roi.
00:02:59	33	P1	Pharaon est un roi, ce n'est pas en Égypte ? <i>[Charles va réagir en apportant un complément sa réponse]</i>
00:03:01	34	Charles	Pharaon est un roi d'Égypte.
00:03:18	35	P1	<i>[Le professeur consulte sa fiche pendant un moment et dit:]</i> Pharaon est un roi d'Égypte. Tout le monde est d'accord non ?
00:03:28	36	Cl.	Oui monsieur.
00:03:30	37	P1	Roi d'Égypte, vous êtes sûrs ?
00:03:32	38	Cl.	Oui monsieur.
00:03:34	39	P1	Vous avez écouté parlé de pharaon, qui vous a parlé de pharaon ?
00:03:37	40	Yves	A la télévision.
00:03:40	41	P1	Ah ! Chez toi, c'est à la télévision qu'on a parlé de pharaon. Qui d'autre ?
00:03:42	42	Lilie	Dans la Bible.
00:03:44	43	P1	Pour toi, c'est dans la Bible. Voilà, très-bien et pour toi là-bas ? <i>[en désignant Brice]</i>
00:03:49	44	Brice	C'est à l'église.
00:03:51	45	P1	A l'église, nous avons télé, Bible, église. Oui. <i>[en désignant</i>


			<i>Sylver qui a gardé la main levée]</i>
00:03:54	46	Sylver	A l'école aussi, monsieur.
00:03:56	47	P1	A l'école, où ?
00:03:59	48	Sylver	Ici, par notre professeur d'histoire.
00:04:01	49	P1	Cette année ?
00:04:02	50	Sylver	Non.
00:04:04	51	P.1	Tu es redoublant ?
00:04:06	52	Sylver	Oui.
00:04:08	53	P1	Ah oui, il est redoublant, c'est normal. Donc, tu as déjà appris quelque chose sur l'Égypte. Et on t'a dit que c'est pharaon qui est le roi d'Égypte. Voilà, c'est bon. Donc nous avons la télé, nous avons la Bible, nous avons l'église, nous avons le professeur ici à l'école. Qui peut dire autre chose ? Oui. <i>[en désignant Nicaise]</i>
00:04:23	54	Nicaise	A la maison.
00:04:25	55	P1	Ah, c'est très bien. Là-bas <i>[en désignant Dan]</i>
00:04:30	56	Dan	Dans le livre d'histoire.
00:04:32	57	P1	Le livre d'histoire, c'est très bien. Tu as un livre d'histoire chez toi ?
00:04:34	58	Dan	Oui monsieur.
00:04:36	59	P1	Oh, c'est bien. Toi là-bas ! <i>[en désignant Ruth]</i>
00:04:38	60	Ruth	A la radio
00:04:40	61	P1	Voilà, ici ! <i>[en désignant Jospin]</i>
00:04:42	62	Jospin	Mon maître de CM2
00:04:44	63	P1	Voilà, ton maître de la classe de CM2 qui t'a parlé du roi pharaon et il t'a dit quoi ?
00:04:51	64	Jospin	Il a dit que le roi pharaon est vénéré comme dieu.
00:04:55	65	P1	Le roi pharaon est vénéré comme dieu. Et puis son pays, c'est

			où ?
00:04:59	66	Jospin	C'est en l'Égypte Nairobi.
00:05:03	67	P1	Hein ! En Nairobi ? <i>[la réaction du professeur pousse Chantale assise à côté de Jospin à dire ceci:]</i>
00:05:07	68	Chantale	Non, c'est au Caire.
00:05:09	69	P1	C'est le Caire qui est la capitale de l'Égypte. Donc, c'est en Égypte. Voilà, très bien, vous avez trouvé. Donc aujourd'hui, ce que nous allons voir comme chapitre, c'est quoi, <i>[le professeur est partie prendre sa fiche qui était sur le bureau et dit:]</i> c'est la civilisation égyptienne. Donc voilà, le titre du chapitre, <i>[le professeur prend un morceau de craie et écrit au tableau le titre du chapitre en disant:]</i> donc vous allez mettre la civilisation égyptienne comme titre du chapitre dans votre cahier. A chaque nouveau chapitre, une nouvelle ?
00:06:05	70	Cl.	Page.
00:06:07	71	P1	Voilà. Vous mettez la date d'aujourd'hui, lundi le 14 décembre 2020 et vous prenez chapitre 1 : la civilisation égyptienne. Il faut bien écrire. Ne copiez pas avec des fautes <i>[le professeur passe dans les rangées et vérifie la prise des notes de quelques élèves et dit:]</i> je vous donne seulement une minute de copier ça, pas plus. <i>[Peu après quelques secondes il dit:]</i> Vous avez fini de copier ?
00:07:31	72	Cl.	Oui monsieur.
00:07:33	73	P1	Si c'est fait, vous allez maintenant regarder au tableau. Je vais vous poser une question : où se trouve l'Égypte sur la carte de l'Afrique ? Oui <i>[en désignant Nelly]</i>
00:07:42	74	Nelly	L'Égypte est située au Nord et à l'Est de l'Afrique.
00:07:46	75	P1	Au Nord, à l'Est. Non, reprends. L'Égypte se trouve ? <i>[en redonnant la parole à Nelly]</i>
00:07:50	76	Nelly	L'Égypte se trouve au Nord près de l'est de l'Afrique.

00:07:58	77	P1	Elle a dit que l'Égypte se trouve au Nord près de l'Est de l'Afrique. Qui dit autre chose ? Oui [<i>en désignant Ken</i>].
00:08:12	78	Ken	L'Égypte se trouve vers le Nord.
00:08:15	79	P1	L'Égypte se trouve vers le Nord. [<i>le professeur n'est pas satisfait de cette réponse, désigne Guy</i>]. Oui.
00:08:17	80	Guy	L'Égypte se trouve vers le Nord-Est de l'Afrique.
00:08:21	81	P1	<p>L'Égypte se trouve vers le Nord-Est de l'Afrique. Voilà. Donc nous avons la carte ici au tableau (<i>en se dirigeant vers le croquis de la carte de l'Afrique au tableau</i>). L'Égypte se trouve ici (<i>le professeur montre aux élèves de la main l'Égypte sur le croquis de la carte et poursuit en ces termes :</i>)</p>  <p>Il (Guy) a parlé du Nord-Est. Donc, je vais mettre Nord là (<i>en écrivant le nord puis les trois autres points cardinaux</i>). Je mets Est ici. Je vais mettre Ouest là et le Sud ici en bas. Voilà, c'est juste. Nous avons Nord, Sud, Ouest, Est. Donc, vous voyez que si on partage l'Afrique comme ça, du Nord au Sud, de l'Ouest à l'Est [<i>le professeur prend la craie et trace deux traits qui divisent le croquis de la carte de l'Afrique en quatre parties</i>], on peut dire que l'Égypte est située ?</p>

			
00:10:57	82	Cl.	Au Nord-Est de l'Afrique.
00:11:00	83	P1	<p>Voilà, le Nord-Est [en montrant la partie Nord-Est], je prends ma craie de couleur. Vous allez voir que c'est cette partie qu'on appelle Nord-Est. Ça et ça [le professeur fait passer sa craie de couleur rouge sur les deux traits qui divisent le croquis en quatre parties et dit :]</p>  <p>C'est cette partie qui est appelé Nord-Est de l'Afrique [en faisant un cercle entourant la partie Nord-Est et dit :]. Et est-ce qu'on trouve l'Égypte dans cette partie ?</p>

00:11:20	84	Cl.	Oui monsieur.
00:11:22	85	P1	Voilà, donc pour dire que l'Égypte est située dans le Nord-Est de l'Afrique. Est-ce que c'est difficile ? Qui n'a pas compris ? Vous voyez [<i>en montrant le croquis 1</i>], on a situé les quatre points cardinaux et puis on a divisé l'Afrique en quatre parties en reliant le Nord et le Sud, l'Ouest et l'Est. Finalement on s'est rendu compte que l'Égypte est située dans la partie Nord-Est. C'est difficile ?
00:12:17	86	Cl.	Non monsieur.
00:12:19	87	P1	Ok, vous allez prendre le résumé mais mettez d'abord introduction. [<i>le professeur prend la craie et copie l'introduction du chapitre au tableau en invitant les élèves à la recopier dans leurs cahiers. Voici le résumé :</i> « L'Égypte est un pays du continent africain. Elle est située au nord-est de l'Afrique. L'Égypte s'étend le long du Nil sur plus de 1000 km. Elle est divisée en deux grandes régions naturelles : la Haute Égypte et la Basse Égypte. Le pays doit son existence au Nil qui lui apporte son unité et sa fertilité. Nous connaissons son histoire grâce aux découvertes du Français Champollion ». [Après avoir fini de copier le résumé au tableau, le professeur invite deux élèves, une fille et un garçon, l'un après l'autre à lire à haute voix le résumé copié au tableau. Et après la lecture faite par ces deux élèves, le professeur dit :] on va avancer. Nous avons déjà dit ensemble que l'Égypte est un pays du continent africain. Personne ne me dira que l'Égypte est un pays du continent européen. D'ailleurs, il y a combien de continent ?
00:26:32	88	Dan	Il y a cinq continents.
00:26:34	89	P1	Lesquels ?
00:26:35	90	Dan	Continent africain, continent américain, l'Asie, Océanie,

			l'Europe.
00:26:50	91	P1	<p>Tout à fait, il y a cinq continents et il les a cités. L'Égypte s'étend le long de la vallée du Nil sur plus de 1000 km. Voilà le Nil, ce que vous regarder en bleu ici là <i>[en montrant le Nil sur le croquis 2]</i>.</p>  <p>Vous allez voir que de part et d'autre de ce cours d'eau comme Ngola <i>[c'est un cours d'eau qui passe à plus de 500 m de l'établissement]</i> tout proche de nous. Vous allez voir de l'autre côté vers PK 10 <i>[c'est le nom d'un quartier situé sur la rive gauche de Ngola]</i> là bas, c'est l'Égypte, vers Golf ici <i>[c'est le nom du quartier situé sur la rive droite de Ngola]</i>, c'est l'Égypte. Donc c'est toute cette partie <i>[en montrant sur le croquis les deux rives du Nil]</i> qui forme ce pays qu'on appelle Égypte. Elle s'étend sur plus de 1000 km. Donc depuis le sud ici pour arriver là où se trouve le Delta.</p> <p>L'Égypte est divisée en deux grandes régions naturelles à l'époque antique. Ce n'est pas l'Égypte d'aujourd'hui. Donc il y a la Haute Égypte et la Basse Égypte. C'est un pays qui vit surtout des eaux du Nil parce que pendant la période des pluies, le niveau des eaux du Nil monte. C'est la période de crue. Pendant cette période, le Nil dépose sur les rives des engrais qu'on appelle limon. Et c'est sur les rives que les Égyptiens vont cultiver, pratiquer les cultures agricoles. Vous voyez, l'histoire de ce pays est riche. Et nous connaissons</p>

			cette histoire grâce au Français Champollion, car c'est lui qui a mené des recherches en Égypte. Il a trouvé des tablettes sur lesquelles on a écrit l'histoire de ce pays. Et c'est lui qui a réussi à déchiffrer, à lire pour que nous savions aujourd'hui qu'il y avait autrefois Haute Égypte et Basse Égypte, un roi du nom de pharaon, etc. Voilà, est-ce que vous avez des questions à me poser ?
00:30:35	92	Ruth	Que veut dire fertilité ?
00:30:37	93	P1	Elle souhaite avoir une signification de ce mot fertilité qui vient de ce qu'on appelle fertile. Ici, ça concerne le sol. Vous voyez là où se trouve l'espace tout juste devant votre classe. Si vous plantez, je ne sais pas une graine de maïs, ça ne va pas pousser parce que le sol n'est pas fertile. Le sol n'est pas riche. On dit que le sol est fertile, c'est lorsque dans le sol en question, vous plantez dessus, ça pousse parce qu'il y a des éléments nutritifs qui sont là et qui favorisent la croissance de ce que vous avez semé. Donc quand on parle de fertilité ici, cela est en rapport avec le Nil. Comme je vous ai dit tout à l'heure, sur les rives du Nil il y a des limons qui sont comme des engrais chimiques et si l'on pratique l'agriculture, ça pousse. Si on va par exemple vers le désert arabe et si on cultive, ça ne va pas pousser parce que le sol n'est pas riche. Je pense que vous avez bien compris non ?
00:31:08	94	Cl.	Oui monsieur.
00:31:09	95	P1	Autre question ? Oui [<i>en désignant Eliel</i>]
00:31:12	96	Eliel	Je veux seulement poser une question de savoir monsieur, pourquoi vous avez écrit haute Égypte en bas et basse Égypte en haut ?
00:31:16	97	P1	Pour répondre à ta préoccupation, [<i>le professeur pointe sa main sur le croquis de la carte et indique le parcours du Nil du sud vers le nord</i>] Haute Égypte en bas et Basse Égypte en


			Haut parce que l'Égypte, le Nil, le Nil a pris sa source en Afrique du sud. Le Nil descend comme ça quand vous regardez la carte de l'Afrique, le Nil ne fait pas comme ça, ne traverse pas l'Afrique de cette manière-là, mais le Nil commence depuis la région des grands lacs hein en Ouganda, en Tanzanie, au Kenya le Nil a traversé le Sud Soudan, il arrive au niveau du Soudan et il descend jusqu'en Égypte et quand le Nil arrive au niveau de l'Égypte, il se fait diviser en plusieurs branches dont le Nil se jette dans la Mer Méditerranée. Cette partie- là, cette partie, on appelle ça c'est la vallée, N'est-ce pas, ou bien la plaine. Elle est en bas et cette partie ici, elle est en haut. C'est pourquoi on a dénommé cette partie basse Égypte et haute Égypte. Maintenant je pense que tu as compris ?
00:32:01	98	Eliel	Oui monsieur.
00:32:03	99	P1	Voilà, alors qui a une autre question à poser ? <i>[la classe est restée silencieuse et le professeur poursuit:]</i> Ok, on va passer à une autre étape. Les gens qui habitent l'Égypte, comment on les appelle ? Les habitants de l'Égypte comment on les appelle ? Oui <i>[en désignant Sandra]</i>
00:32:14	100	Sandra	On les appelle les Égyptiens.
00:32:17	101	P1	Tout le monde est d'accord avec elle ? C'est ça ?
00:32:22	102	Cl.	Oui monsieur, c'est ça.
00:32:26	103	P1	Ok, les habitants de l'Égypte sont des Égyptiens. Donc pour dire que ceux qui habitent l'Égypte, on les appelle les Égyptiens. Maintenant la question qui se pose est de savoir, ces Égyptiens viennent d'où ?
00:32:52	104	Jean	Ils viennent de l'Afrique.
00:32:57	105	P1	Pour lui, ils viennent de l'Afrique. Qui dit autre chose ?
00:32:59	106	Nicodème	Ils viennent de l'Égypte.

00 :33:01	107	P1	Pour toi, ils viennent de l'Égypte. Ils sont en Égypte et ils viennent de l'Égypte.
00:33:05	108	Brice	Il viennent de l'Afrique du sud.
00:33:07	109	P1	Pour toi, ils viennent de l'Afrique du sud. Regardez la carte qui est au tableau [<i>le professeur montre le croquis 1</i>], l'Afrique du sud est ici en bas. Donc les Égyptiens sont partis ici pour arriver là ? [<i>en faisant un mouvement avec sa main droite du bas vers le haut du croquis de la carte en s'arrêtant sur l'Égypte. Puis, il dit :</i>]. Oui [<i>en désignant Chantale</i>]
00:33:36	110	Chantale	Les Égyptiens sont venus du Nord-Est.
00:33:40	111	P1	Pour toi, ils viennent encore du Nord-Est. Oui [<i>en désignant Brice</i>]
00:33:49	112	Brice	Les Égyptiens viennent de Afrique du sud. Ils sont dans leur pays. Ils ne sont pas mieux . C'est ça qu'ils ont quitté l'Afrique du sud pour s'installer en Égypte.
00:34 :05	113	P1	Voilà, donc tu rejoins ton ami là. Oui [<i>en désignant Dan</i>]
00:34:15	114	Dan	Les Égyptiens viennent par Israël.
00:34:22	115	P1	Mais je ne vois pas Israël au tableau. Ah Israël est ici [<i>au moment où le professeur montre ce nom sur le croquis de la carte 1, Dan apporte un complément à sa réponse</i>]
00:34:28	116	Dan	Par Arabie Saoudite.
00:34:30	117	P1	Ah, donc là, ils viennent de l'Arabie Saoudite. Attendez, je prends une craie de couleur [<i>Le professeur prend une craie de couleur sur son bureau</i>]. Donc pour votre ami, c'est de l'Arabie et Israël [<i>en traçant une flèche de l'Israël vers l'Égypte et une autre de l'Arabie Saoudite vers l'Égypte</i>]. Pour dire que les Égyptiens étaient des Israélites et aussi des Arabes parce que c'est de ces deux pays qu'ils sont allés vers l'Égypte. Qui dit autre chose ? [<i>La classe est restée silencieuse et le professeur va poursuivre en ces termes:</i>]

			vous regardez maintenant la carte qui se trouve ici [<i>Le professeur montre le croquis de la carte 2</i>]. On n'a pas bien dessiné la carte. Mais cette carte représente l'Égypte. Et nous avons le cours d'eau Nil qui est là. Vous avez le delta (<i>en montrant le delta sur le croquis de sa main</i>). Le delta, c'est quoi? Vous n'avez pas vu ça en géographie ? [<i>A cette question, quelques élèves se lèvent les mains et le professeur désigne Guy</i>]
00 :35:47	118	Guy	C'est le point d'eau.
00:35:50	119	P1	Le point d'eau. Oui [<i>en désignant Jean</i>]
00:35:53	120	Jean	Ce sont là où les eaux se rassemblent.
00:35:56	121	P1	C'est plutôt le contraire. Oui. [<i>en désignant Jephthé</i>]
00:36:00	122	Jephthé	Ce sont là où les cours d'eau se divisent.
00:36:03	123	P1	Se divisent, se partagent. Donc, lorsqu'un cours d'eau arrive et se partage en plusieurs branches, on appelle ça delta. Donc, vous voyez ici [<i>en montrant le croquis 2</i>], nous avons le delta du Nil. Donc pour peupler l'Égypte, c'est comme la République Centrafricaine non ? Est-ce que vous connaissez les origines des habitants de la Centrafrique ? Hein ! Vous connaissez ça ? Quels sont ceux qui disent oui ? Est-ce que vous connaissez là où sont venus les habitants de la Centrafrique ? On prend par exemple les Gbaya, on prend par exemple aussi les Banda, etc. [<i>Quelques élèves lèvent les mains et le professeur désigne Ken</i>]
00:36:47	124	Ken	Les Sara sont venus du Tchad.
00:36:50	125	P1	Voilà, il dit que les Sara sont venus du Tchad. Là, il a raison. Oui [<i>en désignant Jospin qui lève aussi la main</i>]
00:36:56	126	Jospin	Les Banda sont venus de Soudan.
00:36:58	127	P1	Les Banda sont venus du Soudan. Oui [<i>en désignant Yves</i>]
00:37:01	128	Yves	Les Arabes sont venus du Tchad.

00:37:06	129	P1	Du Tchad ? Qui encore ? Oui [<i>en désignant Brice</i>]
00:37:09	130	Brice	Les Karré sont venus de Bozoum.
00:37:13	131	P1	Les Karré sont venus de Bozoum/ Oui (en désignant Karl)
00:37:18	132	Karl	Les Yakoma sont venus du Congo.
00:37:22	133	P1	Oui, il a raison. Les Yakoma étaient au Congo. Ils avaient traversé l'Oubangui [<i>c'est une rivière qui sépare le Congo et la Centrafrique</i>] pour être là. Oui là-bas [<i>en désignant Tite</i>].
00:37:30	134	Tite	Les Pana sont venus de Ngaoundaye.
00:37:33	135	P1	Bon, qui peut me dire où sont venus les Gbaya ? Oui [<i>en désignant Leslie</i>]
00:37:40	136	Leslie	Les Gbaya sont venus de Bossangoa.
00:37:42	137	P1	Bossangoa, c'est en République Centrafricaine. Ils viennent d'où pour s'installer à Bossangoa ? Oui [<i>en désignant Guy</i>]
00:37:48	138	Guy	Ils viennent du Cameroun.
00:37:50	139	P1	Oui, ils viennent du Cameroun . Les Gbaya sont venus du Cameroun, les Banda du Soudan, les Yakoma du Congo. Donc vous voyez qu'autrefois, il n'y avait personne ici. Il n'y avait pas de Gbaya, il n'y avait pas de Banda, il n'y avait pas de Yakoma. C'est comme ici en Égypte. Les Égyptiens que nous voyons aujourd'hui, leurs ancêtres sont venus d'ailleurs. Et votre ami ici [<i>en montrant l'élève Dan qui a donné une réponse approximative</i>], il a essayé de toucher un peu mais il n'a pas réussi. Là, il a trouvé [<i>en montrant la flèche qui va de l'Arabie à l'Egypte</i>]. Nous revenons ici [<i>en montrant le croquis 2</i>], le premier groupe des Égyptiens est appelé les Sémites comme chez nous ici, on dit Gbaya ou Banda. Ici Sémites, c'est le nom d'un groupe, d'une ethnie. Donc les premiers sont les sémites. Ils viennent d'où ? Du désert arabe. Ils étaient vers l'Arabie comme quelqu'un a dit tout à l'heure les Arabes là. Alors ils ont quitté pour venir

			s'installer en Égypte et où ? Là ! <i>[en montrant le delta sur le croquis 2]</i> au niveau du delta. Qui peut me donner leur couleur ? Ils sont comment ? Oui <i>[en désignant Jephthé qui a levé la main]</i> .
00:39:30	140	Jephthé	Ils sont mélangés noir et blanc.
00:39:32	141	P1	<i>[Le professeur ne dit rien et désigne Guy]</i> Oui.
00:39:34	142	Guy	Ils ont la peau blanche.
00:39:36	143	P1	Peau blanche. C'est ce que je voulais savoir. Eux, ils sont les Blancs. Bon, si vous voulez, on met ici peau blanche <i>[le professeur écrit peau blanche au tableau à côté de Sémites et dit :]</i> là, les Sémites, peau blanche, mais ils viennent d'où ?
00:39:54	144	Côme	Désert arabe.
00:39:58	145	P1	Désert arabe, c'est comme ça qu'ils vont marcher, marcher, marcher pour arriver là <i>[le professeur fixe du doigt le delta sur le schéma 2]</i> . Au niveau du delta, là où le Nil se divise en plusieurs branches. Un autre groupe va venir du... ? <i>[le professeur met sa main sur la Nubie qui se trouve sur le croquis 2 et attend la réponse des élèves]</i> .
00:40:17	146	Diane	Nubie.
00:40:20	147	P1	Nubie mais surtout vers le sud <i>[Le professeur écrit sud à côté de Nubie sur le croquis 2 et dit :]</i> comment on les appelle ?
00:40:25	148	Paulin	Les Noirs.
00:40:32	149	P1	Les Noirs, leur couleur ? Peau...?
00:40:42	150	Paulin	Noire.
00:40:46	151	P1	Donc, vous allez voir que dans le sud, un autre groupe va monter. Ce groupe là est composé des gens de couleur... ?
00:40:55	152	Cl.	Noire.
00:40:57	153	P1	Et eux aussi vont aller où ?
00:41:01	154	Sylvie	Au delta.

