



HAL
open science

Négocier savoirs et points de vue pour enseigner et apprendre l'histoire à l'école primaire

Sylvie Lalagüe-Dulac, Maryse Rebière

► To cite this version:

Sylvie Lalagüe-Dulac, Maryse Rebière. Négocier savoirs et points de vue pour enseigner et apprendre l'histoire à l'école primaire. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00534609

HAL Id: hal-00534609

<https://hal.science/hal-00534609>

Submitted on 10 Feb 2011

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.

Négocier savoirs et points de vue pour enseigner et apprendre l'histoire à l'école primaire

LALAGÜE-DULAC Sylvie, REBIÈRE Maryse
IUFM d'Aquitaine- Bordeaux IV, LACES-DAESL-Bordeaux II

Les savoirs relatifs aux questions socialement vives étant à la fois historiques et de l'ordre de la réflexion sur les droits de l'homme par le biais du jugement moral et de la critique, quelles interactions se nouent autour d'un sujet sensible ?

C'est le langage au travail finalisé par la communication interne à la classe ou même intra-subjective qui est l'objet de notre attention. Aussi, nous intéresserons-nous à la nature des interactions susceptibles d'enclencher un développement cognitif (Jaubert, 2007, 88) et ce, sur deux plans.

D'une part, celui du contexte d'enseignement-apprentissage et de ses conséquences. Lorsque l'enseignant abandonne provisoirement sa place et son rôle d'"expert", il institue ainsi un nouveau mode d'interactions orales entre pairs, mais favorise-t-il des déplacements cognitifs relevant du processus de secondarisation (Jaubert, Rebière, 2002, 163-186) ? Si une nouvelle relation sociale se construit à partir de la transformation des positionnements respectifs des images identitaires (Vion, 1992, 80), la place "savante" attribuée aux élèves permet-elle la construction d'un savoir historique pertinent ?

D'autre part, il nous semble que la construction de significations acceptables au sein de la classe dépend d'un mouvement complexe qui repose à la fois sur les stratégies mises en œuvre par l'enseignant pour prendre en charge les discours des élèves et sur les reformulations, les reprises-modifications de ces derniers qui « font avancer » les représentations de l'objet étudié (Deleplace, 2006). En effet, le travail magistral de gestion de l'hétéroglossie discordante (Jaubert, *ibid.*) (ses propres convictions, les points de vue différents des élèves et les discours peu cohérents qui en résultent) favorise reprises et ajustements qui participent à la négociation des savoirs.

Nous nous proposons donc, à partir de l'analyse d'une séance d'histoire en CM1 d'étudier le rôle des interactions dans la construction et la reconstruction de certaines représentations.

1. Une situation de communication particulière

1.1. Un nouveau contrat de communication

Parmi les séances filmées traitant de l'histoire de l'esclavage au CM, l'une d'entre elle est particulièrement riche en terme d'interactions. L'enseignant concerné est parti du principe que la transmission des savoirs et des savoir-faire liés à l'histoire ne se fait pas uniquement sur l'initiative du maître, particulièrement dans l'étude d'un tel sujet. Il estime que les apprenants peuvent participer à la réalisation de cette visée en tant que possesseur/transmetteur d'un certain savoir, issu dans ce cas précis de la lecture préalable d'un roman historique, *Deux graines de cacao* et relatif à la vie

des esclaves dans les plantations. Son objectif principal est clairement annoncé : "je voudrais vous faire réagir" et, conscient de l'influence que ses propos pourraient avoir sur les élèves, le maître choisit, de ce fait, une approche tactique (au sens de Jorro, 2002, 113) inhabituelle, il modifie les données habituelles du contrat de communication. La distribution de la parole est confiée à un élève désigné "directeur de parole", afin que les élèves s'expriment le plus spontanément possible. Ainsi que le précise R. Vion (*ibid.*), "on ne saurait communiquer sans passer par la construction d'une relation sociale, et cette relation s'exprime précisément à partir d'un rapport de places, impliquant un positionnement respectif des images identitaires", aussi les rôles sont-ils distribués. Julien, est le directeur de parole, quant aux élèves, ils peuvent intervenir quand ils le souhaitent : "toutes les interventions sont bonnes". Le maître se présente comme l'assistant et insiste sur sa volonté de se retirer des échanges à venir, "je me mets juste à côté, je dis rien", "je vous laisse ce moment à vous". Il tente de ce fait de gommer le rapport hiérarchique tels que les élèves peuvent le ressentir, mais il rappelle cependant son statut d'expert : "... et après, on reprend, je complète ou je réponds aux questions ou j'amène des informations, d'accord ?".

