

# Tout fait savoir au bon moulin didactique

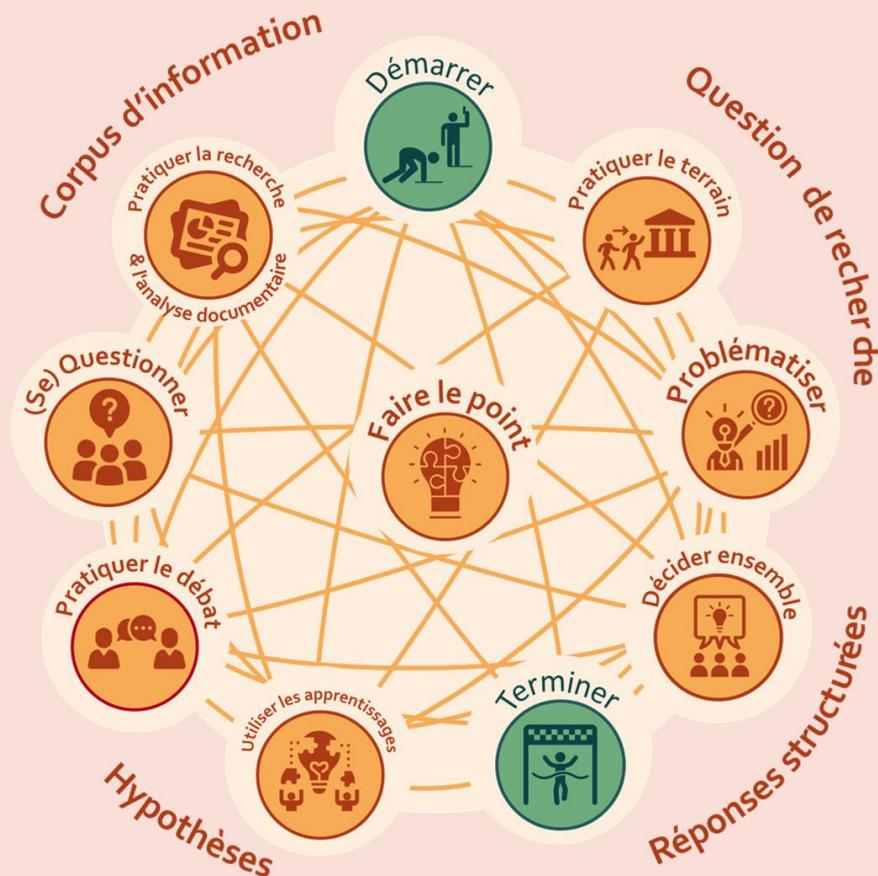
Pour enseigner les sciences humaines, faire des choix méthodologiques et savoir pourquoi et comment.

# TABLE DES MATIERES

Comment s'orienter à l'aide des fiches GPS, comment choisir quelle option didactique ? .....	3
Les GPS (Guide Pédagogique pour les Sciences humaines) .....	10
Démarrer .....	11
Pratiquer la recherche et l'analyse documentaire .....	16
<b>Fiche Rem'aide:</b> pratiquer la recherche et l'analyse documentaire .....	20
Pratiquer le terrain.....	27
<b>Fiche Rem'aide :</b> pratiquer le terrain.....	31
(Se) questionner.....	46
<b>Fiche Rem'aide :</b> travailler le questionnement.....	50
Problématiser .....	58
<b>Fiche Rem'aide :</b> questionner et problématiser .....	63
Faire le point .....	75
<b>Fiche Rem'aide :</b> faire le point .....	82
Pratiquer le débat.....	88
<b>Fiche Rem'aide :</b> pratiquer le débat.....	94
Décider ensemble .....	101
<b>Fiche Rem'aide :</b> décider ensemble .....	106
Utiliser les apprentissages .....	1135
<b>Fiche Rem'aide :</b> utiliser les apprentissages .....	119
Rem'aide numérique.....	124
Terminer .....	123

# Comment s'orienter à l'aide des fiches GPS, comment choisir quelle option didactique ?

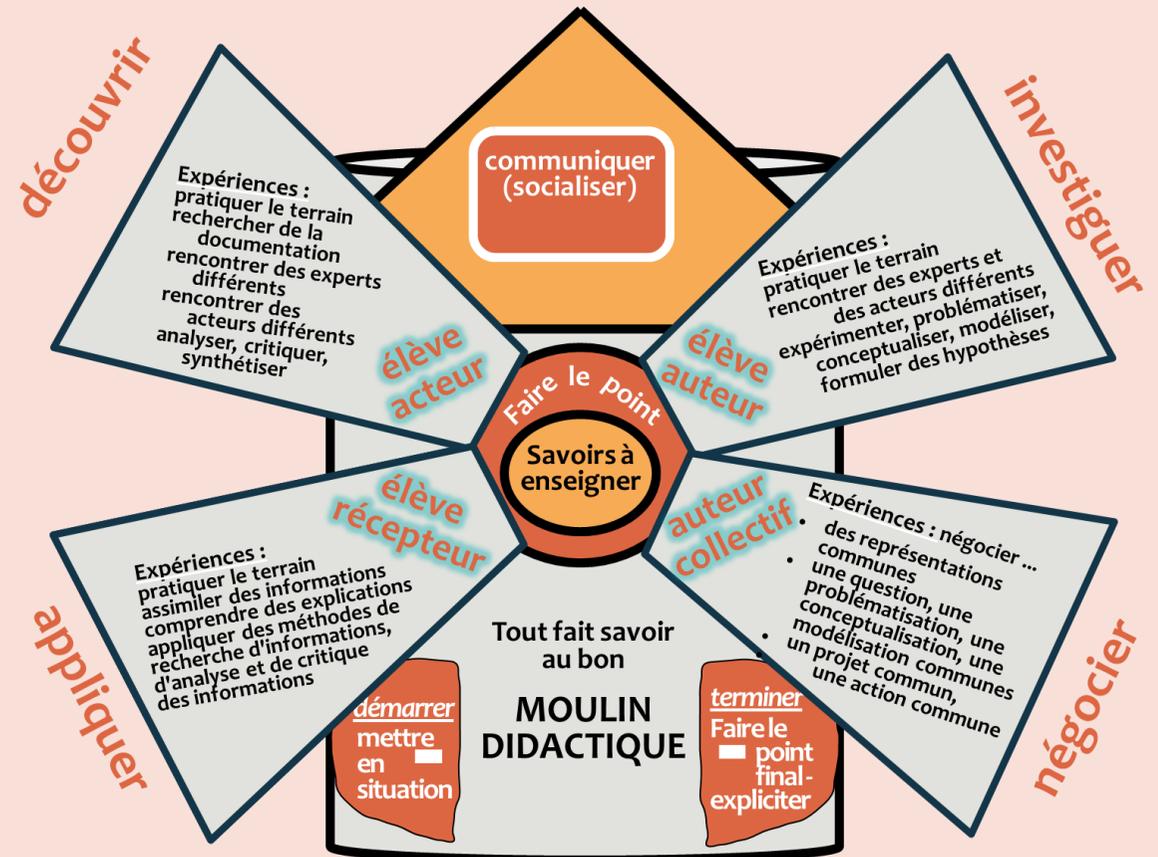
## Le polygone GPS (Guide Pédagogique pour les Sciences humaines)



Il est rare qu'une séquence passe par tous les fiches GPS (Guide Pédagogique pour les Sciences humaines) représentées ci-contre. Et entre ces GPS, tous les chemins sont possibles, même s'il est vraisemblable qu'on commence par « démarrer » et qu'on finisse par « terminer ». Néanmoins, toute séquence quelle qu'elle soit passe par au moins l'une ou l'autre de ces 10 fiches GPS ([voir pour chaque fiche GPS sa fiche correspondante](#)).

# Les postures

Pour celles-ci, l'enseignant devra toujours faire tourner notre moulin didactique et faire des choix entre :



Quelle posture pour l'élève ?

Inviter l'élève à être récepteur



Inviter l'élève à être acteur



Inviter l'élève à être auteur



Inviter l'élève à être auteur collectif



# Comment choisir entre ces quatre orientations didactiques ?

Que faire ?	expliquer aux élèves	faire découvrir aux élèves	faire construire les élèves	faire agir les élèves
Avec quel objectif principal ?	assurer la compréhension et la mémorisation des savoirs enseignés	favoriser l'activité des élèves pour la découverte, la compréhension et la mémorisation des savoirs	favoriser l'autonomie des élèves pour la construction, la compréhension et la mémorisation des savoirs et l'entraînement des compétences	promouvoir l'organisation collective des élèves pour la mobilisation, la compréhension et la mémorisation des savoirs et l'entraînement des compétences
Quelle posture pour l'élève ?	Inviter l'élève à être <u>récepteur</u>	Inviter l'élève à être <u>acteur</u>	Inviter l'élève à être <u>auteur</u>	Inviter l'élève à être <u>auteur collectif</u>
				

Il ne s'agit pas ici de rallumer la guerre des méthodes. Au contraire, nous voulons les réconcilier. Nous estimons que tous les élèves devraient vivre à parts plus ou moins égales ces différentes postures, également efficaces, quand elles sont bien menées. Nous ne voulons ici favoriser ni préconiser aucune approche particulière, mais au contraire privilégier la multiplicité des approches. **L'important pour nous est de savoir quand, pourquoi et comment faire quels choix méthodologiques.** Nous pensons également que ces choix ne doivent pas se faire uniquement en fonction de l'âge des élèves. Nous estimons que les quatre approches doivent être menées à tout âge (même si en préscolaire il est nécessaire de toujours vivre les choses avant de les théoriser). Quelle que soit l'approche, le niveau de formulation et la complexité des situations doivent être adaptés à l'âge des élèves.

Quelle posture pour l'élève ?

Inviter l'élève à être récepteur



Inviter l'élève à être acteur



Inviter l'élève à être auteur



Inviter l'élève à être auteur collectif



Rapports au savoir\* et malentendus\* possibles

Quoi qu'on enseigne et quelle que soit la manière dont on enseigne, les choix méthodologiques posés, en invitant l'élève à être récepteur, acteur, auteur ou auteur collectif, on enseigne toujours plus qu'un contenu (comme le développement durable ou les pratiques culturelles), on transmet, souvent à l'insu de notre plein gré et de manière très prégnante, un rapport à ce contenu, une manière d'envisager le savoir, de se poser face aux autres, au monde et à la connaissance, une « posture épistémologique ». Ce rapport au savoir implicite pratiqué, quel qu'il soit - c'est valable pour tous les choix méthodologiques - risque d'entraîner pour certains élèves des « malentendus » qui empêchent leurs apprentissages.

\* concepts développés par de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation

Rapport au savoir proposé aux élèves

Le savoir se transmet par celui qui sait à celui qui ne sait pas encore. Ce rapport de transmission suppose un rapport de soumission au savoir, un savoir qui apparaît comme « donné » (et pas construit) et dont la validité n'est pas questionnée. Les « savants » font autorité,

Le savoir se découvre aisément à partir d'un réel accessible, préparé et reconstruit par l'enseignant. Ce rapport de découverte suppose un rapport de proximité au savoir, un savoir qui apparaît comme induit directement à partir du réel. Les experts élaborent le savoir à partir

L'enseignant met les élèves en situation de s'approprier le savoir en le dé-re-construisant. Ce rapport de re-construction du savoir suppose un rapport de maîtrise par rapport au savoir, un savoir qui apparaît comme construit (et pas donné) et dont la validité est provisoire. Les

L'enseignant met les élèves en projet, un projet d'action dans le monde et sur le monde, un projet pour lequel des savoirs doivent être mobilisés et des compétences entraînées. Ce rapport de mobilisation du savoir suppose un savoir accessible par la recherche et la

## Effets néfastes possibles pour certains élèves

ils ont « découvert » le savoir à transmettre par les enseignants aux élèves qui doivent le mémoriser comme une vérité pérenne.

d'hypothèses nées de leur observation, un savoir que les élèves peuvent également induire à partir d'exemples prévus par l'enseignant.

chercheurs ont construit le savoir pour lequel les enseignants construisent des situations dans lesquelles les élèves vont pouvoir se l'approprier par leur propre recherche.

coopération et prenant sens dans l'action. L'humanité a développé son savoir et sa culture dans la recherche et l'action collectives et les élèves sont invités à poursuivre cette histoire.

Pour certains élèves, le savoir apparaît alors comme un discours clos à mémoriser sans rapport à la réalité que ce savoir éclaire. Pour eux, ce savoir, bien mémorisé ou non, n'a pas de sens, ni de valeur d'usage. Seule sa valeur d'échanges (contre des « points ») compte ou non. L'apprentissage reste, au mieux, très superficiel pour eux.

Pour certains élèves, seul leur travail d'induction compte sans comprendre que le résultat auquel la classe aboutit est le savoir qui est à mémoriser. Pour eux, le savoir à mémoriser apparaît comme un discours sans lien avec leur recherche. L'apprentissage reste, au mieux, très superficiel pour eux.

Pour certains élèves, seule leur recherche compte sans comprendre que le résultat auquel la classe aboutit est le savoir qui est à mémoriser. Pour eux, le savoir à mémoriser apparaît comme un discours sans lien avec leur recherche. L'apprentissage reste, au mieux, très superficiel pour eux.

Pour certains élèves, seule l'action compte sans comprendre que pour réaliser l'action, il a été nécessaire de mobiliser des savoirs et d'entraîner des compétences. Ils n'ont pas conscience d'avoir travaillé ces savoirs et compétences implicites. L'apprentissage reste, au mieux, très superficiel pour eux.

## Avantages de chaque choix

Lorsque l'élève est réellement récepteur, c'est-à-dire disposé à assimiler un savoir qui fait sens pour lui, ce mode de

Lorsque l'élève est réellement acteur, c'est-à-dire disposé à réaliser ce travail d'induction des concrets à l'abstrait et à

Lorsque l'élève est réellement auteur, c'est-à-dire disposé à chercher, à (re)mettre en question le matériau fourni par

Lorsque les élèves font réellement auteur collectif, c'est-à-dire qu'ils sont disposés à s'organiser et coopérer dans la

transmission du savoir est effectivement le plus efficace et le plus rapide pour assimiler un savoir donné. Il est donc important d'habituer les élèves à ce type d'apprentissages qui leur servira tout au long de leur vie.

élaborer une théorie qui fait sens pour lui, ce mode de (re)découverte du savoir est effectivement le plus efficace pour apprendre à dégager du savoir à partir du réel et à donner du sens au savoir dégagé. Il entraîne une capacité cognitive fondamentale : l'induction. Il est donc important d'habituer les élèves à ce type d'apprentissages qui leur servira tout au long de leur vie.

l'enseignant, à faire des hypothèses et à les (in)valider, à confronter un modèle explicatif et réel à comprendre, ce mode de construction du savoir est effectivement le plus efficace pour dé-re-construire le savoir, lui donner sens et pour favoriser chez l'élève l'autonomie et l'esprit critique. Il est donc important d'habituer les élèves à ce type d'apprentissages qui leur servira tout au long de leur vie.

recherche et la production, à veiller à l'apprentissage de chacun et à la participation de tous, ce mode de mobilisation du savoir est effectivement le plus efficace pour mobiliser et s'approprier le savoir et pour entraîner des compétences importantes comme l'organisation dans le temps, le partage des responsabilités, la négociation et la capacité à décider ensemble.

## Inconvénient de chaque choix

Cependant, ce mode de transmission installe l'élève dans une posture de dépendance à l'expert et de soumission au savoir. Il instaure la foi vis-à-vis du savoir (il faut croire en la Science comme on croit à un dogme). Il n'apprend pas

Cependant, ce mode de découverte du savoir fait croire en une lisibilité du réel et en un savoir dégagé simplement par l'observation. Il n'apprend pas à faire rupture par rapport à ce qui est observé, à construire le savoir, à modéliser et à

Cependant, ce mode de construction du savoir exige beaucoup de temps. Il n'est pas possible de généraliser ce choix méthodologique pour l'ensemble du *curriculum*.

Cependant, ce mode de mobilisation du savoir exige beaucoup de temps et n'est donc pas généralisable. Le risque est grand aussi de privilégier l'efficacité de la production à la patience de l'apprentissage pour les plus faibles.

## Conseils à l'enseignant

à

à (re)mettre en question les représentations du réel, à chercher, à formuler une problématique, à faire des hypothèses et à chercher à les (in)valider.

confronter réalité et modèle explicatif.

L'enseignant qui explique veillera particulièrement à deux choses. La première est d'expliquer comment ce savoir a été construit, dans quel contexte historique et avec quelles controverses afin d'éviter une croyance en un savoir - vérité.

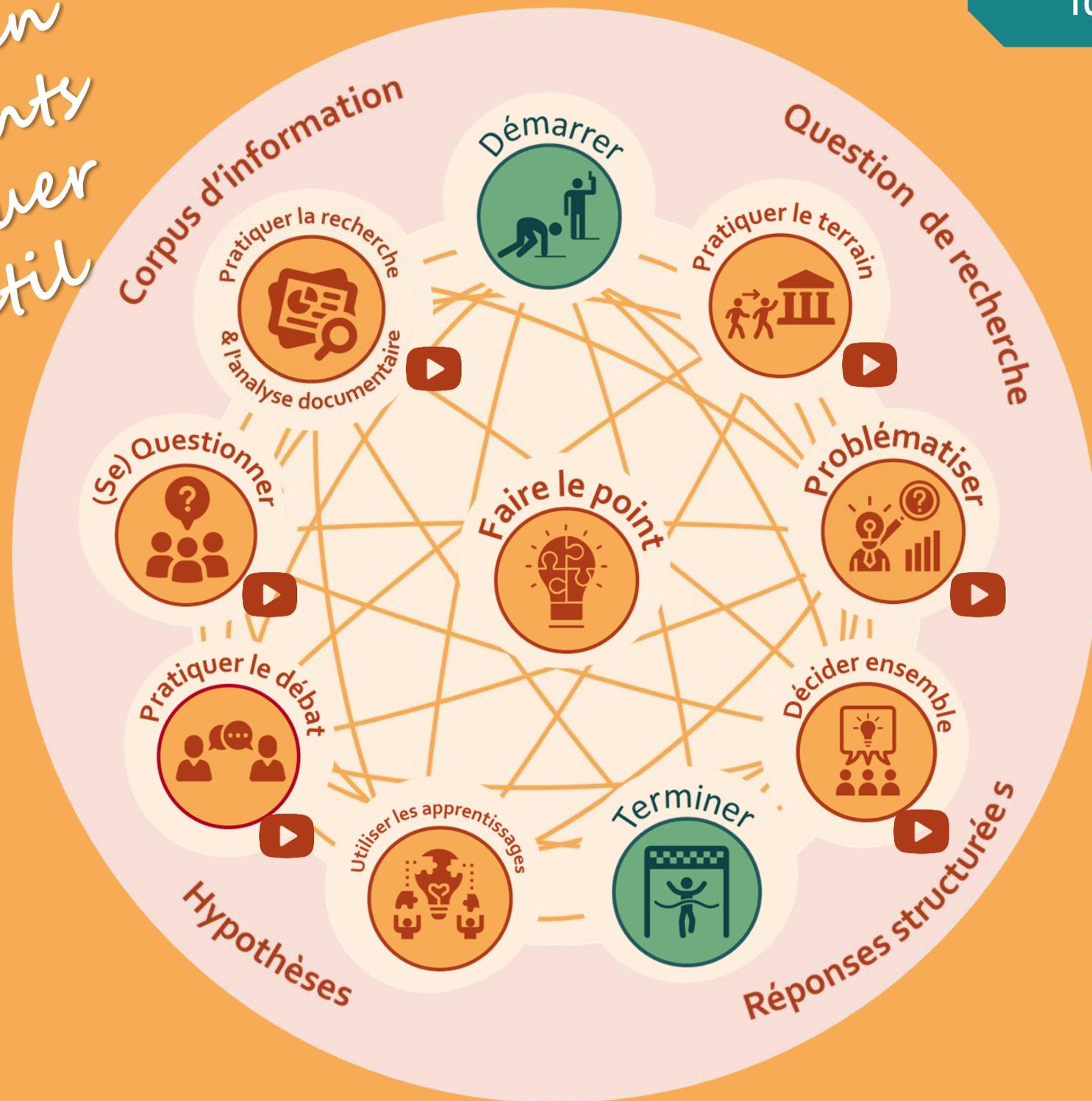
La deuxième est de bien travailler le rapport entre le savoir enseigné et la réalité qu'il éclaire et de prévoir des exercices où les élèves doivent utiliser ce savoir pour expliquer le réel et non de se contenter de leur faire restituer ce savoir.

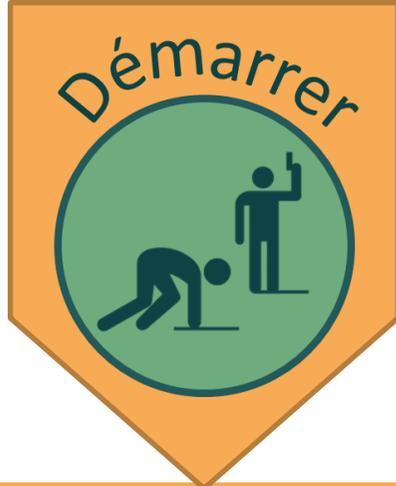
L'enseignant qui fait découvrir veillera particulièrement à expliciter le savoir induit, à faire comprendre que c'est le résultat de l'induction qui doit être mémorisé et transféré. Il veillera également à travailler dans l'autre sens et à faire tester le savoir induit sur d'autres exemples et contre-exemples.

L'enseignant qui fait dé-construire le savoir par ses élèves veillera particulièrement à expliciter le savoir construit, à faire comprendre que c'est le résultat de la construction qui doit être mémorisé et transféré.

L'enseignant qui met les élèves en projet d'action collective veillera particulièrement à expliciter les apprentissages réalisés et à mémoriser. Il veillera également à ne pas laisser s'emballer le groupe dans la poursuite de l'action et à exiger le temps d'apprentissage pour chacun.

Cliquez sur un  
des croisements  
pour naviguer  
dans l'outil





« En toutes choses, il faut soigner ses commencements, tout le reste en dépend. »

Victor Cherbuliez

Pour commencer une nouvelle séquence sur une nouvelle matière, l'enseignant a toujours le choix entre : ...

<b>Que faire ?</b>	partir de la théorie, de l'abstrait, du savoir déjà construit	partir d'un concret ré-aménagé, de la vie représentée pour enseigner	partir de la vie, du concret, de la réalité à comprendre et expliquer	d'un projet commun, d'un but qu'on se donne pour apprendre
<b>Comment</b>	expliquer le nouveau savoir (concept, théorie, connaissances factuelles)	faire découvrir le nouveau savoir (concept, théorie, connaissances factuelles) à partir d'exemples choisis	faire chercher et construire le nouveau savoir (concept, théorie, connaissances factuelles) à partir d'un morceau du réel à travailler	produire un « objet » communicable, socialisable, à propos d'un savoir à s'approprier
<b>Avec quel objectif ?</b>	l'appropriation par l'élève du nouveau savoir (concept, théorie, connaissances factuelles) et sa compréhension	la découverte par l'élève du nouveau savoir (concept, théorie, connaissances factuelles) et sa compréhension	la construction par l'élève du nouveau savoir (concept, théorie, connaissances factuelles) et sa compréhension	l'appropriation par l'élève d'un nouveau savoir et son utilisation ainsi que l'entraînement de compétences transversales
<b>Et quelle posture pour l'élève ?</b>	inviter l'élève à être <b>récepteur</b>	inviter l'élève à être <b>acteur</b>	inviter l'élève à être <b>auteur</b>	Inviter les élèves à être <b>auteur collectif</b>



## Exemples

### Exemples à propos du développement durable

#### Élève récepteur

Expliquer l'évolution du concept de développement, évalué d'abord en termes de croissance uniquement (PIB), puis prenant progressivement en compte les dimensions sociale et environnementale.

Expliquer les tensions inévitables entre les trois pôles : l'efficacité économique, la répartition équitable des richesses et la préservation de l'environnement. Amener ensuite les élèves à découvrir quelques exemples où ces tensions sont manifestes.

#### Élève acteur

Faire comparer différentes activités économiques existantes (agricoles, industrielles, de services) où les trois pôles (économique, social, environnemental) sont présents et inégalement favorisés pour aboutir ensemble à la définition du développement durable et aux tensions inévitables entre les trois pôles.

#### Élève auteur

Partir d'articles de presse ou extraits de JT sur le retour du loup en Belgique et réaliser un jeu de rôles. Analyser les arguments utilisés en distinguant les points de vue (liés à la position des acteurs) et les aspects du problème (juridique, économique, touristique, ...). Relever les contradictions entre les différents points de vue et aspects.

Ou bien, partir d'un tableau à double entrée reprenant des données diverses (ex. PIB, rejet de CO<sub>2</sub>, ...) par pays et faire classer les pays depuis celui qui pratique le mieux le développement durable à celui qui le pratique le moins. Faire justifier le classement.

#### Élève auteur collectif

Proposer à la classe de réaliser une exposition sur le retour du loup à destination des parents d'élèves et s'organiser collectivement pour effectuer les recherches nécessaires au projet, concevoir le contenu de l'exposition et réaliser les panneaux à exposer.

(Voir Rem'aide numérique : [réaliser une visite ou une exposition virtuelle](#))

## Exemples à propos des pratiques culturelles

### Élève récepteur

L'enseignant explique le concept de pratiques culturelles, comme « temps choisi librement ». Ce temps choisi est variable dans le temps et l'espace, quantitativement : la part de temps choisi librement par rapport à la part de temps contraint (quelles parts choisi / contraint pour le mineur du 19e siècle et le retraité d'aujourd'hui), et qualitativement, le contenu de ce temps choisi, en fonction de l'âge, du genre, de l'origine sociale, ...