00:41:03	155	P1	Très bien, eux aussi vont aller droit au delta. Voilà, vous voyez qu'il y a deux groupes qui vont ? <i>[Le professeur fait le signe ci-dessous en joignant les deux mains et attend la réponse des élèves]</i>
			
00:41:10	156	Guy	Se croiser.
00:41:12	157	P1	Qui vont ? <i>[le professeur insiste]</i>
00:41:13	158	Dan	Se rencontrer.
00:41:15	159	P1	Très bien, se rencontrer. Vous allez voir que deux groupes vont se rencontrer. Vous avez les... ?
00:41:21	160	Mesmin	Sémites.
00:41:25	161	P1	Vous avez les Sémites de peau... ?
00:41:32	162	Mesmin	Blanche.
00:41:34	163	P1	Alors ils vont se rencontrer aux... ?
00:41:36	164	Parfait	Noirs.
00:41:37	165	P1	De peau... ?
00:41:38	166	Parfait	Noire.
00:41:39	167	P1	Où ?
00:41:41	168	Charles	Au delta.
00:41:43	169	P1	Voilà, dans cette vallée de delta. Alors, les deux groupes vont se rencontrer. On va parler de quoi ? Qu'est-ce qui va se

			passer ? Quelqu'un a dit ça tout à l'heure.
00:42:01	170	Le grand	Métiche [<i>C'est la déformation de métisse</i>]
00:42:02	171	P1	Non ! Pas ça. Cela va venir. Oui [<i>en désignant Fred</i>]
00:42:05	172	Fred	On peut parler du pays.
00:42:07	173	P1	Non, les deux vont se rencontrer, qu'est-ce qui va se passer ?
00:42:11	174	Fred	Ils vont former un pays.
00:42:13	175	P1	Non.
00:42:15	176	Guy	Ils vont se marier.
00:42:17	177	P1	Oui, l'idée est là, mais ça se passe comment ?
00:42:20	178	Sylver	Ils vont faire le dialogue.
00:42:22	179	P1	Dialogue ! Oui [<i>en désignant de nouveau Fred</i>]
00:42:24	180	Fred	Ils vont s'associer.
00:42:26	181	P1	Ils vont s'associer bien sûr. Qui d'autre, oui [<i>en désignant Nicodème</i>]
00:42:28	182	Nicodème	Ils vont se reproduire.
00:42:30	183	P1	Se reproduire, oui mais c'est après que cela va arriver.
00:42:32	184	Jean	Ils vont s'entendre.
00:42:34	185	P1	S'entendre. Oui [<i>en désignant Nicaise</i>]
00:42:36	186	Nicaise	Ils vont se réunir.
00:42:38	187	P1	Oui réunir, ils vont se mélanger. Lorsque les deux groupes vont se rencontrer, ils vont se mélanger. Comment ? Par le lien de ? Quelqu'un a dit ça tout à l'heure. Ils vont se marier. Alors vous allez voir un Sémite épouser une femme noire et un homme noir avec une femme sémite. Ils vont donner naissance à des enfants métisses qui ne sont ni noirs, ni blancs. Si vous regardez les Égyptiens, ils ne sont pas des blancs mais des métisses parce qu'il y a eu mélange de noir et de blanc.

00:43:43	188	Dan	Comme café au lait.
00:43:45	189	P1	Voilà, vous prenez le lait, il est comment ?
00:43:47	190	Dan	Blanc.
00:43:49	191	P1	Et si tu prends le café qui est noir, tu y ajoute le lait, ça devient... ?
00:43:57	192	Yves	Blanc-noir.
00:43:58	193	P1	Ça devient métisse. Les Sémites et les Noirs qui sont unis par le lien de mariage donnent naissance à des enfants qui ont une autre couleur qu'on appelle métisse. Et ce sont ces enfants qui sont par après Égyptiens. Est-ce que vous avez des questions à me poser ? Oui [<i>en désignant Karl</i>]
00:44:59	194	Karl	Pourquoi les Sémites ont quitté leur pays ?
00:45:02	195	P1	Une belle question. Pourquoi les Sémites ont quitté leur lieu d'origine ? Les Sémites étaient auparavant dans le désert dont les conditions de vie étaient difficiles. Dans le désert, il n'y a pas de végétation en tant que telle hormis les oasis. Pour trouver de l'eau, c'est difficile et la température est tellement élevée. Il fait chaud et le vent souffle à tout moment. Ils sont alors obligés de quitter. Ainsi dans leur déplacement ils vont arriver dans la vallée du delta où il y a la végétation, les cours d'eau et la température est acceptable. Ils ont décidé d'y rester. C'est la même chose pour les Noirs qui étaient en Nubie. Ils étaient à la recherche des meilleures conditions de vie en migrant vers le nord pour enfin arriver dans la vallée du delta. Ils vont se s'associer, se mélanger avec les Sémites par le lien de mariage.
00:47:14	196	Yves	S'il vous plaît, monsieur, ça se passe comme chez nous avec les groupes ethniques ?
00:47:17	197	P1	Tout à fait, dans ce qu'on appelle mariage interethnique. Tu vas voir un Gbaya épouser une Yakoma, un Banda avec une Mbatî, vice versa [<i>Gbaya, Yakoma, Banda, Mbatî sont des</i>

			<i>groupes ethniques de Centrafrique]</i> . Et on les appelle tous centrafricains. Mais si on cherche à découvrir leurs origines, tu vas voir que les Gbaya sont venus du Cameroun, les Banda du Soudan, etc. C'est compris ?
00:47:51	198	Cl.	Oui, monsieur.
00:47:53	199	P1	OK, d'accord. Vous allez mettre grand un et nous allons étudier le peuplement de l'Égypte. Vous prenez le résumé [<i>le professeur prend sa fiche et copie l'intitulé du sous chapitre le peuplement puis le résumé au tableau et les élèves le recopient dans leurs cahiers. Voici le résumé :</i> « C'est dans la région appelée aujourd'hui désert arabe que sont venus les ancêtres des Égyptiens qu'on appelle les Sémites. Arrivés dans la vallée du Nil appelée delta, ils ont pu se mélanger avec d'autres peuples en particulier les Noirs venus de la Nubie au sud. Des métissages plus ou moins prononcés se sont produits entre ces différents groupes pour donner naissance à la population égyptienne d'aujourd'hui ». <i>Après avoir fini, le professeur désigne deux élèves pour lire le résumé copié au tableau. Après la lecture faite par les deux élèves, il dit :]</i> Vous regardez au tableau. Alors les Égyptiens ou plutôt les ancêtres des Égyptiens, comment on les appelle ? Comment on appelle les ancêtres des Égyptiens ? Oui [<i>en désignant Tite]</i>
01:02:39	200	Tite	On les appelle les Sémites.
01:02:43	201	P1	C'est tout ? Oui, [<i>en désignant Igor]</i>
01:02:47	202	Igor	On les appelle les Sémites et les Noirs.
01:02:51	203	P1	Les Sémites et les Noirs, ok. Les Sémites sont venus d'où ? Oui, [<i>en désignant Jean]</i>
01:03:01	204	Jean	Les Sémites sont venus du désert arabe.
01:03:07	205	P1	Voilà et les Noirs ? Oui, [<i>en désignant Leslie]</i>
01:03:09	206	Leslie	Les Noirs sont venus du Nubie.

01:03:13	207	P1	De Nubie, c'est vers où ?
01:03:15	208	Leslie	Sud.
01:03:17	209	P1	Ils se sont rencontrés où ? Oui [<i>en désignant Karl</i>]
01:03:21	210	Karl	Ils se sont rencontrés au delta.
01:03:25	211	P1	Au delta du Nil et que s'est-il passé par la suite ? Oui [<i>en désignant Yves</i>]
01:03:31	212	Yves	Ils sont mariés.
01:03:33	213	P1	Ils se sont mariés pour donner naissance... ?
01:03:36	214	Dan	Ils se sont mélangés.
01:03:38	215	P1	Ok, ils se sont mélangés. Et que s'est-il passé après leur mélange ?
01:03:45	216	Charles	Ils se sont mélangés pour donner naissance avec des métiches.
01:03:47	217	P1	Des métisses, voilà pour dire que, quand on parle du peuplement de l'Égypte, il faut que vous sachiez que nous avons d'abord les Sémites qui sont les ancêtres des Égyptiens. Ils sont venus du désert arabique pour arriver dans le delta. Alors, un autre groupe qui est composé des Noirs va quitter le sud pour arriver lui aussi dans le delta. Et les deux groupes c'est-à-dire les Sémites et les Noirs vont se mélanger pour donner naissance à des métisses. Ce mélange est appelé le métissage qui est à l'origine de la population égyptienne aujourd'hui. Est-ce que vous avez compris ?
01:05:50	218	Cl.	Oui, monsieur.
01:05:54	219	P1	Ceux qui ont compris là, vous levez la main [<i>quelques élèves lèvent la main et le professeur dit:</i>] bon, toi [<i>en désignant Dan</i>] tu vas me parler de tout ça. Il ne faut pas lire mais dis nous ce que tu as compris. Bon je t'écoute. Parles à haute voix.

01:06:11	220	Dan	Vous avez dit que les Sémites et les Noirs se sont rencontrés au delta. Ils se sont rencontrés pour s'entendre. Ils ne peuvent pas faire la guerre. Ils se sont mariés pour donner naissance à des métisses. Les Sémites ont quitté leur pays à cause du désert arabique. C'est pourquoi, ils ont quitté pour venir au delta. Et les Noirs aussi, ont quitté leur pays à cause des problèmes.
01:07:18	221	P1	Oui, c'est bon. Tu peux compléter ? <i>[en désignant Yves]</i>
01:07:21	222	Yves	L'Égypte est divisée en deux : la haute Égypte et la basse Égypte. Les Noirs sont venus de Nubie au sud pour se mélanger avec les Sémites pour donner naissance aux Égyptiens aujourd'hui.
01:07:36	223	P1	Ok, je pense que tout le monde a compris ?
01:07:38	224	Cl.	Oui, monsieur.

**Annexe n° 3 : Transcription de la séance en situation de classe sous la responsabilité
du professeur P2**

Temps	Tdp	Locuteur	Ce qui est dit
00.00.03	1	P2	<i>(Le professeur entre dans la salle, se présente devant les élèves assis à leurs places et commence la séance en ces termes :)</i> Alors, silence ! Bonjour la salle !
00.00.09	2	Cl.	<i>(La classe répond:)</i> Bonjour monsieur. <i>(en chœur)</i>
00.00.11	3	P2	Ça va ?
00.00.13	4	Cl.	Ça va bien. <i>(en chœur)</i>
00.00.15	5	P2	<i>(Puis, le professeur va au tableau, y met deux photos choisies pour la séance, de format A3 portant sur : 1- Les principaux dieux d'Égypte et 2- Un temple égyptien, et dit :)</i> Nous sommes là, vous observez les images qui sont au tableau. En observant les images au tableau, vous allez me montrer ou me dire qu'est-ce que sont les images que vous avez observées. A la photo n°1, quelle est l'image que vous avez vue sur la photo n°1 ? Oui. <i>(Le professeur désigne Michée qui se lève et dit :)</i>
00.00.55	6	Michée	Les dieux de l'Égypte.
00.00.58	7	P2	<i>(Le professeur demande à Michée de répéter.)</i> Parler à haute voix !
00.01.00	8	Michée	Les dieux de l'Égypte.
00.01.02	9	P2	<i>(Le professeur insiste parce que sa voix n'est pas audible.)</i> Les ?
00.01.03	10	Michée	Les dieux de l'Égypte.
00.01.05	11	P2	<i>(Le professeur semble ne pas apprécier la réponse de Michée et désigne de la main Guy.)</i> Oui.
00.01.06	12	Guy	Les dieux de l'Égypte.
00.01.08	13	P2	Les ? <i>(En insistant.)</i>
00.01.09	14	Guy	Les dieux de l'Égypte.
00.01.11	15	P2	<i>(Le professeur passe à Yvon et dit :)</i> Et pour toi ?
00.01.13	16	Yvon	Les dieux de l'Égypte.
00.01.15	17	P2	Les dieux de l'Égypte. Alors, en observant ces dieux, ce que vous voyez sur la photo, qui est au milieu ? Oui délégué ? <i>(Prince.)</i>
00.01.30	18	Prince	C'est le Pharaon. <i>(La classe se met à rire parce que Prince en donnant la réponse a regardé le plafond)</i>

00.01.32	19	P2	Silence ! Taisez-vous ! Taisez-vous ! Le délégué a dit : c'est le dieu pharaon. Il dit : c'est le dieu pharaon. Alors quels sont ces dieux qui sont à côté ? (<i>En montrant les images sur la photo n°1</i>). Parce que c'est trois dieux. Mais quels sont ces dieux qui sont à côté ? Oui, mademoiselle. (<i>Erica.</i>)
00.02.12	20	Erica	Le dieu des enfants.
00.02.14	21	P2	C'est le dieu d'enfants. Pour elle, c'est le dieu d'enfants. Alors ! (<i>Le professeur désigne Lucie qui se lève.</i>)
00.02.18	22	Lucie	C'est le dieu, qui, à côté gauche, c'est le dieu qui donne la vie aux enfants.
00.02.24	23	P2	Elle disait que : le dieu qui est à côté gauche, c'est lui qui donne les enfants, c'est vrai ? (<i>Lucie va très vite réagir en deux mots :</i>)
00.02.37	24	Lucie	La vie.
00.02.38	25	P2	C'est dieu qui donne la vie ?
00.02.40	26	Lucie	Oui, monsieur.
00.02.42	27	P2	Et qui d'autre ? Oui, mademoiselle. (<i>Ornella.</i>)
00.02.46	28	Ornella	C'est le dieu qui protège les hommes.
00.02.50	29	P2	C'est le dieu qui protège les hommes. Alors qui peut nous dire que Pharaon est sur ? (<i>Le professeur pointe du doigt le trône du Pharaon sur la photo n°1 et dit :</i>) C'est sur quoi ? Oui. (<i>Jordy</i>)
00.03.10	30	Jordy	Il est sur son fauteuil.
00.03.12	31	P2	Voilà. Comment tu t'appelles ? Il dit Pharaon est sur son trône ou son fauteuil de pouvoir. Alors, en observant l'image n°1, vous avez dit que ce sont les dieux de l'Égypte. Alors, photo n°2 : l'image, qu'est-ce que vous voyez sur cette image ? Oui, Kourabé.
00.03.49	32	Kourabé	On voit les temples.
00.03.51	33	P2	Vous voyez ?
00.03.53	34	Kourabé	On voit les temples.
00.03.55	35	P2	Il dit : c'est le temple. Bon, sur cette image, vous voyez, il y a le n°1 qui est A ; il y a B et C. (<i>En montrant la photo n°2</i>). Il a dit : c'est un temple. Quelles sont les images qui sont sur la photo n°2 ? Il y a plusieurs images là-bas. Oui, mademoiselle. (<i>Duvincia.</i>)
00.04.21	36	Duvincia	J'ai vu les pharaons.
00.04.23	37	P2	Tu as vu les pharaons. Elle a dit : elle a vu les pharaons. Ce sont les dieux. C'est vrai ? C'est vrai ?
00.04.32	38	Cl.	Oui, monsieur.
00.04.33	39	P2	Alors, qu'est-ce que vous avez vu ici au portail ? (<i>En montrant la photo n°</i>). Il y a la porte d'entrée de ce temple. Oui. (<i>Prince.</i>)
00.04.48	40	Prince	J'ai vu le temple.
00.04.50	41	P2	Tu as vu ?
00.04.52	42	Prince	Le temple.
00.04.53	43	P2	J'ai dit, quels sont ceux qui se positionnent à l'entrée de ce temple ? Ça c'est ? Oui, parlez à haute voix. (<i>Gad</i>)

00.05.03	44	Gad	J'ai vu le TTN (<i>Tourougou ti Téné Ndjioni en langue Songo qui veut dire Soldat de bon évangile en français</i>).
00.05.06	45	P2	Oui. (<i>Nina</i>)
00.05.07	46	Nina	J'ai vu les sécurités.
00.05.09	47	P2	Tu as vu, les ?
00.05.11	48	Nina	Sécurité.
00.05.13	49	P2	Elle a parlé de la sécurité. Et effectivement, en voyant ces deux hommes qui sont à la porte ; (<i>tout en montrant la photo n°2</i>) ils ont porté des casquettes. Ils sont en tenue de sécurité. Alors, l'image C, qu'est-ce qui explique ces statues qui sont là où les images que vous voyez ici ? Ça veut dire quoi l'image ici ? Oui. (<i>Mathilde</i> .)
00.05.45	50	Mathilde	C'est les statues de chaque dieu.
00.05.49	51	P2	Elle a dit : ce sont les statues des dieux. Ces statues des dieux, ça veut dire quoi ? Oui. (<i>Christopher</i> .)
00.05.59	52	Christopher	Ça représente une église.
00.06.03	53	P2	Ça représente ?
00.06.05	54	Christopher	Une église.
00.06.07	55	P2	Oui. (<i>Paterne</i> .)
00.06.08	56	Paterne	L'image de dieu.
00.06.10	57	P2	L'image de dieu. Ça représente une église. Alors, pour parler d'une église, qu'est-ce qui prouve que ça, c'est une église ? L'église, c'est quoi ? Oui. (<i>Chris</i> .)
00.06.28	58	Chris	L'église, c'est temple de dieu.
00.06.31	59	P2	L'église, c'est ?
00.06.33	60	Chris	Un temple de dieu.
00.06.35	61	P2	Alors, qui peut nous dire exactement que dans ce temple, c'est un lieu de culte ou un lieu de prière ? Oui. (<i>Paterne</i> .)
00.06.55	62	Paterne	C'est un lieu de prière.
00.06.57	63	P2	Un lieu de prière ! Oui. (<i>Ella</i> .)
00.06.59	64	Ella	Maison de dieu.
00.07.01	65	P2	Maison de dieu. Alors dans l'ensemble, tout ce que vous avez vu, je voudrais dire, qu'est-ce qui vous inspire et ça montre quoi ? Ça veut dire quoi ? Dans l'ensemble, tout ce que vous avez vu, on peut parler de quoi ? Oui. (<i>Erica</i> .)
00.07.39	66	Erica	On veut parler de palais.
00.07.41	67	P2	Oui. (<i>Bienvenu</i> .)
00.07.42	68	Bienvenu	On veut parler de l'Égypte.
00.07.45	69	P2	Oui. (<i>Brice</i>)
00.07.46	70	Brice	On veut parler de valeurs de l'Égypte.
00.07.50	71	P2	De ?
00.07.51	72	Brice	Égypte.
00.07.52	73	P2	Qui d'autre ? Oui. (<i>Carl</i>)
00.07.55	74	Carl	Ça, c'est la mythologie égyptienne.
00.08.00	75	P2	La mythologie égyptienne. Là, vous allez encore très loin. Oui. (<i>Yvon</i> .)

00.08.09	76	Yvon	Ça, ça nous rappelle les histoires du passé.
00.08.13	77	P2	Ça nous rappelle les histoires du passé. Oui. (Aline.)
00.08.18	78	Aline	On parle des dieux de l'Égypte.
00.08.21	79	P2	Dans l'ensemble, quand vous voyez ici, (<i>le professeur montre la photo n°1</i>), c'est pharaon avec ses dieux et ça prouve quelle pensée ? Et ici, (<i>le professeur montre la photo n°2</i>), il y a un temple avec les dieux à côté comme vous venez de dire ; c'est des dieux mais qu'est-ce qui donne, qu'est-ce qui donne cette structure ? Ça veut dire quoi ? C'est quoi tout ça là ? S'il y a des dieux, il y a un temple ; mais on parle de quoi ? Oui. (Orline.)
00.08.49	80	Orline	On parle du royaume.
00.08.51	81	P2	Royaume ! Si on met royaume à part et qu'on veut parler de dieu. Tous ceux qui prient, tous ceux qui font l'ensemble de ce culte, on appelle ça quoi ? Oui. (Ariel.)
00.09.12	82	Ariel	Les chrétiens.
00.09.14	83	P2	Qui encore ? (Alors l'élève Dimanche se lève la main et le professeur le désigne en ces mots :) Oui, Dimanche.
00.09.17	84	Dimanche	Fidèles.
00.09.19	85	P2	Oui, mademoiselle. (Lucie.)
00.09.22	86	Lucie	C'est un religieux.
00.09.24	87	P2	C'est ?
00.09.25	88	Lucie	Un religieux
00.09.27	89	P2	Parlez à haute voix !
00.09.29	90	Lucie	C'est un religieux.
00.09.31	91	P2	C'est une religion. Voilà, elle a dit ; si on voit ici, (<i>le professeur montre la photo n°1</i>), Pharaon est là avec ses dieux à côté et qui le protègent. Et, il y a un temple à côté. Ce temple avec des dieux, des statues que vous voyez ici, ce sont des dieux en même temps. Le temple est là. (<i>Le professeur montre la photo n°2</i>). Les gens viennent et ils prient. C'est une religion. Ça donne l'idée d'une religion. N'est-ce pas ?
00.09.59	92	Cl.	Oui, monsieur.
00.10.01	93	P2	Alors, si Pharaon se trouve ici, (<i>le professeur montre la photo n°1</i>), il y a le dieu de son côté gauche qui est le dieu protecteur des humains et le dieu de son côté droit qui est le dieu de la production. Alors du coup, on pense à quoi ? On pense à un lieu de ? (Alors toute la classe réagit en disant :)
00.10.39	94	Cl.	Prière.
00.10.40	95	P2	De culte. N'est-ce pas ?
00.10.43	96	Cl.	Oui, monsieur.
00.10.45	97	P2	(Alors le professeur va au tableau et y met le titre de la leçon. Après, il se tourne vers les élèves et dit :) Alors aujourd'hui, nous allons voir l'histoire de l'Égypte ancienne. Et l'Égypte ancienne est constituée de plusieurs dieux. Comme vous voyez sur les deux images qui sont au tableau ici. Ça montre comment l'Égypte

		<p>ancienne a pratiqué la religion. Et cette religion est pratiquée à base des dieux. Et ces dieux ont été créés par les Égyptiens. En commençant d'abord par le Pharaon. Pharaon qui se faisait vénérer, qui se faisait le dieu vivant. Il dit : il est le dieu vivant et c'est Pharaon qui a donné l'ordre maintenant aux Égyptiens d'abord de commencer à prier le soleil. Le soleil qui est le dieu Rê ; le dieu Amon-Rê. C'est Amon ; Amon c'est-à-dire le Nil d'Égypte et Rê, c'est le soleil. Alors, il dit tous les Égyptiens doivent prier Rê. Rê, c'est le soleil. C'est lui qui donne la vie et il va dire qu'il faut aussi prier Amon, le Nil d'Égypte qui donne la végétation, qui donne la nourriture, qui donne la production agricole. Et les Égyptiens en produisant leur agriculture sur le Nil d'Égypte, ils ont abondamment des récoltes à cause du dieu Rê qu'ils prient. Maintenant, ils ne vont pas rester avec Rê et Amon ; mais ils vont continuer toujours à vénérer le Pharaon. Pharaon, quand vous récoltez votre champ de dattier, votre champ de palmier et autres. Il y a plusieurs produits agricoles que les Égyptiens ont récoltés et ces produits agricoles ont été d'abord consommés par le dieu Pharaon, le dieu vivant. Pharaon, c'est lui qui va d'abord manger le premier fruit de votre champ, votre récolte. Alors, à cette époque, malheur à celui qui va consommer le fruit de sa première récolte. Quand tu prends et que tu fais des erreurs pour consommer d'abord la première récolte ; c'est que déjà tu es excommunié c'est-à-dire on va t'éliminer. On va te tuer et tu ne verras pas la suite de tes récoltes. En Égypte, Pharaon, c'est même ; ceux qui pratiquent la religion aujourd'hui entendent parler de Pharaon dans les églises. On parle de Pharaon qui régnait à l'époque. Alors vous voyez, à l'image 2, le temple que vous voyez ici, (<i>le professeur montre la photo n°2</i>), ce n'est que l'extérieur que vous observez et vous pensez que ce n'est pas une maison mais l'intérieur là-bas, il y a un grand espace qui regroupe un millier de fidèles qui prient le dieu Rê et Amon. Ce n'est pas le dieu du ciel mais c'est les dieux que vous voyez ici. Quand quelqu'un quitte la maison, en venant dans ce temple, il doit d'abord commencer par le premier dieu qui est ici, (<i>le professeur montre l'image de dieu qui est à droite sur la photo n°1</i>), tu vas passer ici lui vénérer avant de passer à l'autre parce qu'il y a le dieu protecteur des corps humains, dieu de la vie et dieu de la reproduction, dieu qui donne l'enfant, dieu qui donne la production agricole, dieu qui donne l'abondance de la pêche, dieu qui donne aux gens qui partent à la guerre, le succès. Il y a plusieurs dieux en Égypte et ces dieux là ; qui est au-dessus ? Parmi tous ces dieux, qui est au-dessus de ces dieux ? Dimanche,</p>
--	--	---