Instantanément, la nouvelle relation sociale se met en place. Le directeur de parole endosse son rôle sans difficultés, car c'est la seconde fois qu'il adopte ce positionnement énonciatif. Très régulièrement, il interpelle directement tel ou tel élève ou il les sollicite : "Qu'est-ce que vous voyez ?", "Vous avez autre chose à dire ?". Les élèves jouent le jeu. Respectueux, ils s'adressent à Julien de la même manière qu'ils s'adresseraient à leur maître, ils le reconnaissent en tant que tel, confirmant ainsi l'analyse de Flahaut (1978, 58), (« chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse »).

Le maître intervient seulement pour donner des conseils techniques, mais assez vite, il est obligé de rappeler les règles présidant aux échanges de manière forte. Julien est sorti de son rôle, il s'est pris au jeu et il commence à donner son avis. La nouvelle relation sociale créée a induit une transformation des positionnements identitaires, l'élève réagit en "maître", ce que lui reproche "le" maître¹ :

" le directeur de parole **n'est pas** censé être euh le maître, d'accord ?
 Donc tu **ne fais que** poser des questions pour prendre leurs commentaires et **pas** forcément amener toi ce que tu vois ou ce que tu penses, parce que ce que tu vois ou ce que tu penses **n'est** peut-être **pas**... juste, d'accord ?"

Le directeur de parole n'est donc pas l'expert, difficulté de ce nouveau contrat de communication : il ne s'agit pas (et le souligne) d'un échange de places que propose le maître, mais de la construction d'une nouvelle place (même si Julien l'a déjà occupée), dessinée en creux par l'abondance de négations. Ce re-positionnement laisse place à l'expert, qualité que le maître réinvestit toutefois de plus en plus :

Intervention magistrale	analyse
M Je porte juste une précision parce que le, le transparent, c'est pas tout à fait ça ,	Minore une intervention « transgressive ». Réajustement de l'expert.

ce que vous avez l'impression d' être un couteau n'est pas un couteau	Conflit perception des élèves/ savoir du maître.
E : Une arme. M C'est un fouet. E : On voit un fil. [...] M Euh ouais, c'est pas littéralement un fil, hein , le corps du fouet, j'entends pas, le corps du fouet, euh , est au-dessus et tournoie (<i>il fait le geste en même temps</i>).	Proposition généralisante. Précision/ désignation. Assertions.
M elle fait peut-être double emploi avec celle que vous venez de voir, mais je trouve qu'elle est aussi intéressante	Prise en compte du point de vue supposé des élèves : concession. Justification + focalisation.

La première phase repose donc sur une situation de communication qui suppose une forme de « lâcher prise » de la part de l'enseignant.

1.2. Une situation de communication générant des interactions limitées en termes de savoirs

Cette situation d'apprentissage particulière repose sur l'observation successive de sept documents présentés l'un après l'autre par Julien à l'aide d'un rétroprojecteur. Tous illustrent la violence et les tortures infligées aux esclaves par leur maître. Ce choix délibéré de l'enseignant, volontairement dans la provocation, est parti du principe qu'en présentant des images chargées de sens, elles "parleront" d'elles-mêmes ou, du moins, qu'elles contribueront à la construction de représentations signifiantes. De fait, comme il l'a annoncé au début de la séance, il souhaite faire réagir ses élèves (Mesnard, Désiré, 2007, 18). Aussi fait-il une remarque étonnante dans le cadre de la discipline enseignée, il demande à ses élèves de « penser à rajouter [leurs] sentiments »...

Observons les réactions des élèves confrontés à ces images particulières.

L'examen de la photographie d'un collier de cou suscite surtout des commentaires techniques, des descriptions, sans construction de savoirs historiques ou de mise en relation avec des faits historiques. Il en est de même pour la scène du châtiment du cep mal comprise par les élèves². Matthieu identifie des lits, « On dirait qu'ils sont dans des lits ».

Or, le lit évoque une situation confortable incompatible avec le sens de la scène et sa remarque crée une situation problème, les élèves sont dubitatifs, les échanges sont flous (une seule information se détache : « attachés ici avec du bois ») et le directeur de parole sort de son rôle, émet un avis personnel ce qui provoque l'intervention du maître : rappel à l'ordre et appel aux sentiments. Il est en effet persuadé que le passage par l'émotion facilitera la lecture de ces sources historiques

Julien : Priscillia ?

Priscilla : On dirait que **euh y a qu'un** lit pour deux.

M Parle fort moi j'entends pas.

² Gravure de deux esclaves allongés subissant le châtiment du cep (planche munie de trous qui maintenaient les esclaves prisonniers en position allongée pendant des jours, voire de semaines) sans indication de provenance.