Ces pratiques culturelles sont traversées par les tensions :

- émancipation ⇔
- distracted (aliénation),
- intégration sociale ⇔
- distinction, diversification
- ⇔ homogénéisation

### Élève acteur

Faire comparer différentes pratiques culturelles en choisissant de les faire varier dans le temps, et/ou dans l'espace, et/ou selon l'âge, le genre, l'origine sociale. Choisir des pratiques où varient le rapport temps choisi / temps contraint ainsi que les contenus en fonction des tensions qui les traversent.

### Élève auteur

Mener une enquête - album sur « les vacances de Mamy ». Que faisait Mamy durant ses vacances quand elle avait notre âge ? Comparer les résultats avec nos vacances à nous et construire une typologie des vacances de Mamy. Qu'est-ce qui varie et en fonction de quoi ? Débattre ouvertement de l'intérêt de chacun des types et approcher les tensions qui les traversent.

### Élève auteur collectif

Proposer à la classe de réaliser une enquête - album sur « les vacances de Mamy ». et s'organiser collectivement pour effectuer les recherches nécessaires au projet, concevoir le contenu de l'album et le réaliser.

## Exemple en histoire : le temps des seigneurs et des princes – les châteaux forts

### Élève récepteur

L'enseignant explique à l'aide de schémas, gravures, photos, la fonction du château-fort au Moyen Âge, l'organisation de la vie quotidienne, les relations sociales, les activités de production, les techniques de construction, ... dans et autour des châteaux forts.

### Élève acteur

Regarder ensemble le documentaire de la RTBF « La vie au temps des châteaux-forts » après avoir donné une série de thèmes sur lesquels les élèves devront écrire un texte de présentation sur : les relations sociales, l'exercice du pouvoir, les activités de production, les techniques de construction, ... dans et autour des châteaux-forts.

### Élève auteur

Aller en excursion à Theux pour observer le château de Franchimont, en faire une description (avec des croquis) et susciter le questionnement sur sa construction, son emplacement, sa fonction, son histoire, ... à poursuivre par des recherches en classe.

Voir fiche Rem'aide : [« se questionner »](#)

### Élève auteur collectif

Proposer à la classe de réaliser une visite guidée du château de Franchimont à destination d'une autre classe et s'organiser collectivement pour effectuer les recherches nécessaires au projet, concevoir la visite et la réaliser.

## Exemple en géographie : la région géographique où se situe mon école

### Élève récepteur

L'enseignant annonce qu'on va voir les caractéristiques de la région géographique où se situe l'école. Il explique ce qu'est une région géographique (en fonction du relief, de l'hydrographie, du sol, des activités humaines et leurs liens qui y sont présents, ...). Et il applique ces critères à la région géographique où se situe l'école.

### Élève acteur

À partir de 6 diapositives représentatives des paysages de la région géographique où se situe l'école, l'enseignant fait relever par les élèves les caractéristiques de cette région et construire avec eux les notions (vocabulaire propre à la discipline) qui permettent de la définir.

### Élève auteur

L'enseignant annonce aux élèves qu'on va réaliser une enquête-album sur la région géographique où se situe l'école. À partir de 6 diapositives représentatives des paysages de cette région, il demande de construire ensemble une question de recherche qui mettra tout le monde au travail.

Voir fiche Rem'aide : [« se questionner »](#)

### Élève auteur collectif

Proposer à la classe de réaliser une enquête - album sur la région géographique où se situe l'école en proposant l'échange à une autre école dans une autre région et s'organiser collectivement pour effectuer les recherches nécessaires au projet, concevoir le contenu de l'album et le réaliser.

### Exemple en sciences économiques : les besoins

#### Élève récepteur

L'enseignant explique la notion de besoin en distinguant besoins fondamentaux, primaires et secondaires, en distinguant besoin et désir et en insistant sur le caractère relatif et subjectif des besoins et donc aussi de cette classification.

#### Élève acteur

Donner aux élèves une liste de biens et services et leur demander de nommer leur(s) fonction(s) et arriver ensemble à la notion de besoin et à leur hiérarchisation relative

#### Élève auteur

Demander aux élèves de lister puis de classer tout ce qui contribue à leur bien-être lors d'une journée, du lever au coucher. Comparer les listes et les classements, travailler la formulation, débattre de la relativité et de la subjectivité des éléments et de leur classement.

#### Élève auteur collectif

Proposer à la classe de réaliser une enquête sur le bien-être à l'école et sur ce qui y contribue (les besoins des élèves et des enseignants) et réaliser un rapport à remettre à la direction. S'organiser collectivement pour effectuer les recherches nécessaires au projet, concevoir le contenu du rapport et le réaliser.

### Exemple en sciences sociales : le genre

#### Élève récepteur

L'enseignant explique la notion de genre en lien et opposition avec celle de sexe (le sexe est un cache-genre !) et distribue un article court qui reprend cette explication.

#### Élève acteur

Faire relever par les élèves les différentes catégories d'acteurs (élèves, enseignants, direction, personnel de nettoyage) dans l'école et leur répartition par genre.

#### Élève acteur

Faire construire par les élèves une question de recherche à partir d'une observation libre de qui fait quoi dans l'école entre hommes et femmes.

Voir fiche Rem'aide : [« se questionner »](#)

#### Élève auteur collectif

Proposer à la classe de réaliser une enquête sur la répartition des tâches entre genres à l'école et réaliser un rapport à remettre au conseil de participation. S'organiser collectivement pour effectuer les recherches nécessaires au projet, concevoir le contenu du rapport et le réaliser.

Rappel : pour réfléchir à ses choix didactiques, voir la fiche : [« Comment s'orienter ? »](#)



« La séparation des savoirs, la spécialisation en domaine isolé nuit considérablement au développement de la recherche. »

Jacques Le Goff



Pour vous aider à comprendre ce GPS, vous pouvez visionner cette vidéo : <https://youtu.be/CaMi3mH81B0>

### Pour pratiquer la recherche et l'analyse documentaire, l'enseignant a toujours le choix entre : ...

#### Que faire ?

**Donner** le/les document(s) et analyser avec les élèves

**Sélectionner** et analyser des documents à l'aide de questions et/ou fiches-outils

Exiger des élèves qu'ils **se documentent eux-mêmes** et pratiquent une analyse en faisant émerger des savoirs

#### Comment

L'enseignant donne des documents aux élèves en présentant ses critères de sélection, et ensuite effectue lui-même l'analyse en explicitant sa démarche.

L'enseignant propose des ressources documentaires, questionne et/ou apporte des fiches-outils pour aiguiller les élèves dans leur recherche et leur analyse de documents.

Chargé d'une mission à réaliser en classe, l'élève doit rechercher et analyser les documents en autonomie.

#### Avec quel objectif ?

Les objectifs d'apprentissages portent sur des savoirs à repérer à partir de l'analyse présentée et expliquée par le professeur.

Les objectifs d'apprentissages portent sur la capacité de l'élève à identifier, sélectionner, classer et analyser les documents afin d'en extraire des savoirs

Les objectifs d'apprentissages portent, à partir d'une mission, sur l'autonomie (choix de l'élève) à réaliser une recherche et une analyse documentaire aboutissant à la découverte de savoirs.

## Et quelle posture pour l'élève ?

inviter l'élève à être **récepteur**



inviter l'élève à être **acteur**



inviter l'élève à être **auteur**



**NB** : l'élève peut être **récepteur** pour la recherche documentaire et devenir **acteur** pour l'analyse documentaire

## Exemples

### Exemples à propos du développement durable

#### Élève récepteur

A partir d'un article d'expert sur le développement durable sélectionné par l'enseignant pour sa pertinence et son accessibilité, ce dernier identifie les trois pôles.

#### Élève acteur

A partir d'un album de jeunesse sur un feu de forêt présentant plusieurs scénarios possibles, l'élève est amené à retrouver les différents acteurs impliqués dans l'histoire, à les classer selon leur point de vue.

#### Élève auteur

A partir d'une question de recherche sur le retour du loup, l'élève est amené à mener une recherche documentaire pour rassembler des ressources variées (faits, expertises, témoignages, actions) sur les différents aspects de cette actualité et ainsi approcher le concept de développement durable.

### Exemples à propos des pratiques culturelles

#### Élève récepteur

À partir d'un mur collaboratif, comme Padlet, composé de documents représentant différentes pratiques culturelles et sélectionnés par l'enseignant en faisant la part belle aux multimédias (vidéos, sites internet, présentations interactives, photos, etc.), ce dernier recoupe les

#### Élève acteur

À partir d'un mur collaboratif, comme Padlet, composé de documents multimédias proposés par l'enseignant (vidéos, sites internet, présentations interactives, photos, etc.) représentant différentes pratiques culturelles, l'élève devra sélectionner les documents et classer les différentes pratiques au

#### Élève auteur

À partir de Qwant Junior, un moteur de recherche adapté aux enfants, les élèves devront recueillir des documents multimédias (vidéos, sites internet, présentations interactives, photos, etc.) permettant de représenter différentes formes de pratiques culturelles et de proposer

documents pour faire ressortir une définition de pratiques culturelles.

sein du mur collaboratif, puis les analyser en utilisant différents critères apportés par l'enseignant.

une démarche de classification des différentes pratiques culturelles.

### Exemple en histoire : le temps des seigneurs et des princes – les châteaux forts

#### Élève récepteur

A partir d'un portefeuille composé de documents sélectionnés par l'enseignant pour parvenir à une variété de traces sur le sujet, ce dernier identifie les différentes parties d'un château fort afin de comprendre les relations sociales au moyen-âge.

#### Élève acteur

A partir d'un ensemble de ressources documentaires relatives aux châteaux forts (ouvrages de références, sources écrites et iconographiques, sites internet) apportées par l'enseignant, l'élève doit, à l'aide de fiches-outils (exemple : où, quand, qui, quoi ?, lire et exploiter des sources historiques,...) fournies par l'enseignant, identifier, classer les documents selon leur type, sélectionner les documents pertinents et enfin les analyser.

#### Élève auteur

A partir d'un catalogue de bibliothèque en ligne, l'élève doit rassembler une documentation pertinente sur le thème des châteaux forts et sur la question de recherche afin d'effectuer une démarche d'analyse de sa documentation.

### Exemple en géographie : la région géographique où se situe mon école

#### Élève récepteur

A partir d'un portefeuille composé de documents sélectionnés par l'enseignant en fonction de la région agro-géographique concernée et afin de la comparer à d'autres, ce dernier situe l'école dans sa région géographique.

#### Élève acteur

A partir d'un ensemble de ressources documentaires relatives à région agro-géographique en question (ouvrages de références, atlas, plans, sites internet) apportées par l'enseignant, l'élève doit, à l'aide de fiches-outils (exemple : lire une carte, lire un paysage, la démarche géographique) fournies par

#### Élève auteur

A partir notamment du géoportail de Wallonie en ligne, l'élève doit rassembler une documentation pertinente sur sa région agro-géographique et sur la question de recherche afin d'effectuer une démarche d'analyse géographique.

### Exemple en sciences économiques : les besoins

#### Élève récepteur

A partir d'un portefeuille documentaire composé par l'enseignant dans un souci de représentativité de la population, ce dernier repère et classe les besoins économiques.

l'enseignant, identifier, classer les documents selon leur type, sélectionner les documents pertinents et enfin les analyser.

#### Élève acteur

A partir d'un portefeuille documentaire composé par l'enseignant dans un souci de représentativité de la population, ce dernier repère et classe les besoins économiques.

#### Élève auteur

A partir d'une question sur ses besoins, l'élève est amené à effectuer une recherche à domicile et à présenter 5 de ceux-ci à la classe en les classant selon leur type.

### Exemple en sciences sociales : le genre

#### Élève récepteur

À partir de la plateforme Matilda, site éducatif sur la thématique de l'égalité entre les sexes, l'enseignant visionne avec les élèves les vidéos qu'il a choisies sur base du niveau d'enseignement et les analyse en identifiant des différences liées au genre.

#### Élève acteur

À partir de la plateforme Matilda, site éducatif sur la thématique de l'égalité entre les sexes, l'élève devra naviguer et appliquer une fiche outil d'analyse afin de trouver une vidéo correspondant à son âge, sélectionner les documents pertinents par rapport à la thématique du genre et enfin les analyser pour comprendre cette notion.

#### Élève acteur

À partir de la plateforme RTS Découverte, une banque de ressources multimédia à destination des enfants, les élèves devront rassembler les documents multimédias sur la thématique du genre et effectuer une démarche pour définir les différents axes de la problématique du genre.

Rappel : pour réfléchir à ses choix didactiques, voir la fiche : « [Comment s'orienter ?](#) »



# Fiche Rem'aide : pratiquer la recherche et l'analyse documentaire



Cette fiche Rem'aide veut proposer à l'enseignant.e des éléments de réflexion et des pistes d'action en lien avec le GPS « Pratiquer la recherche et l'analyse documentaire ».

## Qu'est-ce que « pratiquer la recherche et l'analyse documentaire » ?

La recherche documentaire est une démarche qui consiste à identifier, collecter et traiter des informations sur un sujet donné, en s'appuyant sur des sources fiables. Il faut faire la distinction entre se documenter et faire une recherche documentaire. Se documenter vise un objectif précis et limité : trouver une réponse à une question ponctuelle. La recherche documentaire, beaucoup plus vaste, obtient des réponses complexes qui nécessitent d'explorer les interactions entre les phénomènes et de maîtriser différents concepts. Dans un contexte de surabondance d'informations et de multiples supports (de l'écrit à l'audiovisuel), les processus de recherche documentaire et de validation de l'information nécessitent donc la mise en application d'une méthodologie efficace.

## Pourquoi est-ce important de « pratiquer la recherche et l'analyse documentaire » ?

- ◆ parce qu'elle répond à la curiosité naturelle à tout individu, à la quête de connaissances et à la nécessité de notre vie de citoyen ;
- ◆ parce que c'est un vrai travail qui développe ou réactive ces besoins ;
- ◆ parce qu'elle aide l'élève à se structurer, à chercher/construire une méthode et à relativiser la valeur des documents ;
- ◆ parce qu'elle permet de dépasser les idées reçues et donc de développer l'esprit critique ;

- ◆ parce qu'elle permet à l'élève de mieux intégrer des savoirs<sup>1</sup>.

## À quel moment « pratiquer la recherche et l'analyse documentaire » ?

Il est possible de pratiquer la recherche et l'analyse documentaire à n'importe quel moment de la séquence.

En début de séquence, elle permet de lancer une question pour permettre à chaque élève de réfléchir à son point de vue initial sur une question et au groupe, de comprendre qu'un enjeu, une question, une contradiction, une tension apparaissent qui vont nécessiter de pratiquer la recherche et l'analyse documentaire.

En cours d'une séquence d'apprentissage, elle peut intervenir à la suite d'une tension qui surgit dans la découverte et l'approche d'un sujet, d'une thématique. Cela va relancer la recherche.

Et à la fin d'une séquence d'apprentissage, elle peut intervenir lorsqu'il s'agit, dans le cadre de cette tension, de chercher à valider une hypothèse et/ou de prendre une décision collective en vue, le cas échéant, d'une action collective.

## Comment « pratiquer la recherche et l'analyse documentaire » avec ses élèves ?

### Différentes étapes

Voici 4 étapes qui peuvent résumer le travail à mettre en œuvre :

#### 1) Préparer recherche

sa

Afin de garantir l'obtention de résultats cohérents par rapport aux besoins, toute recherche documentaire doit être préparée. Dans un premier temps, il est indispensable de se questionner sur les besoins informationnels en analysant le sujet. Il s'agit donc d'abord de faire émerger des sujets : de la vie quotidienne et/ou sous l'influence de l'actualité, des médias et/ou en

<sup>1</sup> GUIBOURDENCHE Pierrette, TRAVERSE Marie-Claire (1986), *Pourquoi ? Comment ? La recherche documentaire*, in <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/pourquoi-comment-la-recherche-documentaire>

fonction d'opportunités/de contraintes/de goûts/d'intérêts personnels et/ou collectifs. A partir de là, une première approche peut être trouvée dans ce schéma :

Questions		Exemples
<b>Quoi ?</b>	Quel est le sujet de ma recherche ? De quoi s'agit-il ?	La gastronomie moléculaire
<b>Qui ?</b>	Qui est le créateur ? L'inventeur ? Qui sont les personnes/marques/entreprises impliquées ?	Hervé This Nicholas Kurti
<b>Quand ?</b>	De quelle période temporelle parle-t-on ? Dates-clés ? découverte, publication, lancement ?	Année 1900 En 1997
<b>Pourquoi ?</b>	Quelles sont les raisons de l'existence de ce sujet ? A quoi sert-il ? Pourquoi une telle création ?	Besoin de renouveler la vision de la cuisine
<b>Où ?</b>	Quelle est la délimitation géographique de la recherche ? Quel lieu / région est concerné(s) ?	Paris France International
<b>Comment</b>	Comment a-t-elle été découverte ? Quem est le fonctionnement ?	Grâce à une expérience scientifique

Après avoir délimité le sujet, il faut choisir les meilleures sources d'informations pour effectuer la recherche documentaire. Il est donc ici question des types de documents qui vont être mobilisés pour approfondir la recherche. Dans cette perspective, il peut être utile de se poser les questions suivantes :

## 2) Sélectionner les sources d'informations

- ◆ Quelle est la période à couvrir ?
- ◆ Quel espace géographique faut-il couvrir (village, région, pays...)?
- ◆ En quelle langue (sujet nécessitant de chercher dans une autre langue) ?
- ◆ Dans quel domaine (disciplinaire ou interdisciplinaire) ?
- ◆ Quelle est la nature de l'information souhaitée (historique, scientifique, technique, théorique, statistique, vulgarisatrice...)?
- ◆ Quel type de documents souhaités (archives, encyclopédies, journaux, cartes, rapports, lois et règlements, articles scientifiques, reportages, blogs...)

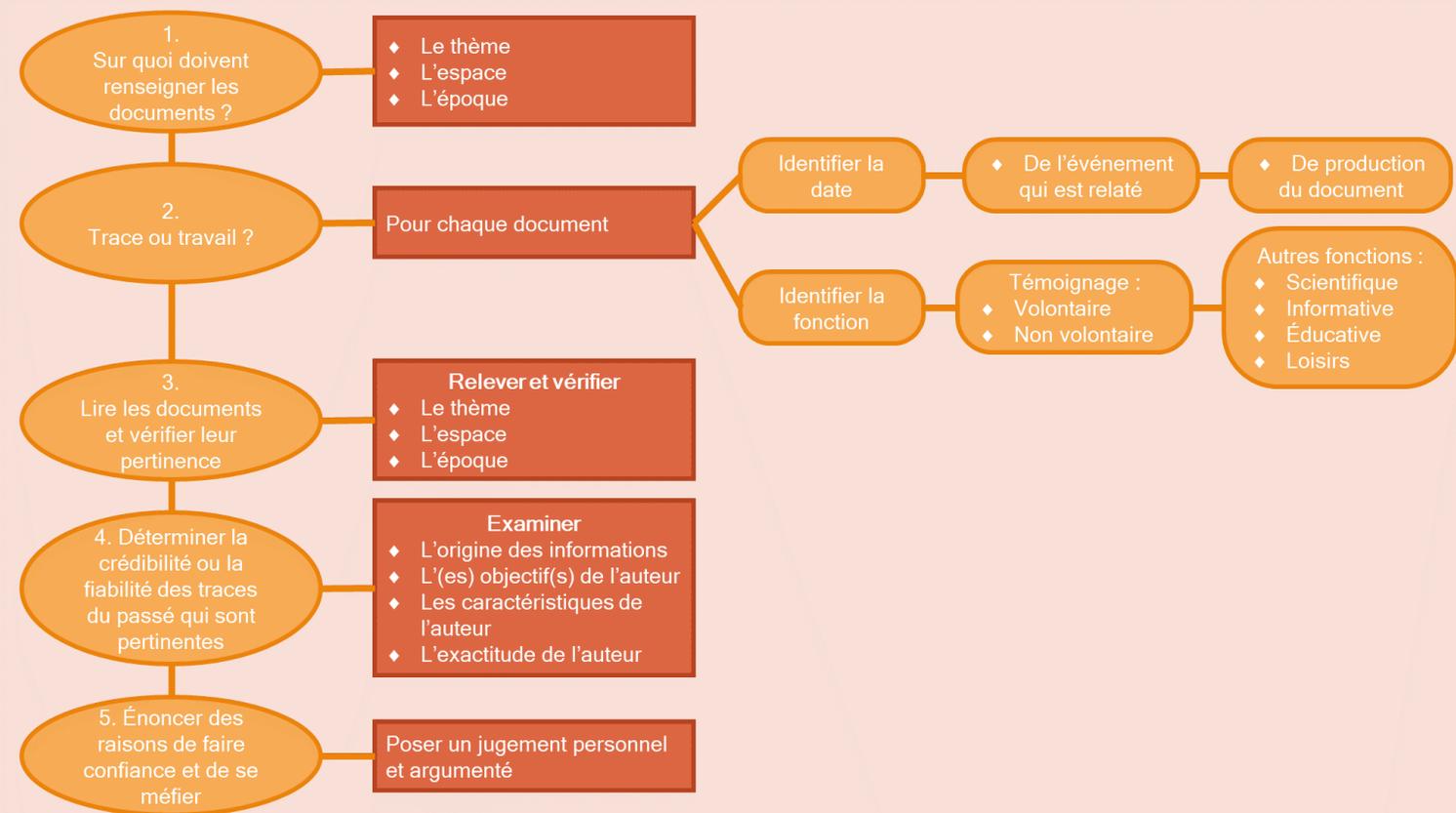
### 3) Chercher localiser documents

et  
les

Les CDI et bibliothèques d'école sont évidemment des lieux intéressants pour initier la recherche quand ils existent. Toutefois, force est de reconnaître que les documents disponibles sur internet ont pris une importance considérable dans la recherche de par leur gratuité, leur rapidité et leur accessibilité. C'est ici qu'intervient la bonne utilisation des moteurs de recherche, des mots-clés, des opérateurs booléens pour cibler la recherche. Il existe plusieurs sites internet qui expliquent cette utilisation (voir bibliographie). La fiche suivante résume les principaux outils du moteur de recherche le plus utilisé, Google (<http://www.exploratice.13.ac-aix-marseille.fr/documents/Utiliser%20Google.pdf>).

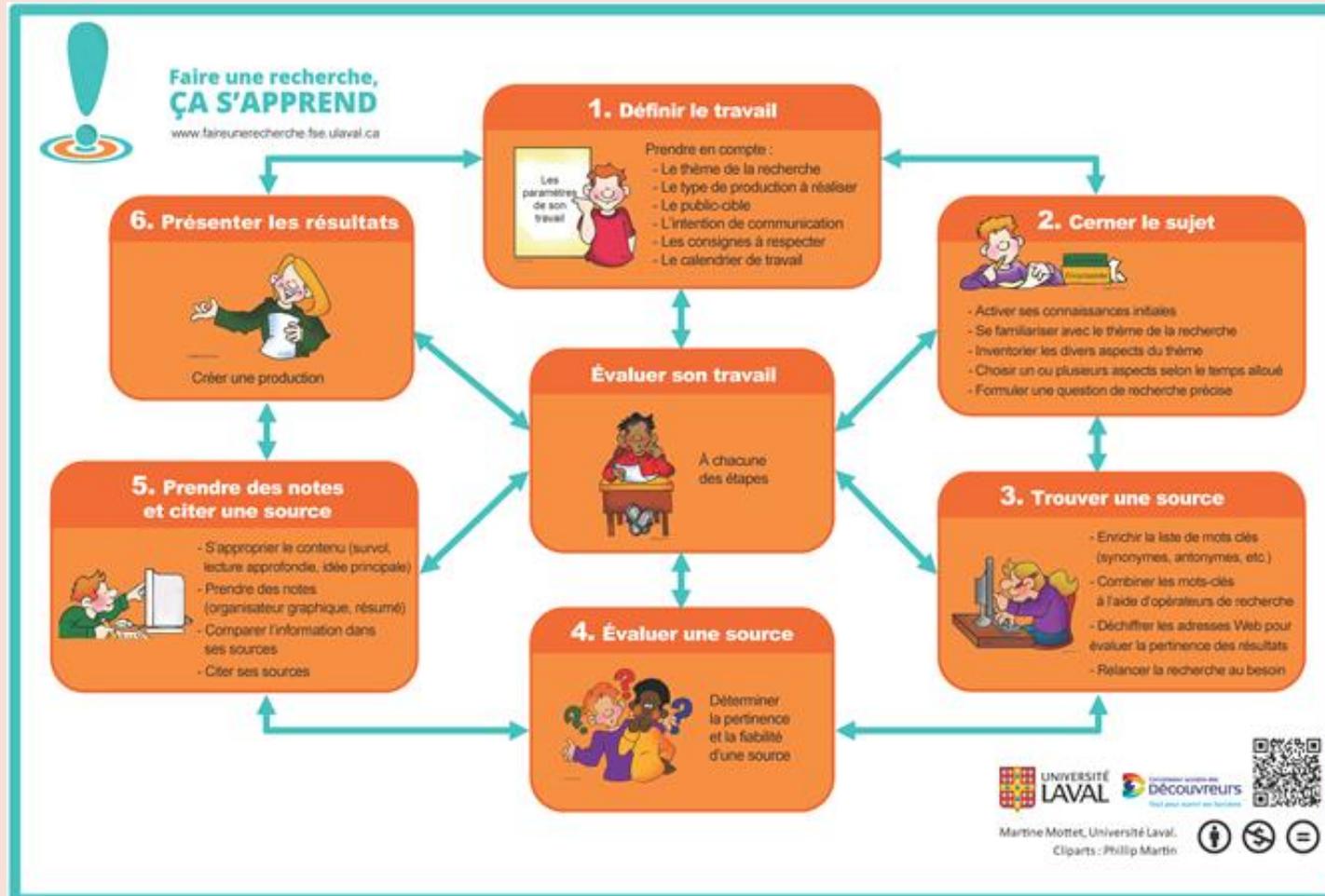
Le schéma ci-dessous offre un exemple pour évaluer la qualité et la pertinence d'une source :

### 4) Évaluer la qualité et la pertinence des sources



## Différentes techniques

Il existe évidemment différentes techniques, qu'il est possible de combiner, et qui permettent de pratiquer la recherche et l'analyse documentaire. Chacune nécessite toujours du temps, une répartition réfléchie des rôles des élèves et du professeur ainsi qu'une réflexion sur la trace écrite qui restera de la recherche. Le schéma ci-dessous illustre une autre manière de conduire la recherche et l'analyse documentaire :



## Différentes « postures »

Bien évidemment, plus on veut « pratiquer » de manière efficace et approfondie, plus cela prend du temps. L'enseignant.e est donc obligé de faire des choix et d'opter une fois pour un type posture de l'élève et une autre fois pour une autre posture.