			<i>(un élève)</i> , parmi tous les dieux de l'Égypte, qui est au-dessus de ces dieux ? Qui est au-dessus de tous ces dieux ?
00.15.40	98	Dimanche	Dieu de la reproduction.
00.15.42	99	P2	Qui d'autre ? Oui. (<i>Jupsie.</i>)
00.15.45	100	Jupsie	C'est pharaon.
00.15.47	101	P2	C'est dieu Pharaon. Elle a dit : c'est Pharaon qui est au-dessus de tous ces dieux parce que tous ces dieux ont été créés par Pharaon. Est-ce que c'est compris ?
00.15.58	102	Cl.	Oui, monsieur.
00.16.00	103	P2	Alors, comme le Nil, on parle de Nil d'Égypte. Je voudrais dire une chose : le Nil, c'est un cours d'eau et vous voyez un cours d'eau qui est à peu près 1000 km, 1000 km, 1000 km. L'Égypte, c'est une zone désertique mais curieusement dieu a fait une grâce, ce Nil devient un don pour ce pays. Lorsqu'il y a la crue, la crue c'est-à-dire la montée des eaux. Il y a la montée des eaux, l'eau va remplir le bassin et inonder l'Égypte. Lorsque ça dépasse au moment de crue, lorsqu'il y a maintenant le temps à partir de février-mars, il commence maintenant à rétrécir et lorsqu'il y a des rétrécissements, le limon ou les boues qui ont été déposées par le Nil vont être maintenant la place de l'agriculture. Les Égyptiens vont maintenant pratiquer l'agriculture sur cet espace. Est-ce, c'est compris ?
00.17.41	104	Cl.	Oui, monsieur.
00.17.43	105	P2	En pratiquant cette agriculture, il faut faire des mythes. Il faut faire des incantations. Ces incantations sont des pratiques pour l'abondance de ces produits agricoles. Est-ce que vous avez compris ?
00.17.59	106	Cl.	Oui, monsieur.
00.18.01	107	P2	Maintenant alors, comme les Pharaons, comme les populations d'Égypte, pour avoir beaucoup de produits agricoles, il faut créer un dieu pour leurs produits agricoles. C'est ainsi qu'ils vont créer un dieu. Et ces dieux à la fin des récoltes, il faut aller avec tous les produits agricoles devant ces dieux ; et donner au Pharaon. Après avoir donné au roi Pharaon ; Pharaon, ce n'est pas lui seul qui va consommer. A la fin, il y aura, à partir de juillet-août, quand il n'y a pas de culture, il y a l'inondation, il y a la famine qui va prendre l'Égypte maintenant. Mais, il y aura des produits qu'il va distribuer maintenant à sa population. Alors, le dieu de la vie, lui, il protège les vies humaines. Quand quelqu'un est malade, on doit lui consulter. Quand quelqu'un est, peut faire un accident ; quand il y a un problème dans la société, dans la famille, mais on va venir consulter ce dieu. Et le dieu de, le dieu soleil, le dieu soleil c'est lui qui donne la vie à la végétation parce que pour les

			<p>Égyptiens, c'est des humains parce qu'ils sont au désert. Grâce au soleil que cette végétation ait la vie. Alors, il faut lui vénérer donc. Il y a le dieu soleil. Maintenant, ils ont encore un dieu et ce dieu, c'est le dieu de la reproduction. L'homme et la femme, car la femme qui est enceinte, il faut faire des pratiques pour protéger l'enfant qui est dans le sein de sa mère. Il y a aussi les esprits des Égyptiens. Quand l'homme meurt, quand il est mort, il n'est pas mort, il est en vie. Donc, il y a aussi le dieu des morts et le dieu des morts, c'est que quand quelqu'un est mort, on dit que son âme est quelque part. Mais on va préparer son corps pour aller mettre là où il y a le dieu vivant. Le dieu vivant, c'est que, il y a une statue, les statues. C'est « formoler » ; donc on utilise des cendres. On traite ce corps-là. On enlève les intestins et on met ça à côté de dieu vivant et dieu vivant, c'est une statue. Ce dieu protège le corps de celui qui est mort là. Le dieu là, le protège ainsi que, je donne un exemple dans notre cimetière de Ndress ici. Quand vous irez là-bas, il y aura un esprit qui dit que, ici il y a les morts et ils ne sont pas morts. Et l'esprit de crainte est là. Vous craignez non ? Est-ce que parmi vous ici, qui, à partir de 20h-21h peut aller à Ndress et revenir à seul ? Personne ! Pourquoi ? Parce que, il y a la peur des esprits des morts « qui sont encore en vie ». Alors donc, si aujourd'hui, nous voudrions avoir ou voir la religion égyptienne qui a été créée par le Pharaon en commençant par les dieux de la nature et ces dieux de la nature d'abord, il y a le dieu protecteur de la vie humaine et le dieu de la reproduction. Alors quelles sont vos préoccupations selon les explications des dieux ? Qu'est-ce que vous voulez savoir encore sur les dieux de l'Égypte ? Kourabi ? (<i>une élève</i>). Les dieux de l'Égypte, qu'est-ce que vous voulez savoir encore de plus ? Oui pour toi ? Tu veux savoir encore quelque chose de plus sur les dieux de l'Égypte ?</p>
00.23.08	108	Kourabi	Monsieur, est-ce que les dieux de l'Égypte sont en vie ?
00.23.15	109	P2	Oui, elle a posé une très belle question. Est-ce que les dieux de l'Égypte sont encore en vie ? Alors moi, je dis non ! C'est des dieux naturels (<i>autrement dit de la terre</i>). C'est des dieux de la nature qui ont été créés. Aujourd'hui, notre dieu en République Centrafricaine avant l'arrivée de Dieu des Blancs, avant l'arrivée des blancs pour la religion, est-ce que, on prie quel dieu ? Oui, monsieur le délégué ? (<i>Prince.</i>)
00.23.51	110	Prince	Dieu « Ngakola ».
00.23.53	111	P2	Le dieu « Ngakola ». Qui d'autre ? Il y a encore quel dieu après le dieu « Ngakola » ? (<i>Le professeur va au tableau et écrit :</i>) « Ngakola ». Qui encore ? (<i>Demande-</i>

			<i>t-il mais la salle ne réagit pas</i>). Oh donc ! C'est seulement le délégué qui connaît le dieu des Centrafricains à l'époque. C'est l'histoire de votre pays. Nos ancêtres aussi ont leurs dieux et ils ont prié ces dieux à l'époque avant que les Blancs n'arrivent avec la religion. N'est-ce pas ?
00.24.41	112	Cl.	Oui, monsieur.
00.24.43	113	P2	Alors moi je vais dire encore que nous avons le dieu « Soumalé ». (<i>Le professeur va au tableau et écrit :</i>) « Soumalé ». ça, c'est pratiqué par les « Gbaya » et les « Sara ». Et le dieu « Ngakola », c'est beaucoup plus les « Banda », les « Mandja » et les « Banziri ». Eux, ils prient le dieu « Ngakola ». Qui encore ? Qui connaît encore le dieu de ses ancêtres ? Dimanche, tes ancêtres prient quel dieu ? Pourquoi ? (<i>Dimanche reste bouche bée et le professeur s'étonne de ce comportement et dit :</i>) Tu es malade ? (<i>Toujours pas un mot de la part de Dimanche et le professeur se tourne vers les autres élèves</i>). Quel est le dieu de vos ancêtres que vous connaissez ? Personne ne connaît le dieu des ancêtres ? Vous ne connaissez pas ? mais désormais, il faut connaître que les dieux égyptiens ne sont pas en vie. Ils ne sont plus en vie. Ce sont des dieux naturels. Ce sont des dieux créés par l'homme. Est-ce que c'est compris ?
00.25.53	114	Cl.	Oui, monsieur.
00.25.55	115	P2	Alors qui d'autre ? elle a posé la question pour savoir, est-ce que ces dieux sont en vie ? Alors pour vous les autres ? Oui, parlez à haute voix. (<i>Charles</i>).
00.26.08	116	Charles	Monsieur, les dieux de Pharaon sont morts mais comment ils s'occupent de l'Égypte.
00.26.15	117	P2	Les dieux de Pharaon sont morts mais comment ils se ?
00.26.19	118	Charles	S'occupent de l'Égypte.
00.26.22	119	P2	Oui, mais aujourd'hui quand tu, lorsqu'au temps de Pharaon ; Pharaon est en vie et puis il met des principes, il met des principes en Égypte. C'est que les gens respectent ces dieux. Tous les gens respectent ces dieux. Et même toi, à l'époque, si tu étais en Égypte, tu dois respecter. Tu dois vénérer ces dieux. Quand tu élèves les moutons, tu dois prendre un mouton, bien gras, qui est bien c'est-à-dire sans défaut, tu vas le laver et l'amener devant le dieu d'élevage, dieu qui protège les animaux. Tu vas lui vénérer c'est-à-dire en tuant et en sacrifiant ce mouton à ce dieu et quand tu fais des sacrifices à un dieu, il va répondre à tes problèmes. N'est-ce pas ? Donc, pendant cette époque, ces dieux sont vivants pour les Égyptiens. Mais au moment où Pharaon est mort et puis ces statues sont abandonnées, on ne les vénère plus maintenant. On prie le Dieu du ciel. Là maintenant, ils n'ont pas de pouvoir. Pour avoir maintenant de pouvoir,

			c'est que le Dieu du ciel, maintenant c'est lui qu'on prie. Le Dieu suprême là, c'est lui maintenant qui répond à nos problèmes. N'est-ce pas ? Oui, monsieur le Délégué ? (<i>Prince</i>).
00.27.52	120	Prince	Est-ce que le dieu Pharaon, le dieu Pharaon a fait le besoin de tous, le besoin de tous les peuples égyptiens ?
00.28.00	121	P2	Oui, pendant l'époque de Pharaon, silence ! le dieu Pharaon, parce que pour les Égyptiens, c'est Pharaon qui est le dieu vivant. C'est le dieu de la terre. C'est lui qui est après le Dieu du ciel, c'est lui. Pour eux, Pharaon ne va pas mourir. Alors pendant cette époque, ils sont sûrs que Pharaon doit répondre à leurs problèmes. Et c'est ainsi que lorsqu'ils font des récoltes, ils récoltent tous les produits agricoles et lorsqu'il y a de la famine, lorsqu'il y a de la famine aussitôt, ils commencent maintenant à distribuer la nourriture aux populations égyptiennes, à des populations égyptiennes et pendant cette époque, il n'y a pas de famine. Est-ce que vous avez compris ? Ceux qui ont lu par exemple l'histoire de Joseph (<i>histoire biblique</i>) lorsqu'il était vendu par ses frères et après il était là-bas ; il y a la famine dans le pays de Joseph. Ses frères sont venus maintenant pour acheter des produits pour aller ravitailler leur pays ou soit se subsister avec. Mais aussitôt, Joseph a fait un cadeau à ses frères parce qu'il a eu l'esprit de faire de réserve. Et c'est aujourd'hui, ce que le PAM (<i>Produit Alimentaire Mondiale</i>) est en train de faire pour nous dans la crise. Est-ce que vous avez vu ? C'est ce que Pharaon faisait à l'époque. Donc, il répond aux besoins de sa population. Est-ce que vous avez compris ?
00.29.45	122	Cl.	Oui, monsieur.
00.29.47	123	P2	Oui, ceux qui dorment, méfiez-vous ?
00.29.50	124	Ange	Monsieur, pourquoi les Égyptiens rejettent le Dieu qui a créé la terre et le ciel ; ils prient le dieu de Pharaon.
00.30.01	125	P2	Oui, il a dit pourquoi Pharaon jette ou c'est-à-dire pourquoi Pharaon ne veut pas qu'on prie le Dieu du ciel et on prie seulement ses dieux. C'est ça ? Mais non, pendant cette époque pour le Pharaon et les Égyptiens, il n'y a pas le Dieu du ciel. C'est seulement, ces dieux. Et au moment où les Blancs sont venus maintenant avec la religion pour prier le Dieu du ciel, c'est de là où ils ont compris que les dieux de Pharaon ne sont que de petits dieux. Est-ce que vous avez compris ? La religion égyptienne ancienne à l'époque, ce n'est pas pour abandonner le Dieu du ciel. C'est par après que le Dieu du ciel a été amené en Égypte par les Blancs. Est-ce que vous avez compris ?
00.31.02	126	Cl.	Oui, monsieur.
00.31.04	127	P2	Qui d'autre ? Oui. (<i>Erica.</i>)

00.31.06	128	Erica	Oui monsieur, dieu que vous dites qu'il garde la mort là, mais pourquoi les jaloux vont prendre les habits pour vendre ?
00.31.22	129	P2	Oui, elle a dit pourquoi on enterre les morts à côté du dieu vivant pour les Égyptiens ; ses habits ont été emportés ou bien tu dis quoi ?
00.31.36	130	Erica	Celui qui est mort là, quelqu'un est venu enlever ses habits, pourquoi ?
00.31.47	131	P2	Non, je dis lorsque quelqu'un est mort ; pendant cette époque, on enlève ses intestins c'est-à-dire l'estomac, les intestins de son corps. On enlève pour faire, on y met des cendres ; les cendres, hein pour garder le corps. Ils ont protégé le corps avec du sel. C'est comme aujourd'hui à la morgue, vous voyez, on met le formol pour, hein le formol pour garder le corps. N'est-ce pas ?
00.32.40	132	Cl.	Oui, monsieur.
00.32.42	133	P2	Et voilà, il veut savoir ? (<i>Bienvenu se lève et dit :</i>)
00.32.44	134	Bienvenu	Vous avez dit, avant le Dieu qui a créé la terre, c'est Pharaon qui vit avant le Dieu qui a créé la terre. Bon entre les deux, qui a créé la terre et le ciel ?
00.32.55	135	P2	Oui, bon comme c'est dans l'esprit dogmatique ; quand on parle de dogmatisme, c'est que l'homme ne connaît pas encore ce qui se passe réellement et il trompe, il trompe le monde en disant que c'est lui qui est le dieu. Tout le monde doit le vénérer, tout le monde doit le prier. Et avec Pharaon, personne ne vient comme ça pour dire : roi Pharaon ; non ! Tu ne le regarde pas. De fois, quand Pharaon est en train de passer, par exemple sur la grande voie là-bas, (<i>le professeur montre par sa main droite la grande voie qui passe devant l'établissement</i>) tout le monde va se taire, jeter des poussières sur soi en disant que : je te respecte mon dieu, je te respecte mon dieu. Donc, tu vas jeter des poussières sur toi. Et ça, c'est le principe qu'il a mis dans l'Égypte. Tout le monde le respecte. Alors quand on respecte quelqu'un comme ça, c'est un dieu. Oui, mademoiselle. (<i>Aline</i>).
00.33.58	136	Aline	Pour dire que, il y a des dieux qui protègent les gens qui sont déjà morts ?
00.34.06	137	P2	Oui, mais tout homme est mortel comme dit, tout homme est mortel mais pour les Égyptiens, c'est que, pour eux les morts ne sont pas morts. Quand tu meurs, tu as quitté le monde d'Égypte pour vivre dans un monde au-delà et ce monde au-delà là, ton âme, ton esprit est encore quelque part, il vit. C'est pourquoi voyons, l'esprit fait que, pendant l'ère de nos ancêtres, il faut enterrer les morts à côté, à côté des vivants derrière la maison. Vous voyez, est-ce que, parfois, on prend des morts pour aller enterrer au champ. Mais au fur et à mesure, l'on dit que non, on a enterré notre grand père ici, il faut qu'on parte

			construire notre maison à côté parce qu'il est là. Ce n'est pas comme ça. C'est cet esprit qui fait que les Égyptiens, ils font enterrer les morts à côté du dieu vivant. Pour eux, cette statue, c'est un dieu qui est vivant. Qui encore ? Qui encore ? pour eux, ce dieu là, c'est un dieu vivant. Il est là. Il doit protéger notre frère, notre père qui est mort et qu'on a enterré ici. Et pour enterrer un corps, il faut l'enterrer à côté d'un dieu. Et pour eux, c'est un dieu et vous savez, il y a dieu et dieu pour les Égyptiens ou pour nos ancêtres. Ce Dieu, c'est le Dieu du ciel mais ça, (<i>en montrant les images de la photo n°1</i>) c'est le dieu de la terre. Et, ce dieu quand on écrit avec petit « d » ; le dieu avec petit « d » là, c'est le dieu « Ngakola », c'est le dieu « Soumali ». N'est-ce pas ?
00.36.23	138	Cl.	Oui, monsieur.
00.36.25	139	P2	Alors, ce n'est pas encore compris ? Tu veux savoir plus ? Qui d'autre ? Oui, qui pose la question ? C'est bien compris ? Oui, mademoiselle. (<i>Joana</i>).
00.36.51	140	Joana	Pour dire, à l'époque des dieux «Ngakola» et « Soumali », les dieux de nos ancêtres, est-ce que, eux aussi ils font des miracles ?
00.37.00	141	P2	Très bien. Voilà, c'est cette partie que j'attends de vous. Nous, aussi en République Centrafricaine, nous avons des dieux qui sont le dieu « Ngakola » et le dieu « Soumali ». Mais laissez-moi vous dire que nos dieux là ont été vénérés aussi par nos ancêtres. Ils prient ces dieux lorsque les Blancs ne sont pas encore arrivés avec la religion christianisme ; mais vous savez, les « Banda » à l'époque qui sont agressés par les gens qui les pourchassent pour, c'est-à-dire les arabes qui viennent de l'Égypte et du Soudan pour la guerre, le razzia c'est-à-dire pour les prendre en esclavage mais grâce à ces dieux, l'autre là, dieu « Ngakola » et dieu « Soumali ». ces dieux nous protègent pour, contre les ennemis et dieu « Ngakola » par exemple, si aujourd'hui les « Balaka », vous voyez les « Anti-Balaka » ont utilisé les gris-gris ; c'est leur dieu et ce dieu que les « Balaka » ont amené c'est quel dieu ? Ça vient d'où ? C'est dieu ?
00.38.16	142	Cl.	Ngakola.
00.38.17	143	P2	C'est dieu « Ngakola ». Ils ont utilisé les fétiches du dieu « Ngakola » pour faire la guerre. C'est que, quand on les tire avec des armes, ça ne leur atteint pas et ils viennent avec leurs « Balaka » pour tuer dont ça aussi c'est un système d'une religion des Centrafricains à cette époque. Est-ce que c'est compris ?
00.38.31	144	Cl.	Oui, monsieur.
00.38.33	145	P2	Oui, délégué. (<i>Prince</i>).
00.38.35	146	Prince	Quelle personne prie le dieu « Soumali » ?
00.38.40	147	P2	Oui, il dit : c'est quel dieu ? c'est quel groupe ethnique ?

			Moi, je dis les groupes « Gbaya » et « Sara ». Il y a les « Suma » ; il y a aussi les « Banda » du nord-ouest qui prient aussi le dieu « Soumali ». Et quand on parle des dieux « Ngakola » et « Soumali » pendant cette époque, c'est des gens qui partent à « Ganza ». A l'âge de 10 ans, on t'emmène et tu vas être initié là-bas par le dieu « Ngakola ». Est-ce que vous avez compris ? Et jusqu'aujourd'hui, cette pratique est encore dans les petits villages. Quand vous arrivez dans les petits villages pendant les vacances, les élèves qui ont l'âge de pratiquer ou de l'initiation, on les amène et on les fait initier. Est-ce que c'est compris ?
00.40.12	148	Cl.	Oui, monsieur.
00.40.14	149	P2	Ok. <i>(Le professeur va alors au tableau et copie le résumé de la leçon tout en demandant aux élèves de faire la même chose dans leurs cahiers en ces termes :)</i> Ouvrez vos cahiers et prenez le résumé. <i>(Et après avoir fini de copier et se rendant compte que les élèves eux aussi ont fini de copier, il se tourne vers les élèves et dit :)</i> Voilà, dans tout ce que vous avez observé au tableau comme des explications et images, qu'est-ce que vous avez constaté parmi ces dieux. Les dieux que vous avez constaté ici, quel dieu est le dieu puissant ? <i>(Joëlle)</i> .
00.40.44	150	Joëlle	Monsieur, c'est le dieu créature.
00.40.47	151	P2	C'est le dieu créateur. Pourquoi le dieu créateur ?
00.40.52	152	Joëlle	Parce qu'il créé toutes choses.
00.40.56	153	P2	Parce que ?
00.40.59	154	Joëlle	Il créé toutes choses.
00.41.03	155	P2	Elle a dit : parce que ce dieu a créé toutes les choses. Pourquoi ? parce qu'il a créé les hommes ; il a créé la nature. Ce n'est pas ça ? Bon après le dieu créateur, quel dieu encore est, encore plus vénéré ? Quel dieu ? Parmi ces dieux, quel dieu encore est le plus vénéré ici ? oui, monsieur. <i>(Gad)</i> .
00.41.40	156	Gad	C'est le grand dieu du créateur.
00.41.43	157	P2	Mais non ! Elle a déjà dit : c'est le dieu créateur qui est le ? <i>(Yanis)</i> .
00.41.49	158	Yanis	Le dieu de la terre.
00.41.53	159	P2	Oui, mademoiselle. <i>(Duvincia)</i> .
00.41.55	160	Duvincia	dieu du savoir.
00.41.57	161	P2	Très bien, dieu du savoir mais sans le savoir, on ne peut pas comprendre tout ce qui est autour de nous et tout ce qu'on met aujourd'hui comme la religion, comme l'écriture, le savoir, grâce à ça. Voilà, alors, je dis dans le résumé, le dieu Amon-Rê. Pourquoi, ils se sont associés ? Le dieu Amon-Rê se sont associés, pourquoi ? Oui. <i>(Nathan)</i> .

00.42.41	162	Nathan	Parce qu'ils aiment les gens, parce qu'ils aiment les enfants.
00.42.45	163	P2	Parlez pour la classe !
00.42.48	164	Nathan	Parce qu'ils aiment les gens.
00.42.53	165	P2	Il a dit : parce qu'ils aiment les gens. (<i>Prince</i>).
00.42.57	166	Prince	Parce qu'ils ont l'amour de peuple de dieu.
00.43.01	167	P2	Monsieur le délégué a dit : parce qu'ils ont l'amour des peuples de l'Égypte. Oui, pourquoi ? Oui. (<i>Ariel</i>).
00.43.07	168	Ariel	Parce qu'ils veulent que l'égyptien fait le mariage.
00.43.13	169	P2	Il dit : parce qu'ils veulent que les Égyptiens fassent le mariage. Et pour toi, c'est pourquoi ? (<i>Serge</i>).
00.43.22	170	Serge	Parce qu'ils aiment les gens.
00.43.24	171	P2	Parce qu'ils aiment les gens. On dit : un grand dieu créateur ; sa femme Isis, déesse protectrice de la famille. Mais moi, je voudrais savoir pourquoi Amon-Rê sont associés ? Oui. (<i>Vincent</i>).
00.43.54	172	Vincent	Parce qu'ils sont créateurs du ciel et de la terre.
00.43.58	173	P2	Voilà, parce qu'ils sont créateurs. Alors, pour parler de la religion, est-ce qu'il est nécessaire qu'on pense au culte ? Pour parler de la religion, est-ce qu'il est nécessaire qu'on pense au culte ? Pour penser à la religion, il faut penser nécessairement au culte ou bien on pense à quoi ? Oui, délégué ? (<i>Prince</i>).
00.44.33	174	Prince	On pense au dieu.
00.44.36	175	P2	On pense à ? Et pour toi ? (<i>Lise</i>).
00.44.39	176	Lise	On pense à culte.
00.44.41	177	P2	On pense à ?
00.44.43	178	Lise	On pense à culte.
00.44.45	179	P2	Mais non ! je dis pour qu'il y ait une religion. Oui, elle a raison. Très bien, parce que quand il y a eu religion, il faut nécessairement un culte. Pourquoi ? Pour rendre hommage à une divinité. N'est-ce pas ? Alors, les dieux cités à la dernière partie parce que, on dit les Égyptiens rendaient culte aussi à des animaux. Mais pourquoi, on rendait culte à ces animaux ? Pourquoi ? Pourquoi les Égyptiens rendent culte à des animaux ? Oui. (<i>Michée</i>).
00.45.35	180	Michée	Pour faire le sacrifice.
00.45.37	181	P2	Pour faire le ?
00.45.39	182	Michée	Sacrifice.
00.45.41	183	P2	Sacrifice. Qui d'autre ? (<i>Abraham</i>).
00.45.45	184	Abraham	Les animaux aussi veulent, doivent manger et boire pour être vivants, monsieur.
00.45.56	185	P2	Oui, pour lui, les animaux doivent manger et boire pour être vivants. Mais je dis comment vous vous appelez monsieur ?
00.46.02	186	Abraham	Abraham.
00.46.03	187	P2	Abraham, oui, a raison. Pourquoi ? parce que les Égyptiens rendaient culte à ces animaux par rapport à certains groupes ethniques. Par exemple en RCA, si les

			autres prient chat, d'autres prient bœuf, d'autres prient mouton, d'autres prient chien, d'autres prient lion, d'autres prient crocodile. N'est-ce pas ? Parce qu'on est dans les sous-groupes. Mais parmi tout ça, qui est à la tête de tous ces dieux ? Qui est à la tête de tous ces dieux ? Oui. (<i>Nicaise</i>).
00.46.47	188	Nicaise	C'est le dieu Pharaon.
00.46.49	189	P2	C'est le dieu Pharaon, c'est le dieu Pharaon qui est au-dessus de tous ces dieux. C'est compris ?
00.46.56	190	Cl.	Oui monsieur.