Priscilla : On dirait qu'il y a qu'un lit pour deux... et euh, moi je pense que euh c'est, c'est pas la peine de faire ça pour avoir des esclaves dans... Je sais pas mais ceux qui prennent des esclaves, ils aimeraient pas qu'on leur fasse ça, il faudrait pas le faire

Le résultat est intéressant et témoigne d'une superposition de voix, Priscilla prend aussitôt en compte à la fois la première remarque évoquant un lit et celle de son maître lui demandant d'exprimer ses sentiments. Le début de la phrase : " On dirait qu'il y a qu'un lit pour deux...", reprend en partie la proposition de Mathieu, mais elle n'est pas dans l'imitation, elle a compris que le prétendu lit n'est pas aussi douillet qu'il pourrait y paraître (« y a qu'un lit ») et elle déplace ainsi le point de vue sur l'objet. Elle modifie l'énoncé source et répond à du déjà dit ou à de l'impensée. Puis, se conformant à l'injonction du maître, elle livre son ressenti (« je pense ») négatif « c'est pas la peine » au nom de principes moraux (« il faudrait pas le faire ») en condamnant les maîtres qui infligent à ses esclaves de tels traitements. On voit bien comment son intervention s'inscrit dans les mouvements discursifs de l'autre (Mathieu) à soi, de soi à soi (appel à une loi intériorisée de « *ne fais pas à autrui...* »), et de soi au discours de l'autre (injonction : « faudrait pas » (Boiron, 2004). La reprise-modification et le déplacement contribuent à modifier la signification précédente autour de ce prétendu lit. Cependant, un sous entendu est maintenu tout le temps de l'échange : qu'est-ce qui trouble Priscilla ? (« c'est pas la peine de faire ça/ qu'on leur fasse ça/ faudrait pas LE faire »). Jamais cette action n'est clairement définie et nommée (attachés avec du bois dans un lit pour deux ?). Il semble que l'émotion soit présente mais... par rapport à quel fait historique ?

Le document suivant, un tableau de Marcel Verdier, le châtiment des quatre piquets dans les colonies³, comprend des éléments à la fois étonnants et choquants. Or, seule l'imitation par le maître du maniement du fouet déclenche une réaction, et l'effet produit est vite noyé dans de nouveaux commentaires relevant de la simple description (« y en a un qui...y en a un autre, y a un enfant aussi etc. »). Cette énumération émiettée d'éléments du tableau conduit le professeur à interpeller la classe :

Julien : Vous n'avez plus rien à dire ?

M C'est dommage, ça m'aurait **intéressé** pourtant, j'ai entendu quelque chose...

E : Le pauvre !

Qu'est-ce qui provoque la réponse attendue ? On peut penser que l'élève qui intervient a compris la partie implicite du contrat didactique qui fait appel à l'émotion, mais, bien que reprise par le maître, l'expression reste sans suites dans le comportement de la classe. La même situation se reproduit lors de l'observation du quatrième document⁴.

³ Tableau daté de 1843/49, The Menil Collection, Houston.

⁴ Planche extraite de J.-B. Debret, *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, 1834, Bibliothèque nationale, Paris.

En revanche, d'emblée, une scène figurant la pendaison d'un esclave⁵ provoque de vives réactions : "Ah, il est pendu...", "Quelle horreur...", "Aaah !". L'effet obtenu n'est pas atténué par le long déchiffrement du texte écrit en vieux français sur la gravure qui suscite toujours autant de réactions dans la salle. Le sujet, une pendaison, fait davantage sens auprès des élèves, car ils peuvent ou croient identifier l'action sans difficultés car ils en connaissent les conséquences, à savoir la mort, même si, dans ce cas précis, l'objectif n'est pas celui-ci. Le dessin suivant (sixième document⁶) déclenche également l'intérêt des élèves qui cherchent à comprendre si l'esclave a réellement la jambe coupée, mais le temps assez long nécessaire à la lecture du texte rédigé sur l'image atténue l'impact du document, et exceptée la remarque d'un élève : "Quelle horreur !", l'empathie disparaît au profit de données techniques.

Puis est projetée la dernière scène (septième document), le *Traitement des esclaves au Brésil* figurant trois esclaves portant un collier de cou avec de longues tiges recourbées⁷. Très logiquement, les élèves focalisent leur attention sur ce qu'ils reconnaissent ou croient reconnaître, ils n'arrivent pas à percevoir la scène dans sa globalité. Ainsi les tiges recourbées du collier sont assimilées à des serpents. La barrique et le panier d'ananas sont identifiés. Les hypothèses fusent sur ce qui peut bien occuper ces personnages. On est bien loin de l'effet espéré par le maître, puisque aucun élève n'est interpellé par l'étrange collier que portent ces trois personnes. Seul Matthieu remarque, à la fin de la discussion, la chaîne attachée au cou et au pied de l'esclave.