- ◆ **Montrer une recherche et une analyse documentaire à ses élèves** (posture de récepteur)

C'est l'enseignant.e qui donne des documents aux élèves en présentant ses critères de sélection, et qui ensuite effectue lui-même l'analyse en explicitant sa démarche. Les élèves découvrent ainsi une méthode de recherche et d'analyse documentaire qu'ils pourront dupliquer.
- ◆ **Placer les élèves au cœur d'une recherche et d'une analyse documentaire** (posture d'acteur)

Ce sont les élèves, guidés par des ressources documentaires proposées par l'enseignant.e, qui vont questionner/analyser ces ressources documentaires. C'est le principe du « bain de documents » choisis par l'enseignant.e où les élèves mènent une recherche et une analyse dans un espace circonscrit d'avance par l'enseignant.e
- ◆ **Amener les élèves à construire une recherche et une analyse documentaire** (posture d'auteur collectif)

Ce sont les élèves qui sont chargés d'une mission à réaliser en classe et/ou ailleurs, et qui vont rechercher et analyser les documents en autonomie. Le compagnonnage de l'enseignant.e reste présent mais la recherche et l'analyse sont produites par les élèves.

**NB** : Mais attention, une fiche technique comme celle-ci, et comme toutes les fiches techniques, n'est jamais simplement technique. Utilisez-la donc mais sans vous laisser enfermer, conservez votre faculté d'inspiration ... !

## Repères bibliographiques :

- ◆ BERTRAND BASCHWITZ Marie Antonia avec la collaboration de DE KETELE Jean-Marie, GODELET Éliane & SPOIDEN Anne. (2010). *Comment me documenter ? Formateurs, enseignants, étudiants*. Bruxelles : De Boeck
- ◆ Centre de documentation EDUSCOL. (2015). *Rechercher sur internet : méthodologie et outils*. In <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/competences/rechercher>

- ◆ GUIBOURDENCHE Pierrette & TRAVERSE Marie-Claire. (1986). *Pourquoi ? Comment ? La recherche documentaire*. in <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/pourquoi-comment-la-recherche-documentaire>
- ◆ JADOULLE Jean-Louis. (2015). *Faire apprendre l'histoire : Pratiques et fondements d'une "didactique de l'enquête" en classe du secondaire*. Namur : Erasme. p. 201.
- ◆ JADOULLE Jean-Louis & GEORGES Jean. (2015). *Construire l'Histoire. 3-secondaire : Les racines de l'Occident (jusqu'au X<sup>e</sup> siècle)*, Namur : Erasme. pp. 10-11
- ◆ MOTTET Martine (2015), *Faire une recherche, ça s'apprend!... dès le primaire*, in <https://tribuneci.wordpress.com/2015/03/21/faire-une-recherche-ca-sapprend-des-le-primaire/> et <http://www.faireunerecherche.fse.ulaval.ca/processus/>
- ◆ MOTTET Martine (2014), *Pour évaluer un site Internet, « Faire une recherche ça s'apprend »*, in [http://www.faireunerecherche.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_mmottet\\_2014/documents/Complnf/Ressources/GrilleEvaluationEnseignant.pdf](http://www.faireunerecherche.fse.ulaval.ca/fichiers/site_mmottet_2014/documents/Complnf/Ressources/GrilleEvaluationEnseignant.pdf)
- ◆ NOTIN Yves, ROUVIER Pascale, GILARDET Daniel, GERI Laurence & SAVIDAN Yann. (2012). *Pour mieux utiliser la toile, « ExploraTICE : la recherche documentaire à l'école élémentaire »*. in <http://www.exploratice.13.ac-aix-marseille.fr/ressources.htm>
- ◆ Sciences Po et OpenClassrooms. (2016). *Conseils pour faire une recherche sur Internet*. in [https://www.lemonde.fr/campus/article/2016/04/26/conseils-pour-faire-une-recherche-sur-internet\\_4909157\\_4401467.html](https://www.lemonde.fr/campus/article/2016/04/26/conseils-pour-faire-une-recherche-sur-internet_4909157_4401467.html)



« Au moyen-âge, on avait débattu de savoir si l'huile gelait en hiver, on avait consulté les textes grecs et brûlé les inconscients qui avaient suggéré qu'on pouvait attendre l'hiver pour poser une jatte d'huile dehors et constater. »

Thèse de Lacombe



Pour vous aider à comprendre ce GPS, vous pouvez visionner cette vidéo : <https://youtu.be/opfSX18j5Zc>

### Pour le terrain, l'enseignant a toujours le choix entre : ...

#### Que faire ?

Se saisir du terrain pour **illustrer** le savoir aux élèves.

Se saisir du terrain en vue de permettre aux élèves **d'appliquer** des savoirs vus en classe ou en vue de les **construire**.

Se saisir du terrain pour permettre aux élèves de questionner la réalité ou/et de l'expliquer et ainsi construire des connaissances.

#### Comment

L'enseignant explique le concept, la théorie, les savoirs sur le terrain.

L'enseignant confronte le concept, les théories, les savoirs sur le terrain ou fait découvrir le concept, les théories, les savoirs à partir d'exemples choisis sur le terrain.

L'enseignant fait observer, questionner, chercher et/ou construire à partir d'un morceau du réel 'observé' sur le terrain.

#### Avec quel objectif ?

Le terrain vient soit a-posteriori pour exemplifier les savoirs vus en classe ou soit la visite de terrain est guidée par un expert qui dit ce qui est à (sa)voir.

Le terrain permet de rapprocher les savoirs vus ou qui seront structurés en classe avec la réalité.

Le terrain sert au questionnement /aux hypothèses/à la vérification. Il est un véritable matériau : comme point de départ d'une recherche, comme élément aidant à la problématisation, comme élément de vérification, de compréhension de la réalité complexe et conflictuelle

## Et quelle posture pour l'élève ?

inviter l'élève à être **récepteur**



inviter l'élève à être **acteur**



inviter l'élève à être **auteur**



## Exemples

### Exemples à propos du développement durable

#### Élève récepteur

Suivre un guide nature sur un terril et qui commente la recolonisation naturelle (biodiversité).

#### Élève acteur

Aller observer une porcherie industrielle et un petit élevage bio pour construire une typologie des exploitations.

#### Élève auteur

Aller à la rencontre d'éleveurs qui ont perdu des brebis suite au retour du loup, écouter leurs difficultés, rencontrer des associations de défense environnementale, de la faune sauvage comme FERUS (ou une autre association de la plateforme 'Grands Prédateurs'), rencontrer un représentant des pouvoirs publics du réseau loup, ... afin de susciter le questionnement sur les enjeux que le retour du loup réveille, cristallise.

### Exemples à propos des pratiques culturelles

#### Élève récepteur

Aller voir une exposition avec un guide ou un audio-guide sur les loisirs dans les années 60, style « j'avais 20 ans en ... ».

#### Élève acteur

Faire rencontrer aux élèves une sélection choisie de personnes afin qu'ils construisent une typologie des différentes pratiques culturelles en fonction de différents facteurs (âge, sexe, milieu social, ...).

#### Élève auteur

Rédiger, avec les élèves, un questionnaire. Cibler le public et faire passer le questionnaire. Récolter ainsi différentes pratiques culturelles sur des publics contrastés (âge, sexe, milieu social, ...) soit pour questionner le phénomène soit pour établir des liens.

### Exemple en histoire : le temps des seigneurs et des princes – les châteaux forts

#### Élève récepteur

Aller en excursion à Theux pour une visite guidée du château de Franchimont, le/la guide ou l'enseignant(e) mettra en lumière les caractéristiques des châteaux forts.

#### Élève acteur

Aller en excursion à Theux pour aller observer le château de Franchimont et le décrire afin d'en tirer des caractéristiques du château médiéval (construit sur un promontoire, ayant une position stratégique de défense, ici dominant un cour d'eau, une vallée ...) en vue de confronter celles-ci à d'autres cas et généraliser les attributs.

#### Élève auteur

Aller en excursion à Theux pour aller observer le château de Franchimont, en faire une description et susciter le questionnement sur sa construction, son emplacement, sa fonction, son histoire, ...

### Exemple en géographie : la région géographique où se situe mon école

#### Élève récepteur

Sortir de la classe dans son village (Remicourt) et ses alentours. Ecouter l'enseignant qui décrit les caractéristiques paysagères de la Hesbaye et leurs liens, la formation du village et son openfield.

#### Élève acteur

Sortir de la classe pour confronter les caractéristiques du bocage et de l'openfield vues en classe afin de déterminer ce qu'il en est pour les terres agricoles situées près de l'école.

#### Élève auteur

Sortir de la classe dans son village de Remicourt et observer le paysage, le décrire pour le comparer avec un autre (par exemple avec celui de Charneux) et ainsi susciter le questionnement à partir des différences et similitudes observées.

### Exemple en sciences économiques : les besoins

#### Élève récepteur

Aller se promener à Liège et suivre le plan réalisé par le professeur qui a identifié les différents commerces, les élèves doivent faire correspondre chaque magasin à un des besoins de la pyramide de Maslow vue en classe via une légende convenue. Et ainsi (sa)voir

#### Élève acteur

Aller se promener à Liège, observer l'offre de logement dans deux quartiers contrastés (le parc de Cointe et Droixhe) et demander aux élèves pourquoi ces différences existent ? Quelles en sont les conséquences ?

#### Élève auteur

Observer les commerces du centre-ville de Verviers, les élèves pourront y voir de nombreuses cellules vides ce qui pourra susciter le questionnement et la formulation d'hypothèses sur cet état de fait comme par exemples : Les besoins des personnes ont diminué - La population s'est appauvrie - La

à quels types de besoin répondent majoritairement les commerces du centre-ville.

(Si tous nous avons besoin de nous loger, les conditions de ressource nous imposent des choix ...).

démographie est en baisse à Verviers et donc l'offre est supérieure à la demande d'où faillite de certains magasins - Des grands centres commerciaux à la périphérie ont pris le relais des petits commerces, ...

## Exemple en sciences sociales : le genre

### Élève récepteur

Aller écouter une intervention, du style, la sociologue Duru-Bellat ou quelqu'un d'une association féministe, style, Le monde selon les femmes, sur le modèle fortement sexué des rôles dans la famille.

Ou aller voir une exposition sur les mouvements féministes, sur les suffragettes, ...

### Élève acteur

Les élèves vont mener une observation dans un magasin de jouets, par exemple chez Broze et observer les jeux destinés aux filles et ceux destinés aux garçons afin d'en tirer des constats sur les processus de socialisation selon le genre.

### Élève auteur

Mener au sein de son école secondaire une enquête sur les choix d'option faits par les filles et les garçons afin de vérifier (confirmer, infirmer, nuancer) des hypothèses émises par la classe après l'observation de diverses statistiques. Le questionnaire peut également être administré en amont pour susciter le questionnement sur des divergences de choix en fonction du genre, de l'âge, ...

Rappel : pour réfléchir à ses choix didactiques, voir la fiche : « [Comment s'orienter](#) »

Aller au polygone 



# Fiche Rem'aide Comment pratiquer le terrain ?



Cette fiche Rem'aide veut proposer à l'enseignant des éléments de réflexion et des pistes d'action en lien avec le GPS « Pratiquer le terrain ».

## Qu'est-ce que « Pratiquer le terrain » ?

Pratiquer le terrain, c'est **observer**.

Pratiquer le terrain est donc, ici, à prendre au sens le plus large possible. Dès que les élèves sont mis en **contact avec le réel**, contact direct (ou indirect), dès qu'ils sont mis en situation d'observer, on peut dire qu'on leur fait « pratiquer le terrain ». Ce « terrain » peut être un paysage, des objets, une situation de vie, un marché, un conseil communal, une cour de récréation, une rue, un bâtiment, un monument, des traces du passé, un ou des témoins..., mais aussi un musée, un écomusée, une exposition, un laboratoire, ...

Ce « n'importe quoi », le terrain, l'objet à observer est évidemment fonction du but recherché, des apprentissages à réaliser, de la discipline exercée. Mais, quels que soient le terrain et la discipline, le but de la pratique, de l'observation peut varier également ainsi dès lors que les consignes d'observation. Et dans tous les cas, il sera important de rédiger (ou raconter) une forme ou l'autre de **rapport d'observation**.

On peut pratiquer le terrain pour ...

♦ simplement **ressentir**, vivre l'expérience, s'imprégner ...

Par exemple, entrer seul dans une chapelle romane, s'asseoir sur un banc, attendre et être attentif à son ressenti, ses impressions, ses émotions. On peut faire la même chose dans un café, sur une place publique, dans un magasin. Les ethnologues parlent eux, d'une observation participante.

♦ **s'entraîner à** ... observer, à décrire, nommer, dessiner ou reproduire précisément, avec objectivité, à représenter le plus fidèlement possible

Par exemple, décrire avec précision une gravure du Moyen Âge ou schématiser un paysage rural.

◆ **recueillir** des informations à partir de questions posées en classe ou pour une recherche

Par exemple, recenser le nombre et le type de commerces et de cellules vides dans un quartier de centre-ville.

◆ **illustrer** des choses apprises en classe, repérer et identifier des éléments significatifs

Par exemple, après avoir étudié les caractéristiques du style gothique, visiter l'église Notre-Dame du Sablon (Bruxelles) et y repérer ce qui y correspond ou non.

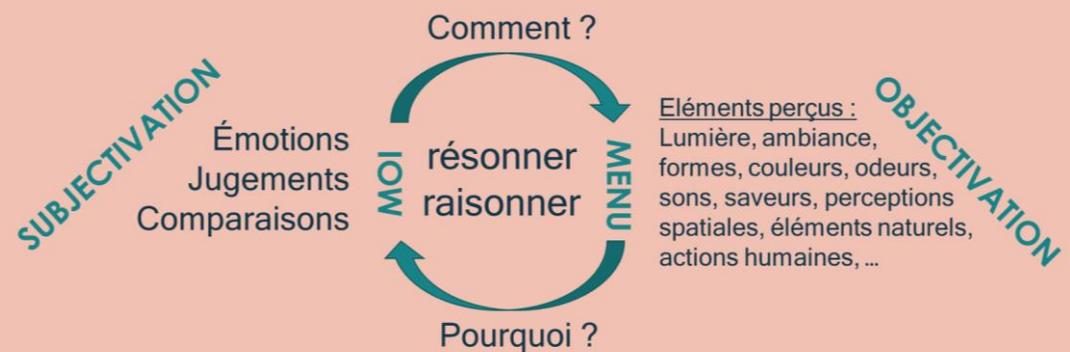
◆ **se questionner**, produire une question de départ (voir fiche Rem'aide « [Se questionner](#) »)

Par exemple, visiter une ferme et parler avec l'agriculteur de son métier et de retour en classe, travailler à la formulation d'une question de départ pour une recherche sur l'agriculture.

◆ **vérifier**, valider une (des) hypothèse(s)

Par exemple, vérifier dans un quartier donné, la logique d'implantation des commerces (comme des sandwicheries dans un quartier de bureaux ou d'écoles supérieures)

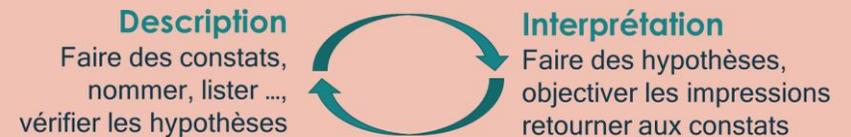
Quel que soit le but de la pratique du terrain, ressentir, s'entraîner, recueillir, illustrer, se questionner ou vérifier, dans tous les cas, il s'agit de travailler le rapport entre un sujet observant et un objet observé, le rapport entre subjectif et objectif, ce qui est en soi un objectif de formation important. « L'observation est une création de l'observateur à partir de l'effet que produit sur lui l'observé. » (Boris CYRULNIK). Il est donc important de travailler ce rapport entre création et effets des perceptions. On peut schématiser<sup>2</sup> ce rapport comme suit :



Cela signifie réaliser un aller - retour entre éléments subjectifs et éléments objectifs. Reprendre chaque émotion, la verbaliser et se demander ce qui la produit. Reprendre chaque jugement, comprendre ce qui le produit, le remettre en question et tenter de l'objectiver, d'évaluer sa pertinence en se donnant des critères objectifs. Reprendre chaque comparaison et la reprendre pour l'objectiver en se donnant des critères objectifs de comparaison.

<sup>2</sup> Les différents schémas repris ici sont issus de CORNET Jacques, notes de cours non publiées.

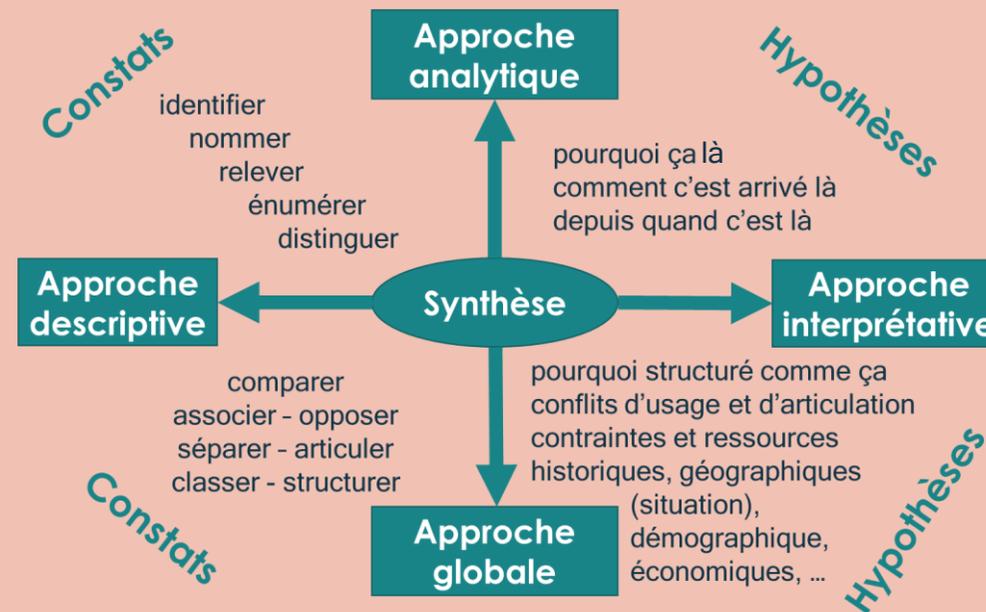
Il ne s'agit pas de s'interdire d'interpréter, mais bien de savoir quand on décrit objectivement et quand on interprète subjectivement ou mieux lorsqu'on fait des hypothèses en fonction de connaissances existantes.



Observer est un acte tellement naturel qu'on le fait souvent trop vite, spontanément, intuitivement. « L'objet observé n'est jamais neutre ; dès qu'elles sont perçues, les choses prennent sens dans la fulgurance de notre compréhension. » (Boris CYRULNIK). Et cette fulgurance isole des éléments significatifs qui donnent sens à un ensemble. Il est donc nécessaire de pratiquer un autre aller - retour entre éléments, repris systématiquement, et articulation de ces éléments dans un ensemble.



En reprenant ces différents points, on peut alors schématiser le travail d'observation en sciences humaines comme suit :



## Pourquoi est-ce important de « Pratiquer le terrain » ?

De manière générale, tout d'abord pour ouvrir l'école au monde, sortir de la théorie pour aller dans le réel. Pour toute une série de raisons, dont les difficultés, financières, logistiques, organisationnelles liées à une sortie scolaire, l'école s'est refermée sur elle-même. Les élèves sont peu mis en contact avec le réel, la vie, le monde et finalement pour eux, l'école n'est pas la vie, est hors du monde, comme si l'école n'était pas la vraie vie, mais une parenthèse en dehors du réel. Dès lors, pratiquer le terrain est une occasion rare de restaurer du lien entre l'école et la vie, de donner du sens aux apprentissages, et aussi d'apporter de la nuance par rapport aux modèles théoriques qui peuvent être réducteurs d'une réalité complexe.

C'est aussi l'occasion d'ouvrir au monde inconnu, de stimuler la curiosité et l'intérêt, de développer la culture des élèves et d'initier une démarche et le désir de la poursuivre seul. C'est particulièrement vrai pour les enfants et les jeunes qui n'ont pas cette occasion en famille.

Enfin, parce qu'il n'y a pas de sciences humaines sans terrain. La géographie s'apprend notamment par les pieds. Pas de géographie sans paysage, il faut donc s'en donner un point de vue. Pas d'histoire, sans parfois rencontres avec les traces matérielles (bâtiments, dispositions, noms de rues...), avec des témoins encore en vie, ... Pas de sciences sociales sans visites, rencontres, entretiens, ...

Et de manière générale, pas de sciences humaines sans démarche de recherches, sans démarche scientifique. Le questionnement, étape première de toute démarche scientifique, peut se faire à partir du terrain, ainsi que la validation des hypothèses. Il permet, d'une façon ou d'une autre, de confronter l'élève à la réalité par rapport aux modèles théoriques et amener de la nuance dans ses propos.

Pratiquer le terrain est donc une expérience à vivre pour les élèves, indispensable à leur formation en sciences humaines

## À quel moment « Pratiquer le terrain » ?

Pratiquer le terrain peut se faire (doit se faire) à tous les niveaux de la scolarité, dès la maternelle. C'est d'ailleurs à cet âge que la curiosité est la plus grande et que l'école doit veiller à respecter cette curiosité, à prendre les observations et les questions des enfants au sérieux.

Et à l'intérieur d'une séquence, à tout moment ! Mais plus sérieusement en début de séquence pour une pratique du terrain qui permet de ressentir, s'imprégner, et se questionner, pendant une séquence, pour rechercher des informations issues d'un questionnement, en fin de séquence pour illustrer un savoir, pour vérifier, éprouver une théorie et/ou valider une hypothèse.

Si on avait tout le temps et tous les moyens disponibles, on pourrait rêver de :

1. sur le terrain, ressentir, s'imprégner puis questionner ;
2. en classe, travailler les ressentis et le questionnement et formuler une question de départ ;
3. sur le terrain, éventuellement s'entraîner à observer ;
4. en classe, éventuellement, travailler les rapports d'observations
5. sur le terrain, recueillir des informations utiles à la question de départ ;
6. en classe, faire des recherches documentaires, construire une problématique, faire des hypothèses en lien avec un modèle d'analyse ;
7. sur le terrain, vérifier les hypothèses et valider (ou non) le modèle d'analyse ;
8. en classe, tirer les conclusions de la recherche et rédiger une synthèse.

## Comment « Pratiquer le terrain » avec ses élèves ?

Quelle que soit la pratique de terrain choisie, c'est la relation entre le sujet observant, l'objet observé, le contexte et le but de l'observation qu'il est essentiel de travailler. C'est pour travailler cette relation que les rapports d'observation (quelle que soit leur forme) sont mis en commun et confrontés. Trop souvent les rapports d'observation sont considérés plus comme des contrôles de l'activité de l'élève que comme objet de réflexion et de formation, au risque de dénaturer cette expérience de terrain et d'affaiblir la curiosité et l'intérêt.

### Différentes « techniques »

Une technique est toujours plus qu'une technique, l'enseignant doit se l'approprier et la réinventer en fonction de son projet et de sa classe. Plusieurs des « techniques » qui suivent ne porteront véritablement leurs fruits qu'après plusieurs applications, l'élève ne s'en emparant que petit à petit. Il y a lieu

également de tenir compte de l'âge des élèves et du type d'apprentissages travaillés pour opter pour l'une ou l'autre « technique ». Et certaines des « techniques » qui suivent peuvent également se cumuler.

### **Le cahier de terrain :**

habituer les élèves à tenir un cahier de terrain et de découvertes (tablette ou cahier Moleskine comme les grands reporters ou bon vieux cahier de brouillon ou n'importe quel support), les encourager à prendre des notes personnelles, à faire un plan, des croquis, des photos, à enregistrer des sons, à glisser une fleur à sécher, un caillou, une plume, des souvenirs ...

### **L'école buissonnière ou observation libre :**

prendre le temps de flâner, de traîner, de s'imprégner comme une éponge. Prendre la liberté de ne se donner aucune consigne, de ne pas chercher à imaginer quelles sont les attentes du professeur, accepter de ne pas savoir où tout ça va nous conduire, ne pas chercher tout de suite un projet de recherche, accepter l'incertitude ; pour le professeur, accepter de lâcher le contrôle, de perdre du temps pour cultiver le désir, pour entraîner la capacité à s'étonner, sa curiosité, son désir de voir plus loin, d'aller voir derrière, d'en savoir plus, l'intérêt pour le monde des hommes, la tendresse pour l'humain tout autant que la capacité d'indignation pour l'inhumain, toutes attitudes indispensables à l'exercice des sciences humaines et qui sont de l'ordre de l'implication personnelle, mais aussi dialogiquement la capacité à se décentrer, à prendre du recul, de la réserve par rapport à soi-même, ses habitudes, ses normes, ses valeurs, ...

[Grille d'observation subjective \(voir annexe 1\)](#)

### **Les plans, cartes ou autres coupes topographiques :**

représenter sur un plan des formes et détails visibles, naturels (relief, ...) ou culturels (occupations humaines) le long d'une ligne de coupe ... (en tapant coupe topographique dans un moteur de recherches, vous aurez toutes les fiches méthodologiques désirées)

### **L'observation systématique d'un site :**

faire relever toutes les observations et les mettre en liens à partir d'une liste de critères à suivre ...