Annexe n° 4 : Dossier récapitulatif sur les pharaons noirs

1- *Les pharaons qui ont gouverné l'Égypte ne sont pas tous des Égyptiens.*

En 2003, Charles Bonnet a découvert dans le désert du Soudan lors d'une fouille archéologique 7 statues de pharaons noirs (confère photo ci-dessous).



L'étude de ces statues a révélé que de 750 à 650 av. J.-C., l'Égypte a été successivement gouvernée par 5 rois (**1-Piânkhy, 2-Chabataka, 3-Chabaka, 4-Taharqa, 5-Tanouétamani**) qui ne sont pas des Égyptiens. Ces pharaons noirs sont originaires du Kouch (Nubie), un pays situé au sud de l'Égypte. Ils conquièrent l'Égypte et fondent la 25^e dynastie pharaonique. Le plus connu est le roi Taharqa, cité dans la Bible.

2- *Les relations entre l'Égypte et le Kouch*

- *Le pays de Kouch, un protectorat égyptien*

Pendant des siècles les Égyptiens ont colonisé le pays de Kouch, en Nubie (dans l'actuel Soudan). Ils ont imposé leur souveraineté, leur religion et leurs valeurs au peuple et aux rois kouchites. Dans le domaine religieux, Amon, une divinité égyptienne était vénérée par les rois Kouchites (ou Nubiens). « Et ces rois de Kouch ont fini par adopter à ce point les façons de faire pharaoniques et égyptiennes qu'ils sont devenus en quelque sorte plus pharaons que les pharaons »⁷

⁷ Allocution de Vincent Rondot, Directeur de recherche au CNRS et Directeur du département des Antiquités égyptiennes du Musée du Louvre, Commissaire de l'exposition "Pharaon des Deux Terres. L'épopée africaine des rois de Napata" qui s'est tenue du 28 avril au 25 juillet 2022 au musée du Louvre à Paris. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-cours-de-l-histoire/pourquoi-les-pharaons-noirs-ont-ils-ete-oublies-6231346>

- *La conquête de l'Égypte par le Kouch*

En 720 avant J.-C., l'empire égyptien affaibli par des troubles provoqués par la chute d'une dynastie d'origine libyenne, est menacé par les Assyriens. Il n'y a plus de pharaons puissants à sa tête. Seuls des chefs locaux tentent de s'arroger le titre de pharaon (l'Égypte est morcelée en un nombre variable de principautés, dont les chefs se proclament chacun pharaons). C'est alors qu'un roi Kouchite, Piânkhy, prend la défense de la civilisation égyptienne. Depuis Napata, la capitale religieuse et politique de ce pays kouchite, dans la région de la quatrième cataracte du Nil, au cœur du Soudan actuel, il lance ses armées à la conquête des villes de la vallée du Nil pour rétablir les cultes égyptiens et le calme de ville en ville. Il va parvenir à conquérir, ville après ville, toute la vallée du Nil, jusqu'à Memphis. Ce n'est pas une revanche contre les Égyptiens, mais plutôt le souci de mettre en valeur et restaurer une culture que les kouchites considéraient également comme la leur. De là, surgirent les rois fondateurs de la 25e dynastie égyptienne, guerriers et bâtisseurs, qui unifièrent l'Égypte et le pays de Kouch en un seul vaste royaume s'étendant du delta du Nil jusqu'à la confluence du Nil Blanc et du Nil Bleu. Ils se placent sous la protection des dieux égyptiens (notamment Amon) et produisent des stèles pour réaffirmer les éléments fondateurs de la religion traditionnelle égyptienne : non seulement ils connaissaient bien cette culture égyptienne mais ils ont cherché à revenir à ses sources, à s'informer dans les archives égyptiennes, selon un mode de fonctionnement typiquement égyptien, des textes théologiques les plus anciens, qu'ils font recopier sur pierre. Signalons au passage que les pharaons noirs sont les seuls à porter deux uræi au front. Ces deux cobras représentent les deux terres sur lesquelles règnent ces pharaons : le pays Kouch et l'Égypte. Ils sont le symbole de ces pharaons noirs. Le plus célèbre de ces pharaons kouchites, cité dans la Bible, est sans conteste Taharqa, digne héritier des grandes figures de l'Ancien et du Moyen Empire, couronné à Memphis " maître des Deux-Terres ".

- *La fin de la domination kouchite en Égypte*

Venus de la Nubie, les pharaons de Kouch régneront sur l'Égypte pendant un peu plus d'un siècle avant de s'en faire chasser à leur tour, non par des Égyptiens, mais par les Assyriens qui

ne supportent pas la présence d'un royaume aussi puissant à leur frontière. Ainsi, malgré sa puissance, la dynastie des pharaons noirs fondée par les kouchites finit par abdiquer devant les conquêtes assyriennes. Le fils du grand Taharqa, Tanouétamani, dernier pharaon de cette dynastie, est vaincu lors du sac de Thèbes en 663 av. J.-C.

PRÉPARATION DE LA SÉQUENCE

- 1- **Objet d'étude** : « L'épopée du roi Taharqa »
- 2- **Savoir à transmettre aux élèves** : « Certains pharaons d'Égypte étaient noirs en l'exemple de Taharqa. Ils sont venus du Kouch, au sud de l'Égypte, pour y régner pendant 100 ans »
- 3- **Structure de la séance** :
 - 1- Les origines du roi Taharqa
 - 2- Taharqa, maître des Deux Terres
 - 3- La fin du règne de Taharqa

Annexe n° 5 : Fiche de cours du professeur P3

Fiche n° : 4

Classe : 6°

Effectif de la classe : 131

Établissement : Lycée d'Application de l'école Normale Supérieure de Bangui

Discipline : Histoire-Géographie et Éducation à la citoyenneté

Matière : Histoire

Thème : L'épopée du roi Taharqa

Objectif d'Apprentissage : A la fin de la séance, l'élève est capable d'expliquer que certains pharaons d'Égypte étaient des noirs en l'exemple du roi Taharqa. Ils sont venus du Kouch, au sud de l'Égypte, pour y régner pendant 100 ans.

Plan du cours :


1- Les origines du roi Taharqa

2- Taharqa, maître des Deux Terres

3- La fin du règne de Taharqa

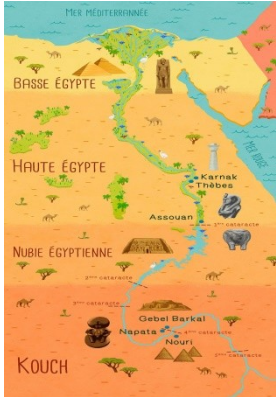
PLAN D'ACTION DIDACTIQUE

Temps prévu	Étape de la leçon	Tâche du professeur Consignes	Tâche des élèves et organisation individuelle ou collective	Trace écrite	Matériel	Obs
0 à 5 mn	Mise en train	- Bonjour la classe. - Que s'est-il passé le 1 ^{er} décembre 2022 ?	- Bonjour monsieur - Le 1 ^{er} décembre 2022 est marqué par la célébration du 64 ^e anniversaire de la proclamation de la			

			République Centrafricaine.				
5 à 10 mn	Contrôle des acquisitions antérieures par les élèves	<p>Le professeur pose des questions orales et apprécie les réponses des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment le peuplement de l'Égypte s'est mis en place ? - Qui gouvernait l'Égypte à l'époque antique? - Pourquoi dit-on que les Égyptiens étaient des polythéistes ? - Parmi tous ces dieux, lequel est le plus grand ? 	<p>Les élèves répondent oralement aux questions du professeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le peuplement de l'Égypte s'est mis en place après le brassage des peuples sémites (race blanche) et noirs venus du sud de l'Égypte. - Celui qui gouvernait l'Égypte à l'époque antique était le roi pharaon. - Les Égyptiens étaient des polythéistes parce qu'ils adoraient plusieurs dieux. - Le plus grand parmi ces dieux est Amon Râ. 				
10 à 55 mn	Leçon du jour	<p>Le professeur écrit la date au tableau, puis y affiche l'image 1</p> <p>Après 3 minutes données aux élèves pour observer l'image, le professeur pose des questions de compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Après avoir observé l'image, qui peut nous 	<p>Les élèves copient la date dans leurs cahiers et observent l'image collée au tableau</p> <p>Les élèves répondent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un homme noir qui porte un chapeau. Il y a aussi des 	Mercredi le, 7 décembre 2022	Image 1 collée au tableau.		<p>Le professeur utilise le tableau pour écrire les énumérations ou les réponses des élèves et sélectionner celles qui sont proches des réponses attendues.</p>

		<p>l'expliquer ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, qui est cet homme ? Ou cet homme ressemble à qui ? - Qu'est-ce qui montre que cet homme est un roi, un prince ou un souverain ? - Donc cet homme est un roi ? - Quelle est la couleur de ce roi ? - Alors derrière cet homme, qu'est-ce que vous voyez ? (le professeur montre, par sa main, l'image des pyramides) - Est-ce qu'on trouve les pyramides en RCA ou dans un autre pays ? - Lequel ? - Vous avez dit que cet homme est un roi et que c'est en Égypte qu'on trouve des pyramides, alors qu'est-ce que vous pouvez dire de cet homme ? 	<p>pyramides sur cette image...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cet homme est un prince, un roi, un souverain. - Cet homme est un roi parce qu'il porte une couronne et des parures. - Oui, monsieur. - Ce roi est de couleur noire. - Derrière cet homme, nous voyons l'image des pyramides. - On ne trouve pas de pyramides en RCA mais dans un autre pays. - L'Égypte - Nous pouvons dire que cet homme est un roi, un pharaon d'Égypte. 			
		<p>Le professeur prend la craie, écrit le titre de la leçon au tableau. Il demande aux élèves de définir le mot « épopée » et copie la définition au tableau.</p>	<p>Les élèves copient le titre de la leçon dans leurs cahiers et définissent le mot « épopée »</p>	<p><u>Section 4</u> : L'épopée du roi Taharqa</p>	<p>Le professeur écrit la définition du mot au tableau. <u>Épopée</u> : c'est un récit qui se mêle à l'histoire pour célébrer un héros.</p>	
		<p>Le professeur explicite le</p>	<p>Les élèves suivent</p>			

		titre de la leçon du jour aux élèves.	attentivement les explications du professeur			
		Le professeur demande aux élèves de poser des questions	Les élèves posent des questions			
		Le professeur répond aux questions des élèves	Les élèves écoutent les réponses du professeur.			
		Le professeur copie l'introduction de la leçon au tableau et demande aux élèves de faire de même dans leurs cahiers.	Les élèves copient l'introduction de la leçon dans leurs cahiers ;	<p><u>Introduction</u> D'après les fouilles archéologiques, les pharaons qui ont gouverné l'Égypte ne sont pas tous des Égyptiens. En 2003, Charles Bonnet, un archéologue français a découvert dans le désert du Soudan actuel, ancienne Nubie, lors d'une fouille archéologique sept (7) statues de pharaons noirs. L'étude de ces statues a révélé que de 750 à 650 avant J.-C., l'Égypte a été successivement dirigée par cinq (5) rois noirs parmi lesquels nous avons le roi Taharqa.</p>		
		Le professeur vérifie que tous les élèves ont copié l'introduction dans leurs cahiers et puis il affiche			L'image 2 est collée au tableau	

		l'image 2 au tableau.				
		Le professeur demande aux élèves d'observer l'image 2 collée au tableau pendant 3 minutes	Les élèves observent l'image 2 collée au tableau			
		Le professeur pose des questions de compréhension aux élèves : - Qui peut nous donner la nature de cette image ? Ou cette image ressemble à quoi ? - Si c'est une carte, elle est de quel pays ? - Selon vous, le roi Taharqa qui est un noir est originaire ou vient de quel pays sur la carte ?	Les élèves répondent : - Cette image est ou ressemble à une carte. - C'est la carte de l'Égypte et du Kouche. - Sur la carte, le roi Taharqa est originaire ou vient du Kouche.		Le professeur utilise le tableau pour écrire les énumérations ou les réponses des élèves et sélectionner celles qui sont proches des réponses attendues.	
		Le professeur donne des explications aux élèves sur les origines du roi Taharqa en s'appuyant sur l'image 2.	Les élèves écoutent attentivement les explications du professeur			
		Le professeur demande aux	Les élèves posent des			

		élèves de poser des questions sur les origines du roi Taharqa.	questions au professeur sur les origines du roi Taharqa.			
		Le professeur donne des réponses aux questions des élèves	Les élèves écoutent les réponses données par le professeur à leurs questions.			
		Le professeur copie le résumé au tableau et demande aux élèves de faire de même dans leurs cahiers.	Les élèves copient le résumé dans leurs cahiers	<p>I- <u>Les origines du roi Taharqa</u></p> <p>Taharqa est le 4^e roi et le mieux connu de la 25^e dynastie des pharaons noirs d’Egypte. Il vient du Kouch ou de la Nubie (actuel Soudan), un pays situé au sud de l’Egypte. Ses ancêtres ont conquis l’Egypte vers 750 ans avant J.- C. pour rétablir les cultes et le calme dans les villes égyptiennes.</p>		
		Le professeur vérifie que tous les élèves ont copié le résumé dans leurs cahiers et leur demande d’observer à nouveau l’image 2 toujours au tableau.	Les élèves ont fini de copier le résumé et observent à nouveau l’image 2 au tableau.		Image 2 au tableau	



		<p>Le professeur pose des questions de compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui peut nous citer sur la carte les territoires gouvernés par le roi Taharqa ? - Quelles sont les raisons qui vous poussent à citer ces territoires ? - Alors pour gouverner ces territoires, que va faire le roi Taharqa ? 	<p>Les élèves répondent aux questions du professeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur la carte, les territoires gouvernés par le roi Taharqa sont : Basse Egypte, Haute Egypte et Nubie égyptienne. - Les raisons sont simples : Le nom Egypte est attribué à ces territoires. - Pour gouverner ces territoires, le roi Taharqa va les unifier ou les réunir en un seul royaume. 		<p>Le professeur utilise le tableau pour écrire les énumérations ou les réponses des élèves et sélectionner celles qui sont proches des réponses attendues.</p>	
		<p>Le professeur donne des explications aux élèves sur le royaume du roi Taharqa en s'appuyant sur l'image 2</p>	<p>Les élèves écoutent attentivement les explications du professeur</p>			
		<p>Le professeur demande aux élèves de poser des questions sur le royaume du roi Taharqa.</p>	<p>Les élèves posent des questions au professeur sur le royaume du roi Taharqa.</p>			
		<p>Le professeur donne des réponses aux questions des élèves</p>	<p>Les élèves écoutent les réponses données par le professeur à leurs questions.</p>			
		<p>Le professeur copie le résumé au tableau et demande aux élèves de faire de même dans leurs cahiers.</p>	<p>Les élèves copient le résumé dans leurs cahiers.</p>	<p><u>II- Taharqa, maître des Deux Terres</u> Pour gouverner, le roi Taharqa réunit les deux territoires : Egypte et Kouch en un vaste royaume. Il prend possession de l'Égypte et il le fait en</p>		

				présentant son royaume comme la réunion de sa terre d'origine et de celle que ses ancêtres ont conquise. C'est ce que symbolise le double cobra dressé au-dessus de son front.		
		<p>Le professeur vérifie que tous les élèves ont copié le résumé dans leurs cahiers et leur pose des questions de compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, qu'est-ce qui peut provoquer la chute d'un roi comme Taharqa ? - Selon vous, comment le roi Taharqa va-t-il réagir ? 	<p>Les élèves ont fini de copier le résumé et répondent aux questions du professeur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce qui peut provoquer la chute d'un roi comme Taharqa est le coup d'Etat, une attaque, une guerre. - Il va prendre la fuite pour se réfugier dans le sud précisément à Kouch, son pays d'origine. 			
		Le professeur donne des explications aux élèves sur la fin du règne de Taharqa.	Les élèves écoutent attentivement les explications du professeur			
		Le professeur demande aux élèves de poser des questions sur la fin du règne de Taharqa.	Les élèves posent des questions au professeur sur la fin du règne de Taharqa.			
		Le professeur donne des réponses aux questions des élèves	Les élèves écoutent les réponses données par le professeur à leurs questions.			
		Le professeur copie le résumé au tableau et demande aux élèves de faire	Les élèves copient le résumé dans leurs cahiers.	III- <u>La fin du règne de Taharqa</u> Venus du Kouch,		

		de même dans leurs cahiers.		Taharqa tout comme ses ancêtres et descendant, pharaons noirs règnent sur l’Egypte pendant 100 ans avant de s’en faire chasser non pas par les Egyptiens mais par les Assyriens qui ne supportent pas la présence d’un royaume aussi puissant à leur frontière. Ainsi malgré sa puissance, la dynastie des pharaons noirs finit par tomber devant les conquêtes assyriennes.		
		Le professeur copie la conclusion au tableau et invite les élèves à faire de même.	Les élèves copient la conclusion.	<u>Conclusion</u> Le roi Taharqa venait du sud, du pays du Kouch. Son royaume s’étendait de l’Egypte en Nubie. Du temps de son père, les rois de kouch avaient conquis la Haute et Basse Egypte, inaugurant la 25 ^e dynastie kouchite qui était renversée par les Assyriens vers 650 ans av. J.-C.		
55 à 60 mn	Questions de contrôle	Le professeur pose des questions aux élèves :	Les élèves répondent aux questions du professeur :			


	des savoirs appris	<ul style="list-style-type: none"> - Qui est le roi Taharqa ? - D'où vient-il ? - Citer les Deux terres gouvernées par le roi Taharqa ? - Pour gouverner les Deux Terres, qu'a-t-il fait ? - Comment se termine son règne en Égypte ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Le roi Taharqa est le 4^e roi de la dynastie des pharaons noirs d'Égypte mais le plus connu. - Il vient du Kouch, un pays situé au sud de l'Égypte. - Les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont : Égypte et Kouch. - Pour gouverner, le roi Taharqa a réuni les deux territoires : Égypte et Kouch en un vaste royaume. - Il a été chassé du pouvoir en Égypte par les Assyriens. 			
--	--------------------	--	--	--	--	--


Annexe n° 6 : Transcription de la séance de préparation faite par le chercheur et le professeur P3

Temps	Tdp	Locuteur	Propos
00:00:00	01	C	Bonjour cher collègue !
00:00:03	02	P3	Bonjour monsieur.
00:00 :05	03	C	On va passer à la préparation de la séance sur les pharaons noirs d'Égypte. Nous allons nous focaliser sur l'un de ces pharaons qui est le roi Taharqa. Alors, est-ce qu'on doit d'abord préparer des questions pour le contrôle des connaissances antérieurement acquises par les élèves ? Car je pense qu'avant d'aborder la leçon que nous allons préparer ensemble aujourd'hui, tu as enseigné bien avant d'autres leçons qui portent sur la civilisation égyptienne. Là, je fais allusion au peuplement, à l'organisation politique et sociale, et à la religion. Alors, si on peut pour chaque leçon, soulever une question qui va te permettre de faire le contrôle des connaissances antérieurement acquises par les élèves lors de la prochaine séance. Si nous prenons le peuplement de l'Égypte antique, qu'est-ce que tu as transmis aux élèves comme connaissances ?
00:01:39	04	P3	J'ai expliqué aux élèves comment le peuplement de l'Égypte antique s'est mis en place après la rencontre des deux races, des deux peuples : les Sémites et les Noirs.
00:01:52	05	C	Ok ! Est-ce qu'on peut maintenant formuler une question de contrôle ici ?
00:02:00	06	P3	Oui, je peux proposer une question qui est celle-ci : <i>[P consulte sa fiche de cours précédent et dit:]</i> Comment le peuplement de l'Égypte s'est mis en place ?
00:02:11	07	C	Comment le peuplement de l'Égypte s'est mis en place ? Oui, je pense que c'est intéressant. Alors pour cette question, tu attends quelle réponse de tes élèves ?

00:03:16	08	P3	<i>[P écrit cette question sur sa feuille et répond à C en ces termes :] Qu'ils me disent que les sémites, venus de l'Est de l'Égypte et les Noirs de la Nubie au Sud de l'Égypte se sont rencontrés dans la vallée du Nil. Puis, ils se sont mélangés pour donner naissance au peuplement égyptien.</i>
00:03:41	09	C	Oui, c'est bien. C'est ce qu'on appelle le brassage des peuples qui a eu lieu dans la vallée du Nil. Et je pense que les élèves ont déjà acquis ce savoir. Après le peuplement, c'est l'organisation politique et sociale. Ici, on peut aussi formuler une question à poser aux élèves.
00:04 :01	10	P3	<i>[P écrit la réponse attendue sur la feuille et dit :]</i> Tout à fait <i>[après avoir consulté sa fiche, P dit:]</i> je propose cette question : qui était le roi de l'Égypte à l'époque ?
00:05:05	11	C	Hum ! Ce qui est là, c'est que le roi pharaon est un personnage central de la vie politique de l'Égypte. Il a un pouvoir absolu. C'est pourquoi, je souhaiterais qu'une question qui prend en compte cet aspect soit posée aux élèves. Par exemple, tu peux poser une question de ce genre : Qui gouvernait l'Égypte à l'époque antique ? Ou comment appelle-t-on celui qui gouvernait l'Égypte à l'époque antique ? L'idée ici, c'est d'amener les élèves à nous dire que celui qui gouvernait l'Égypte à l'époque antique s'appelle pharaon ou est le roi pharaon. Alors comment tu vois ça ?
00:05:58	12	P3	Oui, ça peut aller.
00:06:01	13	C	Bon, c'est une proposition. Moi je t'assiste seulement dans la préparation du contrôle des connaissances déjà enseignées aux élèves. Et si cela ne cadre pas avec ce que tu as déjà enseigné, n'hésites pas de me le dire. Comment tu vois ça ?
00:06:15	14	P3	Non, il n'y a pas de problème. Je suis certain que les élèves n'auront pas de difficulté à répondre à cette question.
00:06:19	15	C	Ok dans ce cas, tu peux copier la question et on pourra avancer.

00:06:22	16	P3	Oui. <i>[P écrit la question sur sa feuille]</i>
00:07:17	17	C	Alors, on propose quelle réponse à cette question ?
00:07:21	18	P3	Automatiquement, je pense que les élèves vont parler de pharaon.
00:07:28	19	C	Mais comment ? Il faut que la réponse attendue soit correcte à la question soulevée. Donc on peut s'attendre à quel genre de réponse ?
00:07:37	20	P3	Je pense que les élèves diront pour répondre à la question que celui qui gouvernait l'Égypte s'appelle pharaon ou le roi pharaon.
00:07:45	21	C	D'accord, c'est une bonne réponse. Tu peux la prendre sur ta feuille.
00:07:50	22	P3	Oui. <i>[P écrit la réponse sur sa feuille et après, il dit :]</i> bon, j'ai fini. On peut passer à une autre question.
00:08:41	23	C	Une troisième question, ça va porter sur... moi j'aurais aimé que ça soit sur les dieux de l'Égypte antique. Et cette question peut être formulée sur le dieu principal. Cela pourra nous amener sur la leçon du jour. Comment tu vois ça ? Nous ne devons pas oublier que Piânkhy, le premier pharaon noir a décidé d'entreprendre la conquête de l'Égypte dans le but de défendre la culture égyptienne et restaurer les cultes. Car les Kouchites adoraient eux-aussi les dieux égyptiens principalement le dieu Amon Rê. Donc si on peut formuler une question à poser aux élèves sur cette divinité principale.
00:09:36	24	P3	Je pense qu'il serait intéressant de poser d'abord une question d'ordre général sur la religion égyptienne qui est une religion polythéiste avant d'aborder la question de la divinité principale. Car c'est parmi ces plusieurs dieux que Amon Rê est considéré comme le dieu suprême ou le dieu principal.
00:09:47	25	C	Tout à fait. Je suis d'accord avec toi.