Au regard de ce premier contexte didactique, il convient de noter le grand nombre d'interactions orales entre élèves et leur adaptation rapide au nouveau contrat de communication. Toutefois, la situation d'apprentissage reposant essentiellement sur une stratégie du tâtonnement hypothétique, beaucoup de questions sont restées sans réponse pour deux raisons. La première tient au fait que le maître n'intervenant qu'à *minima*, presque aucun élément d'explication n'a été fourni. L'enseignant ne souhaitait pas, du reste, obtenir des commentaires "historiques", il espérait essentiellement des réactions dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, d'où le choix des supports documentaires. La seconde raison s'explique par le fait que les élèves ne sont pas des experts, leurs savoirs sociaux et scolaires sont insuffisants sur ce thème. Ils ont de ce fait éprouvé, au final, des difficultés à se positionner et leurs pratiques langagières familières ne leur ont pas permis de produire des discours seconds. Ne disposant pas des données leur permettant de décrypter correctement les images successives, ils ont oscillé d'une place "savante" à un comportement simplement descriptif sans déplacements cognitifs, ni de secondarisation. Les hypothèses présentées l'ont été uniquement en relation avec le vécu des élèves, par analogie, ou, en référence à leurs savoirs sociaux, mais aucune n'a favorisé la compréhension du passé (Lautier, 2006). Ainsi le jeu de la pignada est évoqué par un élève pour décrire la scène où un Portugais fouette un esclave pendu à un arbre par son collier à tiges (doct 5) ; de la même scène, un autre élève Théo

⁵ *Comment les Portugais fouettent leurs esclaves lorsqu'ils ont déserté*, dessin tiré du *Voyage de M. de Gennes au détroit de Magellan*, 1695.

⁶ *L'Invention d'un Français de la Martinique*, dessin tiré du *Voyage de M. de Gennes au détroit de Magellan*, 1695.

⁷ Planche extraite de J.-B. Debret, *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, 1834, Bibliothèque nationale, Paris.

pense que c'est un test pour une expérience. Les longues tiges du collier porté par trois esclaves figurant sur le septième document évoquent spontanément pour un élève des serpents. Sur cette illustration, une esclave semble donner quelque chose à l'esclave qui lui fait face et qui tient de sa main droite un objet.

Estelle : Ben, on voit, **je crois que** c'est un homme entre, entre les deux personnes, on voit qu'il a rien sur la tête.

Julien : Hein ?

Estelle : Qu'il a rien sur la tête et comme dans... et comme dans..., le monsieur qui a les deux serpents autour de lui, on dirait, il aaa, il a deux trucs dans chaque poignet, **peut-être qu'il** va leur donner de l'argent.

Julien : Antoine ?

Antoine : **Je crois que** le monsieur, en fait, il a un esclave et la dame lui donne des sous pour que **euuh**, l'esclave reparte avec la dame.

Qu'il s'agisse de trois esclaves enchaînés ne perturbe pas Estelle et Antoine qui identifient une scène d'aumône. La première interprète la scène en s'appuyant sur des analogies de voisinage (Lautier 2006, 85-86), elle reconnaît un geste qu'elle-même ou ses parents ont peut-être effectué. Quant à Antoine, il superpose sa voix à celle de sa camarade, reprend « le monsieur », tel qu'il a été identifié par Estelle, et crée un scénario plausible en fonction de ce qu'il sait déjà (lecture de *Deux graines de cacao* ?) et de ce qu'il imagine possible dans un contexte où des hommes et des femmes sont vendus. Il n'a pas remarqué que les trois personnages sont noirs, que l'homme du fond porte, lui aussi, cet étrange serpent... Ainsi les élèves s'intéressent d'abord aux objets qui font sens, ils ignorent les chaînes, le collier étrange et surdimensionné. Les productions langagières renvoient à des concepts quotidiens, à du connu et ils ne manifestent donc aucune inquiétude comme si la scène était naturelle. Aussi, aucune construction de sens ni de savoirs historiques pertinents, ni de contextualisation n'a-t-elle pu être relevée durant ces vingt premières minutes. L'absence de procédés d'historisation explique certainement le faible niveau de généralisation et, de ce fait, de conceptualisation (Cariou 2006, 130).