[Grille d'observation d'un site \(voir annexe 2\)](#)

Aller au  
polygone 

### Une représentation graphique structurante :

partir d'images géographiques, de représentations spatiales, vue du ciel (Google Earth), croquis réalisé soi-même, fond de carte, ... Et sur ces images géographiques ou représentations spatiales, manuellement ou avec un programme informatique, retravailler cette représentation en découpant l'ensemble en zones colorées différemment. Complémentairement à la répartition en zones, la représentation peut également tenter de donner du sens au site observé en dessinant sur le fond graphique des relations entre les éléments ou zones, des flux, des limites, en utilisant pour cela des symboles courants : flèches simples indiquant la dépendance d'un élément à l'autre, flèches doubles signalant opposition ou conflit, double trait indiquant une dépendance réciproque, ...

### Le croisement des points de vue et des aspects :

pour s'obliger à « voir » d'autres choses et différemment que spontanément, il est intéressant de regarder les choses avec les yeux de quelqu'un d'autre en essayant de prendre son point de vue et sous un angle spécialisé en se focalisant sur un aspect particulier ...

[Prise en compte des différents aspects et points de vue dans l'observation \(voir annexe 3\)](#)

### Jeux d'observation :

multiples jeux

[Jeux d'observation \(voir annexe 4\)](#)

On voit, à travers toutes ces techniques, l'importance d'outiller l'élève pour observer et (s')interroger, un outillage qui devrait plus servir à l'aider à observer qu'à contrôler son activité, même si souvent les deux sont possibles.

## Différentes « postures »

Bien évidemment, plus on veut « pratiquer le terrain » de manière efficace et approfondie, plus cela prend du temps. L'enseignant est donc obligé de faire des choix et d'opter une fois pour un type de posture de l'élève et une autre fois pour une autre posture.

### Pratiquer le terrain pour ses élèves (posture de récepteur)

C'est principalement quand, pour illustrer des savoirs vus en classe ou montrer comment recueillir des informations, l'enseignant commente, en direct, le terrain observé..., pose des questions au témoin, ou quand il veut expliquer comment et pourquoi repérer et nommer tel ou tel élément, comment et pourquoi mettre en lien tel et tel élément. Cela peut bien sûr aussi être une visite guidée classique, guidée par l'enseignant, par un guide professionnel ou par un témoin privilégié.

### Pratiquer le terrain avec ses élèves (posture d'acteur)

Dialoguer avec les élèves en les faisant chercher et faire des propositions que ce soit pour s'entraîner à observer, pour illustrer, pour travailler le questionnement, pour recueillir des informations ou vérifier des hypothèses.

### Faire pratiquer le terrain à ses élèves (posture d'auteur)

C'est évidemment plus difficile à organiser : demander de pratiquer le terrain, seul, ou en petits groupes (max. 4) et cela pour s'imprégner, travailler le questionnement, recueillir des informations ou vérifier des hypothèses. Pour cela, les élèves auront reçu des consignes et devront produire un rapport d'observation (ou des notes personnelles) avec l'aide de fiches outils ou non.

**NB** : Mais attention, une fiche technique comme celle-ci, et comme toutes les fiches techniques, n'est jamais simplement technique. Utilisez-la donc mais sans vous laisser enfermer, conservez votre faculté d'inspiration ... !

## Repères bibliographiques :

- ◆ CYRULNIK Boris. (1989). *Sous le signe du lien*. Paris : Hachette
- ◆ Institut d'éco-pédagogie de Liège. (1991). In : <http://institut-eco-pedagogie.be/spip/index.php>
- ◆ ISRAËL-JOST Vincent. (2016). Observation scientifique (version Grand Public). In KRISTANEK, M. (dir.), *l'Encyclopédie philosophique*. In : <http://encyclo-philos.fr/observation-scientifique-gp/>
- ◆ MICHIELS-PHILIPPE Marie-Paule (Ed.). (1984). *L'observation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé

## Annexes

### Annexe 1 : Guide d'observation subjective

Noter systématiquement :

Ce que j'aime, ce qui me plaît ...

--

Ce que je n'aime pas, ce qui ne me plaît pas ...

--

<u>Je trouve que c'est ... (qualificatifs)</u>	<u>Je trouve que ce n'est pas ... (qualificatifs)</u>
<u>Ce qui m'étonne, je ne m'y attendais pas :</u>	<u>Ce qui ne m'étonne pas, je m'y attendais :</u>
<u>Ça me fait penser à ...</u>	<u>C'est comme, mieux que, moins bien que ...</u>

Cette grille ne peut en aucun cas être utilisée seule sans autre travail d'observation

## Annexe 2 : Guide d'observation d'un site

Composantes :	Décrire ces éléments :	Questions à se poser :
<b>Relief et hydrographie</b>	Nommer, décrire et localiser relief, pentes, orientation, hydrographie...	<i>Quelles relations entre ces éléments primaires du territoire et les actions humaines sur ce territoire ?</i>
<b>Autres éléments naturels</b>	Nommer, décrire, distinguer et localiser espaces verts, forêts, végétation, cultures, ...	<i>Quels rapports, quantitatifs et qualitatifs, quelle distribution et quelles articulations entre ces espaces non bâtis, entre eux d'abord, et entre eux et les espaces bâtis ensuite ?</i>
<b>Infrastructures primaires</b>	Nommer, décrire, distinguer et localiser toutes voies de communication	<i>Quelles fonctions remplissent ces voies de communication (transports des biens, des personnes, loisirs, comment ...) et à quelles échelles (locale, ...) ? Quels rapports entre ces infrastructures et les espaces bâtis et non bâtis et leurs fonctions ?</i>
<b>Espaces bâtis</b>	Nommer, décrire, distinguer et localiser les différents espaces bâtis : privés / publics, leurs fonctions, leurs types, formes, architectures, matériaux, âge, ...	<i>Quelles articulations, quelles logiques fonctionnelles (dominance, complémentarité, compatibilité, évolution), quels indices de conflits d'usage et de ségrégation fonctionnelle et/ou sociale ?</i>

<b>Éléments remarquables, d'agression et (dé)structurant</b>	Nommer, décrire, distinguer et localiser les différents éléments considérés comme remarquables positivement et négativement, structurant ou en rupture dans la globalité du paysage	<i>En quoi ces éléments sont-ils remarquables, positivement et négativement, structurant ou de rupture, comment et pour qui et quoi ?</i>
<b>Acteurs</b>	Nommer, décrire, distinguer et localiser les différents acteurs présents (et absents) en fonction de quels indices	

### Annexe 3 : Prise en compte des différents aspects et points de vue dans l'observation

<b>Points de vue :</b> <i>décrire et interpréter ce que verrait un(e) ...</i>	<b>Aspects :</b> <i>décrire et interpréter sous l'angle ...</i>
jeune habitant :	psychologique :
habitant âgé :	
famille avec enfants (habitant) :	social :
Commerçant :	
promoteur immobilier :	culturel :
Navetteur :	
militant de ... :	économique :
architecte paysagiste urbaniste :	

touriste :	politique :
Historien :	

## Annexe 4 : Jeux d'observation<sup>3</sup>

### 1. Concrétisation de concepts **ressentir**

Sur le chemin menant au point de vue effectuer quelques arrêts. Chaque élève examine la liste des mots de vocabulaire qui lui aura été distribuée préalablement. Il y repère les concepts qui pourraient faire l'objet d'une rencontre sensible, d'une concrétisation. Les idées sont notées séance tenante.

### 2. Parcours à la lorgnette **ressentir**

Matériel : une paire de jumelles pour deux. À défaut, mandrin de papier WC ou mieux d'essuie-tout (plus longs). Elèves groupés par 2.

Consigne : je désigne un point facilement repérable dans le paysage, vers le bas. C'est le "point de départ". Un E du couple choisit en secret un objet visible dans le paysage de préférence quelque chose d'amusant, de pittoresque, de pas repérable au premier coup d'oeil. L'autre a les jumelles. Le premier guide le regard du 2e pour atteindre le point choisi en suivant un parcours qu'il juge intéressant. Pour cela, ils se parlent. Inversion des rôles.

### 3. Clic clac photo du paysage **ressentir**

Avant d'apercevoir le paysage, les élèves sont arrêtés et groupés par 2 : le 1° est un photographe, le 2° est l'appareil photo ! Les yeux des appareils photos sont bandés puis les photographes, en silence, guident leur appareil face au paysage. Là, ils leur enlèvent le foulard tout en plaçant leurs mains (celles du photographe) sur les yeux de l'appareil pour continuer à l'empêcher de voir (veiller à ne pas pousser sur les yeux, sinon la vue est floue par la suite). Le photographe annonce à l'appareil qu'il va bientôt prendre sa 1° prise de vue. Alors, le photographe ouvre ses mains durant 3 secondes (ni plus, ni moins) puis referme. Le photographe fait faire demi-tour à son appareil de façon à ce qu'il ne voit plus le paysage. Il lui libère les yeux. L'appareil restitue oralement ce qu'il a vu.

Observation plus longue du paysage par la suite. Échange des impressions de chacun en grand groupe. Veiller à ce que les élèves s'expriment correctement pour décrire ce qu'ils ont vu (bons termes pour les éléments observés et pour situer ces éléments)

<sup>3</sup> aimablement prêtés par Marie-Pierre Dehesselle, professeur de géographie à l'HELMo - St-Roch et issus de l'Institut d'éco-pédagogie de Liège (<http://institut-eco-pedagogie.be/spip/index.php>) ou de Ph. Vaquette : Le guide de l'éducateur nature - 43 jeux d'éveil sensoriel, Souffle d'Or

#### 4. Mais qui suis-je donc ? **S'informer**

Elèves groupés par 2 ou 3, le 1° tire une carte (sans la montrer) avec un mot de vocabulaire lié au paysage (versant, vallée, rivière, ferme, champ, prairie, route,...). Il doit choisir mentalement un (bien précis) de ces éléments visibles dans le paysage (exemple : le versant boisé qui est à l'arrière plan, à droite). Son ou ses coéquipiers posent des questions pour deviner de quel type d'élément il s'agit (quoi ?) et lequel dans le paysage (où ?). Passer dans les groupes pour les inciter à s'exprimer en utilisant le vocabulaire adéquat.

#### 5. Dialogue dans le paysage **imaginer**

Elèves par groupes de 4. À chaque groupe, désigner des éléments du paysage qui semblent dans une relative proximité. Ces éléments vont être personnifiés. Chaque élève assure un rôle. Ils préparent puis présentent aux autres une discussion entre ces personnages. On peut imposer un sujet de discussion : discussion politique, conflit de voisinage, rencontre de vieux amis, potins et bruits qui courent, dialogue amoureux, souvenirs...

Repérer ces éléments à l'avance par une visite préalable au point de vue.

#### 6. Variation du paysage dans le temps **imaginer**

Demander aux élèves d'imaginer comment était le paysage il y a 25 ans, 50 ans, 100 ans..., comment il sera dans 25 ans, 50 ans, 100 ans,...

Réaliser éventuellement un rapide croquis du paysage aux différentes époques .

Échange des idées de chacun en argumentant leurs choix.

On peut adapter la tâche en fonction des éléments présents dans le paysage. Ainsi : les Es imaginent comment ils aménageraient le territoire s'ils étaient le Seigneur de Franchimont au temps de l'âge d'or du château (Moyen Âge).

Le but étant d'assurer la meilleure défense possible afin d'empêcher les ennemis de s'approcher rapidement du château.

#### 7. Profil topographique lacunaire **manipuler** – **s'informer**

Chaque élèves reçoit un profil topographique présentant le relief d'une droite imaginaire traversant le paysage depuis l'endroit où l'on se trouve jusqu'à la ligne d'horizon en face. (Ce profil est réalisé préalablement à partir d'une carte topographique de l'endroit). Sur ce profil est représenté quelques constructions marquantes.

1° Inviter les Es à repérer, dans le paysage, les formes de relief visibles sur ce profil. Ils doivent compléter le profil en dessinant au bon endroit quelques éléments marquants qui ont été volontairement omis (un village, un bosquet, un pylône,...).

2° Demander qu'ils annotent le profil avec les termes géographiques caractérisant les formes du relief visibles de cet endroit. Énoncer ces termes : plateau, versant, replat, vallée, plaine alluviale, fond de vallée, sommet,...

## 8. Reporter Géo s'informer

Par groupe de 2 : un reporter du magazine Géo face au paysage, son partenaire à côté de lui, dos au paysage. Le reporter pendant 2' (jusqu'au CLAP de l'enseignant) vante la splendeur des formes du relief du paysage qu'il admire. Son partenaire écoute et note les termes qu'il emploie. Ensuite, inversion des rôles et changement de partenaire, répétition de la même situation. Reproduire quelques fois ce jeu (3 ou 4 fois en tout) en inversant à chaque fois les rôles. On peut poursuivre en changeant le thème : pendant 2' décrire l'hydrographie (visible ou devinée, d'où l'eau vient, vers où elle coule...) du paysage. Le partenaire note toujours le vocabulaire utilisé.

## 9. Evaluer la valeur esthétique d'un paysage **ressentir**

Distribuer à chaque élève la grille dévaluation paysagère de l'ADESA (grille utilisée pour définir, en Région Wallonne, les zones d'intérêt paysager des plans de secteur). Chaque élève, individuellement, remplit cette grille pour le paysage qu'il a sous les yeux, en donnant son appréciation pour chaque critère. Échange et discussion en grand groupe, chacun donnant son avis pour chaque critère.

## 10. Maquette en sable **manipuler**

Distribuer à chaque E la grille dévaluation paysagère de l'ADESA (grille utilisée pour définir, en Région Wallonne, les zones d'intérêt paysager des plans de secteur) . Chaque E, individuellement, remplit cette grille pour le paysage qu'il a sous les yeux, en donnant son appréciation pour chaque critère. Échange et discussion en grand groupe, chacun donnant son avis pour chaque critère.

## 11. La sellette **ressentir - imaginer**

Un élément du paysage est choisi. Personnifié, il va être interviewé par le groupe. Le personnage est sur la sellette : les autres, disposés en ½ cercle regardant vers le paysage, vont le questionner pour savoir comment il se perçoit, quelles sont ses relations avec les autres... et finalement savoir qui il est. Variante : le personnage est connu de tous, mais sur la sellette, l'interrogé va jouer le personnage tel qu'il le perçoit. Ce personnage est un élément du paysage choisi secrètement. Il est permis d'éluder des questions dont on ne connaît pas la réponse. Si quelqu'un pense avoir trouvé de quel personnage il s'agit, il peut le murmurer à l'oreille de l'interviewé et prendre sa place pour poursuivre. Si le personnage est découvert, l'interview peut continuer comme dans la variante.

## 12. Fréquence couleurs visibles ressentir

Matériel : bandelettes de papier de dessin (5 X 21 cm, format de préférence)

crayons ordinaires, règle, aquarelle (ou à défaut gouache), pinceaux, supports rigides (palettes de peintre)

La perception des couleurs et de leurs tons peut atteindre une grande finesse lorsque l'œil est entraîné...

S'asseoir en tailleur, en cercle, dos au centre ou se disperser sans se gêner mutuellement la vue. Distribuer à chacun une bandelette de papier de dessin.

1° Les enfants font le silence et ouvrent leurs yeux à ce qui se trouve devant eux. Ils peuvent faire ainsi, pendant quelques minutes un exercice de méditation sur les couleurs. Leur tête reste fixe, seul leurs yeux parcourent le champ visuel en essayant d'être sensibles aux variations de tons. Lorsque l'œil est bien imprégné, chacun compte le nombre de couleurs différentes qu'il perçoit (ce n'est pas facile, détermination arbitraire, mais c'est un très bon apprentissage !).

2° Chacun, sur sa bandelette de papier, tâche de traduire le plus fidèlement possible cette gamme de couleurs. Pour ce faire, diviser au crayon la bandelette en autant de cases qu'il voit de couleurs. A l'aide du matériel de peinture, il colore ses cases en ordonnant ses couleurs selon le spectre : couleurs froides à gauche : blanc, mauve, violet, indigo, bleu, vert, jaune, orange, rouge, brun, ocre. Lorsque toutes les bandes sont réalisées, les rassembler et les aligner en les posant par terre une au-dessus de l'autre. Cet ensemble est censé traduire toutes les variations de couleurs contenues dans le paysage, évidemment perçu par des yeux différents.

(Revenir au même endroit à une autre saison et remarquer l'évolution des teintes).

## 13. Annotation de photos de paysage manipuler – ressentir

Matériel : photocopies plastifiées de la photo du paysage, marqueurs effaçables de différentes couleurs.

Chaque groupe de 2-3 Es reçoit une photo plastifiée du paysage devant lequel il se trouve.

1° Demander de pointer ou hachurer des éléments du paysage répondant à un critère annoncé par l'enseignant. Annoncer des critères différents pour chaque groupe, plusieurs critères peuvent être attribués à chaque groupe, leur fournir dans ce cas des marqueurs de couleurs différentes.

Exemple de critères : ce qui est jaune, les usines, les courbes, l'énergie, la pollution, verticalité,... ou, plus subjectif : ce qui est kitsch, ce que l'on trouve beau, laid, ce qui touche...

2° Chaque groupe détermine son critère et pointe les éléments en fonction.

Discussion et échange en grand groupe en étant attentif à ce que chacun s'exprime avec les termes appropriés.

#### 14. Autre point de vue imaginer

Demander aux Es d'imaginer le paysage d'un point de vue qu'ils n'ont pas. Par exemple : « si vous étiez à la terrasse de la maison là-bas ou sous tel arbre, que verriez-vous ? »

Par petit groupe, échange autour des descriptions des idées de chacun, en veillant à l'utilisation des bons termes pour désigner et situer les éléments du paysage.

Ou, plus difficile, chacun ébauche un croquis de ce qu'il croit voir de cet endroit puis le commente au grand groupe.

Si temps suffisant, se rendre à ce point de vue différent pour confronter ce que l'on a imaginé avec la réalité.

#### 15. Arbre à tribord ! Ressentir

Choisir un point de vue avec visibilité sur 360°. Tracer au sol 2 lignes de 1m, rigoureusement perpendiculaires.

Les Es ( de même taille de préférence) sont groupés par 4. Chacun tourné vers l'extérieur de la croix se place bien droit, pieds à cheval sur une des lignes, bien parallèles à elle. Les épaules de chacun se touchent, ils forment un carré. Ils regardent horizontalement droit devant eux et placent leur main gauche devant le visage, paume vers la terre, bien à plat, la base de l'index posée contre le haut du nez (donc la main est juste en dessous des yeux, elle constitue une barrière visuelle). Il est interdit de bouger la tête (cela fausserait tout).

Le joueur qui commence fixe son regard vers l'extrême droite de son champ visuel et énonce ce qu'il voit juste au-dessus de sa main en tournant lentement son regard vers la gauche. « je vois des arbres puis une maison, une prairie puis un champ... » Ainsi jusqu'à ce que son regard atteigne l'extrême gauche de son champ de vision.

Son voisin de gauche doit tenir son regard sur son extrême droite et lorsqu'il s'aperçoit que son voisin entre dans son champ de vision, il prend la relève. Ainsi de suite afin d'effectuer le tour complet. L'enseignant incite les Es à utiliser les termes précis et adéquats.

Un ou plusieurs autres tours peuvent être effectués en abaissant la main au bout du nez, sur la bouche ... La ligne de vision s'abaissant, l'observation porte donc sur des plans de plus en plus proches des observateurs.

#### 16. Carte du mouvement et des bruits ressentir

Tracer les lignes de force du paysage.

Durant trois minutes, observer tous les bruits et mouvements et les noter sur sa feuille (au bon endroit). Placer une croix pour les bruits et indiquer la nature du bruit. Placer un rond pour les mouvements et indiquer la nature de ce mouvement (animaux, promeneurs, tracteur, ...)

Comparer avec une autre personne.



« Le pouvoir de questionner est la base de tout progrès humain. »

Indira Gandhi



Pour vous aider à comprendre ce GPS, vous pouvez visionner cette vidéo : <https://youtu.be/XHysXJpQbqo>

A partir de n'importe quelles « données » (sortie sur le terrain, film, photos, émission, texte, documents ...), l'enseignant a toujours le choix entre :

**Que faire ?**

poser lui-même des questions aux élèves,

se poser des questions avec les élèves

exiger des élèves qu'ils se posent eux-mêmes des questions  
(voir fiche Rem'aide : « [se questionner](#) »)

**Comment**

et les poser **avant** que les élèves prennent connaissance de ces données

se poser des questions avec les élèves **après** qu'ils aient pris connaissance de ces données

et annoncer cette exigence aux élèves **avant** qu'ils ne prennent connaissance de ces données

**Avec quel objectif ?**

Les objectifs d'apprentissages portent surtout sur le repérage des contenus à mémoriser

Les objectifs d'apprentissages portent surtout sur la capacité à repérer les contenus pertinents

Les objectifs d'apprentissages portent surtout sur le travail du questionnement en vue d'identifier les contenus pertinents de manière autonome

inviter l'élève à être **récepteur**



inviter l'élève à être **acteur**



inviter l'élève à être **auteur**



**Et quelle posture pour l'élève ?**

## Exemples

### Exemples à propos du développement durable

#### Élève récepteur

Après explication, ou non, des trois pôles en tension (efficacité économique, répartition équitable de la valeur ajoutée et préservation de l'environnement), l'enseignant pose la question de savoir quelles sont les principales préoccupations en tension en matière de développement durable. Ensuite, ils demandent aux élèves de les identifier sur la base de l'examen, par exemple des différentes positions en présence, dans un débat politique, ou des pages d'accueil respectives d'une série d'associations actives dans le domaine du développement durable.

#### Élève acteur

A partir de l'album pour enfants « la légende du colibri » et d'un texte critique à ce propos, l'enseignant amène les élèves à se poser des questions en les aidant à repérer les éléments critiques.

#### Élève auteur

A partir de l'album pour enfants « la légende du colibri », l'enseignant demande aux élèves de formuler une question de départ.

Voir fiche Rem'aide : « [se questionner](#) »

### Exemples à propos des pratiques culturelles

#### Élève récepteur

À partir d'un catalogue de jouets de St-Nicolas, l'enseignant demande aux élèves quels sont les principaux types de jouets qui sont proposés aux enfants, à la Saint-Nicolas, et quels sont ceux destinés aux filles et aux garçons.

#### Élève acteur

Après la lecture par les élèves de chacun d'un des 13 portraits de jeunes qui racontent leur entrée dans la vie adulte grâce à leur passion pour un loisir (« 13 pratiques culturelles, trajectoires sociales et constructions identitaires, Service de la jeunesse de la fédération

#### Élève auteur

A partir des témoignages des mamies sur leurs vacances quand elles avaient x ans (âge des enfants de la classe), l'enseignant demande aux élèves de formuler une question de départ.

Voir fiche Rem'aide : « [se questionner](#) »

### Exemple en histoire : le temps des seigneurs et des princes – les châteaux forts

**Élève récepteur**

L'enseignant et les élèves regardent ensemble le docu-fiction de la RTBF « La vie au temps des châteaux forts » avec les questions suivantes posées à l'avance :

Qu'est-ce qui caractérise les relations sociales, l'exercice du pouvoir, les activités de production, les techniques de construction dans et autour des châteaux forts. L'enseignant répond ensuite à ces questions.

Wallonie-Bruxelles, Couleur livres, 2012 »), l'enseignant amène les élèves à se demander pourquoi ils ont choisi ce titre-là et à chercher dans les textes les indices qui permettent de le dire.

**Élève acteur**

Sur la base d'un extrait de la Geste des évêques de Cambrai (1024) et/ou du Poème au roi Robert d'Adalbéron de Laon (1027-1031) présentant la société médiévale comme une société idéale, l'enseignant amène les élèves à s'interroger sur l'existence d'inégalités sociales".

**Élève auteur**

À partir d'un album jeunesse documentaire sur les châteaux forts, l'enseignant demande aux élèves de formuler une question de départ. Voir fiche Rem'aide : « [se questionner](#) »

### Exemple en géographie : la région géographique où se situe mon école

**Élève récepteur**

Après avoir expliqué aux élèves les différents types de caractéristiques utilisés pour décrire une région géographique, l'enseignant demande aux élèves d'identifier celles qui caractérisent la région où se situe l'école et leur demande d'en repérer certaines sur une carte topographique.

**Élève acteur**

A partir de plusieurs documents présentant la région géographique où se situe notre école (atlas, manuel de géographie, photos de paysages, publicité touristique, ...), l'enseignant amène les élèves à se demander quelles sont les caractéristiques qui permettent de la distinguer des autres régions.

**Élève auteur**

A partir de plusieurs documents présentant la région géographique où se situe notre école (atlas, manuel de géographie, photos de paysages, publicité touristique, ...), l'enseignant demande aux élèves de formuler une question de départ permettant de mettre tout le monde au travail. Voir fiche Rem'aide : « [se questionner](#) »

### Exemple en sciences économiques : les besoins

#### Élève récepteur

Après explication de la typologie classique des besoins, parmi une liste de besoins, l'enseignant demande aux élèves de les classer et de débattre sur les désaccords.

#### Élève acteur

A partir de 5 publicités, l'enseignant amène les élèves à se poser des questions sur la manière dont les besoins sont présentés.

#### Élève auteur

A partir de 5 publicités, l'enseignant demande aux élèves de formuler une question de recherche sur les besoins. Voir fiche Rem'aide : « [se questionner](#) »

### Exemple en sciences sociales : le genre

#### Élève récepteur

A partir d'un texte de présentation du concept de genre, l'enseignant demande aux élèves de relever ce qui différencie le genre du sexe et pourquoi cette distinction est-elle nécessaire ?

#### Élève acteur

Dans un magazine féminin, l'enseignant amène les élèves à se demander ce qui de l'ordre du genre et ce qui est de l'ordre du sexe et à justifier leurs réponses.