00:09:51	26	P3	Alors, ce qu'on peut soulever comme question ici, c'est : Pourquoi dit-on que les Égyptiens sont des polythéistes ? Puis, qui est le plus grand dieu créateur que l'on représentait son corps avec une tête de bélier ?
00:09:59	27	C	Donc là, si je te comprends bien, on va formuler deux questions : la première porte sur le polythéisme égyptien. Et cette question va amener les élèves à dire que les Égyptiens sont des polythéistes. Puis tu vas leur demander de citer le nom de la divinité principale ou le dieu le plus important de cette religion. Et ils vont de donner le nom de Amon Rê.
00:10:13	28	P3	Oui, c'est ça !
00:10:15	29	C	Ok d'accord !
00:10:17	30	P3	<i>[P écrit sur sa feuille les questions formulées et les réponses attendues des élèves et dit :]</i> Ok c'est bon.
00:13:10	31	C	Voilà ! Donc après ça c'est à dire après le contrôle des connaissances antérieurement acquises, nous allons passer à la leçon du jour. La leçon du jour porte sur l'épopée du roi Taharqa. <i>[C se tait un instant pour permettre à P d'écrire le titre de la leçon du jour sur sa feuille, puis il dit :]</i> alors pour ça, nous allons utiliser cette image <i>[C présente à P l'image ci-dessous et dit :]</i>
			 <p>C'est la photo du roi Taharqa qui est ici. Et c'est ça que tu vas utiliser comme le premier support d'apprentissage des élèves. Comment tu vois ça ?</p>

00:14:05	32	P3	C'est une belle image mais en petit format. Donc il serait bon qu'elle soit travaillée avant son utilisation en classe avec les élèves.
00:14:26	33	C	Tout à fait tu as raison. Nous avons intérêt à travailler cette image. Je propose qu'elle soit reproduite en format A1 ou A2 et collée au tableau lors du déroulement de la séance en classe .
00:14 :51	34	P3	Oui mais avant sa reproduction en format A2 ou A1. Le titre de l'image « Les pharaons noirs d'Égypte » doit être effacé pour permettre aux élèves en partant des questions que je vais poser d'interpréter l'image et d'y répondre.
00:15:19	35	C	Ok et puis quoi encore ?
00:15 :21	36	P3	Même les inscriptions qui sont ici en bas sur cette image
00:15:26	37	C	Oui, tu as raison. Donc je vais effacer le titre « Les pharaons noirs d'Égypte » et les inscriptions qui se trouvent sur Cette image. <i>[C prend son ordinateur et traite l'image. Ce travail a permis à C d'avoir une nouvelle image présentée ci-dessous. Puis C dit :]</i>
			
			Bon nous avons cette image <i>[en présentant l'image à P]</i> . Elle sera agrandie et collée au tableau. Là maintenant on va formuler des questions à poser aux élèves pour leur amener à faire quoi ?
00:25:26	38	P3	A découvrir l'image.
00:25:28	39	C	A découvrir l'image, à interpréter l'image, à déceler des

			indices. Donc tu vois, c'est ça. C'est le gros du travail à faire maintenant. Lorsqu'on passe à la leçon du jour, on doit formuler des questions avec des réponses possibles c'est à dire des réponses que les élèves pourront donner pour répondre aux différentes questions qui leur seront posées. Là, on va réfléchir ensemble. Nous avons l'image qui est là devant nous. Une fois, cette image collée au tableau, qu'est-ce qu'il faut faire ? Ou quel travail doivent faire les élèves ?
00:26:43	40	P3	C'est la présentation de l'image.
00:26:45	41	C	La présentation de l'image, comment ?
00:26:48	42	P3	Une fois l'image affichée au tableau, je vais poser des questions de compréhension générale sur l'image aux élèves.
00:26:55	43	C	Voilà, si on peut maintenant formuler ces questions de compréhension générale. Quel type de questions on peut soulever ici ?
00:27:08	44	P3	Mais je pense que bien avant cela, une fois l'image affichée au tableau, je dois demander aux élèves de faire une observation. Il faut qu'ils observent l'image de manière silencieuse. Et après avoir observé l'image, je vais maintenant leur poser des questions de compréhension générale sur cette image.
00:27:39	45	C	Ok d'accord ! Là pour observer l'image, tu dois leur donner combien de minutes ?
00:27:44	46	P3	Trois minutes maximum.
00:27:46	47	C	Ok ! Tu peux écrire ça sur ta feuille. Donc là, une fois l'image collée au tableau, tu demanderas aux élèves d'observer, de lire, de chercher à comprendre ce qui est au tableau. Et ils auront trois minutes pour ça. Après les trois minutes, tu dois leur poser des questions. On peut soulever la première question ?
00:28:21	48	P3	Comme première question, je peux leur demander de dire ce qu'ils ont observé sur cette image ou ce que représente cette

			image ou encore c'est l'image de quoi ?
00:28:29	49	C	Oui, l'idée est là. Et ce que nous devons faire maintenant, c'est de formuler la question. On peut dire par exemple... je ne sais pas mais...
00:28:37	50	P3	Est-ce qu'on peut leur demander de dire ce qu'ils ont vu sur cette image ?
00:28:42	51	C	Oui.
00:28:44	52	P3	Comme ça, ils vont commencer à donner des différentes réponses.
00:28:49	53	C	C'est intéressant et là c'est d'ordre général. Ok ! On peut dire : qui peut dire ou expliquer ce qu'il observe sur la photo ?
00:28:57	54	P3	Bon, on peut dire : après avoir observé l'image qui se trouve au tableau, qui peut nous expliquer ce que représente cette image ?
00:29:08	55	C	Oui c'est important. Donc on peut dire : après avoir observé cette image, qui peut nous l'expliquer ?
00:29:14	56	P3	Là, on va les écouter parler.
00:29:16	57	C	Ok mais la réponse attendue est laquelle ?
00:29:19	58	P3	Je pense que les élèves vont dire que c'est le roi Taharqa qui est sur la photo.
00:29:24	59	C	Directement comme ça ! Moi je ne pense pas. Quelqu'un peut nous dire qu'il voit un homme, il voit aussi des montagnes et un groupe de gens. Moi je pense, à mon avis, qu'un élève ne peut pas arriver à dire directement ... , hein, parce que pour lui, il n'existait pas de pharaon noir. Il n'y a pas de pharaon noir d'après ce qu'il a appris.
00:29:43	60	P3	Vous avez raison. Certainement un élève va dire qu'il a vu un homme noir portant un chapeau rouge, il a vu des montagnes, etc.
00:29:49	61	C	Voilà ! Donc aucun élève ne pourrait nous dire directement à ce stade d'apprentissage que c'est un pharaon noir, des

			pyramides, etc.
00:29:57	62	P3	Alors la réponse attendue peut être : un homme, un homme noir portant un chapeau et derrière, il y a des montagnes ou des collines, un groupe de personnes, etc.
00:30:12	63	C	La question posée est d'ordre général et les réponses sont aussi générales. Et s'il y a des réponses comme ça, on doit faire quoi ?
00:30:20	64	P3	Écrire les réponses au tableau et les sélectionner.
00:30:23	65	C	Ok ! Et puis après ?
00:30:25	66	P3	On sélectionne les réponses qui sont proches de la réponse attendue.
00:30:31	67	C	On fait la sélection de certaines réponses comme tu venais de dire c'est à dire on va cibler certains aspects, certains indices pour pousser les élèves à réfléchir davantage parce que là si nous prenons cette image, il y a trois éléments importants qui peuvent permettre aux élèves de l'interpréter. Il y a ce qui est derrière qui ressemble à des montagnes [<i>C montre l'image</i>], mais au fait ce sont des pyramides. Il faudrait qu'on amène les élèves à comprendre que ce qu'ils considèrent comme des montagnes au fait n'est rien d'autre que des pyramides. Et l'homme qui est là avec toutes ces parures n'est pas un homme comme les autres. Pour les amener à dire que quelqu'un qui porte des choses pareilles, est un prince, un roi, etc. Et les élèves finiront par comprendre que cet homme est un pharaon. Ce sont des éléments, des indices sur lesquels tu vas t'appuyer pour les amener à identifier le pays dans lequel on trouve des pyramides et dont pharaon est le roi. Alors la question que tu dois leur poser, c'est de dire, dans quel pays on trouve les pyramides ? Et comme ils étudient encore l'Égypte, ils vont très vite dire que c'est en Égypte qu'on trouve les pyramides. Puis tu vas leur poser des questions fermées pour les amener à

			découvrir ou à interpréter les indices de cette image. Donc on commence par quoi ? On sélectionne les meilleures réponses et puis ?
00:33 :29	68	P3	Je propose cette réponse : un homme noir qui porte un chapeau.
00:33:34	69	C	Bon, si on prend une réponse de ce genre, on peut ici formuler une question pour amener la classe à comprendre que cet homme est un roi, cet homme est en Égypte. Car les élèves connaissent déjà le nom de celui qui gouverne l'Égypte : c'est le roi pharaon.
00:33:50	70	P3	Comme vous l'avez souligné, nous devons poser une question sur la photo de cet homme noir aux élèves. Une question pareille : est-ce que n'importe quel homme peut s'habiller et porter un chapeau de ce genre ? Cette question peut les amener à dire que c'est un roi ou un prince qui s'habille de cette manière. Toutes les réponses données par les élèves seront écrites au tableau. Et je vais m'appuyer sur les réponses qui sont proches de la réponse attendue pour leur expliquer et annoncer le titre de la leçon.
00:35:05	71	C	Les élèves ne peuvent pas savoir directement que c'est le roi Taharqa. C'est à toi de leur révéler le titre de la leçon. Donc l'essentiel, c'est de les amener à comprendre que cet homme avec tout ce qu'il porte est un roi, un prince, un souverain. S'ils arrivent à donner des réponses pareilles, c'est déjà une bonne chose.
00:35:28	72	P3	Donc nous pouvons poser cette question aux élèves : selon vous, qui est cet homme ? Comment peut-on le qualifier ?
00:35:37	73	C	Je peux la compléter de cette manière : qui est cet homme ? Ou cet homme ressemble à qui ? Et la réponse attendue est : cet homme ressemble à un roi, à un prince, à un souverain.
00:35:49	74	P3	D'autres élèves pourront dire que cet homme ressemble à un guerrier, à un chevalier, à un militaire, etc.

00:35:56	75	C	Certainement ils vont donner des différentes réponses. Bon, si les élèves arrivent à dire que cet homme ressemble à un roi, un prince ou un souverain, c'est bien. Cela va t'amener à les amener à la découverte du titre de la leçon. N'est-ce pas ?
00:36:13	76	P3	S'ils disent que cet homme ressemble à un roi ou un prince, je dois leur poser maintenant la question de savoir : qu'est-ce qui montre que cet homme est un roi ou un prince ?
00:36:35	77	C	Très bien ! Je suis d'accord avec toi. Qu'est-ce qui prouve réellement que cet homme est un roi ? Ici, il faut que la réponse donnée soit justifiée. C'est une manière de pousser ces élèves à décrire ou à interpréter la photo de cet homme noir.
00:37:06	78	P3	Les élèves vont probablement dire que c'est parce que cet homme porte un bonnet, une couronne, un casque, des parures ou des colliers. <i>[P écrit la question et la réponse attendue sur sa feuille]</i>
00:38 :48	79	C	Et puis là une autre question peut porter sur la couleur de cet homme.
00:38:57	80	P3	Oui, on peut demander aux élèves qu'en regardant cet homme, il est de quelle couleur ?
00:39:06	81	C	Oui, c'est intéressant. On peut dire : quelle est la couleur de cet homme ou de ce roi ?
00:39:19	82	P3	Et la réponse attendue est : cet homme est de couleur noire.
00:39:24	83	C	Ok c'est bon. Alors après, tu vas poser des questions sur ce que les élèves considèrent comme des montagnes ou collines.
00:39:38	84	P3	Je vais les demander, après avoir observé l'image, nous avons dit que cet homme noir est le roi Taharqa. Maintenant derrière ce roi qu'est ce que vous regardez ?
00:39:54	85	C	C'est toi qui va leur révéler l'identité de ce roi. Donc tu vas leur donner le nom. Ce roi qui est de couleur noire s'appelle Taharqa. Et maintenant tu peux leur dire : qu'est-ce que vous

			observez derrière lui ?
00:40:19	86	P3	On peut dire qu'est-ce que vous observez derrière ce roi ? Et ils vont répondre. On va toujours proposer des réponses.
00:40:33	87	C	Oui et si par exemple, ils disent que derrière ce roi on voit des montagnes.
00:40:41	88	P3	La réponse sera écrite au tableau. Mais je pense que d'autres vont dire des collines, etc. Ils vont donner des différentes réponses.
00:41:05	89	C	Donc, s'ils donnent des réponses suivantes : montagnes, collines, bloc de sable ou de pierre, là tu dois t'appuyer sur les réponses pour les pousser à réfléchir davantage.
00:41:24	90	P3	Tout à fait si par exemple un élève me dit que, ce qui est derrière le roi ressemble à des montagnes. Je vais lui demander : à quoi ressemblent ces montagnes ou ces collines ?
00:41:41	91	C	Je pense que tu leur as déjà parlé des pyramides non ?
00:41:46	92	P3	Si, je leur ai parlé des pyramides avec une photo de celles-ci à l'appui.
00:41:51	93	C	Ok, donc il est mieux de leur dire que cela ressemble à quoi si vous vous rappelez de ce qu'on a vu la fois passée ? Vous avez dit que ce sont des montagnes mais au fait ce ne sont pas des montagnes. Alors comment on peut appeler ça ? Ici, la réponse attendue est : des pyramides. Et tu peux leur poser quelle question après ?
00:42:29	94	P3	Je peux leur demander de me dire si on trouve des pyramides chez nous en Centrafrique ou dans un autre pays ?
00:42:38	95	C	Très bien ! On peut dire : est-ce qu'on trouve des pyramides en Centrafrique ou dans un autre pays ? La réponse attendue, c'est dans un autre pays.
00:42:49	96	P3	Puis je vais leur demander de me donner le nom de ce pays ?
00:42:53	97	C	Et la réponse attendue, c'est l'Égypte. Là maintenant tu vas

			essayer de reprendre tout pour les amener à comprendre que Taharqa, ce roi noir est le roi pharaon d'Égypte.
00:43:16	98	P3	Et je crois qu'après ces échanges, je vais leur donner des explications.
00:43:25	99	C	Non, on n'est pas encore arrivé à ce niveau. Il faudrait que les élèves sachent d'abord que ce roi malgré qu'il est noir, il est roi d'Égypte. Il est pharaon d'Égypte. Et de là maintenant tu vas rentrer dans des explications pour leur présenter Taharqa en tant que pharaon noir d'Égypte.
00:44:12	100	P3	Donc je vais faire un retour à l'image collée au tableau pour leur dire que là, c'est un roi en montrant la photo. Il s'appelle Taharqa. Il est noir. Là, ce sont des pyramides. On trouve ces pyramides en Égypte. Alors on peut dire que Taharqa est le roi de quel pays ? Et la réponse attendue est : le roi Taharqa est le roi d'Égypte.
00:44:47	101	C	Ok ! Est-ce qu'on a déjà formulé une question sur comment on appelle le roi d'Égypte ? On a déjà formulé une question comme ça ? Si non ! On va la formuler. Et je pense que celui qui gouverne l'Égypte à l'époque antique est le roi pharaon. L'idée ici, c'est d'amener les élèves à comprendre que Taharqa est le roi d'Égypte ou Taharqa est le pharaon mais un pharaon noir d'Égypte. Jusqu'à ce niveau, c'est un peu bien. Car, l'idée c'est d'amener les élèves à dire que Taharqa est un pharaon noir d'Égypte.
00:46:13	102	P3	Je peux dire en d'autres termes comment appelle-t-on à l'époque antique les rois ?
00:46:18	103	C	Avec précision, il faut ajouter de l'Égypte pour situer les élèves. Tu peux écrire : comment appelle-t-on le roi de l'Égypte à l'époque antique ?
00:46:27	104	P3	<i>[P écrit la question sur sa feuille et dit:]</i> Ici, la réponse attendue est : On l'appelle pharaon.

00:47:52	105	C	Voilà ! Avec ces différentes questions, les élèves peuvent comprendre que cet homme est un roi. Il est pharaon d'Égypte. Et, c'est ça qui va t'amener sur la leçon du jour. Tu diras aux élèves qu'à un moment donné de l'histoire, l'Égypte était dirigé par des pharaons noirs. Après, ça va être un moment d'échanges entre les élèves et toi au cours duquel tu les amèneras à comprendre que cet homme noir est un roi. Il est roi d'Égypte et le roi d'Égypte est appelé pharaon. Et ce roi ici sur la photo s'appelle Taharqa. Ça te permet maintenant d'arriver sur la leçon du jour : « l'épopée du roi Taharqa ».
00:49:49	106	P3	Donc après avoir copié le titre de la leçon au tableau, je vais demander aux élèves de définir le mot « épopée ».
00:49:56	107	C	Oui, il faut définir ce mot. Tu vas demander aux élèves de définir l'épopée. Et s'ils n'arrivent pas, c'est à toi maintenant de leur donner directement la définition de ce mot.
00:50:11	108	P3	Ok je prends la définition de ce mot dans le dictionnaire [<i>P consulte le dictionnaire et dit :</i>] épopée est définie comme un long poème où le merveilleux se mêle au vrai, la légende se mêle à l'histoire pour célébrer un héros ou un grand fait. La deuxième définition proposée : c'est la suite d'événements historiques de caractère historique et sublime.
00:52:13	109	C	C'est mieux de dire qu'une épopée est une légende qui se mêle à l'histoire pour célébrer un grand héros ou un grand fait. Donc tu prends cette définition.
00:52:29	110	P3	[<i>P copie la définition sur sa feuille et dit :</i>] Bon, après avoir défini ce mot, je vais rentrer dans des explications sur le roi Taharqa avant d'aborder l'introduction.
00:56:42	111	C	Ok mais il ne faut pas toucher aux aspects qui concernent les origines du roi Taharqa. Tu donnes une brève explication sur le titre de la leçon. Ensuite tu bâtis une petite introduction.
00:56:53	112	P3	Ok j'ai déjà bâti une introduction. Si vous voulez je peux lire.

00:56:58	113	C	D'accord tu peux lire ce que tu as préparé.
00:57:05	114	P3	Voici ce que j'ai écrit : selon les fouilles archéologiques, les pharaons qui ont gouverné l'Égypte ne sont pas tous des Égyptiens. En 2003, Charles Bonnet un archéologue français a découvert dans le désert du Soudan, l'ex Nubie...
00:57:39	115	C	Attends ! Ici, c'est mieux de dire, dans le désert du Soudan actuel, l'ancienne Nubie.
00:57:46	116	P3	Ok dans le désert du Soudan actuel, l'ancienne Nubie lors d'une fouille archéologique. L'archéologie est une science des arts...
00:57:53	117	C	Non, non, non laisse ça ! Ce n'est pas important de définir l'archéologie ici.
00:57:58	118	P3	Ok, <i>[P prend un stylo et biffe sur sa feuille la définition de l'archéologie et continue en ces termes:]</i> sept statues des pharaons noirs. L'étude de ces statues a révélé que de 750 à 650 ans av. J.-C., l'Égypte a été successivement gouverné par cinq rois noirs parmi lesquels nous pouvons citer le roi Taharqa qui fait l'objet de notre cours.
00:59:11	119	C	Voilà, c'est déjà une bonne introduction. Et cela va nous amener à la première partie de la leçon qui s'intitule les origines du roi Taharqa. A ce niveau tu vas utiliser cette image. <i>[C présente à P l'image ci dessous et dit:]</i>



			Les questions essentielles à poser aux élèves doivent leur permettre de comprendre que le roi Taharqa est originaire du Sud. Et le Sud ici c'est la Nubie, c'est le Kouch. C'est de là que Taharqa est parti par le truchement de ses ancêtres pour gouverner l'Égypte. Voilà l'idée essentielle à retenir par les élèves sur les origines du roi Taharqa.
01:02:02	120	P3	[P écrit le titre de la première partie sur sa feuille et dit :] ok d'accord, donc on peut maintenant formuler des questions pouvant amener les élèves à interpréter cette image ?
01:03:46	121	C	Oui, c'est ça ! Donc l'image sera collée au tableau et ensuite ? Mais je pense qu'on a sauté une étape très importante. Est-ce qu'après l'introduction, tu vas donner des explications aux élèves ?
01:04:03	122	P3	Oui, je vais donner des explications.
01:04:07	123	C	Ok, après les explications est-ce que tu vas donner l'occasion aux élèves de réagir c'est à dire de te poser des questions ?
01:04:18	124	P3	Oui c'est cela, après les explications je vais demander aux élèves de réagir en me posant des questions avant de passer à une autre étape.
01:04:30	125	C	Parfait ! Donc c'est après les questions des élèves et les réponses que tu vas donner à leurs questions que tu vas passer à la première partie de la leçon qui s'intitule les origines du roi Taharqa. Et là, nous avons l'image qui est collée au tableau. Et tu vas leur donner trois minutes pour observer cette image.
01:04 :52	126	P3	Oui et après les trois minutes d'observation, je vais leur poser des questions d'ordre général sur l'image collée au tableau. On peut demander aux élèves qu'après avoir observé l'image, de la décrire.
01:05:23	127	C	Oui, on leur demande par exemple d'expliquer cette image. Là on s'attend à toutes sortes de réponses. Alors, on peut s'attendre à quel genre de réponses ici ?