2. Le rôle des interactions dans la construction et la reconstruction des représentations.

2.1. La notion de "torture".

Recherche d'une dénivellation

L'enseignant, conscient de l'absence de réactions faisant sens, l'impute au fait qu'il n'a pas pris le temps de rappeler, au début de la séance, la méthodologie du commentaire de document. Il en énonce les règles et il reprend ainsi, aux yeux de tous, sa position d'expert. Mais une fois la démarche méthodologique rapidement décrite, il revient sur la nécessité de donner son sentiment et, pour cela, il s'appuie sur l'intervention d'une élève au sujet du dernier document. Cette dernière a bien reconnu un panier d'ananas, mais "ça, ça a rien d'extraordinaire", dit-il, "Qu'est-ce qui était extraordinaire ?". En effet, l'appel à l'extraordinaire pourrait faire sortir les élèves du connu. Contraint de faire, à nouveau, appel aux sentiments, il obtient, enfin, l'empathie espérée.

M Quel est votre sentiment à propos de ce que vous avez vu ?

Des élèves en même temps : C'est mal, c'est horrible !

mais là encore la réaction spontanée ne permet pas d'avancer dans la clarification du problème. Le maître insiste :

M En quel sens cela te semble-t-il horrible ?

E : Parce que, pour **eah** fouetter **eah** ou **couper des jambes** parce qu'on s'est enfui **eah**.

M J'ai pas entendu la fin de ton intervention... Fouetter, couper des jambes...

E : Parce que on s'est enfui **eah**...

Les élèves arrivent à décliner les actions qui suscitent leur « sentiment » mais ils éprouvent des difficultés pour en expliciter les raisons : la disproportion entre l'action et le supplice est indicible (peut-être sont-ils trop jeunes ?), les mots manquent pour décrire une réalité inconnue..

E : C'est normal de s'enfuir de la torture.

E : C'est violent.

M Qu'est-ce que, c'est violent tout à fait, qu'est-ce qu'avaient **en commun** toutes ces images ? Quel est **le point commun** entre toutes ces images ?

L'appel au sentiment ne permettant pas la dénivellation espérée, l'enseignant la provoque et obtient ainsi une suite de formulations qui tentent un « décrochage » par rapport à la fois au sentiment et à la spontanéité.

Enoncés	commentaires
E : L'esclavage.	Tentative d'inscription dans un concept « scientifique ».
E : Ils se faisaient taper ou soit ils allaient travailler E : Des gens qui se faisaient torturer.	Identification d'un trait (savoir) commun : le statut d'objet des esclaves. Désignation d'un concept plus précis.

C'est sur cette réponse et sur le sens du terme "torture" que le maître va bâtir la suite de sa séance. Un nouveau contrat de communication se met en place, annoncé par les propos du maître : " Alors moi, ce que je vous propose, c'est qu'on va regarder un peu ça, alors **juste, juste** sur ce que vous venez de voir, est-ce que vous aviez-vous déjà vu ces images ?". Le "on" généralisant englobe désormais dans une communauté scolaire discursive plus classique les élèves et l'enseignant dont le positionnement énonciatif est clair : c'est lui qui focalise (juste) et dirige les échanges, et il oriente sur la notion qui vient d'être évoquée : la torture.

Construction de la notion de torture

La première définition proposée, s'inscrit en faux par rapport à ce qui précède : les traitements analysés ("**ça**") ne relèvent pas de la torture.

Thomas : La torture, en fait, ça, ce n'est pas de la torture, la torture c'est quand y a quelque, y a quelqu'un qui connaît quelque chose que toi tu sais pas et tu le tortures pour savoir ce qu'il sait. Tu lui fais mal, c'est ça la torture !

L'impact des savoirs sur...la guerre, des pratiques policières...décale le problème, mais aboutit cependant à une définition (« faire mal »), pratique peut-être moins « horrible » qu'on ne pourrait le penser (que penser du "Tu" ? Suppose-t-il une banalisation de l'action ?) :

M Qui n'est pas d'accord avec Thomas ? Théo, qu'est-ce que ce serait la torture, alors ?

Théo : Par exemple, enfermer, enfermer des gens dans une pièce où il y a du gaz.

Théo : Ou leur couper les doigts de pieds, je sais pas.

On constate que si les élèves repartent sur une déclinaison d'actions, cette fois-ci elle est sous l'étiquette englobante "faire mal" et on pourrait penser avec Lautier (2006)⁸ que "tous entrent dans la compréhension des hommes du passé par des opérations cognitives relativement proches, en mobilisant une compréhension narrative et leur connaissance du monde vécu ». Cette nouvelle énumération des « ingrédients » (Grize 1996) est certainement nourrie des lectures, des films, des documentaires qu'ils ont pu rencontrer, sans parler, peut-être, et à leur niveau, de leur expérience d'écolier. Elle ne satisfait pas l'enseignant qui cherche à nouveau une dénivellation :

M Alors c'est, oui, mais là tu me donnes un exemple, tu me donnes pas, je te demande, je sais pas, c'est pas un exemple que je te demande, je te demande : qu'est-ce que la torture ? Qu'est-ce qu'on fait et pourquoi on le fait ?