#### Élève acteur

Sur base de 3 interviews (deux institutrices et un instituteur) sur leurs raisons d'avoir choisi le métier d'enseignant, l'enseignant demande aux élèves de formuler une question de recherche sur le genre. Voir fiche Rem'aide : « [se questionner](#) »

Rappel : pour réfléchir à ses choix didactiques, voir la fiche : « [Comment s'orienter ?](#) »

Aller au polygone 



# Fiche Rem'aide : Se questionner



Cette fiche Rem'aide veut proposer à l'enseignant des éléments de réflexion et des pistes d'action en lien avec le GPS « se questionner ».

## Qu'est-ce que « travailler le questionnement » ?

Poser une question pertinente, c'est clairement une compétence, et même une compétence complexe, en partie transversale. Poser une bonne question suppose ...

### **des savoir-être ou attitudes, ou dispositions**

(au sens d'être « disposé à ») :

Confiance en soi, implication, curiosité, besoin de comprendre, désir de chercher, esprit critique, créativité, engagement, ... (domaines 7 et 8 du Tronc Commun),

### **des savoir-faire ou connaissances procédurales**

(au sens de savoir non seulement comment faire mais aussi quand et pour quoi faire) :

des connaissances lexicales et syntaxiques, la capacité à condenser sa pensée, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à distinguer faits et opinions, description et interprétation, ... (domaine de la langue comme outil de pensée),

### **des savoirs ou connaissances déclaratives**

(au sens de connaissances factuelles mais également conceptuelles) :

paradoxalement des connaissances déjà acquises dans le domaine pour lequel on travaille le questionnement (ici, la compétence n'est pas transversale car plus on dispose de connaissances dans un domaine et plus on est capable de poser de bonnes questions).

Le questionnement est également une étape indispensable à la démarche de recherche scientifique. **Travailler le questionnement, c'est donc à la fois entraîner les dispositions et connaissances procédurales citées ci-dessus, s'appuyer sur des connaissances acquises pour en installer de nouvelles et former à la démarche scientifique.**

## Pourquoi est-ce important de « travailler le questionnement » ?

L'école est assez peu préparée à enseigner le questionnement. Elle est plus habituée à poser des questions auxquelles les élèves doivent répondre. Par tradition, elle enseigne plutôt les réponses que les questions. Avec l'arrivée d'Internet et des moteurs de recherches toujours plus performants, de plus en plus de réponses se trouvent aisément à condition de ... poser les bonnes questions. On a alors cru que l'école ne devait plus enseigner des réponses (des savoirs) mais qu'elle devait entraîner le questionnement (des compétences).

Aujourd'hui encore, des injonctions paradoxales s'imposent aux enseignants en opposant réponses et questionnement, savoirs et compétences. Alors qu'il n'y a pas de savoirs sans compétences et pas de compétences sans savoirs. La question (!) récurrente est celle de la poule et l'œuf : pour bien questionner, il faut des savoirs et pour s'approprier des savoirs, il faut du questionnement. Nous refusons de trancher et d'entrer dans cette guerre et estimons important de faire les deux : initier soi-même comme enseignant du questionnement chez les élèves pour donner du sens aux savoirs qu'on leur enseigne et travailler le questionnement chez les élèves pour entraîner cette compétence.

Et cette compétence à entraîner est importante, capitale même :

- ◆ entraîner les dispositions à oser (s')interroger, confiance en soi, implication, curiosité, besoin de comprendre, désir de chercher, esprit critique, créativité, engagement, ...toutes dispositions indispensables au jeune du 21e siècle,
- ◆ entraîner la langue comme outil de pensée, connaissances lexicales et syntaxiques, capacité à condenser sa pensée, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à distinguer faits et opinions, description et interprétation, ... (travailler la langue des apprentissages, on ne le fera jamais assez ...)
- ◆ apprendre non seulement des sciences humaines mais aussi apprendre à faire des sciences humaines, à entraîner la démarche de recherche qui passe par le questionnement (et entraîner la démarche scientifique en sciences humaines restera la meilleure façon de lutter contre la désinformation permanente, les infox envahissantes).

## À quel moment « travailler le questionnement » ?

Travailler le questionnement peut se faire (doit se faire) à tous les niveaux de la scolarité, dès la maternelle. C'est d'ailleurs à cet âge que la curiosité est la plus grande et que l'école doit veiller à respecter cette curiosité, à prendre les questions des enfants au sérieux, d'encourager ce questionnement et de l'éduquer, de le transformer progressivement en « questionnement scientifique ».

Dans une séquence, c'est bien sur plutôt en début de séquence qu'on travaillera le questionnement ou alors ce travail du questionnement constitue en soi toute la séquence mais c'est quand même dommage de ne pas par la suite chercher des réponses. On peut aussi travailler le questionnement en fin de séquence à partir de ce qu'on a appris et pour initier la séquence suivante.

On ne pourra pas pour des questions de temps disponible travailler le questionnement pour chaque séquence, mais il sera important de le travailler plusieurs fois par année.

## Comment « travailler le questionnement » avec ses élèves ?

Il y a différents niveaux dans le travail du questionnement. On peut travailler à la fois :

- ◆ le savoir à s'approprier
- ◆ la langue comme outil de pensée
- ◆ les dispositions (savoir-être présentés ci-dessus)

Nous ne proposons ici qu'une méthode pour travailler le questionnement à tous les niveaux : dispositions (savoir-être), connaissances procédurales (savoir-faire), connaissances déclaratives (savoirs) et démarche de recherche scientifique, c'est-à-dire une méthode qui attend de l'élève une posture d'auteur.

### Pas de « techniques » mais une méthode

Une méthode en trois temps, même si ces temps se chevauchent et si des retours en arrière sont nécessaires :

- ◆ formuler des questions
- ◆ traiter et classer les questions
- ◆ choisir une question de départ

## Formuler des questions

Pas de questionnement sans « **objet** » à questionner bien sûr ! Que ce soit à partir d'une situation vécue non programmée pour cela ou à partir d'une mise en situation provoquée par l'enseignant, tout commence par un contact avec le réel, avec un morceau du réel. Ce contact peut prendre différentes formes : observation libre, vidéo, statistiques, article(s) de presse, émission TV ou radio, farde documentaire prévue à cet effet, visite (milieu, musée, institution, ...), ...

La seule consigne est de prendre connaissance de cet objet pour produire des questions en vue d'effectuer une recherche. La 1<sup>e</sup> commande de questionnement est de « **bombarder l'objet de questions** ». La consigne peut être que chaque élève doit produire au moins 5 questions par exemple. Comme la commande est de produire des questions, toutes les questions produites sont également acceptables, elles doivent toutes être accueillies favorablement. On peut regrouper en une seule question plusieurs questions semblables, mais il est important aussi de conserver la formulation de la question telle que l'a proposée chaque élève.

Il est pratique de recueillir toutes ces questions en fin de cours pour avoir le temps d'en dresser une liste écrite sans ordre préétabli. On se retrouve ainsi avec un corpus important de questions (plusieurs dizaines) à traiter telles que les ont formulées les élèves.

## Traiter et classer les questions

Si on veut travailler le questionnement, ce n'est pas à l'enseignant de choisir les questions pertinentes et de les reformuler. C'est au contraire un travail à faire réaliser aux élèves. Le corpus important de questions leur est alors proposé comme objet de travail avec la commande de classer ces questions en fonction du type de questions. On peut, c'est préférable la 1<sup>e</sup> fois que ce type de travail est réalisé, laisser le classement complètement ouvert et libre ou bien proposer des critères de classement à appliquer.

Si on laisse le classement ouvert et libre, il faut alors en annoncer la fonction : déterminer les questions les plus potentiellement productrices de sens, de compréhension de ce qu'on est amené à questionner. Le classement le plus pertinent sera celui qui permettra de déterminer les qualités d'une bonne question de départ.

Ce travail de classement devrait se faire dans un premier temps individuellement et ensuite en sous-groupe. Lors du travail des sous-groupes, on peut faire l'un ou l'autre arrêt pour que les sous-groupes s'échangent leurs idées de critères de classement. C'est l'occasion aussi, comme objectif second, de travailler le classement comme compétence de base. Un bon classement est un classement pertinent, cohérent et approfondi. Pertinent : il donne du sens, il procure une meilleure compréhension de ce qui est classé. Cohérent : la logique de classement est objective, les critères sont les moins discutables possibles, les

catégories sont étanches et ne peuvent se contenir l'une l'autre sauf organisation en sous-catégories. Avec les mêmes critères une personne extérieure devrait aboutir au même classement. Approfondi : il s'approche le plus possible de l'exhaustivité, c'est-à-dire afin que n'importe quel item supplémentaire puisse être classé sans avoir besoin d'une catégorie supplémentaire.

La production finale des sous-groupes sera présentée en grand groupe et évaluée collectivement, en en débattant ensemble, à partir des trois critères présentés ci-dessus : pertinence, cohérence, approfondissement. C'est l'occasion de mener un « débat scientifique entre chercheurs juniors » (voir fiche GPS « [Pratiquer le débat](#) »).

Il est évidemment possible, et il faudra l'accepter, que les élèves arrivent à un classement parfaitement valide différent de celui présenté ici. Mais si on classe les questions en fonction du type de réponses qu'elles attendent, alors on devrait aboutir sans doute à quelque chose qui ressemble aux quatre catégories suivantes<sup>4</sup>.

**Questions d'informations factuelles :** réponse en général brève, indiscutable, fermée, à trouver rapidement sur Internet. Questions commençant plutôt par Quand ? Où ? Quoi ? Ex. De quand date ce bâtiment ? Qui a réalisé cette peinture ? Où se trouve l'original ?, .... Certaines de ces questions seront utiles pour poursuivre la recherche mais ne pourront jamais devenir la question de départ.

**Questions de définitions :** réponse en général qui fixe une convention à partager, à produire ensemble ou plus fréquemment à trouver dans un dictionnaire, une encyclopédie, Wikipédia, ... Ex. Que signifie « gentrification » trouvé dans un document ? C'est quoi « professions libérales » ? .... Certaines de ces questions seront utiles pour poursuivre la recherche mais ne pourront jamais devenir la question de départ.

**Questions de jugement :** réponse en général discutable, dépendant de l'appréciation personnelle, voire des valeurs personnelles. Ex. Fait-il bon vivre ici ? Comment appréciez-vous cette architecture ? Pie XII était-il collabo ? Albert II pouvait-il s'agenouiller devant le pape ? ... Ces questions ne sont intéressantes que s'il est possible de les objectiver en travaillant sur les critères de jugement. En ce sens, certaines pourraient conduire à la formulation d'une question de départ, d'autant que ces questions sont souvent mobilisatrices.

**Questions de compréhension :** réponse indéterminée, ouverte, qui demande des recherches diverses et un développement important, un débat de réfutation. Questions commençant plutôt par Comment ? Pourquoi ?, En quoi ? Ex. Pourquoi Molenbeek est-il apparu comme le berceau de

Aller au polygone 

<sup>4</sup> Ce classement a été réalisé en formation d'enseignants en sciences humaines au cours de sciences sociales avec Jacques Cornet et a donné lieu à de nombreuses fiches techniques apparaissant sur le web : voir repères bibliographiques ci-après.

l'islamisme radical ? En quoi la jeunesse de Mamy était-elle différente de la nôtre ? Comment le Pays de Herve s'est-il constitué en « terroir » ? Ce sont ces questions de compréhension qui devraient conduire à la formulation de la question de départ.

## Choisir une question de départ

C'est à partir de ce classement que l'enseignant et les élèves travailleront ensemble à la formulation de la question de départ. Y a-t-il une ou l'autre question de jugement qui mobilise fortement la classe et qui pourrait être reformulée en question de départ en la croisant avec des questions de compréhension ? Dans l'ensemble des questions de compréhension, n'y en a-t-il pas qu'on pourrait regrouper pour n'en faire qu'une ? S'il est possible d'arriver à un consensus sur une question reformulée, c'est évidemment l'idéal. Il faudrait que la question à laquelle on aboutit ne puisse être attribuée à personne en particulier et que tous puissent estimer avoir contribué à sa formulation.

S'il reste deux ou trois questions de départ possibles (c'est très rarement plus), c'est bien de continuer à essayer de les unifier. Et si ce n'est vraiment pas possible, il faudra trancher. L'enseignant peut trancher lui-même en assumant son autorité et en l'annonçant comme tel et bien sûr en justifiant sa décision au nom des apprentissages potentiels que porte la question choisie. On peut aussi bien sûr décider ensemble en utilisant différentes techniques de vote : un capital de points à répartir, un vote négatif (cette question, j'aurais vraiment du mal à la travailler), ... (voir fiche GPS « [Décider ensemble](#) »)

Pour choisir, et pour reformuler, il existe des critères de qualité pour une question de départ.

Une question pertinente de départ doit être ...

**vraie** : je n'en connais pas la réponse et suis curieux de la connaître,

**claire** : précise, concise et la plus univoque possible,

**faisable** : les informations nécessaires sont accessibles, les hypothèses vérifiables, la question porte sur le présent ou le passé (l'avenir n'est pas accessible ...),

**compréhensive** : sa visée est une meilleure compréhension du monde,

**grave** : elle prend en compte de véritables enjeux humains.

Ces critères peuvent être fournis aux élèves après le classement et avant la recherche de formulation de la question de départ ou construits au fur et à mesure du travail. Une fois, la ou les question(s) de départ formulée(s), on peut alors ou bien lancer la recherche pour y répondre ou bien commencer un travail de problématisation. (voir fiche Rem'aide « [Se questionner](#) »)

## Différentes « postures »

Bien évidemment, plus on veut « travailler le questionnement » de manière fréquente et approfondie, plus cela prend du temps. L'enseignant est donc obligé de faire des choix et d'opter une fois pour un type posture de l'élève et une autre fois pour une autre posture.

### **Travailler le questionnement pour ses élèves** (posture de récepteur)

C'est l'enseignant qui montre et explique aux élèves comment il construit son questionnement à partir d'un objet de travail présenté aux élèves. Dans ce cas, on ne travaille pas les dispositions et peu les savoir-faire linguistiques.

### **Travailler le questionnement avec ses élèves** (posture d'acteur)

Ce sont les élèves, guidés par l'enseignant, en dialogue frontal, qui construisent le questionnement à partir d'un objet de travail présenté aux élèves. Dans ce cas, on travaille peu les dispositions et peu les savoir-faire linguistiques, et encore, seulement pour les élèves qui s'y impliquent.

### **Demander à chaque élève de travailler le questionnement** (posture d'auteur)

C'est chaque élève, individuellement, qui doit construire son questionnement à partir d'un objet de travail qui lui est présenté. Dans ce cas, pour autant que l'élève reçoive des feed-back ou en débattre avec ses pairs, on travaille vraiment le questionnement, y compris les dispositions et les savoir-faire linguistiques pour tous.

### **Travailler le questionnement collectivement** (posture d'auteur collectif)

Après un travail individuel de formulation de questions à partir d'un objet de travail qui leur est présenté, ce sont les élèves, collectivement, qui doivent classer ces questions et débattre de ce classement, choisir et reformuler la question de départ et débattre de ce choix et de cette formulation. A travers ces débats scientifiques, c'est toute la compétence de questionnement qui est vraiment travaillée avec le risque que ce débat collectif en laisse quelques-uns sur le côté (y veiller donc).

**NB** : Mais attention, une fiche technique comme celle-ci, et comme toutes les fiches techniques, n'est jamais simplement technique. Utilisez-la donc mais sans vous laisser enfermer, conservez votre faculté d'inspiration ... !

## Repères bibliographiques :

- ◆ VAN CAMPENDHOUDT Luc, MARQUET Jacques, QUIVY Raymond. (2017, 5<sup>e</sup> éd.). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod, pp. 37-58
- ◆ LALA. (3 octobre 2018). Lala aime sa classe : Travailler le questionnement avec « un jour une actu ». [Billet de Blogue]. En ligne : <https://lalaimesaclasse.fr/travailler-le-questionnement-avec-un-jour-une-actu>
- ◆ PhiloCité. (s.d.), Plan de discussion: travailler le questionnement par la préparation d'une animation. [Format PDF] En ligne : [http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/PhiloCite\\_Plan\\_de\\_discussion.pdf](http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/PhiloCite_Plan_de_discussion.pdf)
- ◆ SOUGNEZ. (s.d.), Comment formuler une question pertinente ? [Format PDF] En ligne : [http://sougnez.com/Documents/FT/FT3\\_Question.pdf](http://sougnez.com/Documents/FT/FT3_Question.pdf)
- ◆ AUTEUR NON IDENTIFIÉ. (s.d.). Enseignons.be : Comment formuler une question pertinente ? En ligne : [www.enseignons.be%2Ftelecharger-une-preparation%2F63066&usg=AOvVaw300egEnUV\\_FqBRpI9GWttA](http://www.enseignons.be%2Ftelecharger-une-preparation%2F63066&usg=AOvVaw300egEnUV_FqBRpI9GWttA)

Aller au  
polygone 



**« Problématiser, c'est surtout chercher en quoi et pour qui le problème est une solution ! »**  
*Jacques Cornet*

**A partir de n'importe quelles « données » (sortie sur le terrain, film, photos, émission, texte, documents ...) et traitement de ces données (brutes, structurées, questionnées), l'enseignant a toujours le choix entre : ...**

### Que faire ?

Assurer la réponse et/ou les apprentissages et leur mémorisation

Apprendre à problématiser (voir fiche Rem'aide : « [Se questionner](#) »), à formuler une problématique en vue d'une appropriation des savoirs et d'un entraînement des compétences

### Comment

En mettant l'accent sur le caractère institué du savoir travaillé et en travaillant plutôt sur des situations « froides » dont les enjeux humains sont peu présents

En mettant l'accent sur le caractère problématique du savoir travaillé et en travaillant plutôt sur des situations « chaudes » dont les enjeux humains sont très présents

### Avec quel objectif ?

Les objectifs d'apprentissages portent surtout sur la transmission, la découverte ou la construction de savoirs constitués mais sans les contextualiser face à des enjeux de savoir ou de société

Les objectifs d'apprentissages portent surtout sur la capacité à problématiser, poser le problème, formuler une problématique en lien avec des enjeux de savoir ou de société, afin de s'appropriier les savoirs et entraîner les compétences

### Et quelle posture pour l'élève ?

Inviter l'élève à être récepteur, acteur ou auteur **mais de manière décontextualisée**

Inviter l'élève à être récepteur, acteur ou auteur **mais de manière contextualisée**

## Pour mieux comprendre cette distinction (exemple à propos du développement durable) :

### Exemples à propos du développement durable

S'assurer de l'appropriation des trois dimensions du développement durable, de la nécessité de rechercher un équilibre entre les trois et de favoriser des choix responsables

S'assurer de la compréhension du caractère incertain et nécessairement conflictuel du développement durable à travers ses trois pôles inconciliables

Et si l'enseignant choisit de travailler la problématisation, alors il a toujours le choix entre :



Pour vous aider à comprendre le GPS, vous pouvez visionner cette vidéo : <https://youtu.be/PTxkHAMJTfs>

## Et si l'enseignant choisit de travailler la problématisation, alors il a toujours le choix entre : ...

<b>Que faire ?</b>	expliquer aux élèves comment problématiser (voir fiche Rem'aide : « <a href="#">Se questionner</a> »)	faire découvrir aux élèves comment problématiser (voir fiche Rem'aide : « <a href="#">Se questionner</a> »)	exiger des élèves qu'ils problématisent (voir fiche Rem'aide : « <a href="#">Se questionner</a> »)
<b>Comment</b>	en formulant lui-même une problématique liée à la situation travaillée et en expliquant comment il y est arrivé	en cherchant avec les élèves comment formuler une problématique liée à la situation travaillée et en explicitant la démarche	en exigeant des élèves qu'ils posent eux-mêmes le problème et confrontent leurs formulations ainsi que leurs méthodes pour y arriver
<b>Avec quel objectif ?</b>	Les objectifs d'apprentissages portent surtout sur la	Les objectifs d'apprentissages portent surtout sur la capacité à appliquer (voire à transférer) la	Les objectifs d'apprentissages portent surtout sur la capacité à problématiser de manière autonome

compréhension et la mémorisation  
de la problématique elle-même

méthode de problématisation  
travaillée

inviter l'élève à être récepteur

inviter l'élève à être acteur

inviter l'élève à être auteur

Et quelle  
posture pour  
l'élève ?



## Exemples

Exemples à  
propos du  
développement  
durable

### Élève récepteur

A partir d'articles de presse sur le retour du loup, l'enseignant relève les intérêts des différents acteurs en présence, en montre la légitimité et met en évidence la difficulté de trouver un compromis.

### Élève acteur

A partir d'articles de presse, à travers un jeu de rôles sur le retour du loup, l'enseignant fait découvrir aux élèves les divergences d'intérêts des différents acteurs, leur légitimité relative et la difficulté de trouver un compromis.

### Élève auteur

A partir d'articles de presse sur le retour du loup et de recherches supplémentaires à réaliser dans un dossier documentaire fourni, l'enseignant demande aux élèves de poser le problème (conflits d'intérêts difficilement conciliables).

Exemples à  
propos des  
pratiques  
culturelles

### Élève récepteur

A partir de l'enquête sur les vacances de Mamy, l'enseignant construit un tableau de comparaison avec les vacances d'aujourd'hui et montre ainsi aux élèves les problèmes liés à cette évolution (ex. intérêt personnel à voyager plus versus intérêt collectif à diminuer la charge carbone).

### Élève acteur

A partir de l'enquête sur les vacances de Mamy, l'enseignant fait construire aux élèves un tableau de comparaison avec les vacances d'aujourd'hui et leur fait découvrir les problèmes liés à cette évolution (ex. intérêt personnel à voyager plus versus intérêt collectif à diminuer la charge carbone).

### Élève auteur

A partir de l'enquête sur les vacances de Mamy, l'enseignant demande aux élèves de relever les problèmes que pose l'évolution des vacances de Mamy à aujourd'hui en exigeant qu'ils réalisent une comparaison systématique et objectivent le plus possible les critères de comparaison pour arriver à poser la question des choix personnels et politiques.

### Exemple en histoire : le temps des seigneurs et des princes – les châteaux forts

#### Élève récepteur

Après un travail sur la vie quotidienne au Moyen Âge, l'enseignant explique la relativité de la question de la pauvreté et de l'acceptation des inégalités et montre la difficulté à comprendre les points de vue des différentes parties en présence.

#### Élève acteur

Après un travail sur la vie quotidienne au Moyen Âge, à partir de documents divers fournis, l'enseignant fait découvrir la relativité de la question de la pauvreté et de l'acceptation des inégalités et la difficulté à comprendre les points de vue des différentes parties en présence.

#### Élève auteur

Après un travail sur la vie quotidienne au Moyen Âge, l'enseignant demande aux élèves de problématiser : accès aux différents points de vue et difficulté à les comprendre.

### Exemple en géographie : la région géographique où se situe mon école

#### Élève récepteur

Après un travail sur la région géographique où se trouve l'école : « le pays des collines » (Hainaut), l'enseignant montre à partir du parc naturel et de l'écomusée les conflits d'intérêts et les conceptions contradictoires en matière d'aménagement du territoire.

#### Élève acteur

Après un travail sur la région géographique où se trouve l'école : « le pays des collines » (Hainaut), à partir de différents documents dont des témoignages de différents acteurs à propos du parc naturel et de l'écomusée, l'enseignant fait découvrir les conflits d'intérêts et les conceptions contradictoires en matière d'aménagement du territoire.

#### Élève auteur

Après un travail sur la région géographique où se trouve l'école : « le pays des collines » (Hainaut), à partir de différents documents dont des témoignages de différents acteurs à propos du parc naturel et de l'écomusée, l'enseignant demande aux élèves de problématiser (conflits d'intérêts et conceptions contradictoires en matière d'aménagement du territoire).

### Exemple en sciences économiques : les besoins

#### Élève récepteur

Après un travail sur les besoins (dont les catégorisations classiques), l'enseignant explique la difficulté qu'il y a à catégoriser les

#### Élève acteur

Après un travail sur les besoins (dont les catégorisations classiques) et à partir d'un débat en classe, l'enseignant fait relever les

#### Élève auteur

Après un travail sur les besoins (dont les catégorisations classiques), l'enseignant demande aux élèves de problématiser : caractère subjectif et

besoins et les biens qui permettent leur satisfaction, étant donné le caractère subjectif et circonstanciel des besoins et de leur satisfaction.

contradictions dans les différents avis et fait découvrir les jugements sociaux liés à ces classifications.

circonstanciel des besoins et de leur satisfaction et jugements sociaux liés à ces classifications.

## Exemple en sciences sociales : le genre

### Élève récepteur

A partir d'une comparaison des trajectoires scolaires des filles et des garçons, l'enseignant explique la double inégalité paradoxale : meilleurs résultats des filles mais orientation moins ambitieuse.

### Élève acteur

A partir d'une comparaison des trajectoires scolaires des filles et des garçons, l'enseignant fait découvrir et formuler aux élèves la double inégalité paradoxale : meilleurs résultats des filles mais orientation moins ambitieuse.

### Élève acteur

A partir d'une comparaison des trajectoires scolaires des filles et des garçons et à partir d'articles sur la question, l'enseignant demande aux élèves de problématiser : double inégalité paradoxale.

Rappel : pour réfléchir à ses choix didactiques, voir la fiche : « [Comment s'orienter ?](#) »

Aller au polygone 



# Fiche Rem'aide : Travailler la problématisation



Cette fiche-Rem'aide veut proposer à l'enseignant des éléments de réflexion et des pistes d'action en lien avec l'expérience « problématiser ».