01:05:42	128	P3	Certainement ils vont dire que c'est une carte.
01:05:48	129	C	Voilà, pour ça il ne serait pas mieux qu'on leur demande d'expliquer ou de décrire cette image mais de leur demander c'est quel genre de document ? Ou la photo qui est au tableau c'est quoi ? On va les pousser à nous dire que c'est une carte. Et si c'est une carte, tu vas rebondir en disant que c'est la carte de quel pays ? Tu vois sur la carte, il y a la Basse Égypte, la Haute Égypte, la Nubie égyptienne et le Kouch.
01:07:15	130	P3	Donc c'est une question qui doit amener les élèves à nous donner la nature de cette image là. L'image qui est au tableau c'est quoi ? La réponse attendue : c'est une carte.
01:07:26	131	C	Bien que ce n'est pas une carte en tant que telle.
01:07:31	132	P3	<i>[P écrit la question et la réponse attendue sur sa feuille de préparation et dit :]</i> si les élèves arrivent à nous dire que c'est une carte, je vais leur demander de décrire les éléments de cette carte.
01:09:35	133	C	Les éléments de cette carte ne sont pas importants à ce stade d'apprentissage. Ce que nous devons rechercher, c'est d'amener les élèves à nous dire que Taharqa qui est un pharaon noir d'Égypte est venu d'ailleurs. Et d'où ? De la Nubie égyptienne ou du Kouch. C'est là où on doit amener les élèves à comprendre que Taharqa est venu du Sud.
01:10:29	134	P3	Ok donc c'est déjà bon avec les deux questions à poser aux élèves. Et après les deux questions, je pense qu'il faut leur expliquer les origines du Taharqa.
01:10:46	135	C	Non ! On va encore les pousser. On peut leur demander de nous dire c'est la carte de quel pays ? Là on va les pousser à réfléchir sur la carte.
01:10 :55	136	P3	Certainement ils vont dire que c'est la carte de l'Égypte.
01:10:59	137	C	Non, ce n'est pas vraiment la carte de l'Égypte parce que tu vois sur la carte nous avons la Nubie égyptienne, le Kouch et

			nous avons l'Égypte. Donc l'essentiel, c'est de les amener à dire que ça, c'est la carte du royaume de l'Égypte et du Kouch unifiés à l'époque des pharaons noirs. Mais surtout on va juste s'appuyer sur cette carte pour les amener à comprendre que les pharaons noirs sont originaires du Kouch, un pays situé au Sud de l'Égypte. L'essentiel, c'est ça.
01:12:26	138	P3	Bon ça ne dérange pas. On peut leur demander, c'est la carte de quel pays ? Et ils vont dire que, c'est la carte de la Basse Égypte, Haute Égypte, Nubie égyptienne, c'est la carte du Kouch.
01:12:40	139	C	Certainement ils vont proposer ces différentes réponses.
01:12:45	140	P3	Et puis je vais reprendre la parole parce que l'objectif ici visé c'est d'expliquer les origines du roi Taharqa. Les réponses données par les élèves seront appréciées.
01:13:02	141	C	Ok d'accord ! Tu vas dire : c'est la carte de quel pays ? La réponse attendue est : Basse Égypte, Haute Égypte, Nubie égyptienne et Kouch. Donc on peut dire que c'est la carte de tous ces pays. Puis tu reviens sur les points qui concernent les origines du roi Taharqa. Je pense que durant le contrôle des connaissances antérieurement acquises par les élèves, on a parlé de la mise en place du peuplement égyptien. Et nous avons dit que les Noirs qui se sont mélangés avec les Sémites sont venus du Sud de l'Égypte. Donc il faudrait leur rappeler cela. Le Sud de l'Égypte, c'est la Nubie ou le Kouch. Tu vas t'appuyer sur ce point pour demander aux élèves de dire d'où vient le roi Taharqa ? Ou le roi Taharqa vient de quel pays ? Donc tu vas insister sur ce point. Taharqa est un pharaon noir qui a gouverné l'Égypte mais selon eux, il vient de quel pays sur la carte ? Ou de quel pays sur la carte, Taharqa est originaire ?
01:16:03	142	P3	Et la réponse attendue c'est ?

01:16:06	143	C	La Nubie égyptienne mais surtout le Kouch parce que tu vois que le Kouch est écrit en gros caractère et carrément en bas de la carte.
01:16:22	144	P3	Donc la réponse attendue c'est le Kouch.
01:16:26	145	C	Oui, ainsi après tu vas leur donner des explications. Et après tu leur donneras l'occasion de te poser des questions.
01:16:36	146	P3	Et je vais répondre à leurs préoccupations. Puis je vais copier le résumé au tableau.
01:16:42	147	C	Ok alors si tu peux me lire ce que tu a ébauché comme résumé après la lecture du document.
01:16:49	148	P3	Les origines du roi Taharqa : Taharqa est le 4 ^e souverain, le mieux connu de la 25 ^e dynastie des pharaons noirs d'Égypte. Il vient du Kouch (Nubie), l'actuel Soudan, pays situé au Sud de l'Égypte. Ses ancêtres ont conquis l'Égypte vers 750 ans av. J.-C., pour rétablir les cultes égyptiens et le calme dans les villes. Taharqa est le roi le plus célèbre de l'époque. C'est ce que je propose comme résumé.
01:18:25	149	C	Ok c'est un bon. Alors après ce résumé, qu'est-ce qu'on doit faire ?
01:18:32	150	P3	On passe à la deuxième partie de la leçon, d'après le plan que vous avez élaboré, qui s'intitule : « Taharqa, maître des Deux Terres ».
01:18:43	151	C	Donc, on retourne à l'image 2. Tu leur demandes à nouveau d'observer cette image et de te citer les territoires ou les pays gouvernés par le roi Taharqa ? Les indices sont là.
01:19:06	152	P3	Ok la réponse attendue ici est : Basse Égypte, Haute Égypte, Nubie égyptienne et Kouch.
01:19:14	153	C	Non, pas le Kouch. Le document est clair, c'est le nord du Soudan actuel qui était rattachée à l'Égypte. C'est pourquoi sur la carte c'est bien précisé Nubie égyptienne. C'est ici la limite

			du royaume de Taharqa [<i>C montre la limite de ce royaume sur la carte</i>].
01:19:53	154	P3	[<i>P copie la réponse sur sa feuille et dit :</i>] ok, je pense c'est clair.
01:20:57	155	C	Ok ! On va les pousser toujours en leur demandant de justifier leurs réponses. La justification est simple. Tu vois dans la Basse Égypte, il y a le mot Égypte ; dans la Haute Égypte, il y a le mot Égypte et dans la Nubie égyptienne, il y le mot Égypte. Égypte ici est un indice. Et c'est facile à ces élèves de comprendre que le territoire qui a été rattaché à l'Égypte sur la carte s'appelle la Nubie égyptienne. Car ils ont déjà étudié les deux grands ensembles de l'Égypte qui sont : la Basse Égypte et la Haute Égypte. Donc la limite de l'Égypte va s'élargir vers le Sud à l'époque du roi Taharqa. Les indices sont là : Égypte, Égypte, Égypte.
01:22:19	156	P3	Donc je peux dire aux élèves, quelles sont les raisons qui vous poussent à citer ces trois régions ou territoires ? Et maintenant la réponse attendue ?
01:22:33	157	C	C'est parce que sur la carte, nous avons vu Basse Égypte, Haute Égypte et Nubie égyptienne. Et pourquoi pas Kouch parce qu'il est mis en bas, à l'écart et écrit en gros caractère sur la carte. Et c'est bien dit dans le document récapitulatif, c'est le nord du Soudan actuel donc ce n'est pas tout le pays. Je ne sais pas si tu comprends ce que je dis ?
01:23:05	158	P3	Oui je comprends. C'est clair.
01:23:08	159	C	Ok une autre question à poser aux élèves est celle de demander : pour gouverner ces pays, les deux territoires, qu'est ce que le roi Taharqa a-t-il fait ? Comment a-t-il procédé ? C'est mieux de dire qu'est-ce que le roi Taharqa a-t-il fait ? En donnant même une courte explication que l'Égypte est un pays à part et le Kouch aussi. Alors pour gouverner ou gérer les

			deux territoires qu'est-ce que le roi Taharqa va-t-il faire ? La réponse attendue c'est quoi ?
01:24:11	160	P3	Il va rassembler les deux territoires.
01:24:15	161	C	Oui, il va unifier ou réunir les deux territoires en un seul et vaste royaume. Ainsi, la Nubie va devenir la Nubie égyptienne. Si on arrive ici, c'est bon et puis après tu vas rentrer dans des explications avant que les élèves te posent des questions.
01:24:34	162	P3	Ok ! Et après je vais leur donner le résumé.
01:24:38	163	C	Tu peux donner lecture du résumé que tu as préparé ?
01:24:43	164	P3	Oui, ce que je propose est le suivant, Taharqa qui faisait partie des pharaons noirs, fondateur de la 25 ^e dynastie unifie la Haute et la Basse Égypte. Il est le souverain kouchite le mieux connu. Grand bâtisseur, il a construit plus de temples en Égypte. Le roi Taharqa est cité comme l'un des grands empereurs du monde antique.
01:25:19	165	C	<i>[C consulte les documents téléchargés et stockés dans son ordinateur et dit:]</i> Bon le résumé n'est pas encore bon. Mais on va le peaufiner ce résumé. Car il faudrait qu'on enlève certaines choses. Et on doit ajouter l'idée qu'on avait partagée tout à l'heure que Taharqa pour gouverner va unifier, réunir les deux territoires en un vaste royaume. Bon on arrive maintenant à la troisième partie de cette leçon, « la fin du règne du roi Taharqa ».
01 :28:32	166	P3	<i>[P écrit le titre de la troisième partie de la leçon sur sa feuille et dit :]</i> on reprend la même démarche en formulant des questions à poser aux élèves.
01:29:49	167	C	Oui, mais on ne va pas utiliser les images. On va faire appel à ce que les élèves savent déjà en leur posant des questions. Par exemple, quel événement, selon vous, peut provoquer la chute du roi Taharqa ? Ou qu'est ce qui peut provoquer la fin de son règne ? La réponse attendue, c'est qu'il sera attaqué, son

			royaume sera envahi par des étrangers, les Assyriens.
01:30:11	168	P3	Je crois qu'à cette questions, les élèves vont donner plusieurs réponses. Certains élèves peuvent dire que c'est par un coup d'état et d'autres par la mort, etc.
01:30:24	169	C	Et une autre question est de savoir comment le roi Taharqa a-t-il réagi à cette attaque ?
01:30:35	170	P3	Pour ça, c'est dit dans le document qu'il va prendre la fuite.
01:30:44	171	C	Oui, là c'est la bonne réponse mais les élèves pourront dire qu'il va résister. Il va se battre ou prendre la fuite. Et là pour aller où ?
01:31 :02	172	P3	Il va repartir dans le Sud précisément à Kouch, la terre de ses ancêtres.
01:31:09	173	C	Oui, il va prendre la fuite pour se réfugier dans le Sud précisément dans le pays de Kouch. Cet événement marque la fin de son règne en Égypte. Puis après tu vas leur expliquer la fin de ce règne et ils vont te poser des questions avant que tu puisses leur donner le résumé. Voilà ! On passe maintenant aux questions d'évaluation formative.
01:32:05	174	P3	Pour ça on va leur poser une question par partie. Donc si vous voulez, on prend des questions que nous avons déjà formulées.
01:32:14	175	C	Ok d'accord, proposes ces questions.
01:32:17	176	P3	<i>[P consulte le projet de sa fiche de cours et dit:]</i> les questions que nous avons soulevées sont : Qui est le roi Taharqa ? D'où vient-il ? Citer les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa ? Pour gouverner les Deux Terres, comment a-t-il procédé ? Comment se termine son règne en Égypte ?
01:33:02	177	C	Ok donc nous avons cinq questions d'évaluation formative à poser aux élèves. Voilà ! Donc tu vas aller préparer la fiche en tenant compte de tout ce que nous avons fait ici. Et une fois la préparation de la fiche terminée, tu pourras me la présenter

			pour des ajustements avant la mise en œuvre de la séance.
01:33:23	178	P3	Ok d'accord je reviendrai vers vous avec la fiche

**Annexe n° 7 : Transcription de la séance en situation de classe sous la responsabilité
du professeur P3**


Temps	Tdp	Locuteur	Propos
00:00:00	01	P3	<i>[Le professeur se présente devant les élèves et dit:]</i> Bonjour la classe.
00:00:04	02	Cl.	<i>[Les élèves répondent:]</i> Bonjour monsieur.
00:00 :08	03	P3	Et si je vous demande, que s'est-il passé le 1 ^{er} décembre 2022, C'est à dire le jeudi dernier. Que s'est-il passé ? Le 1 ^{er} décembre récent. Oui <i>[Le professeur désigne Chérubin]</i>
00:00 :26	04	Chérubin	Le défilé.
00:00:29	05	P3	Parles à haute voix !
00:00 :31	06	Chérubin	Le défilé.
00:00 :33	07	P3	Défilé ! Voilà, votre collègue a proposé comme réponse, il a dit seulement défilé. <i>[Le professeur écrit « défilé » au tableau et dit :]</i> Oui <i>[en désignant Nadine, une autre élève]</i>
00:00 :41	08	Nadine	Le jeudi passé, c'est la fête de l'indépendance.
00:00 :44	09	P3	Tu reprends et à haute voix !
00:00 :46	10	Nadine	Le jeudi passé, c'est la fête de l'indépendance.
00:00 :49	11	P3	Voilà ! Le jeudi passé, c'était la fête de l'indépendance. Et selon vous, c'était la fête de l'indépendance ? Oui <i>[en désignant Saint Omer]</i>
00:01:00	12	Saint Omer	C'est la fête de proclamation.
00:01 :04	13	P3	C'est la fête de proclamation de quoi ?
00:01 :06	14	Saint Omer	C'est la fête de proclamation de l'Oubangui-Chari.
00:01 :08	15	P3	Qui peut répéter dans une phrase correcte, claire ? Oui, là-bas

			au fond [<i>Le professeur désigne Jacques</i>].
00:01 :13	16	Jacques	C'est quand l'Oubangui-Chari devient la République Centrafricaine.
00:01 :19	17	P3	Voilà, je reprends, le 1 ^{er} décembre 2022, c'est le 64 ^e anniversaire de la proclamation de la République Centrafricaine. Autrefois, on appelait notre pays l'Oubangui-Chari et c'était le 1 ^{er} décembre 1958 qu'il y avait eu ce changement. L'Oubangui-Chari devient maintenant la République... ? [<i>La classe répond en chœur</i>]
00:01 :42	18	Cl.	Centrafricaine.
00:01 :44	19	P3	Voilà ! Si je vous demande de me parler de la civilisation égyptienne de l'époque, l'Égypte antique, n'est-ce pas ?
00:01 :54	20	Cl.	Oui, monsieur.
00:01 :56	21	P3	Si je vous demande maintenant, qui connaît, où se situe l'Égypte ? L'Égypte se trouve sur quel continent ? Oui là bas [<i>en désignant Angèle</i>]
00:02 :07	22	Angèle	L'Égypte se situe dans le continent africain.
00:02 :12	23	P3	Voilà ! L'Égypte est située sur le continent africain, n'est-ce pas ? Mais précisément dans quelle partie de ce continent là ? Oui [<i>en désignant Ruth</i>]
00:02 :22	24	Ruth	La partie Nord.
00:02 :24	25	P3	Tu parles à haute voix !
00:02 :26	26	Ruth	La partie Nord.
00:02:29	27	P3	Elle vient de dire que l'Égypte est située dans la partie Nord-Est. Est-ce que la réponse est correcte ?
00:02:35	28	Cl.	Oui, monsieur.
00:02 :37	29	P3	Voilà, l'Égypte est située dans la partie Nord-est de l'Afrique. N'est-ce pas ? Donc l'Égypte est un territoire antique. Voilà ! Comment le peuplement de l'Égypte s'est mis en place à

			l'époque ? Comment s'est formé le peuplement de l'Égypte à l'époque ? Nous avons parlé de l'Égypte qui est située au Nord-est de l'Afrique. Mais comment le peuplement de l'Égypte s'est mis en place ? Comment ? <i>[Les élèves ne réagissent pas, ce qui pousse le professeur à reprendre la question de cette manière :]</i> Comment ce peuplement a été mis en place ? Qui propose une réponse ? Oui, vas-y ? <i>[en désignant Jeanne]</i>
00:03 :38	30	Jeanne	Dans le désert.
00:03:40	31	P3	Dans le désert, non ce n'est pas la bonne réponse. Oui là-bas ! <i>[en désignant Carole]</i>
00:03:46	32	Carole	Par le gouvernement de pharaon.
00:03:48	33	P3	Parles à haute voix.
00:03:50	34	Carole	Par le gouvernement de pharaon.
00:03:54	35	P3	Non ce n'est pas la bonne réponse. Qui propose autre chose ? Oui <i>[en désignant Manassé]</i>
00:04:01	36	Manassé	Le peuplement de l'Égypte s'est mis en place par leur taille et la forme de leur visage et la couleur de leurs yeux.
00:04:09	37	P3	Bon pour votre collègue, le peuplement s'est mis en place par rapport à leur visage, par rapport à leur forme, à leur taille, à la couleur de leurs yeux. Selon vous, est-ce que la réponse est juste ? Comment ce peuplement s'est mis en place ? Oui, là-bas ! <i>[en désignant Angèle]</i>
00:04:25	38	Angèle	Ce peuplement s'est formé par le brassage des populations.
00:04:33	39	P3	Voilà, tout simplement ce peuplement a été mis en place par le brassage des populations. D'autres venaient du sud, d'autres venaient de l'Est. On les appelle des... ceux qui sont de la race blanche là... On les appelle des... ? Comment on les appelle ? Oui <i>[en désignant Hugo]</i>
00:05 :02	40	Hugo	Des archéologues.

00:05:04	41	P.3	Non pas des archéologues. Oui <i>[en désignant Jude]</i>
00:05:08	42	Jude	Sémites.
00:05:10	43	P3	Très bien ! On les appelle des sémites. Réponds à haute voix pour les autres. On les appelle des... ?
00:05:15	44	Jude	Sémites.
00:05:17	45	P3	Voilà ! Quand on parle des sémites. Ce sont des populations de la race blanche de l'Égypte. Mais si je vous demande à l'époque, qui gouvernait l'Égypte ? Oui, tu parles à haute voix ! <i>[en désignant Lebrun]</i>
00:05:37	46	Lebrun	Le roi pharaon.
00:05:39	47	P3	Tu parles à haute voix. Est-ce que toi qui est au fond là-bas, tu l'as écouté ? Parles à haute voix ! Oui. <i>[Le professeur redonne la parole à Lebrun]</i>
00:05 :46	48	Lebrun	Le roi pharaon qui gouvernait l'Égypte.
00:05:49	49	P3	Le roi pharaon qui gouvernait l'Égypte de l'époque. N'est-ce pas ?
00:05 :52	50	Cl.	Oui, monsieur.
00:05:53	51	P3	Voilà ! Mais pourquoi dit-on que les Égyptiens étaient des polythéistes ? Hein, pourquoi dit-on que les Égyptiens là étaient des polythéistes ? Oui là bas au fond ? <i>[en désignant Manassé]</i>
00:05:58	52	Manassé	Parce que les Égyptiens adoraient plusieurs dieux.
00:06:00	53	P3	Voilà ! Très bien. C'est ça la bonne réponse. Parce qu'à l'époque les Égyptiens adoraient plusieurs dieux ; plusieurs dieux. Bien si on dit, celui là <i>[en indexant un élève assis au premier banc]</i> adore plusieurs dieux, qu'est-ce que cela veut dire ? Oui. <i>[en désignant Charles]</i>
00:06 :15	54	Charles	Il adore plusieurs dieux.
00:06:17	55	P3	Il adore plusieurs dieux. Donc, il y a la différence entre le

			polythéisme et le polythéiste. N'est-ce pas ?
00:06:23	56	Cl.	Oui, monsieur.
00:06:25	57	P3	Le polythéisme, c'est reconnaître plusieurs dieux à travers une religion, n'est-ce pas ? Mais le polythéiste, c'est celui qui adore plusieurs dieux. N'est-ce pas ? D'accord mais parmi tous ces dieux là, lequel est le plus grand ? Parmi tous ces dieux, lequel est le plus grand ? Oui, Toupi, vas-y !
00:06:43	58	Toupi	C'est, c'est Amon Râ qui est le plus grand dieu.
00:06:47	59	P3	C'est Amon Râ qui est le plus grand dieu. C'est Amon Râ. <i>[Le professeur va au tableau, écrit Amon Râ, se tourne vers les élèves et dit :] Amon Râ, c'est le dieu... ? [en désignant André]</i>
00:07:03	60	André	Suprême.
00:07:05	61	P3	Ou le dieu... ? Le dieu suprême ou le dieu... ? <i>[en désignant Delphin]</i>
00:07:07	62	Delphin	Créateur.
00:07 :09	63	P3	Le dieu créateur. Très bien. Donc c'est ça, le roi de l'Égypte à l'époque s'appelait le roi pharaon. Et le plus grand dieu là bas, le dieu suprême est Amon Râ. Voilà. Bien, vous allez observez de manière silencieuse l'image qui est ici au tableau. <i>[Le professeur montre aux élèves la photo ci dessous collée au tableau et dit :]</i>


			
			Est-ce que vous regardez bien l'image qui est au tableau ?
00:07:43	64	Cl.	Oui, monsieur.
00:07:45	65	P3	<p>Vous regardez. On dit une observation silencieuse, c'est à dire vous observez l'image sans faire de bruit, sans parler. Vous regardez l'image quelques minutes et puis nous allons nous échanger sur l'image qui est au tableau. Allez, observez l'image. <i>[Les élèves observent l'image. Quelques minutes après, le professeur réagit en ces termes:]</i></p> <p>Après avoir observé, n'est-ce pas, l'image qui est au tableau, qui peut nous expliquer l'image qui est au tableau ? Oui. <i>[en désignant Bertille]</i></p>
00:10:38	66	Bertille	Sur l'image, j'ai vu la tête d'un homme, un groupe des gens et les collines
00:10:42	67	P3	<p>Oui la tête d'un homme, des collines et un groupe de gens. C'est bien. Bon on va pas à pas. On prend la tête de l'homme qui est sur l'image. <i>[Le professeur montre de la main l'image de l'homme sur la photo et dit:]</i></p>




C'est seulement la tête ? Oui. *[en désignant Messie]*

00:11:01	68	Messie	Oui monsieur mais il y a le cou aussi.
00:11:06	69	P3	Le cou et les épaules apparaissent aussi sur la photo. Oui ou non ?
00:11:13	70	Cl.	Oui, monsieur.
00:11:15	71	P3	Restons à l'image de cet homme. Vous regardez quoi sur cet homme ? Oui vas-y. <i>[en désignant Delphin]</i>
00:11:20	72	Delphin	Cet homme a chapeau sur la tête et un écharpe.
00:11:26	73	P3	Il porte un chapeau et une écharpe. C'est ça ? Qui voit autre chose ? Oui, au fond. <i>[en désignant Manassé]</i>
00:11:34	74	Manassé	Ce n'est pas écharpe mais chaînette monsieur.
00:11:38	75	P3	Une chaînette ! Qui d'autre ? Qui a une autre réponse ?
00:11:44	76	Jacques	C'est des médailles que l'homme porte.
00:11:47	77	P3	Pour votre ami c'est une médaille. Ok, est-ce que l'écharpe ou la chaînette ou bien la médaille et le chapeau que cet homme porte, sont jolis ou non ?
00:11:54	78	Cl.	Oui, monsieur.
00:11:56	79	P3	Voilà ! Mais selon vous qui peut porter des choses jolies comme ça ? Ou bien cet homme ressemble à qui ? Oui <i>[en</i>

			<i>désignant Sylviane]</i>
00:12:04	80	Sylviane	C'est un abbé monsieur.
00:12:06	81	P3	C'est un abbé ? Oui là bas. <i>[en désignant Juste]</i>
00:12:09	82	Juste	Non monsieur, le chapeau de abbé c'est pas comme ça.
00:12:13	83	P.3	Donc cet homme ne ressemble pas à un abbé ? <i>[Juste qui reste debout répond immédiatement]</i>
00:12:16	84	Juste	Oui monsieur mais c'est monseigneur ou cardinal qui porte ça.
00:12:20	85	P3	Ok d'accord. Mais qui pense que cet homme ressemble à quelqu'un d'autre ? <i>[les élèves restent silencieux, soudain un d'entre eux lève la main et le professeur le prend en ces termes :]</i> Oui, Isma.
00:12:31	86	Isma	Il ressemble aux militaires qui a défilé le 1 ^{er} décembre.
00:12:34	87	P.3	Ah ! Tu fais allusion aux gardes du bataillon d'honneur. Mais ces gardes là s'habillent comme ça ?
00:12:40	88	Isma	Oui, monsieur.
00:12:42	89	P3	Ok, mais qui parmi vous a déjà vu le film du couronnement de Bokassa comme empereur ? Et qui peut nous dire ce qu'il a vu ? Oui. <i>[Jeannine qui a levé la main est désignée par le professeur]</i>
00:12:51	90	Jeannine	Dans le film, Bokassa porte un chapeau comme ça mais la couleur n'est pas ça, avec des colliers au cou aussi comme ça.
00:12:56	91	P3	Où tu as vu cet film ?
00:12:58	92	Jeannine	A la maison, nous avons ça monsieur.
00:13:01	93	P3	Bien, je pense que cet homme n'est pas un abbé, ni un monseigneur ou cardinal. Il n'est pas aussi un garde mais un homme politique. Cela vous fait penser à quel genre d'homme politique ? Oui <i>[en désignant Igor]</i>
00:13:14	94	Igor	Un président.