[...]

E : Soit pour **eah**, pour **eah** obtenir quelque chose...

[...]

M Est-ce que là vous pensez... (*l'enseignant revient au document*)

Plusieurs élèves : Non, non !

E : C'est pour le punir !

Le travail effectué par l'enseignant entre sens commun et sens scolaire aboutit au final à la formation d'un sens commun scolaire

M Est-ce que là on a bien vu des, des, des gens qui faisaient mal à d'autres ? (*reprise des propos des élèves en les appliquant au document*).

E : Oui !

Le maître souhaite cependant écarter définitivement de l'esprit de ses élèves toute référence à la résistance. La focalisation sur ce point sous forme de question fermée génère le non massif et induit qui résonne dans la salle

M Donc, de ce point de vue là ça serait de la torture, mais [...] est-ce que c'est à des fins pour obtenir un renseignement ?

E ensemble : Non !

La généralisation est encore difficile au primaire et la dénivellation supposerait que les élèves soient capables de se dégager des exemples pour construire une notion abstraite. On peut d'ailleurs se demander si l'appel à des connaissances contemporaines, nécessaires pour que les enfants s'approprient la notion comme le souligne Marc Deleplace (2006, 99), si le détour par le sens commun supposé faciliter l'accès à la généralisation et à la contextualisation ne font justement pas obstacle à sa compréhension.

M Question : pourquoi, pourquoi, pourquoi leur font-ils, **eu** les personnes qui sont représentées là, pourquoi leur font, on leur fait subir ce genre de..., de, de châtement ?

E Ben [...] ils veulent qu'ils travaillent, donc s'ils travaillent pas, ils leur fouettent...".

Cet élève a très bien compris la finalité de ces mauvais traitements. Cette dernière remarque valide le déplacement cognitif élaboré progressivement au cours de cet échange : la notion de torture ne peut plus être liée indissociablement à la 2^{ème} guerre mondiale. Il est alors possible de revenir sur les documents analysés précédemment.

M Qui est-elle à part être la mère de l'enfant ?

Plusieurs élèves ensemble : La maîtresse, la maîtresse.

M C'est la femme...

E : La femme du maître...

M Qu'est-ce qu'ils font là au moment où on les voit ?

Plusieurs élèves : Ils regardent.

M Ils regardent, ils regardent quoi.

On voit bien dans ce passage, comme on l'a vu précédemment, combien la description attendue dans le cadre du commentaire de documents est peu naturelle aux élèves : il faut que l'enseignant leur donne les pistes nécessaires (qui, statut, action, objet focalisé...).

E : L'esclave.

E : La torture..

E : La torture d'un homme.

Mais une fois sur les rails, ils opèrent les dénivellations qui ont fait l'objet du travail précédent et réinvestissent le savoir construit autour du terme « torture » dans le cadre de l'esclavage.

M La torture d'un homme. Est-ce que vous pensez que c'est quelque chose d'agréable à regarder ?

Plusieurs élèves : Non !

M Question. Pourquoi l'esclave est-il torturé, c'est-à-dire fouetté ?

E : Parce qu'il est noir.

E : Parce qu'il **a fait** quelque chose qu'il fallait pas.

M Parce qu'il a fait quelque chose qu'il ne fallait pas et ça a déplu à qui ?

E ensemble : au maître.

Le questionnement magistral conduit, par ajouts successifs, à la formulation complète qui fixe la teneur de la notion étudiée (fouetté = torturé) les places des acteurs, leurs actions et les relations de cause à conséquence. Ainsi ces élèves sont capables désormais de construire du sens autour de ce tableau en ajoutant leurs voix dans le format d'interactions proposé par le maître, ils associent la torture au fait d'être noir et d'avoir désobéi. Dans ce contexte d'apprentissage, on voit combien les interventions « ordonnées » du maître sont indispensables.

2.2. "Noir", "Blanc", « Maître », "collier".

Deux autres exemples illustrent la difficulté éprouvée par les élèves à identifier et à nommer les acteurs de l'esclavage, et à construire du sens. Autour du tableau de Marcel Verdier, le « Châtiment des quatre piquets dans les colonies », s'engage alors un dialogue très intéressant pour l'enseignement de l'histoire de l'esclavage autour de la dichotomie Noir/Blanc.