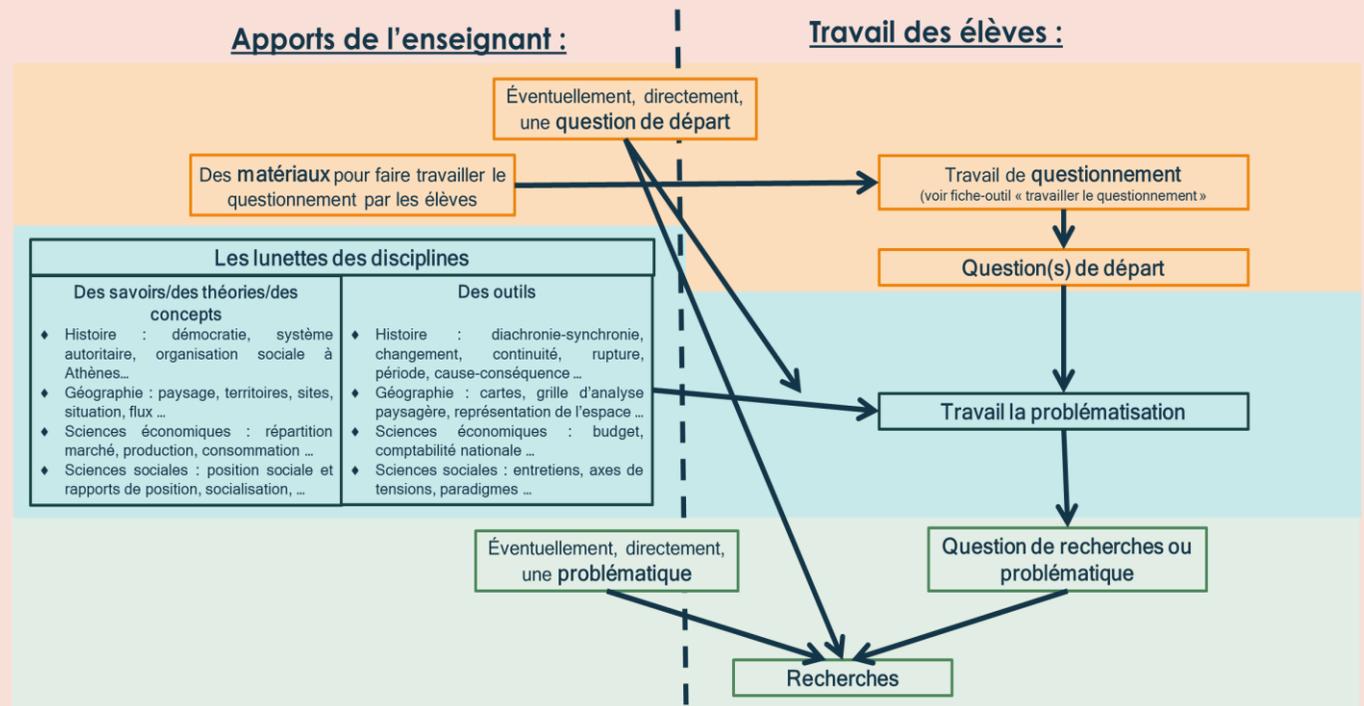
## Qu'est-ce que « problématiser »

Problématiser, c'est poser le problème.

C'est expliciter ce qui fait problème et à qui. Problématiser, c'est accepter la conflictualité de la vie, l'incertitude du savoir et l'indétermination de l'avenir. En classe, il s'agira d'orienter le problème, en donnant une **perspective théorique à la question de départ**. C'est l'angle sous lequel le phénomène va être étudié. Ce regard va conduire à des reformulations de la question de départ via des démarches exploratoires comme se documenter, pratiquer le terrain en vue d'entretiens préalables ... C'est une manière d'outiller et de documenter le questionnement de départ.

Dans une séquence, tous les parcours sont possibles. Pour une séquence qui allie questionnement et problématisation, on pourrait la présenter par ce schéma :

### Questionnement et problématisation (schéma – synthèse)



Dans un premier temps (zone jaune), on peut donner directement une question de départ ou faire travailler les élèves pour la produire. Dans un second temps (zone bleu), la (les) question(s) de départ va (vont) être approfondie(s) et enrichie(s), c'est la phase de problématisation qui aboutira à la formulation de la problématique/question de recherche qui supposent recherches et vérification (zone verte)<sup>5</sup>.

L'**enrichissement** peut se faire avec les **lunettes des différentes disciplines**. L'élève sera ainsi conduit à identifier des « problèmes ». Ces lunettes des disciplines sont constituées de **deux verres** :

- ◆ le premier est composé des **connaissances, théories et concepts** déjà appris dans ces disciplines,
- ◆ le second est composé de certains **outils** propres aux disciplines.

C'est à travers la mobilisation des connaissances/théories/concepts et/ou à travers la mobilisation d'outils que l'on peut dépasser le « simple » questionnement. Il s'agira alors de **mettre le doigt sur des « problèmes »**.

Ainsi, confronté au thème de la transition écologique, l'enseignant peut, après avoir invité ses élèves à se questionner « librement » sur la base de matériaux, les amener à mobiliser les regards disciplinaires propres aux différentes sciences humaines.

En chaussant les **lunettes de l'historien**, on amènera à mettre en évidence l'écart temporel entre les premiers appels à un « développement durable » et les premières décisions en ce sens.

Le **regard du géographe** leur permettra de mettre le doigt sur l'existence de disparités majeures en ce qui concerne la répartition de l'empreinte écologique dans le monde.

Le **regard de l'économiste** leur permettra de mettre en évidence l'écart entre l'infinité des besoins humains et la rareté croissante des ressources ainsi que les problèmes de répartition de ces ressources.

Quant aux **lunettes du sociologue**<sup>6</sup>, ils pourront mettre en évidence l'existence de logiques d'action contradictoires entre les acteurs qui occupent des positions sociales différentes et également les tensions ou rapports de force qui se jouent entre eux.

Cette explicitation du ou des problèmes contenus dans le questionnement constitue la problématisation.

**Sur la base de ces « problèmes », les élèves pourront énoncer une question de recherche ou une problématique.**

Aller au  polygone

<sup>5</sup> Différents exemples disciplinaires sont disponibles dans l'annexe de cette fiche

<sup>6</sup> Références aux logiques d'action de François Dubet, Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil, 1995

La question de recherche et la problématique constituent deux manières différentes de formuler le problème : sous la forme d'une question à laquelle les élèves seront amenés à répondre, dans le premier cas, sous la forme d'une déclaration ou d'une affirmation à valider, démontrer, vérifier... dans le second cas. Cette affirmation prend donc la valeur d'une hypothèse. Dans les deux cas, il est indispensable que les éléments de réponse ne soient pas connus des élèves.

## Pourquoi est-ce important de « travailler la problématisation » ?

L'école est assez peu préparée à enseigner la problématisation. Elle est plus habituée à chercher des accords que des désaccords, des consensus plutôt que des oppositions, elle préfère les certitudes aux incertitudes. Par tradition, elle enseigne plutôt le bien-penser estimé définitif et universel, les résultats non discutables de la recherche. Par crainte de ne pouvoir les gérer, elle évite les désaccords et les contestations. Ce faisant, elle nie une partie de la complexité et de la conflictualité de la vie. Pourtant dans un cursus de formation, il est indispensable de rencontrer : **deux grands types de « problèmes »**.

En effet, les problèmes, en sciences humaines, sont généralement la conséquence de conflits, d'écarts, de tensions soit sur le plan épistémologique (sur le plan des savoirs ou de la connaissance), soit sur le plan socio-politique, ou les deux.

**Sur le plan épistémologique (plan des savoirs ou de la connaissance),** l'écart, le conflit, la tension peut se situer entre :

- ◆ ce qu'on croyait savoir et la réalité qui résiste à cette représentation,
- ◆ ce qu'on croyait savoir et ce qu'en dit le savoir constitué par des spécialistes,
- ◆ des conclusions divergentes de spécialistes en désaccord,
- ◆ les représentations des uns et les représentations des autres quant à la manière de faire, de chercher, et quant aux résultats des recherches,
- ◆ ce qu'on découvre par la recherche et ce qu'on attendait, espérait avant la recherche,
- ◆ le besoin de maîtriser et l'indétermination intrinsèque de toute situation complexe.

**Sur le plan socio-politique,** l'écart, le conflit, la tension peut se situer entre :

- ◆ les besoins, les intérêts, les valeurs... des différents acteurs de la situation étudiée, entre eux et avec eux-mêmes,
- ◆ les besoins, les intérêts, les valeurs... de ces acteurs et ceux des élèves,

- ◆ les besoins, les intérêts, les valeurs... des élèves entre eux.

**Le débat contradictoire est au fondement aussi bien de la démocratie que de la recherche scientifique. Le conflit cognitif est au fondement de l'apprentissage et du progrès de la pensée.** Pour bien débattre, il faut bien poser le problème, un problème qui se niche presque toujours au creux des contradictions. Pour bien apprendre, il faut expliciter ce qui fait désaccord. Pour bien débattre et pour bien apprendre, il faut sortir du conflit relationnel (vouloir avoir raison sur l'autre) pour favoriser le conflit sur le contenu (voir clair ensemble).

## A quel moment « travailler la problématisation » ?

Travailler la problématisation trouve généralement sa place en début de séquence.

Concevoir une séquence de cours qui est orientée par un travail de questionnement et de problématisation, c'est donc faire un choix méthodologique. C'est faire le choix méthodologique de constituer avec la classe une équipe de chercheurs amateurs. C'est jouer aux chercheurs professionnels. C'est s'embarquer dans l'aventure de la production de connaissances.

La question (!) récurrente, celle de la poule et l'œuf, est la même que pour le questionnement : **pour bien questionner comme pour bien problématiser, il faut des savoirs et pour s'approprier des savoirs, il faut du questionnement comme de la problématisation.**

Pour débattre des causes de telle rupture historique, des facteurs de telle permanence, des conflits d'usage de tel territoire, des facteurs de localisation de telle activité, des causes de telle disparité spatiale, des effets socio-économiques des plateformes d'échanges, des inégalités de genres à l'école, des politiques d'insertion professionnelle ..., il faut des savoirs. Les savoirs sont indispensables au débat. Ils donnent sens au débat, mais ils prennent sens également par le débat.

Nous refusons de trancher et d'entrer dans cette guerre (de « que faire en premier ») et estimons important de faire les deux : initier soi-même comme enseignant du questionnement et de la problématisation chez les élèves pour donner du sens aux savoirs qu'on leur enseigne et travailler le questionnement et la problématisation chez les élèves pour entraîner cette compétence.

Et cette compétence de problématisation à entraîner est importante, capitale même pour :

- ◆ entraîner les dispositions à oser contredire (confiance en soi, implication), à sortir du conflit socio-affectif pour entrer dans le conflit cognitif (confiance en soi et en l'autre), à comprendre le point de vue adverse (curiosité, décentration, besoin de comprendre, désir de chercher), à confronter les points de vue (esprit critique, engagement), à chercher à les dépasser (créativité) ... toutes dispositions indispensables au jeune du 21e siècle,

- ◆ entraîner la langue comme outil de pensée, connaissances lexicales et syntaxiques, capacité à condenser sa pensée, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à distinguer faits et opinions, description et interprétation, entraîner la capacité à classer, associer et opposer, à repérer les paradoxes et contradictions, à construire des axes de tensions ...
- ◆ apprendre non seulement des sciences humaines mais aussi apprendre à faire des sciences humaines, à entraîner la démarche de recherche qui passe par la formulation d'une problématique (et entraîner la démarche scientifique en sciences humaines restera la meilleure façon de lutter contre la désinformation permanente, les infox envahissantes).

## Comment « travailler la problématisation »<sup>7</sup> avec les élèves ?

Nous ne proposons ici qu'une **méthode** pour travailler la problématisation à différents niveaux : dispositions (savoir-être), connaissances procédurales (savoir-faire), connaissances déclaratives (savoirs) et démarche de recherche scientifique, c'est-à-dire une méthode qui attend de l'élève une **posture d'auteur ou d'auteur collectif**.

Une **méthode** en trois temps, même si ces temps se chevauchent et si des retours en arrière sont nécessaires :

1. repérer les contradictions
2. construire des axes de tension et les croiser
3. formuler une problématique

### 1. Repérer les contradictions

Nos vies, notre quotidien sont jalonnés de contradictions qui inévitablement nous interrogent et nous posent problème. C'est pourquoi, avec les plus jeunes, pour questionner et problématiser, il est opportun de partir d'un événement qui surgit dans la vie de la classe ; avec les plus grands, il est propice de partir d'événements médiatisés ou observés sur le terrain en dehors de la classe.

Pour favoriser l'émergence du problème et le travail de problématisation, l'enseignant fera chercher ou proposera à l'élève des matériaux divers, contrastés, contradictoires ou qui contredisent des connaissances ou représentations préexistantes.

Aller au  
polygone 

<sup>7</sup> L'ensemble de cette fiche s'inspire beaucoup de l'« entraînement mental » et de la dialogique d'Edgar Morin.

La commande faite aux élèves est double : **faire la chasse aux contradictions et noter ces contradictions** en : [pôle x ⇔ pôle y], chacun des pôles étant exprimé dans le moins de mots possible et de **repérer le ou les enjeu(x) présent(s) dans ces contradictions**.

*Par exemple certains acteurs comme les amis de la nature sont contents du retour du loup ⇔ d'autres acteurs, des éleveurs de brebis, voudraient le chasser voire l'exterminer. Pour réduire le nombre de mots, on pourrait transcrire cette contradiction en : Protection ⇔ Elimination. Les enjeux ici sont d'un côté la préservation de la biodiversité et de l'autre la production et le bien-être des éleveurs.*

*Par exemple relever dans les sources romaines que les Gaulois sont vus comme des barbares ⇔ D'autres types de sources, comme les sources archéologiques, nous dressent un tableau totalement différent : Les Gaulois réalisent une série de tombes princières remplies de richesses, ce qui ne semble pas du tout « barbare ». On pourrait réduire en : Gaulois barbares ⇔ Gaulois organisés et prospères.*

Il faudra ensuite ensemble **travailler sur les contradictions repérées, interroger l'ensemble de ces contradictions**. Cela demande de mettre les choses en relations. Tout un travail **lexical** et de **logique** peut déjà être réalisé à partir de ce que les élèves proposent comme contradictions et enjeux.

- ◆ D'un point de vue **lexical** : Comment formuler ces contradictions de la manière la plus concise et précise ? La plus cohérente et pertinente ? Est-ce bien des éléments contradictoires ?
- ◆ Au plan de la **logique** : Comment regrouper les éléments communs ? Quels sont les enjeux qui ont été cités ? Peut-on opposer les éléments d'ordre différents (des valeurs opposées à des intérêts par exemple) ?

*La protection d'un animal au nom de sa valeur intrinsèque (pour lui-même) ou la défense des intérêts économiques des éleveurs.*

Il ne s'agit pas de trancher et de décider mais plutôt d'en débattre, de repérer ce que l'on favorise (soi ou la société)

*Aujourd'hui la protection des espèces montre une forme de priorité donnée aux espèces animales au détriment on pourrait dire de certains groupes d'humains.*

Une fois interrogées et débattues, nous vous proposons de regrouper les contradictions portées par la classe en deux catégories :

- ◆ **l'opposition simple** qui met en relation deux termes, l'un jugé positivement et l'autre négativement, bien / mal, juste / injuste, beau / laid, ... et bien sûr, on peut ne pas être d'accord sur ce qui est bien pour soi parce que ce bien pour soi entre en contradictions avec ce qui est bien pour d'autres :

*Il est juste de protéger le loup >-< il est juste de chasser le loup ;*

- ◆ **la tension** qui met en relation deux termes, tous deux jugés positivement et également désirables, mais s'excluant mutuellement :

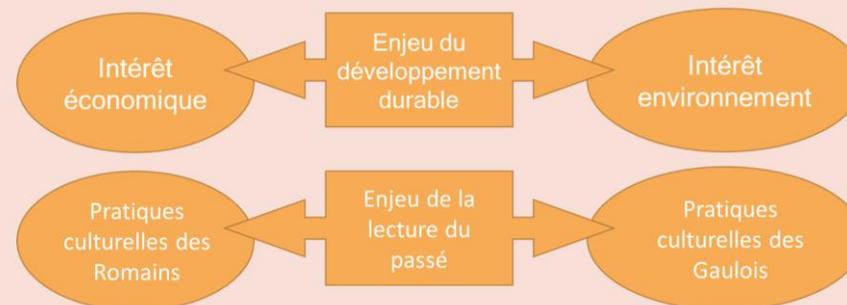
*Le développement durable met d'un côté l'accent sur la défense des intérêts des éleveurs, leur compétitivité, ne pas engendrer des coûts supplémentaires dans leur production >< et >< met l'accent sur la protection de l'environnement, de la biodiversité ce qui va engendrer des coûts supplémentaires pour les éleveurs (achat de chiens de protections, de clôtures mobiles ...).*

*Si je décide de protéger le loup, inévitablement le coût de production pour les éleveurs sera plus élevé. Et si je décide de protéger l'intérêt des éleveurs c'est le loup qui disparaîtra.*

## 2. Construire des axes de tension et les croiser

Lorsque les élèves ont regroupé et classé les contradictions, on cherchera ensemble à développer celles qui sont des tensions et on tente de les regrouper en les associant à un enjeu. Un axe de tension unit et oppose à la fois deux pôles qui, à la fois, s'excluent naturellement et s'appellent mutuellement. Il y a rejet réciproque et égale valorisation des deux pôles qui doivent pouvoir être vus chacun comme désirables, souhaitables, légitimes.

On peut alors formellement les représenter ainsi :



Cela veut dire que face à des oppositions, il s'agit de nous décentrer, de nos habitudes mentales, de nos points de vue particuliers et de nos valeurs de référence.

Il s'agit donc de se déplacer c'est-à-dire d'accepter qu'une opinion à laquelle nous nous opposons puisse être guidée par des valeurs ou des intérêts qui sont autant légitimes que les nôtres. Accepter également qu'on puisse aspirer à deux choses contraires.

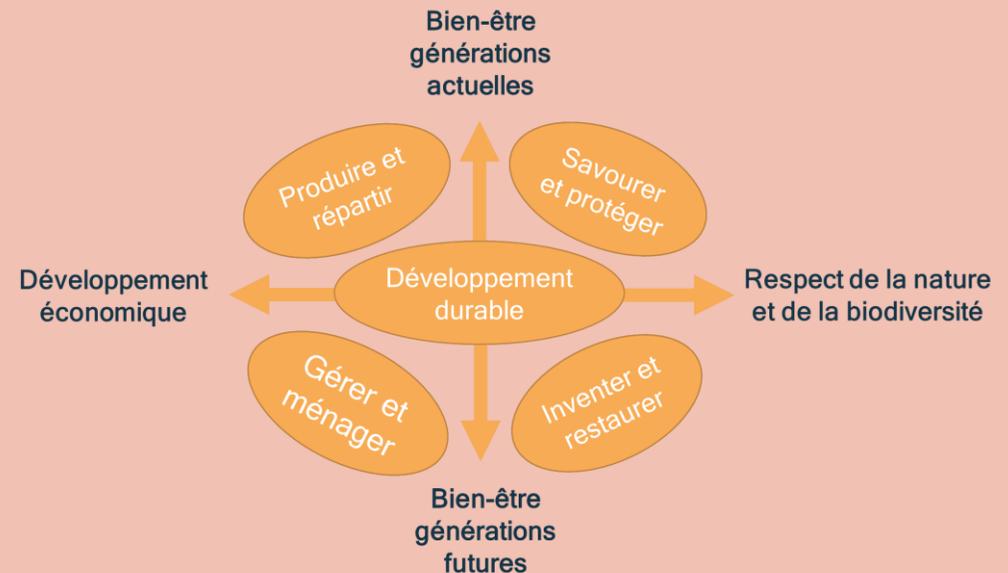
Concrètement, **il s'agit de s'obliger à nommer positivement chacun des deux pôles de chaque couple d'opposition**. Faire la même chose pour chaque couple d'opposition et voir si certains ne peuvent se regrouper sur un même axe de tension. Conserver ainsi 2 ou 3 axes de tensions avec leur enjeu.

C'est ici que la dialogique d'Edgard Morin permet de la « reliance » et ouvre au dialogue en reconnaissant à l'autre une bonne raison à sa position, en reconnaissant à l'autre la légitimité de ses propos, ses actions, ses positions. Et l'autre est à son tour conduit à reconnaître que son point de vue n'est pas

le seul à devoir être pris en compte. Ainsi l'axe de tensions permet de dévoiler ce qui nous divise (protéger le loup et chasser le loup), d'affirmer ce qui nous rapproche (intérêt économique et intérêt environnemental) et d'ouvrir un dialogue possible entre nous.

### On peut encore aller plus loin en croisant des axes<sup>8</sup>

Un enjeu peut être traversé par plusieurs axes de tensions qu'on peut représenter séparément. Mais on peut aussi croiser deux axes de tensions à propos d'un enjeu et créer ainsi quatre zones rendant compte de la complexité du phénomène étudié et en structurant la compréhension. Axes croisés qu'on peut représenter ainsi :



## 3. Formuler la problématique à partir des axes de tension ...

A partir du schéma 3, la problématique pourrait être la suivante :

*« Les revendications économiques dominant dans la manière d'envisager le développement actuel et ce au nom du bien-être des générations actuelles et empêchent ainsi le respect de la nature et la prise en compte des générations futures »*

Ainsi formulée, l'angle d'attaque de la recherche sera surtout socio-économique et historique sur la permanence d'un modèle de production et de consommation et sur la difficulté d'initier une véritable rupture (la transition) en faveur du développement durable<sup>9</sup>.

Aller au polygone 

<sup>8</sup> Voir « Les axes de tensions, beaucoup plus qu'un outil », in CORNET J. (et al.), Pratique des sciences sociales, tome 2, Erasme, pp. 259-260.

<sup>9</sup> Référence ici à la démarche de recherche en sciences sociales de Van Campenhout L., Marquet J., Quivy R., Manuel de recherches en sciences sociales, Dunod, 5e édition, 2017

Certains préfèrent une formulation sous-forme de question et on parle alors de question de recherche :

*« En quoi les revendications économiques dominantes dans la manière d'envisager le développement actuel, et ce au nom du bien-être des générations actuelles, empêchent ainsi le respect de la nature et la prise en compte des générations futures ? »*

Pour ce qui est de la recherche sur les Gaulois barbares, la question pourrait être la suivante : *Les Gaulois étaient-ils des barbares (hier) ? Et pourraient-ils encore être qualifiés de barbares aujourd'hui ?*

Voir le schéma 1

## Différentes « postures »

Bien évidemment, plus on veut « problématiser » de manière efficace et approfondie, plus cela prend du temps. L'enseignant est donc obligé de faire des choix et d'opter une fois pour un type de posture de l'élève et une autre fois pour une autre posture.

- ◆ **Problématiser pour ses élèves**  
(posture de récepteur)

L'enseignant réalise le travail de problématisation et énonce les étapes par lesquelles il est passé pour aboutir à la problématique.
- ◆ **Problématiser avec ses élèves**  
(posture d'acteur)

L'enseignant, à l'aide du dialogue et de consignes à partir de matériaux contrastés, permet aux élèves de s'entraîner aux différentes étapes de la problématisation.
- ◆ **Amener les élèves à construire une problématique**  
(posture d'auteur)

Chaque élève en autonomie recherche des matériaux variés, contrastés, contradictoires qui contredisent des connaissances et/ou des représentations préexistantes pour formuler une problématique originale pour son projet personnel de recherche.
- ◆ **Amener les élèves à construire collectivement une problématique**  
(posture d'auteur collectif)

Soit après une démarche individuelle, soit directement collectivement, les élèves organisent la recherche de matériaux variés, contrastés et contradictoires qui contredisent des connaissances et/ou des représentations préexistantes pour décider ensemble de la formulation d'une problématique originale qui va orienter leur projet de recherche.

Mais attention, une fiche technique comme celle-ci, et comme toutes les fiches techniques, n'est jamais simplement technique. Utilisez-la donc mais sans vous laisser enfermer, conservez votre faculté d'inspiration ... !

## Repères bibliographiques :

- ◆ CHOSSON Jean-François. (1975). *L'entraînement mental*. Paris : Seuil
- ◆ CORNET Jacques, MARTIN, Anne, NAVARRE, Sylvie & SOUTMANS, Philippe. (2015). *Pratique des sciences sociales, tome 2*. Namur : Erasme
- ◆ DUBET, François. (2012). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 1995
- ◆ HERFRAY Charlotte. (2012). *Penser vient de l'inconscient*. Toulouse : Editions érès
- ◆ MORIN Edgar. (2014). Introduction à *la pensée complexe*. Paris : Point
- ◆ PEUPLE ET CULTURE. (2003). *Penser avec l'entraînement mental - Agir dans la complexité*. Lyon : Chronique Sociale
- ◆ VAN CAMPENDHOUDT Luc, MARQUET Jacques, QUIVY Raymond. (2017, 5<sup>e</sup> éd.). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod

*L'erreur n'est pas le contraire de la vérité, elle est l'oubli de la vérité contraire.*

Blaise Pascal

## Annexe 1

Ex. en :	Histoire	Géographie	Sciences Sociales	Sciences économiques
<b>Thèmes</b>	La vie au temps des châteaux forts.	Les énergies renouvelables dans notre commune.	Les pratiques culturelles (les loisirs)	La production laitière
<b>Matériaux</b>	Visite du château fort ou vision du docu-fiction de la RTBF « La vie au temps des châteaux forts » et extrait du poème au roi R. d'Adalbéron de Laon (1027-1031) présentant la société médiévale comme une société idéale.	Les élèves ont entendu parler d'un projet d'implantation d'éoliennes dans leur commune. + des coupures de presse parlant du projet.	Un relevé des loisirs propres à chacun dans la classe et des statistiques de pratiques culturelles.	Une visite chez un producteur de lait du pays de Herve. Des données statistiques sur le cheptel bovin, sur le nombre d'éleveurs, ...