00:13:16	95	P3	Un président ! Vous êtes d'accord avec lui ? Oui [<i>en désignant Saint Omer</i>]
00:13:19	96	Saint Omer	Non, un président porte toujours des vestes.
00:13:22	97	P3	Donc, c'est qui alors ? Oui vas-y ! [<i>en redonnant la parole à Saint Omer</i>]
00:13:24	98	Saint Omer	C'est prince ou roi.
00:13:26	99	P3	Comment ça ?
00:13:28	100	Saint Omer	Oui monsieur j'ai vu à la télé la danse de Roseaux. Dans le film le roi est comme ça.
00:13:35	101	P3	Bien, dans ce cas, on peut dire que cet homme avec tout ce qu'il porte ressemble à un roi. Et ce qui est derrière ce roi ressemble à des collines a dit votre camarade tout à l'heure. Est-ce qu'une colline ou une montagne est comme ça ? [<i>Le professeur montre de la main l'image des pyramides sur la photo et dit:</i>]
			
			Il faut bien regardez l'image. Oui [<i>en désignant Gypsie</i>]
00:13:48	102	Gypsie	La tête de montagne n'est pas comme ça. Mais c'est le pyramide que vous avez présenté l'autre jour.

00:13:52	103	P3	Très-bien ! C'est l'image des pyramides qui est derrière ce roi. Je vous ai présenté la photo des pyramides l'autre jour. Mais est-ce qu'on trouve des pyramides en Centrafrique ? Oui <i>[en désignant Carole]</i>
00:14:04	104	Carole	Non, on ne trouve pas en Centrafrique.
00:14 :07	105	P3	Et où alors ? On a déjà parlé de ça ! Oui <i>[Carole répond immédiatement]</i>
00:14:10	106	Carole	En Égypte, monsieur.
00:14:13	107	P3	Bien, c'est en Égypte qu'on trouve des pyramides. Bon sur l'image, on laisse le groupe de gens là. <i>[Le professeur montre de la main le groupe de gens sur l'image]</i>
			
			Nous avons dit que l'homme qui est sur cette image ressemble à un roi et derrière lui, il y a des pyramides qu'on trouve dans un pays appelé Égypte. Alors, on peut dire que cet homme est le roi de quel pays ? Oui <i>[en désignant Toupi]</i>
00:14:28	108	Toupi	Il est le roi des pyramides.
00:14:30	109	P3	Il est le roi de quoi ? Pyramide n'est pas un pays mais un monument dans ce pays gouverné par ce roi. Donc cet homme est le roi de... ? Oui <i>[en désignant Charles]</i>

00:14:39	110	Charles	De l'Égypte.
00:14:41	111	P3	Et comment appelle-t-on le roi d'Égypte ? Nous avons déjà vu ça ! C'est... ? Oui <i>[en désignant Simplicie]</i>
00:14:45	112	Simplice	C'est le pharaon.
00:14:47	113	P3	Voilà, c'est le roi pharaon. Cet homme est roi, pharaon d'Égypte. Et il s'appelle Taharqa. <i>[Le professeur écrit au tableau le titre de la leçon du jour et dit:]</i> Nous allons étudier aujourd'hui l'histoire de ce pharaon noir d'Égypte qui est Taharqa. Donc vous prenez le titre de la leçon dans vos cahiers : l'épopée du roi Taharqa. Et qui peut me définir ce mot épopée ? Épopée ça veut dire quoi ? Oui <i>[en désignant Thècle]</i>
00:15:48	114	Thècle	Ça veut dire une époque.
00:15:51	115	P3	Non ! Oui <i>[en désignant Jude]</i>
00:15:53	116	Jude	C'est une histoire.
00:15:55	117	P3	Ok, nous allons avancer. L'épopée est un récit qui se mêle à l'histoire pour célébrer un héros. Autrement dit, c'est l'histoire ou le récit du roi Taharqa. C'est compris ?
00:16:08	118	Cl.	Oui, monsieur.
00:16:10	119	P3	<i>[Le professeur donne maintenant des explications générales sur la leçon du jour :]</i> Bien, pour vous dire qu'en Égypte on parlait autrefois des pharaons blancs. On ne savait pas qu'il existait aussi des pharaons noirs jusqu'en 2003, date à laquelle un archéologue français Charles Bonnet a découvert dans le nord du Soudan actuel, ancienne Nubie égyptienne, sept statues enfouies dans le sol. L'étude de ces statues a montré que de 750 à 650 ans avant Jésus-Christ, cinq pharaons noirs ont régné successivement sur l'Égypte. Et le plus connu de ces pharaons est Taharqa, cité même dans la Bible, qui fait l'objet de notre étude de ce matin.

			Voilà ! Alors, si vous avez des questions sur ce que vous ne comprenez pas, vous pouvez me les poser. Oui [<i>en désignant Toupi qui a levé la main</i>]
00:18:38	120	Toupi	Monsieur, dans peuplement nous avons vu que les Égyptiens étaient métisses mais comment Taharqa, noir là, peut devenir pharaon là-bas ?
00:18:45	121	P3	C'est vrai que les Égyptiens sont des métisses ou des blancs mais à un moment donné de leur histoire ils ont été gouverné par des noirs et je vais t'expliquer cela dans la partie qui suit. D'accord ?
00:18:57	122	Toupi	Oui, monsieur.
00:18:59	123	P3	Qui encore ? Oui [<i>en désignant Jules qui se lève et dit :</i>]
00:19:04	124	Jules	Mais où ce pharaon noir a trouvé le chapeau et l'écharpe là ?
00:19:09	125	P3	Ok, en étudiant la société égyptienne, nous avons parlé des artisans qui fabriquaient pour toute l'Égypte des ustensiles, des tissus, des bijoux, des vases, des armes, etc. Donc ce sont ces artisans égyptiens qui ont fabriqué ce chapeau et les colliers que porte ce pharaon. Est-ce c'est compris ?
00:19:28	126	Jules	Oui, monsieur.
00:19:30	127	P3	Qui d'autre ? Oui [<i>en désignant Sylviane</i>]
00:19:33	128	Sylviane	Y-a-t il des pharaons noirs ?
00:19:36	129	P3	Je ne te comprends. Est-ce que tu voulais savoir si il y a d'autres pharaons noirs que Taharqa ?
00:19:41	130	Sylviane	Oui monsieur.
00:19:43	131	P3	Ok, Il y en a en tout cinq pharaons noirs qui ont gouverné successivement l'Égypte et Taharqa est le 4 ^e pharaon de cette dynastie. Donc il vient en 4 ^e position. Pour te répondre, à part Taharqa il y a quatre autres pharaons noirs qui ont dirigé l'Égypte. Est-ce que c'est clair ?
00:20:05	132	Sylviane	Oui, monsieur.

00:20:07	133	P3	C'est bien. Qui a une autre question à poser ? Oui [<i>en désignant Messie</i>]
00:20:10	134	Messie	Est-ce que la différence est entre les pyramides et les montagnes ?
00:20:14	135	P3	Oui, il y a une différence entre les montagnes et les pyramides. Les montagnes sont des déformations de la croûte terrestre ou de la couche de la terre qui sont naturelles or les pyramides sont des monuments fabriqués par les hommes. Et cela a commencé quand les enfants d'Israël étaient en esclavage en Égypte. Ils fabriquaient des briques et c'est avec ça qu'on avait construit les pyramides. [<i>Le professeur est brusquement interrompu par un élève, Epha qui dit :</i>]
00:20:57	136	Epha	Monsieur, donc on continue de construire ça aujourd'hui ?
00:21:01	137	P3	Non ! On ne construit plus de pyramide en Égypte comme à l'époque antique. Mais on cherche à préserver ces pyramides qui sont devenus aujourd'hui des sites touristiques très visités par des gens qui viennent des pays étrangers à l'Égypte. C'est clair ?
00:21:18	138	Cl.	Oui, monsieur.
00:21:20	139	P3	Une autre question ? Oui, là bas. [<i>en désignant Jude</i>]
00:21:23	140	Jude	Taharqa a combien des femmes ? Combien des enfants ?
00:21:27	141	P3	Bon, je n'ai pas une idée précise sur la vie de Taharqa en tant que père de famille, c'est à dire sur le nombre de femmes et d'enfants qu'il a. Comme il est roi, il pourrait avoir une ou plusieurs femmes ainsi que des enfants à mon avis. C'est compris ?
00:21:36	142	Jude	Oui, monsieur.
00:21:38	143	P3	D'accord, vous allez copier l'introduction de ce cours dans vos cahiers. [<i>Le professeur prend la craie et copie</i>

			<p><i>l'introduction ci-après au tableau]</i></p> <p><u>Introduction</u> : D'après les fouilles archéologiques, les pharaons qui ont gouverné l'Égypte ne sont pas tous des Égyptiens. En 2003, Charles Bonnet, un archéologue français a découvert dans le désert du Soudan actuel, ancienne Nubie, lors d'une fouille archéologique sept (7) statues de pharaons noirs. L'étude de ces statues a révélé que de 750 à 650 avant J.-C., l'Égypte a été successivement dirigée par cinq (5) rois noirs parmi lesquels nous avons le roi Taharqa.</p> <p><i>[Après avoir vérifié que tous les élèves aient fini de copier l'introduction de la leçon dans leurs cahiers, le professeur demande au délégué de la classe de venir l'aider à coller l'image 2 au tableau en ces termes:]</i> Délégué vient avec moi. Oui viens ici. <i>[Le délégué passe au tableau aider le professeur à coller l'image 2].</i></p>  <p><i>[Une fois l'image 2 affichée au tableau, le professeur dit :]</i> Vous allez observer l'image qui vient d'être collée au tableau. Vous allez faire une observation silencieuse c'est à dire sans faire de bruit. C'est compris ?</p>
00:32:25	144	Cl.	Oui, monsieur.
00:35:27	145	P3	<p><i>[Après trois minutes d'observation de l'image 2, le professeur pose la question suivante:]</i></p> <p>Qui peut donner la nature de cette image ? Ou cette image ressemble à quoi ? Regardez bien cette image, elle ressemble à quoi ? <i>[A cette question, quelques élèves lèvent la main mais</i></p>

			<i>le professeur réagit en ces termes:] Mais pas toujours les mêmes ! Oui, là-bas.[en désignant Orphée]</i>
00:35 :54	146	Orphée	Cette image, c'est une carte.
00:36:00	147	P3	Cette image ressemble à une carte. Qu'est-ce qui montre que c'est une carte ? Oui <i>[en désignant Grâce]</i>
00:36:06	148	Grâce	Parce que je vois la mer méditerranée, les arbres aussi... les animaux aussi.
00:36:13	149	P3	Vous êtes d'accord avec elle ? Oui <i>[en désignant Sylviane]</i>
00:36:17	150	Sylviane	Non monsieur, mais c'est une carte. On a déjà vu ça.
00:36:24	151	P3	Ah bon ! Et ce qu'on a vu là, c'était la carte de quel pays ?
00:36:30	152	Sylviane	De l'Égypte monsieur.
00:36:33	153	P3	Ok, donc cette carte ressemble à la carte de l'Égypte qu'on a déjà vu ?
00:36:42	154	Cl.	Oui, monsieur.
00:36:44	155	P3	Il faut bien regarder la carte. Alors qui peut citer les noms des pays qui se trouvent sur cette carte ? Oui <i>[en désignant Diallo]</i>
00:36:52	156	Diallo	Basse Égypte, Haute Égypte, Nubie égyptienne, Kouch.
00:36:59	157	P3	Très-bien ! <i>[Le professeur écrit au tableau les noms cités par Diallo à côté de l'image 2 tout en les répétant :]</i>




Basse Égypte, Haute Égypte, Nubie égyptienne, Kouch. *[Puis le professeur pose cette question:]* Au début de ce cours qu'est-ce qu'on avait dit concernant le peuplement ? Autrement dit comment le peuplement de l'Égypte a été mis en place ? Oui *[en désignant Epha]*

00:37:18	158	Epha	Par des mélanges des populations venues de l'Est et des populations venues du sud de l'Égypte.
00:37:25	159	P3	Bien ! Les populations qui sont venues de l'Est, comment on les appelle ? Oui <i>[en désignant Marita]</i>
00:37:29	160	Marita	On les appelle des sémites.
00:37:32	161	P3	Et ils sont de quelle couleur ? Oui <i>[en désignant Giscard]</i>
00:37:35	162	Giscard	Couleur blanche monsieur.
00:37:39	163	P3	Ok ! Et les groupes qui sont venus du sud, ils sont de quelle couleur ? Oui là bas <i>[en désignant Marita]</i>
00:37:45	164	Marita	Ils sont de couleur noire.
00:37:48	165	P3	Oui, ce sont des Noirs. Bien, alors qui peut nous dire, d'où vient le roi Taharqa en se rappelant de ce qu'on vient de dire et en regardant la carte ? Ou parmi les quatre noms que nous avons cités au tableau, Taharqa est originaire de quel pays ? Oui <i>[en désignant Eugène]</i>
00:38 :01	166	Eugène	Taharqa vient du sud ensemble avec les Noirs pour

			peuplement de l'Égypte.
00:38:06	167	P3	D'accord. Mais qui peut nous citer le nom du pays d'où Taharqa est originaire ? Oui [<i>en désignant Diane</i>]
00:38:12	168	Diane	C'est le Kouch
00:38:14	169	P.3	Voilà ! C'est le Kouch. Quand on étudiait le peuplement de l'Égypte, je vous ai dit que les Noirs sont venus du Kouch ou de la Nubie, un pays situé au sud de l'Égypte. Et cela apparaît clairement sur la carte qui est devant vous. N'est-ce pas ?
00:38:26	170	Cl.	Oui, monsieur.
00:38:28	171	P3	Ok, écoutez moi bien et surtout soyez attentifs à ce que je vais vous dire. Nous venons de dire que le roi Taharqa est originaire du sud c'est à dire son pays d'origine se trouve au sud de l'Égypte. Ce pays s'appelle Kouch, l'actuel Soudan. C'est un pays qui était autrefois dominé par les pharaons blancs égyptiens qui venaient chercher de l'or. Les Égyptiens ont profité de leur présence dans ce pays pour répandre leur civilisation. C'est pourquoi le plus grand dieu égyptien Amon Râ était aussi vénéré par les populations de Kouch. Après l'Égypte a connu des moments de troubles politiques. Ce qui entraîne la chute du pouvoir central. C'est ce qui a poussé l'ancêtre de Taharqa du nom de Piânkhy à entreprendre la conquête de l'Égypte en 750 ans avant Jésus Christ. C'est ainsi que les Noirs arrivent au pouvoir en Égypte. Après Piânkhy, il y a d'autres pharaons noirs et Taharqa que nous étudions est le 4 ^e de ces pharaons mais le mieux connu. C'est compris ?
00:41: 53	172	Cl.	Oui, monsieur.
00:41:55	173	P3	Est-ce que vous avez des questions à me poser ? [<i>A cette question, quelques élèves lèvent la main et le professeur désigne Béthuelle en ces termes :]</i> Oui, mademoiselle.
00:42:02	174	Béthuelle	Est-ce que à l'époque entre les Blancs et les Noirs, il y a la

			guerre ?
00:42:07	175	P3	Parles à haute voix ! Je ne t'ai pas bien saisi !
00:42:10	176	Béthuelle	Monsieur, est-ce que à l'époque entre les Blancs et les Noirs, il y a la guerre ?
00:42:15	177	P3	Voilà, votre collègue voulait savoir, à l'époque entre les Blancs et les Noirs, y avait-il des conflits ou des guerres ? Cela ne manque pas. Je vous dis à l'époque là pour gouverner, pour mieux régner, il faut la force, il faut la guerre, il faut des conflits. Certainement nous verrons dans la partie 3, la fin du règne de ce roi. Comment son règne a pris fin. C'était par rapport aux conflits. C'était par rapport aux guerres qui avaient provoqué la chute du roi Taharqa. Donc à l'époque et même de nos jours, les conflits ne manquent jamais lorsqu'il y a des êtres humains, quoiqu'il en soit il y aura de mésentente, il y aura des conflits. Oui <i>[en désignant Syntiche qui a levé la main]</i>
00:43:49	178	Syntiche	Mais comment vivent les Égyptiens noirs en Égypte ?
00:43:51	179	P3	Quand on parle des Égyptiens noirs, je vous ai dit ça lors du cours précédent. Par exemple, dans ce pays, chez nous, nous sommes des Centrafricains ; n'est-ce pas ? Il peut y avoir des Centrafricains, par exemple celle-là <i>[le professeur montre de la main une élève assise et poursuit en ces termes :]</i> elle est de quelle couleur ? Je pense qu'elle est un peu brune non ?
00:44:06	180	Cl.	Oui, monsieur.
00:44:08	181	P3	Voilà mais elle est Centrafricaine. Et celui-là, celle-là plutôt ! <i>[le professeur montre de la main une autre élève assise elle aussi et dit:]</i> elle est de quelle couleur ?
00:44:17	182	Cl.	Noire.
00:44:19	183	P3	Voilà ! Elles sont ensemble. Elles vivent ensemble. Je prends la dernière intervention. Oui <i>[en désignant Hugues]</i>

00:44:28	184	Hugues	Est-ce que Kouch fait partie d'Égypte ?
00:44:31	185	P3	Kouch était un pays à part. C'est le pays des Noirs et c'est l'actuel Soudan. Dans l'antiquité ce pays a été dominé par l'Égypte. Et une bonne partie de son territoire a été rattachée à l'Égypte sous le règne des pharaons noirs. Je vais revenir sur ça dans la deuxième partie. C'est compris ?
00:45:02	186	Cl.	Oui, monsieur.
00:45:04	187	P3	<i>[Soudainement un élève, Olivier, lève la main et le professeur le désigne en ces termes:]</i> S'il te plaît, on doit avancer. Tu veux dire quoi ? Bon pose ta question.
00:45:10	188	Olivier	Je veux savoir Taharqa est le fils de Piandy ?
00:45:14	189	P3	Ce n'est pas Piandy mais Piânkhy. Cet homme n'est pas le père direct de Taharqa mais son ancêtre. Taharqa est son descendant, son arrière fils. Bon, vous allez copier la première partie de ce cours dans vos cahiers. <i>[Le professeur copie le résumé ci-après au tableau en demandant aux élèves de faire la même chose dans leurs cahiers]</i> <u>I- Les origines du roi Taharqa</u> Taharqa est le 4 ^e roi et le mieux connu de la 25 ^e dynastie des pharaons noirs d'Égypte. Il vient du Kouch ou de la Nubie (actuel Soudan), un pays situé au sud de l'Égypte. Ses ancêtres ont conquis l'Égypte vers 750 ans avant J.-C. pour rétablir les cultes et le calme dans les villes égyptiennes. <i>[Après avoir vérifié que tous les élèves aient fini de copier la première partie de la leçon dans leurs cahiers, le professeur leur demande d'observer à nouveau l'image 2 toujours au tableau en ces termes:]</i> Nous allons retourner à l'image 2. Et vous allez chercher à comprendre cette image d'une autre manière car nous allons parler des territoires gouvernés par le roi Taharqa. Vous avez compris ?
00:53:12	190	Cl.	Oui, monsieur.
00:53:14	191	P3	Vous m'avez dit tout à l'heure qu'on a déjà vu une carte

			comme ça. N'est-ce pas ?
00:53:19	192	Cl.	Oui, monsieur.
00:53:21	193	P3	Et c'était la carte de quel pays ? Oui <i>[en désignant Diane]</i>
00:53:25	194	Diane	Égypte, monsieur.
00:53:27	195	P3	<p>Ok, alors selon vous, la carte que nous avons vu lors du cours précédent , bon c'était un croquis de la carte de l'Égypte. Est ce que le croquis de cette carte et la carte qui est au tableau ne sont pas différents ? Qui peut répondre ? <i>[A cette question la classe ne réagit pas. Ce qui pousse le professeur à dire ceci:]</i> Suivez moi bien. Regardez bien la carte et rappelez vous du croquis que nous avons fait, qu'est ce qui apparaît ici sur cette carte et qui n'est pas sur le croquis déjà fait. Vous ne remarquez pas quelque chose ? <i>[Le professeur prend une craie de couleur et souligne Basse Égypte et Haute Égypte et dit:]</i></p>  <p>Est-ce que Basse Égypte et Haute Égypte vous rappellent quelque chose ? <i>[A cette nouvelle question, quelques élèves lèvent la main et le professeur désigne Axel en ces termes:]</i> Oui, toi là bas !</p>
00:56:13	196	Axel	Oui monsieur on a dit que Égypte à l'époque antique est un pays reparti en deux : Basse Égypte et Haute Égypte.
00:56:21	197	P3	Ok, donc pour dire que le territoire égyptien était composé de

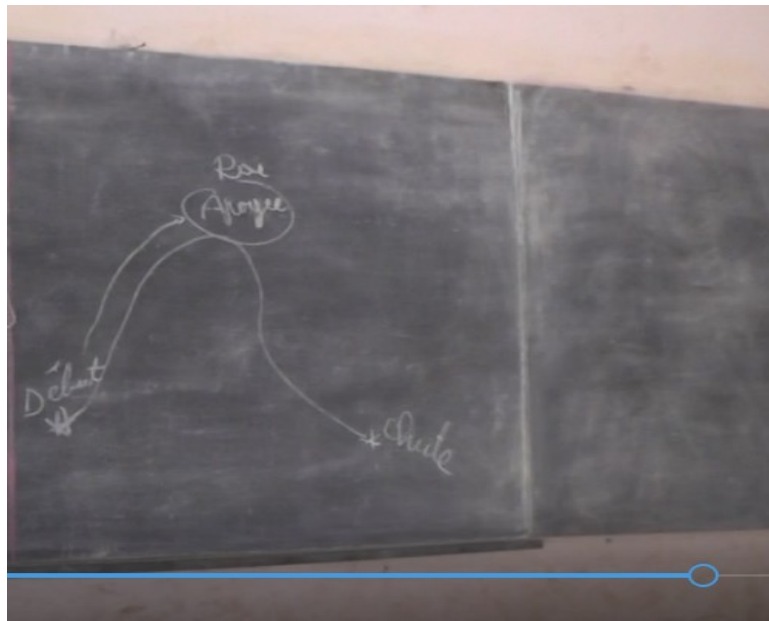
			la Basse Égypte et de la Haute Égypte que j'ai soulignées ici au tableau. Quels sont les noms que je n'ai pas soulignés ? Oui [<i>en désignant Fred</i>]
00:56:33	198	Fred	Nubie égyptienne et Kouch
00:56:35	199	P3	Pour vous dire qu'on a déjà étudié le territoire égyptien. Et nous avons dit que le pays est composé de deux grands ensembles qui sont la Basse Égypte et la Haute Égypte. Ce que je veux savoir c'est que la carte qui est devant nous, est-ce qu'elle est la carte de l'Égypte ?
00:56:46	200	Cl.	Non, monsieur.
00 :56:48	201	P3	Donc c'est la carte de quel pays ? Oui [<i>en désignant Gertrude</i>]
00:56:52	202	Gertrude	C'est la carte de Kouch.
00:56:55	203	P3	Elle a dit que c'est la carte de Kouch. Et pourtant nous avons sur cette carte la Basse et la Haute Égypte qui appartiennent à l'Égypte que nous avons déjà étudiée ? Oui au fond [<i>en désignant Séphora</i>]
00:57:04	204	Séphora	C'est la carte de trois pays.
00:57:07	205	P3	Ah bon ! Lesquels ? [<i>Séphora répond immédiatement</i>]
00:57:10	206	Séphora	Kouch, Égypte, Nubie égyptienne.
00:57:14	207	P3	Ok mademoiselle. Nous avons dit que les noirs sont venus d'où ? Oui [<i>en désignant Jude</i>]
00:57:19	208	Jude	Le sud de l'Égypte.
00:57:22	209	P3	Précisément de quel pays ? Oui, c'est à toi que je pose cette question. [<i>Le professeur redonne la parole à Jude</i>]
00:57:29	210	Jude	Kouch ou de la Nubie.
00:57:33	211	P3	Donc le pays qui est au sud de l'Égypte s'appelle Kouch ou Nubie. Alors nous pouvons dire que la Basse Égypte et la Haute Égypte appartiennent à l'Égypte ; la Nubie et le Kouch