Contrairement à d'autres séances observées, l'enseignant n'a aucune gêne à employer le terme de "Noir". Peu à peu, par un questionnement récurrent : "Qui est-il ?" ou "Qui sont-ils ?", et par une recherche d'explications : "Avez-vous vu un blanc à la place d'un noir et un noir à la place d'un blanc ?", "Pourquoi sont-ils noirs ?", "Pourquoi sont-ils blancs ?", il conduit les élèves à la conclusion que la couleur de peau détermine une place bien précise dans la société esclavagiste et un certain type de comportement des maîtres/blancs avec leurs esclaves/noirs.

À ce moment, le terme de « maître » est précisé pour désigner le Blanc et cette précision lexicale apportée par le maître conduit les élèves à deux analogies successives troublantes :

E Pourquoi on appelle ça "maître" parce que toi t'es maître, tu..., t'achètes pas des esclaves et tu...

M Oui, mais qui commande ?

E Ben le maître.

M Qui commande ?

Plusieurs élèves Le maître, le patron...

M Le maître, donc l'esclave a un maître... Alors...

E Comme un chien !

Le premier glissement de sens, lié à la polysémie incontournable du terme (le maître, c'est celui qui possède et qui a le pouvoir, matériel et/ou cognitif), maître d'une plantation/maître d'école, signale le risque de malentendu. La suite de l'échange s'installe dans le quiproquo. Il est difficile de faire comprendre à un enfant que l'ensemble des éléments qui déterminent un mot n'en caractérise pas nécessairement toutes les acceptions : tous les maîtres n'ont pas des esclaves et la stratégie de l'enseignant de revenir à une caractéristique qui serait commune à tous

les sens du mot, c'est celui qui commande, génère d'autres glissements de contextes et appelle des mots qui appartiennent à l'expérience des enfants (« patron » et... « chien »). L'imprécision du contexte historique autorise le raisonnement analogique dont on ne peut évaluer l'inadéquation à la situation. Peut-être s'agit-il de la contamination avec l'expression « traiter comme un chien » ? On peut supposer que l'absence de procédés d'historisation (Lautier, Allieu-Mary 2008, 103) empêche les élèves de rapprocher un savoir historique nouveau de leur pensée sociale représentative.

Or, quelques instants plus tard, l'enseignant décide d'attirer l'attention de la classe sur le collier que porte l'esclave fouetté autour de son cou. Pour faciliter sa démonstration, il projette à nouveau le premier document étudié, la photographie d'un collier d'esclave. Instantanément, un élève réplique : "**Un collier pour chien**", image qui n'avait pas été proposée lors du premier examen de ce document. Effectivement, les termes employés, "maître", "collier" renvoient à un quotidien bien connu par des enfants de cet âge et apparemment éloigné des réalités de l'esclavage. Mais le maître va exploiter ce qui aurait pu être un obstacle à la rationalisation du savoir. Il s'appuie sur la situation problème créée par cette réponse pour construire du sens. En exploitant ce que les élèves connaissent des colliers pour chiens ou pour chats et de leur fonction (« Le nom...Son tatoo... l'adresse du propriétaire... à qui il appartient !) il établit un parallèle intéressant avec les colliers utilisés pour les esclaves. Dans les deux cas, des mots ou des signes permettent d'identifier le propriétaire/maître. L'emploi du terme propriétaire par un élève a plus de sens que celui de « maître », sujet à équivoque. La notion de propriété associée à un collier de chien facilite la compréhension de ce qui est pour eux impensable et qu'énonce l'enseignant : "L'humain appartient à un autre humain, c'est un esclave, il appartient à son (maître)". La distanciation peut commencer à s'opérer. Ainsi, pour surmonter un obstacle, les élèves comblent leur lacune par une catégorie voisine, ce qui est le cas avec chien/collier. La proximité est rendue par une analogie créée dans le sens commun qui associe immédiatement le collier de l'esclave à celui du chien. Cette équivalence entre esclave et chien n'est pas dénuée de sens : dans l'esprit de l'élève qui énonce intuitivement cette réponse, l'esclave comme l'animal ont un maître et comme un chien, il peut être battu, mais elle risque d'installer un parallèle choquant et lourd de conséquences.