<p><b>Questionnement</b></p> <p>(on bombarde la thématique de questions)</p>	<p>Est-ce qu'on y vivait bien ? Aussi bien, mieux qu'aujourd'hui ? Qui faisait quoi ? Pourquoi fallait-il de telles défenses ? Qui était Adalbéron et peut-on lui faire confiance ? Que pensaient les habitants du château fort et des environs de leur qualité de vie ?...</p>	<p>Où sont situées les éoliennes ? Sur quelles terres ? A qui appartiennent ces terres et à qui servent-elles ? A proximité de quoi les éoliennes se situent-elles ? A qui est destiné l'énergie produite ? Sont-elles un projet voulu ou imposé par les riverains ? Qui a décidé de construire ces éoliennes ? Pourquoi l'installation d'éoliennes ?</p>	<p>Est-ce une question de goûts ? A quoi servent les loisirs, à se distraire, mais à quoi d'autres ? Est-ce qu'il y a des loisirs de riches et de pauvres ; de filles et de garçons ; de jeunes et de vieux ? Peut-on faire des catégories sociales de goûts : selon l'âge, le genre, le niveau socio-économique ? ...</p>	<p>Pourquoi alors qu'il travaille beaucoup, l'éleveur n'arrive pas à vivre de son travail ? Pourquoi le prix du lait est-il si bas ? Pourquoi y-a-t-il de moins en moins d'agriculteurs ? Est-ce que toutes ces machines coûtent cher ? ...</p>
<p><b>Problématisation</b></p> <p>(on identifie le(s) problème(s))</p>	<p><b>Via la démarche de critique historique</b></p> <p>Est-ce qu'on peut croire les auteurs de l'époque ? Peut-on se fier aux vestiges architecturaux de l'époque (tombés en ruine, restaurés, réinventés parfois...) ? Les auteurs du Moyen Age racontent-ils tous la même réalité ? Qui prend la parole pour décrire cette époque ? Quelle époque médiévale est racontée ?</p> <p><b>Via la démarche de « temporalité »</b> (situer dans le temps, durée, intervalle, ruptures, rapports de causalité...)</p> <p>♦ <u>Ruptures</u> : quand et pourquoi apparaissent/disparaissent</p>	<p><b>Via les facteurs de localisation</b></p> <p>Les éoliennes sont situées où, sur quoi ? Pourquoi sur ces terres agricoles ? Qui gagne/qui perd à ce que les éoliennes soient situées là ? Les éoliennes sont situées à quelle distance de quoi ? En quoi cette distance entre éoliennes et habitants est porteuse de problèmes, nuisances, de contestation ? Quelles incidences sur le paysage ? ...</p> <p><b>Via le changement d'échelle</b></p>	<p><b>Via la recherche de divergences</b></p> <p>Préparer et effectuer des entretiens auprès d'usagers, d'acteurs sociaux, d'experts afin d'observer des points de vues opposés, des intérêts contradictoires, des jugements de valeurs des uns sur les autres (<i>il y a ceux qui ont bon goût et ceux qui ont mauvais goût</i>) ....</p> <p>Lire des statistiques et croiser des données pour identifier des liens possibles entre des variables (de niveau socio-économiques, d'âge, de genre...) et les pratiques culturelles et observer ainsi que certains loisirs sont</p>	<p><b>Via l'observation de données économiques</b></p> <p>Lire des statistiques et croiser des données : sur le nombre de disparition des exploitations d'éleveurs de vaches laitières et sur l'augmentation du cheptel par exploitation ; sur l'évolution des prix du matériel des exploitants agricoles (des investissements), des intrants ... et sur l'évolution du prix du lait...</p> <p><b>Via l'observation des défaillances du marché</b></p>

	<p>les châteaux-forts ? S'ils étaient si utiles, pourquoi ont-ils cessé d'être construits ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <u>Représentativité</u> : les châteaux forts = l'habitat médiéval-type ?</li> <li>◆ <u>Périodisation</u> : les châteaux forts typiques du Moyen Age... apparaissent 5 siècles après le début du Moyen Age !</li> <li>◆ <u>Evolution dans le temps</u> : 5 siècles de châteaux forts, mais il y a une marge entre la motte castrale et le château de Pierrefonds ! ...</li> </ul> <p><b>Via des concepts :</b> féodalité, seigneurie, périodisation, stratification sociale ...</p>	<p>Les éoliennes sont voulues par qui ? Sont-elles issues d'un projet local ou régional ou national ?</p> <p>Quel contexte mondial par rapport à ces énergies ? -</p> <p>En quoi ce projet local participe à un projet plus global comme par exemple la lutte contre le changement climatique ? ...</p> <p><b>Via des concepts :</b> Aménagement du territoire, effet nimby, altération des paysages ...</p>	<p>réservés qu'à une partie de la population, que certains loisirs sont valorisés plus que d'autres.</p> <p>Sommes-nous acteurs dans nos choix et/ou déterminés par nos origines et notre position sociale ? ...</p> <p><b>Via la recherche d'axes de tensions :</b> Se distraire ⇔ Se cultiver Aliénation ⇔ Emancipation Intégration ⇔ Distinction Coopération ⇔ Compétition</p> <p><b>Via des concepts</b> la naturalisation des goûts, les inégalités d'accès aux loisirs, la domination symbolique, la socialisation, normes, valeurs, intérêts, ...</p>	<p>Les phénomènes de surproduction, la perte de revenus des agriculteurs, le suicide des agriculteurs, la sécurité alimentaire, les externalités positives et négatives de la production agricole, les monopoles/oligopoles des laiteries, les incidences sur le paysage ...</p> <p><b>Via des concepts :</b> Marché, agents économiques, production, consommation, mondialisation, surproduction, ...</p>
<p><b>Question de recherche / Problématique</b></p> <p>(on choisit la question qui demandera une réponse explicative et/ou on définit l'angle d'attaque pour traiter le problème)</p>	<p>En quoi les châteaux forts sont-ils révélateurs du pouvoir et la stratification sociale de la société médiévale ?</p>	<p>En quoi la proximité des éoliennes du village X est-elle un atout ou une contrainte pour les habitants du village ?</p>	<p>Nos pratiques culturelles contribuent à la fois à notre libération (émancipation) et à notre enfermement (aliénation).</p>	<p>La mondialisation agricole et la libéralisation du prix du lait (remise en cause de la PAC) ont entraîné une concurrence entre producteurs et une surproduction qui a fait baisser les prix.</p>



« A l'école, il ne suffit pas de « faire ce que le maître dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait.

Elisabeth Bautier & Roland Goigoux

Pour « Faire le point », l'enseignant peut, à tout moment de la séquence, dresser un état des lieux des apprentissages et des démarches. Pour cela, l'enseignant a toujours le choix entre :

### Que faire ?

Dresser pour les élèves un état des lieux des démarches et connaissances

Dresser avec les élèves un état des lieux des démarches et connaissances

Faire dresser individuellement par l'élève un état des lieux des démarches et connaissances

Faire dresser collectivement par les élèves un état des lieux des démarches et connaissances

### Comment

C'est l'enseignant qui fait le point et qui (ré-)explique

- ◆ les démarches suivies (d'où on vient et où on va, comment on a fait et pourquoi on a fait comme cela et comment on va continuer)
- ◆ les apprentissages réalisés et ceux qui manquent encore ; il peut pour cela donner

Ce sont les élèves, guidés par l'enseignant, en dialogue frontal, qui doivent exprimer

- ◆ les démarches suivies (d'où on vient et où on va, comment on a fait et pourquoi on a fait comme cela et comment on va continuer)
- ◆ les apprentissages réalisés et ceux qui

C'est chaque élève, individuellement, qui doit exprimer par écrit (avec des dessins, des schémas, des mots, du texte ...)

- ◆ les démarches suivies (d'où on vient et où on va, comment on a fait et pourquoi on a fait comme cela et comment on va continuer)

Ce sont les élèves, collectivement, qui doivent se mettre d'accord sur comment communiquer

- ◆ les démarches suivies (d'où on vient et où on va, comment on a fait et pourquoi on a fait comme cela et comment on va continuer)

une synthèse provisoire ou définitive.

manquent encore ; ils peuvent pour cela produire une synthèse commune.

◆ les apprentissages réalisés et ceux qui manquent encore.  
Il pourra confronter sa production à celle d'autres.

◆ les apprentissages réalisés et ceux qui manquent encore.  
L'enseignant réagira à cette production collective.

## Avec quel objectif ?

la compréhension et la mémorisation des connaissances.

Travailler le sens<sup>10</sup> donné aux activités en mettant l'accent sur

la comparaison et le rapprochement des différents sens donnés à la démarche et aux connaissances.

la prise de conscience de chacun du sens qu'il donne à la démarche et aux connaissances.

la confrontation et la co-construction d'un sens commun donné à la démarche et aux connaissances.

## Et quelle posture pour l'élève ?

inviter l'élève à être **récepteur**



inviter l'élève à être **acteur**



inviter l'élève à être **auteur**



Inviter les élèves à être **auteur collectif**



## Exemples

### Exemples à propos du développement durable

#### Élève récepteur

L'enseignant rappelle l'enjeu de la leçon sur le retour du loup : définir le développement durable.

#### Élève acteur

Guidés par l'enseignant, les élèves formulent la démarche utilisée lors de la séquence sur le retour du loup pour faire émerger

#### Élève auteur

Au terme d'une leçon sur le développement durable, avec comme porte d'entrée le retour du loup, l'enseignant demande de

#### Élève auteur collectif

Au terme de la leçon sur le développement durable, l'enseignant demande à la classe de rassembler toutes les

<sup>10</sup> sens compris comme à la fois significations, orientation et valeur données à l'activité (Bernard Charlot)

Il donne ensuite une synthèse sur le concept de développement durable reprenant l'historique du concept, une définition du développement durable et les différentes visions du développement durable.

le concept de développement durable. Ils élaborent une synthèse commune sur le concept et ses différentes dimensions.

noter de manière individuelle ce qu'ils ont appris (ce sera l'occasion pour l'enseignant de voir si les élèves évoquent bien le concept de développement durable, objet de la séquence et pas seulement le retour du loup). Chaque élève réalise ensuite une carte conceptuelle ou un schéma du concept de développement durable. Il confronte ensuite sa propre réalisation avec des schémas existants proposant différentes visions du développement durable.

synthèses/productions intermédiaires réalisées durant la séquence. En collectif, les élèves sélectionnent les informations permettant de définir le concept de développement durable. Les élèves décident ensuite d'organiser et communiquer ces connaissances via une synthèse concertée prenant la forme d'une carte conceptuelle.

## Exemples à propos des pratiques culturelles

### Élève récepteur

L'enseignant rappelle les étapes de la démarche vécue lors de la séquence sur la vie des grands-parents autrefois. Il réalise ensuite un panneau sur lequel il colle les images amenées par les enfants qui

### Élève acteur

Guidés par l'enseignant, les élèves réfléchissent et énoncent les différentes étapes de la démarche vécue pour enquêter sur la vie des grands-parents autrefois. Ils élaborent ensuite une synthèse commune sous

### Élève auteur

Au cours de l'enquête sur les habitudes de vie des grands-parents, chaque élève réalise individuellement une représentation du temps (ex : ligne du temps. Voir Rem'aide numérique : [réaliser une frise](#)

### Élève auteur collectif

Sur base de l'enquête qu'ils ont menée auprès de leurs grands-parents, les élèves décident ensemble de la manière adéquate de classer les images des objets recueillis : quelles sont ceux qui relèvent de l'époque de leurs grands-

représentent le mode de vie à l'époque de Mamy ?

forme de tableau comparatif sur les habitudes de vie de mamy et celles des enfants, toujours avec l'aide de l'enseignant.

chronologique) sur laquelle il replace, au fur et à mesure, des photos des objets utilisés par ses grands-parents et par lui-même, afin de percevoir l'épaisseur du temps (les générations). Au terme de l'activité, l'enseignant invite chacun des élèves à noter ce qu'il a appris et la démarche qui lui a permis d'apprendre. L'enseignant veille à parcourir chacun des écrits des enfants et à les questionner/relancer si nécessaire.

parents (les années 60) ? quelles sont ceux qui sont antérieures et postérieures ? L'enseignant propose plusieurs supports de présentation aux élèves et ceux-ci décident de réaliser un album dans lequel ils consignent leurs découvertes et sur base duquel ils pourront expliquer à leurs parents et leurs grands-parents leurs découvertes en classe ainsi que l'historique de leur enquête (démarches vécues).

### Exemple en histoire : le temps des seigneurs et des châteaux forts

#### Élève récepteur

Au cours d'une séquence sur les châteaux forts, l'enseignant rappelle que les élèves ont visité les châteaux de Moha (Wanze) et de Waroux (Ans) pour identifier les différentes caractéristiques

#### Élève acteur

L'enseignant, en dialogue avec les élèves, se remémore ce qui a été vécu (visite des châteaux de Moha et de Waroux). Guidés par l'enseignant, les élèves réalisent un schéma des différentes

#### Élève auteur

Les élèves vont en excursion et visitent les châteaux de Moha (Wanze) et de Waroux (Ans). Ils disposent chacun d'un carnet de traces personnel, dans lequel ils sont invités à consigner librement leurs

#### Élève auteur collectif

Les élèves vont en excursion et visitent les châteaux de Moha (Wanze) et de Waroux (Ans). À leur retour, ils se partagent leurs observations et font

d'un château fort à différentes époques.

L'enseignant donne aux élèves le schéma des différentes parties d'un château fort. Ils lisent un texte de synthèse sur le mode de vie des seigneurs. L'enseignant expose aux élèves les connaissances qu'il reste à acquérir.

parties d'un château fort sur base de ce qui a été observé. Ils élaborent une synthèse commune sur le mode de vie des seigneurs, à partir des données récoltées lors des deux visites.

découvertes et observations.

Ils constatent des caractéristiques communes et des différences significatives à chacun de ces châteaux.

Dans le carnet, un espace est prévu pour faire le point individuellement sur les ressemblances et différences des deux châteaux forts. Par la suite, les constatations relanceront l'enquête.

émerger un questionnement. Ils décident ensuite, collectivement, de la démarche d'enquête qui leur permettra d'y répondre. Ils font ainsi le point sur les informations déjà récoltées et sur ce qui leur reste à entreprendre.

### Exemple en géographie : la région géographique où se situe mon école

#### Élève récepteur

Après avoir réalisé une visite du quartier/village... où se situe leur école, l'enseignant rappelle aux élèves le déroulement de leur sortie. Il rappelle les principales caractéristiques qu'ils leur a fait observer et leur fait compléter une grille synthèse caractérisant le milieu .

#### Élève acteur

L'enseignant demande aux élèves « comment savez-vous que nous notre école est en milieu urbain/périurbain (mixte)/rural ? » et « à quoi reconnaissez-vous un milieu urbain/périurbain (mixte)/rural ? ». Il demande aussi aux élèves de rappeler comment ils sont arrivés à découvrir de telles différences.

#### Élève auteur

Les élèves, vont investigué leur quartier/village... et un milieu bien différent. Ils gardent une trace de leurs différentes observations par des supports variés (photos, cartes, audio, écrits...). L'enseignant demande à chaque élève de noter individuellement ce qu'il a appris concernant les deux milieux et de mettre en évidence les points

#### Élève auteur collectif

Les élèves (s'ils habitent par exemple en milieu périurbain) investiguent un milieu rural et un milieu urbain. A leur retour, ils échangent leurs observations et font émerger un questionnement (quel est notre milieu de vie ? Ils décident ensuite, collectivement, de la démarche d'enquête à

Il note les réponses des élèves au tableau. Avec les élèves, l'enseignant met de la structure dans les réponses : en reprenant celles qui reviennent le plus souvent, en les classant, en les reformulant au besoin afin d'y faire apparaître le vocabulaire géographique spécifique.

communs et les différences. Parallèlement, chaque élève explique quelle démarche il a suivie pour récolter les informations. Chaque élève compare ensuite ses découvertes avec un dossier scientifique concernant les différents types de milieu pouvant se rencontrer en Belgique, pour pouvoir mettre un nom sur son milieu de vie et le deuxième.

réaliser afin d'y répondre et élaborent un support de communication commun afin de présenter à d'autres élèves le milieu dans lequel leur école se situe en référence à la typologie qu'ils ont réalisée.

### Élève récepteur

### Élève acteur

### Élève auteur

### Élève auteur collectif

Après un travail sur les besoins et leur classification avec la pyramide de Maslow ...

## Exemple en sciences économiques : les besoins

L'enseignant réexplique l'intérêt qu'il peut y avoir de classer et de hiérarchiser les besoins, en marketing par exemple, et souligne les limites et la relativité de cette hiérarchisation.

L'enseignant fait débattre les élèves à propos des différents modèles de classification et de hiérarchisation des besoins, de leurs intérêts, limites et relativité.

Chaque élève doit individuellement par écrit réaliser une synthèse critique des différents modèles de classification et de hiérarchisation des besoins montrant leur intérêt, leurs limites et leur relativité. Il confrontera sa synthèse écrite avec celle de deux autres élèves.

En sous-groupes de 4, les élèves doivent réaliser ensemble par écrit une synthèse critique commune des différents modèles de classification et de hiérarchisation des besoins montrant leur intérêt, leurs limites et leur relativité.

## Exemple en sciences sociales : le genre

### Élève récepteur

L'enseignant réexplique la démarche suivie depuis la question de départ jusqu'aux interviews, justifie les choix méthodologiques (statistiques de répartition et entretiens semi-directifs) et rappelle les conclusions tirées à ce stade de la recherche.

### Élève acteur

En dialogue avec les élèves, l'enseignant leur demande de réexpliquer la démarche suivie depuis la question de départ jusqu'aux interviews, de justifier les choix méthodologiques et de rappeler les conclusions tirées à ce stade de la recherche.

### Élève acteur

Chaque élève doit individuellement par écrit réaliser un rapport provisoire de recherche (expliquant la démarche suivie depuis la question de départ jusqu'aux interviews, justifiant les choix méthodologiques et rappelant les conclusions tirées à ce stade de la recherche). Il comparera son rapport de recherches à celui de son voisin.

### Élève auteur collectif

Les élèves, collectivement, doivent réaliser par écrit un rapport provisoire de recherche (expliquant la démarche suivie depuis la question de départ jusqu'aux interviews, justifiant les choix et rappelant les conclusions tirées à ce stade de la recherche) et le remettre à la direction en lui demandant d'y réagir.

Après la réalisation d'une enquête sur la répartition H/F des travailleurs dans l'école (personnel enseignant, d'encadrement, administratif, d'entretien, ...) et d'interviews sur les choix d'orientation professionnelle ...

Rappel : pour réfléchir à ses choix didactiques, voir la fiche : « [Comment s'orienter ?](#) »

Aller au polygone 



## Fiche Rem'aide: Faire le point



Cette fiche Rem'aide veut proposer à l'enseignant des éléments de réflexion et des pistes d'action en lien avec le GPS « Faire le point ».

### Qu'est-ce que « faire le point » ?

Faire le point, c'est s'arrêter.

S'arrêter un moment, en cours ou fin de séquence pour regarder, dire, dessiner, écrire, formuler, expliciter :

- ◆ ce qu'on a fait et ce qu'il reste à faire
- ◆ comment on a fait, pourquoi on a fait comme cela,
- ◆ d'où on vient et où on va,
- ◆ l'importance, la valeur de ce qu'on a fait
- ◆ et ce qu'il faut en retenir.

Faire le point, c'est s'arrêter un moment, en cours ou fin de séquence pour partager le sens de ce qui a été fait, pour discuter de la signification, de l'orientation et de la valeur<sup>11</sup> de ce qui a été fait. C'est expliciter et justifier la démarche suivie et expliciter et formaliser les apprentissages réalisés. C'est encore, pour le dire autrement, adopter une posture seconde<sup>12</sup>, favoriser une démarche réflexive favorable aux apprentissages.

Aller au  
polygone 

<sup>11</sup> explicitation du « sens » des apprentissages par Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, Anthropos, 1997

<sup>12</sup> Élisabeth Bautier et Roland Goigoux, *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, *Revue française de pédagogie*, 2004 148 pp. 89-100. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_148\\_1\\_3252](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252)

## Pourquoi est-ce important de « faire le point » ?

Il y a des élèves qui, quand on leur demande de raconter ce qu'ils font en classe, énoncent une succession de faits sans liens ni sens et il y en a d'autres qui expliquent spontanément le sens de ce qu'ils ont fait.<sup>13</sup> Les uns échouent à l'école et les autres y réussissent. C'est à partir de ce constat banal que la recherche explore depuis plus de 30 ans cette question du sens des activités scolaires pour les élèves. Qu'est-ce qui fait sens, qu'est-ce qui empêche de faire sens et qu'est-ce qui aide à faire sens pour les élèves éloignés de la culture scolaire ?<sup>14</sup>

Trop souvent, les enseignants considèrent que ce qu'ils proposent à leurs élèves est évident. Et ce l'est en effet pour certains, mais c'est loin de l'être pour d'autres. Pour ceux-là, c'est le manque d'explicitation des apprentissages et de leur sens qui les laisse dans une erreur d'interprétation de ce qu'il faut retenir de la leçon. De nombreux auteurs parlent ainsi de pédagogie invisible<sup>15</sup> pratiquée, souvent inconsciemment, par un grand nombre d'enseignants qui laissent aux élèves le soin de découvrir par eux-mêmes et sans accompagnement les apprentissages cachés derrière les activités vécues.

Pour ces enfants éloignés de la culture scolaire, l'école entretient, sans le vouloir, une série de malentendus<sup>16</sup> qui les laissent dans l'erreur. Ainsi par exemple, en début de scolarité, pour beaucoup d'enfants, il s'agit de bien écouter l'enseignant, de bien faire ce qu'il dit, d'être tout entier dans le bien faire, dans l'exécution des consignes sans en chercher le sens. Et comme l'enseignant a tendance à encourager cette bonne volonté, à renforcer cette pratique, ces enfants continuent à croire qu'apprendre, c'est faire et ce n'est que faire.

Autre exemple, pour beaucoup d'enfants (et de familles), l'important à l'école, c'est la bonne réponse, c'est le résultat qui compte, sans se préoccuper de ce qui a permis d'y arriver. Et comme l'école a tendance à encourager ce souci du résultat, à renforcer cette pratique, ces enfants continuent à croire qu'apprendre, c'est mémoriser et ce n'est que mémoriser.

Dernier exemple, pour beaucoup d'enfants et de jeunes, l'expérience subjective de l'activité, le plaisir qu'ils prennent à chercher ce que l'enseignant demande, à réaliser l'activité proposée cache l'apprentissage visé. Et comme l'enseignant a tendance à encourager l'implication personnelle sans distanciation, sans explicitation<sup>17</sup>, à renforcer cette disposition, ces enfants et jeunes continuent à croire qu'apprendre, c'est s'amuser et ce n'est que s'amuser.

Aller au polygone 

<sup>13</sup> B. Charlot, El. Bautier, J-Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin 1997.

<sup>14</sup> St. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, 2007.

<sup>15</sup> entre autres : Bernstein, B. (2007). Cèbe, S., Pelgrims, G. et Martinet, C. (2009). Crahay, A. (2017). Voir bibliographie ci-après.

<sup>16</sup> B. Roosens, *Rapports au savoir, sens de l'activité et malentendus sociocognitifs*, Étude CGé 2018. <https://www.changement-egalite.be/Rapports-au-savoir-sens-de-l>

<sup>17</sup> J. Cornet, *Explicitier, Traces de changements*, n°224, janvier 2016. <https://www.changement-egalite.be/Explicitier>

Ceci explique pourquoi, si l'enseignant ne prend pas le temps de « faire le point » avec les élèves et de rendre ainsi possible l'explicitation des apprentissages, de nombreux enfants et jeunes resteront dans l'erreur, continueront à ne pas « comprendre la matière », à ne pas apprendre.

## A quel moment « faire le point » ?

Si le GPS « **Faire le point** » apparaît au centre de l'ennéagone et qu'il constitue un **point de ralliement entre les différents autres fiche GPS**, c'est qu'il est possible, en fin de compte, de le travailler à n'importe quel moment de la séquence du moment qu'il puisse permettre aux élèves et/ou à l'enseignant de s'arrêter, prendre du recul, et dresser un état des lieux de ce qui a déjà été appris et de ce qui reste à apprendre.

En cours d'une séquence d'apprentissage, l'enseignant doit décider à quel(s) moment(s) estimé(s) charnière, il s'arrête pour faire le bilan de ce qui a déjà été travaillé et de ce qu'il reste à faire, que cela soit en termes de savoirs, savoir-faire et compétences et/ou en termes de démarches qui auront permis leur construction. Ce temps d'arrêt permettra aux élèves de prendre du recul par rapport aux activités et à la séquence vécues, d'explicitier, avec l'enseignant, les objectifs et les enjeux cognitifs dissimulés derrière ces activités. Ce temps d'arrêt peut aussi être pris à la demande des élèves.

On pourrait même dire qu'il est possible de faire le point en début de séquence, ce qui signifie dans ce cas, de situer cette nouvelle séquence en fonction de celle qui l'a précédée et de celle qui la suivra.

Et évidemment à la fin d'une séquence d'apprentissage, l'enseignant doit veiller à ce qu'elle se termine par une synthèse de ce qui a été appris, une décontextualisation de ces apprentissages et une explicitation de la manière dont ils ont été construits. Cette synthèse et cette explicitation doivent montrer les enjeux cognitifs dissimulés derrière les activités vécues, en se remémorant les objectifs poursuivis, en vérifiant que ceux-ci sont atteints.

Si cette explicitation, ce travail sur le sens des activités, en cours et en fin de séquence, s'avèrent indispensables, il y a cependant différentes manières d'y arriver.

## Comment « faire le point » avec ses élèves ?

Quelle que soit la manière de « faire le point », c'est l'activité langagière qui compte, la formulation et la confrontation entre les différentes manières de dire ce qu'on a fait, comment on a fait et pourquoi on l'a fait. Cette confrontation entre les différentes manières de dire favorise la construction du sens chez l'élève. Et à nouveau, sens compris comme à la fois significations, orientation et valeur de l'activité.