			forment un seul territoire appelé Nubie ou Kouch. Vous avez compris ?
00:57:54	212	Cl.	Oui monsieur.
00:57:56	213	P3	Donc on peut dire que la carte qui est au tableau est la carte de quels pays ? Oui mais pas toujours les mêmes [<i>en désignant Marita</i>]
00:58:02	214	Marita	On peut dire la carte d'Égypte et Kouch ou la Nubie.
00:58:06	215	P.3	Très bien ! On peut dire que c'est la carte de l'Égypte et du Kouch. Et c'est la carte du royaume géré par le roi Taharqa. Mais en regardant cette carte, est-ce qu'on peut dire que tout le territoire du Kouch était géré par Taharqa ? Oui [<i>en désignant Jude</i>]
00:58:15	216	Jude	Oui monsieur.
00:58:17	217	P3	Et pourquoi c'est écrit sur la carte Nubie égyptienne et pas Kouch égyptien ? Oui [<i>en désignant Eugène</i>]
00:58:21	218	Eugène	C'est parce que l'Égypte domine Nubie.
00:58:24	219	P3	Voilà, c'est parce que la Nubie était rattachée à l'Égypte. C'est pourquoi la Nubie était devenue la Nubie égyptienne, c'est à dire une province de l'Égypte. C'est compris ?
00:58:48	220	Cl.	Oui monsieur.
00:58:50	221	P3	Alors qui peut nous citer maintenant sur la carte les territoires gouvernés par le roi Taharqa ? Oui, là bas ! [<i>en désignant Giscard</i>]
00:58:59	222	Giscard	Les territoires gouvernés par Taharqa sont : Haute Égypte, Basse Égypte, Nubie égyptienne.
00:59:06	223	P3	Bien ça fait combien de territoires ? Oui [<i>en désignant Christelle</i>]
00 :59:09	224	Christelle	Trois territoires.
00:59:12	225	P3	On vient de voir ça. Est-ce que Basse et Haute Égypte sont

			deux territoires ? Oui [<i>en désignant Béthuelle</i>]
00:59:17	226	Béthuelle	Non monsieur les deux sont un territoire de l'Égypte.
00:59:21	227	P3	Bien, si les deux ne sont qu'un seul territoire plus la Nubie égyptienne ça donne combien de territoires ? Oui [<i>en désignant Dimanche</i>]
00:59:28	228	Dimanche	Deux territoires.
00:59:30	229	P3	Bien, les deux territoires sont aussi appelés les « Deux Terres » gouvernées par le roi Taharqa. Ok, alors pour bien gérer les deux territoires, selon vous, qu'est ce que Taharqa a fait ? [<i>Les élèves ne réagissent pas et le professeur explicite sa question de cette manière :]</i> Avant l'arrivée de Taharqa au pouvoir, l'Égypte était un territoire à part et la Nubie un territoire à part aussi. Mais comment il va faire pour bien gérer les deux territoires qu'il a occupés ? Oui [<i>en désignant Yves</i>]
01:02:51	230	Yves	Il va envoyer des militaires partout dans le territoire.
01:02:55	231	P3	Non, c'est pas ça ? Qui d'autre ? Oui [<i>en désignant Jules</i>]
01:02:59	232	Jules	Il envoie de ministres.
01:03:02	233	P3	Écoutez moi bien. Je viens de dire que l'Égypte est un territoire à part et la Nubie un territoire à part aussi. Donc les deux territoires sont différents, séparés par une frontière. Et Taharqa ne peut être à la fois roi en Égypte et roi en Nubie. Ça va être difficile pour lui. C'est pourquoi, il va faire quelque chose pour que les deux territoires deviennent un seul territoire. C'est quoi cette chose là ? [<i>A cette nouvelle question, quelques élèves lèvent la main et le professeur désigne Abdon</i>]
01:03:19	234	Abdon	Il va rassembler les deux, monsieur.
01:03:22	235	P3	Très bien ! Il va rassembler les deux territoires autrement dit les unifier, les unir en un vaste royaume. C'est bien. Ok, je

			vais vous expliquer pourquoi Taharqa est appelé maître des « Deux terres ». Taharqa est originaire du Kouch. Ainsi après la conquête de l'Égypte et quand il est devenu pharaon dans ce pays, il unifie les deux pays qui sont : l'Égypte et le Kouch en un seul royaume, grand qu'il va gouverner durant tout son règne. Mais ce n'est pas tout le territoire du Kouch qui a été rattaché à l'Égypte par Taharqa mais seulement le nord du Kouch appelé ici sur la carte Nubie égyptienne. Et pour symboliser les deux territoires gouvernés à savoir l'Égypte et le Kouch, le roi Taharqa porte une couronne présentant la tête de deux cobras. Voilà, avant de prendre le résumé, est-ce que vous avez des questions à me poser ? <i>[Quelques élèves lèvent la main et le professeur dit:]</i> Oui là bas <i>[en désignant Kevin]</i>
01:06:17	236	Kevin	Kouch est un pays à part et Nubie égyptienne aussi, mais comment monsieur ?
01:06:21	237	P3	Je comprends le sens de ta question. Mais il faudrait que toute la classe sache que le territoire qui est situé au sud de l'Égypte à l'époque antique a changé de nom au cours de son histoire. Ce territoire était appelé parfois Nubie parfois Kouch. Nubie ou Kouch c'est un même territoire qui est le Soudan actuel. Cependant sur la carte ici la Nubie apparaît comme une région du Kouch. Alors ce qui est important à retenir, c'est que le nord de la Nubie ou du Kouch a été rattaché à l'Égypte sous le règne de Taharqa. Voilà, qui a une autre question ? Oui <i>[en désignant Ela]</i>
01:07:19	238	Ela	Est-ce que Taharqa va habiter en Égypte ou en Kouch ?
01:07:23	239	P3	Après la conquête de l'Égypte, Taharqa reste dans ce pays. Et c'est en habitant dans ce pays qu'il va gérer tout le royaume qu'il a construit. Donc il habite en Égypte. C'est compris ?
01:07:31	240	Ela	Oui, monsieur.
01:07:33	241	P3	Qui encore ? Oui <i>[en désignant Fred]</i>

01:07:35	242	Fred	Taharqa a aussi des ministres ou pas ?
01:07:38	243	P3	Ok, Taharqa seul ne peut pas gérer tout le royaume. Son royaume est grand. Donc pour bien gérer tout le territoire, il va se faire aider par des gouverneurs qui travaillent comme des ministres. Comme chez nous, nous avons des ministres dans le gouvernement et des préfets à la tête des préfetures, et qui travaillent au nom du président de la République. Est-ce que c'est clair ?
01:08:42	244	Fred	Oui monsieur.
01:08:44	245	P3	D'accord, si c'est bon vous allez maintenant prendre le résumé. <i>[Le professeur copie le résumé ci-dessous au tableau et demande aux élèves de faire de même dans leurs cahiers].</i> <u>II- Taharqa, maître des Deux Terres</u> Pour gouverner, le roi Taharqa réunit les deux territoires : Égypte et Kouch en un vaste royaume. Il prend possession de l'Égypte et il le fait en présentant son royaume comme la réunion de sa terre d'origine et de celle que ses ancêtres ont conquise. C'est ce que symbolise le double cobra dressé au-dessus de son front. <i>[Après avoir vérifié que tous les élèves aient fini de copier la deuxième partie de la leçon dans leurs cahiers, le professeur dessine une courbe au tableau et dit :]</i>



Le dessin qui est au tableau explique en quelques sorte le règne de Taharqa. Il est arrivé au pouvoir, c'est le début puis il va devenir grand en réunissant l'Égypte et le Kouch. Son pouvoir atteint son sommet, il y a eu évolution, c'est l'apogée et après c'est la chute ou c'est la fin de son règne. Mais selon vous, qu'est-ce qui peut provoquer la chute d'un roi comme Taharqa ? C'est de quelle manière ? Quand on parle de la chute là, oui vas y. *[en désignant Axel]*

01:17:24	246	Axel	Quand on parle de chute, c'est quand un autre roi vient pour prendre sa place.
01:17:28	247	P3	C'est là où il y aura changement. C'est là où un autre roi vient prendre la place de ce roi là. Bien ! Là, c'est selon votre collègue mais qui nous propose une autre réponse ? Oui, voilà ! <i>[en désignant Jeanne]</i>
01:17:43	248	Jeanne	Ce qui peut provoquer la chute d'un roi soit c'est la mort ou c'est la guerre aussi.
01:17:49	249	P3	Selon votre collègue ce qui peut provoquer la chute d'un roi peut être la mort ou la guerre. Oui <i>[en désignant Jacques]</i>
01:17:57	250	Jacques	C'est quand le roi n'a plus de pouvoir pour gouverner.
01:18:02	251	P3	Le roi n'a plus de pouvoir pour gouverner. C'est la prise du pouvoir par un autre roi. Voilà. Qui d'autre ? Oui <i>[en</i>

			<i>désignant Hugo]</i>
01:18:08	252	Hugo	Sa chute est provoquée parce qu'il ne travaille pas comme auparavant.
01:18:13	253	P3	Ah bon ? Donc il est fatigué ?
01:18:16	254	Hugo	Oui.
01:18:18	255	P3	Ok je continue. Je prends un exemple de chez nous. Qu'est ce qui provoque souvent la chute d'un président ? Oui [<i>en désignant Charles]</i>
01:18:25	256	Charles	Un coup d'état.
01:18:27	257	P3	Et qu'est ce qui peut provoquer la chute d'un roi comme Taharqa qui était vaillant et puissant ? Oui [<i>en désignant Carole]</i>
01:18:34	258	Carole	Lui aussi par un coup d'état.
01:18:38	259	P3	[<i>Le professeur écrit coup d'état au tableau et dit:</i>] on dit coup d'état ou en d'autres termes on dit putsch. Voilà, mais selon vous comment le roi Taharqa va-t-il réagir ? Car pour réussir ce coup d'état, il faut qu'il y ait la guerre, un conflit. Et si le roi Taharqa est là, présent dans son royaume et qu'un autre groupe armé vient l'attaquer ou attaquer son royaume. Alors quelle sera sa réaction ? Est-ce qu'il va rester comme ça à croiser les bras ? Oui [<i>en désignant Igor]</i>
01:19:43	260	Igor	Le roi Taharqa va rassembler ses éléments pour le combat.
01:19:49	261	P3	Oui le roi Taharqa va résister, va combattre cette troupe ennemie. Qui encore ? Oui [<i>en désignant Gervil]</i>
01:19:58	262	Gervil	Le roi Taharqa va se défendre.
01:20:01	263	P3	Il va se défendre. Voilà le roi Taharqa va se défendre. Oui là bas à haute voix [<i>en désignant Marita]</i>
01:20:09	264	Marita	Il peut déclarer la guerre ou soit céder la place à ses ennemis.
01:20:15	265	P3	Mais il peut céder la place comment ? Hein, il peut céder ça

			comment ? Oui [<i>en désignant Aymard</i>]
01:20:22	266	Aymard	Il quitte le palais, il va ailleurs.
01:20:25	267	P3	Donc c'est la fuite. Voilà. Tout simplement pour vous dire que la fin du règne du roi Taharqa se présente de cette manière. Le fait qu'il a construit un grand royaume et qu'il a une armée puissante, cela fait peur à ses voisins. Donc ils se sont mobilisés et ils l'ont attaqué. Et comme ils sont nombreux et bien armés, ses militaires ne peuvent pas tenir. C'est pourquoi il va prendre la fuite pour sauver sa vie. Il quitte l'Égypte pour revenir dans son pays d'origine qui est Kouch. C'est de cette manière que le règne du roi Taharqa va finir. Voilà, est-ce que vous avez des questions à me poser ? Oui [<i>en désignant Jules</i>]
01:21:53	268	Jules	Est-ce que ses ennemis sont les gens qu'il a chassé du pouvoir en Égypte ?
01:21 :59	269	P3	Non, ce ne sont pas des Égyptiens mais plutôt des Assyriens qui sont venus de l'Arabie pour l'attaquer parce qu'ils craignent à ce que Taharqa puisse les attaquer un jour. Donc ils préfèrent l'attaquer avant c'est à dire par surprise. Qui d'autre ? Oui [<i>en désignant Guy</i>]
01:22:22	270	Guy	Est-ce que le roi Taharqa va fuir seul ou aussi avec ses militaires ?
01:22:27	271	P3	Je pense qu'il va fuir avec certains de ses militaires surtout ceux qui sont ses proches. Car lorsqu'une armée perd la bataille, les éléments peuvent fuir en désordre et on appelle ça la débandade. Certainement Taharqa va se réfugier à Kouch avec une partie de son armée par sa sécurité. C'est compris ?
01:22:58	272	Guy	Oui monsieur.
01:23:00	273	P3	Une autre question, s'il y en a ? [<i>Les élèves ne réagissent pas et le professeur dit:</i>] Bon je constate que vous n'avez pas de question à me poser sur la chute de Taharqa. Alors je pense

			que si on vous demande de relater ou de parler du roi Taharqa, vous serez capables. Ok !
01:23:14	274	Cl.	Oui monsieur.
01:23:16	275	P3	<p>Bon vous prenez le résumé dans vos cahiers. <i>[Le professeur copie le résumé au tableau et les élèves font de même dans leurs cahiers]</i></p> <p>III- <u>La fin du règne de Taharqa</u></p> <p>Venus du Kouch, Taharqa tout comme ses ancêtres et descendant, pharaons noirs règnent sur l'Égypte pendant 100 ans avant de s'en faire chasser non pas par les Égyptiens mais par les Assyriens qui ne supportent pas la présence d'un royaume aussi puissant à leur frontière. Ainsi malgré sa puissance, la dynastie des pharaons noirs finit par tomber devant les conquêtes assyriennes.</p> <p><i>[Après avoir vérifié que tous les élèves aient fini de copier la deuxième partie de la leçon dans leurs cahiers, le professeur dit :]</i></p> <p>Qui peut nous faire le résumé sur le roi Taharqa, depuis ses origines jusqu'à sa chute ? Qui peut nous faire le résumé ?</p> <p>Oui là bas ! <i>[en désignant Bertille]</i></p>
01:30:28	276	Bertille	Au début du cours on avait dit que le roi Taharqa est un pharaon noir. Il venait de Kouch. C'était son pays natal. Et il avait régné sur les deux Terres , l'Égypte et Kouch grâce à sa puissance et sa chute a commencé par un coup d'état. C'est tout.
01:30:47	277	P3	Bien, qui encore peut nous dire ce qu'il a retenu sur le roi Taharqa ? Oui vas-y ? <i>[en désignant Jeannine]</i>
01:30:51	278	Jeannine	Le roi Taharqa est noir. Il vient du sud en Kouch. Il gouvernait la Basse Égypte, la Haute Égypte et la Nubie Égyptienne. Il a fui à Kouch à cause des Assyniens.
01:30:59	279	P3	Très bien, mais on dit Assyriens. Bon, nous allons à la

			<p>conclusion. Vous prenez.</p> <p><i>[Le professeur copie la conclusion au tableau et invite les élèves à faire de même].</i></p> <p><u>Conclusion</u></p> <p>Le roi Taharqa venait du sud, du pays du Kouch. Son royaume s'étendait de l'Égypte en Nubie. Du temps de son père, les rois de Kouch avaient conquis la Haute et la Basse Égypte, inaugurant ainsi la 25^e dynastie kouchite renversée par les Assyriens vers 650 ans av. J.-C.</p> <p><i>[Après avoir vérifié que tous les élèves aient fini de copier la conclusion de la leçon dans leurs cahiers, le professeur leur pose une série de questions d'évaluation formative :]</i></p> <p>Qui est le roi Taharqa ? Oui <i>[en désignant Diane]</i></p>
01:35:03	280	Diane	C'est un roi pharaon noir de Égypte.
01:35:06	281	P3	Ok, oui là bas <i>[en désignant Saint Omer]</i>
01:35:09	282	Saint Omer	Le roi Taharqa est le roi le plus célèbre de la 25 ^e dynastie.
01:35:12	283	P3	Oui, il est un pharaon noir le mieux connu de la 25 ^e dynastie des pharaons noirs d'Égypte. D'accord ?
01:35:20	284	Cl.	Oui monsieur.
01:35:22	285	P3	Bon, le roi Taharqa vient de quel pays ? D'où vient-il ? Oui <i>[en désignant Angèle]</i>
01:35:27	286	Angèle	Il vient du Kouch.
01:35:29	287	P3	Ok, mais où se trouve le Kouch ? Oui <i>[en désignant Diallo]</i>
01:35:34	288	Diallo	Kouch se trouve au sud de l'Égypte.
01:35:38	289	P3	Très bien, c'est au sud de l'Égypte. Donc Taharqa vient du Kouch, un pays situé au sud de l'Égypte. Bien alors qui peut citer les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa ? Oui <i>[en désignant Naomi]</i>
01:35:49	290	Naomi	Les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont la Basse

			Égypte et la Haute Égypte.
01:35:56	291	P3	Ça c'est selon votre collègue, les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont la Basse Égypte et la Haute Égypte. Alors qui propose une autre réponse ? Oh, mais pas toujours les mêmes ! Oui toi là bas [<i>en désignant Gervil</i>]
01:36:05	292	Gervil	Les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont la Haute Égypte et la Nubie égyptienne.
01:36:11	293	P3	Quant à elle, c'est la Haute Égypte et la Nubie égyptienne. Voilà ! Qui d'autre ? Oui. [<i>en désignant Carole</i>]
01:36:17	294	Carole	Les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont la Basse Égypte, la Haute Égypte et Nubie égyptienne.
01:36:25	295	P3	Ok, Rappelez vous de ce que nous avons déjà dit. L'Égypte est divisée en deux grandes parties qui sont ? C'est encore au tableau. Qui peut me citer ces deux grandes parties ? Oui [<i>en désignant Abdon</i>]
01:36:35	296	Abdon	La Basse Égypte et la Haute Égypte.
01:36:39	297	P3	Voilà ! La Basse Égypte et la Haute Égypte font partie intégrante de l'Égypte. Ne regardez pas Basse Égypte et Haute Égypte. Les deux appartiennent à un seul territoire qui est l'Égypte. D'accord ?
01:36:52	298	Cl.	Oui monsieur.
01:36:54	299	P3	Ok, Alors quelles sont les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa ? Oui [<i>en désignant Chris</i>]
01:36:59	300	Chris	Les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont Égypte et Nubie égyptienne.
01:37:05	301	P3	Bien les Deux Terres gouvernées par le roi Taharqa sont l'Égypte et Kouch ou la Nubie. Vous avez compris ?
01:37:11	302	Cl.	Oui monsieur.
01:37:13	303	P3	Alors pour gouverner les Deux Terres, qu'est ce que le roi Taharqa a-t-il fait ? Oui [<i>en désignant Diane</i>]

01:37:18	304	Diane	Pour gouverner les deux Terres, il avait unifié les deux pays.
01:37:25	305	P3	Lesquels ? <i>[Diane répond immédiatement]</i>
01:37:27	306	Diane	L'Égypte et Kouch.
01:37:30	307	P3	Très bien, c'est l'Égypte et le Kouch que le roi Taharqa a réunis en un vaste royaume. Maintenant pour finir, comment se termine son règne en Égypte ? Ou de quelle manière le règne de Taharqa a pris fin en Égypte ? Oui <i>[en désignant Kevin]</i>
01:37:45	308	Kevin	Son règne a pris fin par un coup d'état.
01:37:48	309	P3	Par un coup d'état. C'est ça ? Oui là bas <i>[en désignant Jacques]</i>
01:37:52	310	Jacques	C'est par la guerre des Assyriens.
01:37:55	311	P3	Voilà, Taharqa a été chassé du pouvoir par les Assyriens. C'est compris ?
01:38:02	312	Cl.	Oui, monsieur.

Titre : Usage des ressources documentaires et modélisation des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'histoire en classe de 6^e en République Centrafricaine

Mots clés : Didactique, histoire, travail documentaire, savoirs socio-culturels, enseignement en Centrafrique.

Résumé : Notre travail en didactique de l'histoire s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011 ; Collectif Didactique pour Enseigner, 2019) et de l'approche documentaire du didactique (Gueudet & Trouche, 2008, 2010). Il porte sur la mobilisation des ressources documentaires durant la préparation et l'enseignement de trois leçons d'histoire de l'Égypte antique, en classe de sixième en Centrafrique. L'étude présente, dans un premier temps, la pratique usuelle de préparation de séance et d'enseignement par deux professeurs d'histoire-géographie (P1 et P2). Afin de surmonter les difficultés liées au manque de manuels et de ressources documentaires, le travail documentaire des professeurs se concrétise par la réalisation de croquis de cartes (pour P1), et la reproduction (scan et impression en format A3) d'images se trouvant dans des manuels scolaires (pour P2). Ces documents sont ensuite introduits dans les leçons. Ils constituent un support matériel sur lequel s'appuient les leçons, mais ne sont pas toujours pourvoyeurs de signes pertinents pour les élèves. C'est pourquoi, dans un second temps, nous mettons en place un dispositif de travail en commun avec un autre professeur (P3). Il s'agit de montrer comment un travail mené à la fois par le chercheur et les professeurs d'histoire-géographie de Centrafrique peut leur permettre de dépasser les difficultés qu'ils

rencontrent dans la mobilisation des ressources documentaires lors de la préparation de leur enseignement. Pour cela, nous avons co-construit avec P3 une séance inédite sur l'histoire des pharaons noirs d'Égypte, à partir de ressources téléchargées sur l'internet (une image du roi Taharqa, pharaon d'Égypte et une carte du royaume égyptien sous son règne). La séance co-préparée a été ensuite mise en œuvre en classe par P3. L'analyse de cette séance met en évidence un milieu didactique riche au plan épistémique, bien que le matériel disponible soit limité. Dans ce contexte, les élèves font appel à des connaissances spontanées, à la fois d'origine scolaire, propre à leur mémoire scolaire, et socio-culturelle, liées à leurs expériences de vie personnelle, familiale, et de tradition ethnique. Les élèves mobilisent ces connaissances pour tâcher de répondre aux attentes du professeur (parfois sans parvenir à produire la réponse attendue) et interpréter les problèmes posés. Le professeur s'appuie sur ces connaissances antérieures pour les amener à acquérir des savoirs nouveaux, dans des jeux d'apprentissage sous forme dialoguée. Ces jeux conduisent les élèves à enquêter sur la pertinence de leurs réponses aux questions posées par P3 à partir des documents étudiés. La sollicitation de certains savoirs socio-culturels, présents dans le déjà-là des élèves, favorise l'acquisition en histoire de nouveaux savoirs.

Title : Use of documentary resources and modeling of history teaching-learning practices in the 6th grade in the Central African Republic.

Keywords : didactics, history, documentary work, socio-cultural knowledge, teaching in Central Africa.

Abstract : Our work in history didactics falls within the framework of the theory of joint action in didactics (Sensevy, 2011, Collectif Didactique pour Enseigner, 2019) and the documentary approach to didactics (Gueudet and Trouche, 2008, 2010). It focuses on the mobilization of documentary resources during the preparation and teaching of three lessons on the history of ancient Egypt, in a sixth grade class in the Central African Republic. The study first presents the usual practice of session preparation and teaching by two history-geography teachers (P1 and P2). To overcome difficulties linked to the lack of textbooks and documentary resources, the teachers' documentary work takes the form of sketching maps (for P1), and reproducing (scanning and printing in A3 format) images found in textbooks (for P2). These documents are then introduced into the lessons. They provide material support for the lessons, but don't always provide relevant signs for the students. This is why, in a second phase, we set up a joint working arrangement with another teacher (P3). The aim is to show how work carried out by both the researcher and history-geography teachers in the Central African Republic can help them overcome the difficulties they encounter in mobilizing documentary resources when preparing their

teaching. To this end, we co-constructed with P3 an original session on the history of the Black Pharaohs of Egypt, based on resources downloaded from the Internet (an image of King Taharqa, Pharaoh of Egypt, and a map of the Egyptian kingdom under his reign). The co-prepared session was then implemented in class by P3. Analysis of this session reveals an epistemically rich didactic environment, despite the limited materials available. In this context, the students called on spontaneous knowledge, both of academic origin, specific to their school memory, and socio-cultural, linked to their personal life experiences, family, and ethnic tradition. Pupils mobilize this knowledge to try to meet the teacher's expectations (sometimes without producing the expected answer) and interpret the problems posed. The teacher draws on this prior knowledge to help them acquire new knowledge, through dialog-based learning games. These games lead students to investigate the relevance of their answers to the questions posed by P3, based on the documents studied. Calling on certain socio-cultural knowledge that is already present in the students' backgrounds helps them to acquire new historical knowledge.