Cependant, le maître, peu assuré d'avoir convaincu les élèves de la cruauté des colliers, revient sur celui à longues tiges, porté par trois esclaves dans la scène du marché (doct 7), mais également par l'esclave subissant le châtiment des quatre piquets, l'objet étant posé à côté de lui. Les élèves ont une fois de plus des difficultés à envisager la finalité première de cet objet puisque c'est un collier qui n'est pas accroché à un point fixe ou que quelqu'un tiendrait. Qu'il ait été inventé pour faire souffrir ces hommes et ces femmes ne les effleure pas et le maître en est conscient, il s'exclame : "Alors, excuse-moi. Excuse-moi de te montrer la dure réalité. Je vais te donner lecture, je pensais le trouver, je sais pas où j'ai mis l'original, c'est pas grave. Je vais te lire ce qui est marqué à côté". Que signifie ce "**excuse-moi**" répété deux fois ? Faut-il y voir la prise de conscience par l'enseignant de la difficulté, pour de jeunes élèves, de réaliser la cruauté de certains comportements humains ? Prévoyant l'incompréhension des élèves, le maître a pris la peine d'apporter un texte historique décrivant une des finalités du collier à tiges, un extrait du texte de J.-B. Debret, *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, de 1834. Il utilise de ce fait une

source écrite pour donner du sens à la fonction de cet étrange collier, et endosse le rôle de l'expert, de l'historien, qui s'appuie sur des données fiables. Mais, en lisant à haute voix la source historique, il ne respecte pas le devoir d'objectivité logiquement lié à l'enseignement de l'histoire, il exprime avec force toute sa colère :

"C'est une abjection, c'est une horreur la plus totale ce collier... Y a deux symboles de l'esclavage, c'est, enfin deux symboles de, des esclavagistes, pour faire obéir, c'est le fouet, le fouet, c'est insupportable,... Et il y a le collier, vous avez dit un chien, on lui met un collier, et encore les chiens étaient mieux traités... "

Le commentaire du maître intègre les propos des élèves et propose ainsi un énoncé de savoir fortement infléchi par une évaluation morale incontournable, résultat des négociations collectives. Un élève montrant immédiatement par un raccourci qu'il a désormais compris le sens de ces illustrations et le destin parfois tragique des esclaves demande : " Quand ils meurent, ils les enterrent ou ils les brûlent ?".

L'analyse de cette séance reflète la complexité de l'enseignement de l'histoire, "mixte articulant représentations sociales, savoirs privés et connaissances validées" (Lautier, Allieu-Mary 2008, 95). Un point interroge cependant. Alors que la didactique de l'histoire s'accorde à reconnaître que, pour comprendre les hommes et les sociétés du passé, les enseignants, à l'image des historiens, mobilisent un mode de compréhension tiré de celui qui est appliqué à celle de la vie sociale, cette stratégie ne fonctionne pas très bien dans ce cas précis. Le passage par l'analogie, en général riche en possibles allers-retours entre sens commun et sens scolaire, ne favorise pas la construction des savoirs attendus. Cela pose la question des savoirs en lien avec les sujets sensibles et le développement des jeunes élèves du primaire, la "place" de leurs émotions et celle du maître. Les interactions observées confortent ainsi les réflexions de Volochinov (1929/1977) pour lequel l'élève ne se développe que s'il interagit avec un adulte qui l'introduit à la culture, d'autant plus lorsqu'elle touche une question historique socialement vive.

Références bibliographiques

Boiron, V. (2004). Conduites et mouvements interprétatifs au cours de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées. Interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle. Thèse pour le doctorat d'état en sciences du langage, Université R. Descartes, Paris 5.

Cariou, D. (2006). "Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique". In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : PUR.

Deleplace, M. (2006). "Les apprentissages conceptuels en histoire. La "révolution" entre sens commun et sens scolaire". In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (pp. 91-104). Rennes : PUR.

Flahaut, Fr. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Éd. du Seuil.

Grize, J.-Bl. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF.

Jaubert, M. (2007). *Langage et Construction de connaissance à l'école. Un exemple en Sciences*. Collection Études sur l'éducation. Bordeaux : PUB.

- Jaubert, M. & Rebière, M. (2002). « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? ». In J.C. Chabanne & D. Bucheton (Eds.) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp.163-186). Paris : PUF.
- Jorro, A. (2002), *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Lautier, N.. (2006). "L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir". In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (pp.77-90). Rennes : PUR.
- Lautier, N. & Allieu-Mary, N. (2008). "Note de synthèse. La didactique de l'histoire". *Revue Française de Pédagogie*, 162, pp.95-131.
- Mesnard, E., Désiré, A. (2007). *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage. Cycle 3*. Collection Repères pour agir. Premier cycle. Scéren. CRD Académie de Créteil.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Collection "Université". Paris : Hachette.
- Volochinov, V.N. (1929). *Marksizmi filosofija jazika*, Léninegrad, 1929. Traduction française Bakhtine, M. (V.N. Volochinov). (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Éd. de Minuit.