## Différentes « techniques »

Une technique est toujours plus qu'une technique, l'enseignant doit se l'approprier et la réinventer en fonction de son projet et de sa classe. Plusieurs des « techniques » qui suivent ne porteront véritablement leurs fruits qu'après plusieurs applications, l'élève ne s'en emparant que petit à petit. Il y a lieu également de tenir compte de l'âge des élèves et du type d'apprentissages travaillés pour opter pour l'une ou l'autre « technique ». Et certaines des « techniques » qui suivent peuvent également se cumuler.

### Les mots pour le dire :

dire les 5 mots les plus importants pour rendre compte de ce qu'on a appris, justifier son choix, expliquer ses mots, confronter avec les choix des autres et éventuellement en débattre.

### La mise en schéma

(schéma de pensée, carte heuristique, arbre à idées, ...) <sup>18</sup> :

réaliser un schéma de ce qu'on a appris, les étapes parcourues lors de la séquence, leur succession, leurs interactions, leur logique, expliquer et justifier son schéma, le confronter aux autres et éventuellement en débattre.

### La synthèse :

réaliser une synthèse de la séquence d'apprentissage sous forme de texte écrit et structuré, pour la présenter à d'autres qui n'auraient pas participé aux cours et qui leur permettrait de comprendre ce qui a été appris, confronter sa synthèse avec celle des autres et éventuellement en débattre.

Ces trois premières « techniques » peuvent être utilisées de manière individuelle et/ou en sous-groupe.

### Le cahier de traces :

à installer de manière systématique, demander aux élèves de disposer d'un cahier où ils gardent des traces de ce qui est fait en classe, un cahier qui leur appartient où ils écrivent <sup>19</sup> librement (mais c'est obligatoire), leur donner du temps régulièrement pour qu'ils y notent ces traces, et, pour faire le point, leur demander de le prendre et d'appliquer une des « techniques » qui précèdent.

### Le journal des apprentissages <sup>20</sup> :

à installer durablement, demander aux élèves à chaque fin de cours de noter ce qu'ils ont fait de le noter comme ils veulent, comme ils croient l'avoir vécu et prendre régulièrement un peu de temps pour écouter ce que deux ou trois élèves ont noté, comparer comment ils l'ont noté et en débattre s'il y a lieu.

Aller au polygone 

<sup>18</sup> Taper carte heuristique dans un moteur de recherches ou voir entre autres : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27887&navi=4398>

<sup>19</sup> Giot, B. & Quittre, V. (2005). *Structurer ses acquis en sciences : le rôle de l'écrit*. Site du Ministère de la Communauté française de Belgique. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24864>

<sup>20</sup> J. Crinon, *Le journal des apprentissages*, Traces de changement n°160, mars 2003. <https://www.changement-egalite.be/Le-journal-des-apprentissages> ou encore St.

**Le journal de bord**<sup>21</sup> : à installer durablement, écrire ensemble l'histoire collective de la classe, raconter pour les parents ce qu'on fait et ce qu'on apprend, jour après jour, dans la classe.

**Le bilan**<sup>22</sup> : en fin de séquence, ou après une étape importante, écrire 3 choses, ce que j'ai appris, ce qui m'a aidé à apprendre, ce qui m'a empêché d'apprendre, comparer et débattre éventuellement.

**Le débat des chercheurs**<sup>23</sup> : en cours ou à la fin d'un exercice, d'un problème à résoudre, d'une recherche à mener, organiser un « débat scientifique » en classe où chacun, ou chaque sous-groupe, est amené à expliquer ce qu'il fait, comment il le fait, le résultat auquel il arrive et cela, pour coopérer et élucider ensemble, pour produire ensemble du savoir à mettre en patrimoine.

On voit, à travers toutes ces techniques, l'importance de l'écrit individuel et de l'écrit collectif, de la confrontation des formulations, pour partager toujours plus et mieux des significations communes.

## Différentes « postures »

Bien évidemment, plus on veut « faire le point » de manière efficace et approfondie, plus cela prend du temps. L'enseignant est donc obligé de faire des choix et d'opter une fois pour un type posture de l'élève et une autre fois pour une autre posture.

### Faire le point pour ses élèves

(posture de récepteur)

C'est l'enseignant qui fait le point et qui (ré-)explique les démarches suivies et les apprentissages réalisés. Il peut pour cela donner une synthèse écrite provisoire ou définitive, un schéma - synthèse, carte heuristique ou autre, ou toute autre trace. Mais l'essentiel est que l'élève confronte mentalement cette formulation avec ce qu'il avait compris. Avec cette synthèse, il est important que l'enseignant souligne les apports et les limites de la démarche et/ou du savoir travaillé, qu'il dé- et re-contextualise ces apprentissages, qu'il le resitue dans l'histoire de l'humanité.

### Faire le point avec ses élèves

(posture d'acteur)

Ce sont les élèves, guidés par l'enseignant, en dialogue frontal, qui doivent exprimer les démarches suivies et les apprentissages ; ils peuvent pour cela produire une synthèse commune. L'important dans ce cas est d'être particulièrement vigilant sur la formulation, en acceptant a priori toute formulation et en la confrontant aux autres formulations pour aboutir à une formulation commune.

<sup>21</sup> St. Lambert, *Le journal de bord*, Traces de Changements n°160, mars 2003. <https://www.changement-egalite.be/Journal-de-bord>

<sup>22</sup> Institution appelée « rangement » et utilisée en fin de séquence à Tenter Plus, classe coopérative verticale.

<sup>23</sup> Taper « débat scientifique en classe » dans un moteur de recherches

### Demander à chaque élève de faire le point

(posture d'auteur)

C'est chaque élève, individuellement, qui doit exprimer par écrit (avec des dessins, des schémas, des mots, du texte ...) les démarches suivies et les apprentissages réalisés. Il pourra confronter sa production à celle d'autres. L'important ici est à la fois d'exiger que chaque élève écrive, produise comme il a compris et comme il peut le formuler et à la fois de respecter chaque formulation, d'aider chacun à progresser dans sa formulation en entendant les autres et en confrontant les différentes formulations.

### Faire le point collectivement

(posture d'auteur collectif)

Ce sont les élèves, collectivement, qui doivent se mettre d'accord sur comment communiquer les démarches suivies et les apprentissages réalisés. L'enseignant réagira à cette production collective. Le journal de bord et le débat des chercheurs (techniques présentées ci-dessus) sont des moyens de faire le point collectivement. L'important ici est d'exiger une véritable co-production, un véritable débat et une véritable coopération. L'existence d'un destinataire qui « compte » aux yeux des élèves peut aider à cette production collective.

**NB :** Mais attention, une fiche technique comme celle-ci, et comme toutes les fiches techniques, n'est jamais simplement technique. Utilisez-la donc mais sans vous laisser enfermer, conservez votre faculté d'inspiration ... !

## Repères bibliographiques

- ◆ BAUTIER, Elisabeth. & GOIGOUX, Roland. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, Juillet-Août-Septembre, pp. 89-100.
- ◆ BERNSTEIN, Basil. (2007). Classes et pédagogies : visibles et invisibles. In Deauvieux & Terrail (Éds.), *Les sociologues et la transmission des savoirs* (pp. 85- 112). Paris : La dispute.
- ◆ CEBE, Sylvie, PELGRIMS, Greta. et MARTINET, Catherine. (2009) Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? In Chapelle, Gaétane & Crahay, Marcel. (Ed.), *Réussir à apprendre* (pp. 47-57). Paris : Presses Universitaires de France.
- ◆ CRAHAY, Audrey. (2017). *L'institutionnalisation : un remède contre les malentendus sociocognitifs engendrés par une pédagogie implicite ?* (Master's thesis). Université de Liège, Liège.
- ◆ CRINON, Jacques. (novembre 2000). Apprendre à écrire ou écrire pour apprendre? *Cahiers Pédagogiques*. p. 388.
- ◆ GIOT, Bernadette & QUITTRE, Valérie. (2005). *Structurer ses acquis en sciences : le rôle de l'écrit*. Site du Ministère de la Communauté française de Belgique. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24864>
- ◆ GOBERT, Sophie. (2014). Déplacement dans le processus de secondarisation. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 54. pp. 65-84.
- ◆ JAUBERT, Martine & REBIERE, Maryse. (2001). Pratiques de reformulations et construction de savoirs. Écrire pour comprendre les sciences. *Aster*, 33. Paris : INRP.
- ◆ ROOSENS, Benoît. (2018) Rapports au savoir, sens de l'activité et malentendus sociocognitifs, Étude CGé. En ligne : <https://www.changement-egalite.be/Rapports-au-savoir-sens-de->



**« Il vaut mieux débattre d'une question sans la régler que la régler sans en avoir débattu »**

Joseph Joubert



Pour vous aider à comprendre ce GPS, vous pouvez visionner cette vidéo : <https://youtu.be/Z36keFR9s8k>

### Pour pratiquer le débat, l'enseignant a toujours le choix entre : ...

#### Que faire ?

Se saisir d'un débat pour **illustrer** le savoir

Se saisir du débat **pour vivre et appréhender** le savoir

Se saisir du débat **pour vivre, construire et questionner** le savoir

#### Comment

Le débat constitue ici une occasion pour illustrer le savoir lors d'un parcours (en introduction, pendant et/ou en clôture). Dans cette posture, les élèves vont donc assister comme spectateurs en temps réel et/ou en différé (recueil de textes contradictoires, vidéos...) et se/poser des questions durant un débat initié et choisi par d'autres (enseignant.e.s, acteurs extérieurs à l'école).

Le débat constitue ici une occasion de participation. Dans cette posture, les élèves vont donc participer au débat comme acteurs en temps réel qui préparent (sur base de lectures, rencontres...) et se/posent des questions durant un débat initié par d'autres (enseignant.e.s, acteurs extérieurs à l'école) sous forme de jeu de rôle, de procès, de saynètes etc.

Le débat constitue ici une occasion de construction du savoir dans sa complexité et sa conflictualité. Dans cette posture, les élèves vont construire un débat (sur base de lectures, rencontres...) en identifiant les positions des parties concernées qu'ils invitent et questionnent en temps réel ou dont ils synthétisent les positions pour en dégager/reproduire en temps différé la complexité/conflictualité en vue d'un éventuel effet sur le réel (demande argumentée auprès d'un conseil, modification attendue d'un règlement etc.)

## Avec quel objectif ?

### Cognitif

Connaître et comprendre comme spectateur/récepteur les problèmes liés au savoir via l'illustration qu'offre un débat sur ce savoir.

### Socio affectif

Développer l'envie de comprendre les personnes, les autres modes de vie et les cultures différentes et par là, renforcer les attitudes d'empathie, de solidarité et de respect à l'égard des différences et de la diversité.

### Comportemental

Stimuler la motivation et la volonté de comprendre un savoir et par là, être capable d'écouter de manière respectueuse des points de vue différents.

### Cognitif

Connaître, comprendre et vivre comme acteur la complexité/conflictualité des problèmes liés au savoir en vivant un débat préparé à l'avance.

### Socio affectif

Développer l'aptitude d'entrer en interaction de manière efficace et appropriée (respecter la diversité et être capable d'apprécier les émotions ressenties/idées énoncées par autrui) avec des personnes différentes.

### Comportemental

Stimuler la motivation et la volonté de discuter des mesures à prendre et/ou des choix à faire ; être capable d'écouter de manière respectueuse des points de vue différents, d'exprimer ses propres opinions avec assurance, d'évaluer ses propres opinions et celles d'autrui, d'aborder le conflit de manière positive, de faire preuve d'efficacité et de responsabilité pendant le débat.

### Cognitif

Connaître, comprendre et vivre comme acteur / auteur la complexité / conflictualité des problèmes liés au savoir en réalisant un débat.

### Socio affectif

Développer l'aptitude d'entrer en interaction de manière efficace et appropriée (respecter la diversité et être capable d'apprécier les émotions ressenties/idées énoncées par autrui) avec des personnes différentes en vue d'une éventuelle réalisation commune.

### Comportemental

Stimuler la motivation et la volonté de discuter des mesures à prendre et/ou des choix à faire ; être capable d'écouter de manière respectueuse des points de vue différents, d'exprimer ses propres opinions avec assurance, d'évaluer ses propres opinions et celles d'autrui, d'aborder le conflit de manière positive, de faire preuve d'efficacité et de responsabilité pendant le débat en vue d'une éventuelle réalisation commune.

inviter l'élève à être récepteur

inviter l'élève à être acteur

inviter l'élève à être auteur

## Et quelle posture pour l'élève ?



Débattre est une démarche qui peut permettre d'illustrer et/ou de questionner une problématique posée, dans laquelle apparaît un aspect contradictoire qui engendre des discussions, des critiques, des contre-argumentations. Le débat argumenté est une forme particulière de rapport au savoir puisque celui-ci se construit au travers d'une discussion. Il n'est pas une simple conversation mais bien une approche qui nécessite la découverte et l'appropriation par les élèves des différentes positions de différentes personnes et/ou groupe de personnes sur un sujet.

Il existe plusieurs types/formes de débat (voir la fiche Rem'aide « [Pratiquer le débat](#) »).

Il nous semble important d'insister, à l'instar de ce que préconisent les programmes CPC/EPC, sur l'apprentissage des règles du débat dès la maternelle. « L'apprentissage de la pratique du débat et le développement d'un regard critique sur ce que telle ou telle forme de débat permet et empêche, jouent un rôle central. Il est juste de rappeler que la liberté d'expression est un principe fondamental en démocratie. On doit comprendre qu'il s'agit moins d'une valeur morale que d'un véritable enjeu politique : sans liberté d'expression, pas de citoyenneté démocratique ». « La démocratie requiert la reconnaissance de la liberté de conscience, ou d'opinion, de chacun, qui est absolue : on peut tout penser en son for intérieur. Mais elle nécessite un cadrage de la liberté d'expression : si on peut tout penser, on ne peut pas tout dire, dans la mesure où certaines paroles sont comme des actes qui rendent impossible tout échange et discussion. C'est bien le sens de la législation belge en matière de liberté d'expression : interdire la discrimination et l'incitation à la haine ou à la violence, c'est-à-dire interdire les paroles qui ont pour but ou pour effet de rendre impossible la prise de parole de celui auquel elles sont destinées.

On voit donc qu'il ne s'agit pas de limiter certaines opinions parce qu'elles seraient erronées ou dangereuses, mais parce que, une fois énoncées, mises en circulation dans l'espace public, elles tendent à le détruire<sup>24</sup>. » Cet apprentissage peut évidemment se faire en observant des débats (élève récepteurs), en y participant (acteurs) et/ ou en les construisant (auteurs) ainsi qu' en s'inspirant des fiches outils CPC/EPC reprises plus bas.

Aller au  
polygone 

<sup>24</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles, Cours de philosophie et de citoyenneté, 1er degré de l'enseignement secondaire, 2017, p. 19. Il est à noter que cette conception peut elle-même être sujette à débat en partant par exemple d'un extrait de MILL John Stuart, De la liberté (1859) où ce dernier aborde la question de la liberté d'expression de façon plus libérale.

## Exemples

### Exemples à propos du développement durable

#### Élève récepteur

L'enseignant fait découvrir aux élèves les tensions autour d'un thème lié au développement durable au travers d'un débat (en temps réel et/ou en différé) qui illustre ces tensions entre les trois pôles : l'efficacité économique, la répartition équitable de la valeur ajoutée et la préservation de l'environnement.

#### Élève acteur

Les élèves jouent à un jeu de rôle qui reprend les différents acteurs concernés par la problématique du retour du loup. Le scénario ainsi que les fiches des différents rôles sont fournies par l'enseignant.

#### Élève auteur

Les élèves analysent les arguments utilisés en distinguant les points de vue (liés à la position des acteurs) et les aspects du problème (juridique, économique, touristique, ...) et débattent ensemble de leur position personnelle.

### Exemples à propos des pratiques culturelles

#### Élève récepteur

Ecouter/voir un débat choisi par l'enseignant sur les pratiques culturelles, par exemple la question des nouvelles technologies et de leur place dans les loisirs des élèves au fil du temps.

#### Élève acteur

Sur base de textes fournis par l'enseignant, les élèves jouent des saynètes qui reprennent les arguments de différents adultes sur leur vision des nouvelles technologies et de leur place dans les loisirs des élèves au fil du temps.

#### Élève auteur

Les élèves, après avoir rencontré différent.e.s intervenant.e.s sur la question (MédiaAnimation, CAV Liège...), préparent et animent un débat où des personnes seraient invitées à l'école pour débattre des bienfaits et menaces des nouvelles technologies dans l'apprentissage scolaire. Le débat se poursuit en assemblée d'école pour amender/modifier le R.O.I. sur cette question.

### Exemple en histoire : le temps des seigneurs et des princes – les châteaux forts

#### Élève récepteur

Sur base d'un documentaire (choisi par l'enseignant) interviewant divers spécialistes, les élèves découvrent les différentes manières de voir la vie des paysans au Moyen Age.

#### Élève acteur

A partir d'un jeu de rôle, guidés par l'enseignant (type Les seigneuries sur <https://www.hgec.fr/jouer-en-classe/jeu-de-role-les-seigneuries-5e.html> ou <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/feuillestage-jouer-en-histoire-geographie-N-12773-17699.pdf>), les élèves vivent la vie au sein d'une seigneurie et débattent des actions à mener.

#### Élève auteur

Les élèves, après avoir rencontré/lu différent.e.s intervenant.e.s sur la question, débattent et expriment leurs positions sur la vie au Moyen Age comparativement à celle d'aujourd'hui.

### Exemple en géographie : la région géographique où se situe mon école

#### Élève récepteur

L'enseignant amène ses élèves à un apéro-débat d'une association (inter-environnement Bruxelles par exemple) pour permettre aux élèves d'entendre les positions des intervenant.e.s sur une question (circulation douce, zone interdite aux voitures aux heures d'ouverture/sortie école par ex.) liée au quartier de l'école.

#### Élève acteur

A partir d'un jeu de rôle, guidés par l'enseignant (type Urbanistes en herbe), les élèves doivent répondre, dans le cadre d'un conseil communal aux besoins liés à l'arrivée d'une centaine de nouveaux habitants dans une commune.

#### Élève auteur

Après avoir pris connaissance des différents aspects du dossier, les élèves débattent du choix de l'association des parents concernant le projet d'interdiction de circulation aux abords de leur école aux heures d'ouvertures et de sorties scolaires.

### Exemple en sciences économiques : les besoins

#### Élève récepteur

Ecouter/voir un débat choisi par l'enseignant sur le marketing genré (interview de l'association Georgette Sand par ex.) ou assister

#### Élève acteur

A partir d'un cas choisi par l'enseignant (et avec l'aide d'une association comme UNIA par ex.), les élèves mettent en scène en classe un procès à propos d'un cas

#### Élève auteur

A partir d'une enquête sur le marketing genré dans l'univers du jouets, les élèves débattent de l'intérêt d'accepter des costumes genrés lors de la fête du carnaval dans leur école.

à un procès dans lequel UNIA s'est constitué partie civile..

(représentations genrées dans un manuel scolaire, cas rapporté par UNIA...) sur base des lois anti-discriminations en vigueur en Belgique.

## Exemple en sciences sociales : le genre

### Élève récepteur

Ecouter/voir un débat choisi par l'enseignant à propos de l'éthique en publicité.

### Élève acteur

Simuler un débat, sous forme de jeu de rôle initié par l'enseignant, entre les membres du Jury d'Ethique Publicitaire (JEP) belge à propos d'une publicité controversée choisie par l'enseignant ou reprise sur le site français du Jury de Déontologie Publicitaire.

### Élève acteur

Les élèves cherchent des publicités en groupe qui pourraient faire l'objet d'une plainte au JEP et vont débattre en classe quant à la pertinence d'une plainte à soumettre au JEP via le formulaire en ligne.

Rappel : pour réfléchir à ses choix didactiques, voir la fiche : « [Comment s'orienter ?](#) »

Aller au polygone 



# Fiche Rem'aide: Pratiquer le débat



Cette fiche Rem'aide veut proposer à l'enseignant.e des éléments de réflexion et des pistes d'action en lien avec le GPS « [Pratiquer le débat](#) ».

## Qu'est-ce que « pratiquer le débat » ?

Le débat argumenté est une forme élaborée du rapport au savoir. Il n'est pas une simple conversation mais bien une approche informée et raisonnée qui nécessite la découverte et l'appropriation en amont d'un argumentaire, voire d'un vocabulaire spécifique. Débattre est une démarche qui peut permettre de répondre à une problématique posée, dans laquelle apparaît un aspect contradictoire qui engendre des discussions, des critiques, des contre-argumentations... On peut distinguer 3 manières de pratiquer le débat<sup>25</sup> :

**1. Le débat « citoyen »**

Citoyen étant à entendre au sens large du rapport d'un individu pris dans la nécessité d'établir des règles de vivre et faire ensemble qui posent des questions. Ce type de débat concerne la vie de la classe, de l'école, et au-delà, de la société. Il peut donner lieu à des votes, à des décisions qui visent une décision commune et une application/exécution. Pour exemple, on pensera à toutes les activités de classe qui amènent un débat (charte de vie, élection d'un délégué, sorties scolaires...).

**2. Le débat « scientifique »**

Scientifique étant à entendre au sens large d'un rapport à des savoirs déjà constitués qui posent des questions. Le débat scientifique tel qu'il se pratique à l'école s'appuie sur une pratique sociale de référence, celle des chercheurs qui échangent entre eux, mais s'en différencie, car le problème a déjà été, même provisoirement, résolu. Ce type de débat concerne les thèmes scientifiques abordés en classe et dans le milieu scientifique et au-delà, dans la société. Il peut donner lieu à des confrontations de points de vue, sur base d'une méthode commune, en vue d'une validation à vérifier/établir. Pour exemple, on pensera au débat sur l'utilisation

Aller au  
polygone 

<sup>25</sup> Il s'agit ici d'un essai de typologie sur base de SAHUC Jean-Jacques, Les différentes sortes de débats, in [http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Les\\_différentes\\_sortes\\_de\\_debat\\_CPC\\_Herblay.pdf](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Les_différentes_sortes_de_debat_CPC_Herblay.pdf), MAJ non citée, Consultée le 26/11/2018. et Auteur non cité, Les différentes formes de débats, in [https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/Les\\_différentes\\_formes\\_de\\_debats.pdf](https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/Les_différentes_formes_de_debats.pdf), MAJ non citée, Consultée le 26/11/2018. Etant entendu que les types de débats proposés peuvent ensuite donner lieu à différents dispositifs pour mettre en place la discussion. On se reportera utilement aux Fiches-Outils du programme CPC pour envisager ces différents dispositifs. On se reportera aussi aux différentes fiches outils pour animateurs de discussions reprises sur [www.philocite.eu/](http://www.philocite.eu/)

agroalimentaire des organismes génétiquement modifiés (OGM) ou des ondes GSM et la question des cancers. On peut aussi faire réfléchir les élèves sur le lien qu'il convient - ou ne convient pas - de faire entre « corrélation statistique » et « causalité ».

### Le débat « philosophique » et/ou à visée philosophique

3. Philosophique étant à entendre au sens large d'une recherche de sens, d'une clarification des valeurs, d'un dilemme moral... qui posent des questions. Ce type de débat concerne les idées développées dans des livres, des films, des oeuvres d'art... abordés en classe et au-delà, dans la société. Il peut donner lieu à des démonstrations, des expériences, pour infirmer ou confirmer des hypothèses sans qu'il y ait pour autant recherche d'une position commune. Pour exemple, on peut penser aux débats que suscitent des œuvres d'art, des publicités...dans la société.

Tous ces débats ont en commun :

- ◆ l'unicité par le fait qu'un seul thème/sujet est idéalement visé/traité
- ◆ la garantie démocratique pour toutes/tous les intervenant.e.s de pouvoir prendre la parole (via l'écrit/l'oral/l'audiovisuel) et d'être entendu
- ◆ l'objectif d'élucider pour voir plus clair ensemble et/ou d'agir ensemble à propos du thème/sujet traité

## Pourquoi est-ce important de « pratiquer le débat » ?

La pratique du débat s'inscrit dans un modèle éducatif porté par des penseurs comme Dewey qui considèrent la connaissance non pas comme un contenu, mais comme une pratique orientée par la résolution d'un problème mettant en œuvre des moyens pour parvenir à cette fin. Le débat argumenté est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans un cadre collectif qui correspond finalement à toute vie en société. En mettant en discussion leur point de vue sur la base d'une enquête menée en concertation avec les pairs, les élèves pratiquent concrètement leur jugement critique. Pratiquer le débat permet ainsi d'apprendre :

- ◆ à s'exprimer devant les autres,
- ◆ à présenter et défendre son point de vue et à analyser une situation,
- ◆ à habituer les élèves à formuler des hypothèses plutôt que des opinions et donc à argumenter, à conceptualiser,

- ◆ à écouter les autres et à renforcer les attitudes de coopération,
- ◆ à faire preuve d'empathie pour accueillir le point de vue de chacun,
- ◆ à percevoir et parfois contrôler ses réactions et émotions,
- ◆ à former l'esprit critique,
- ◆ à décider collectivement voire à agir collectivement...

## À quel moment « pratiquer le débat » ?

Il est possible de pratiquer le débat à n'importe quel moment de la séquence.

En début de séquence, il permet de lancer une question pour permettre à chaque élève de réfléchir à son point de vue initial sur une question et au groupe, de comprendre qu'un enjeu, une question, une contradiction, une tension apparaissent qui vont nécessiter de pratiquer le débat.

En cours d'une séquence d'apprentissage, il peut intervenir à la suite d'une tension qui surgit dans la découverte et l'approche d'un sujet, d'une thématique.

Et à la fin d'une séquence d'apprentissage, il peut intervenir lorsqu'il s'agit, dans le cadre de cette tension, de chercher à valider une hypothèse et/ou de prendre une décision collective en vue, le cas échéant, d'une action collective.

## Comment « pratiquer le débat » avec ses élèves ?

Le débat argumenté est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par quelques règles :

- ◆ préparer la disposition spatiale du local
- ◆ garantir un climat bienveillant
- ◆ maîtriser son temps de parole
- ◆ laisser la place à celle de l'autre

- ◆ comprendre les points de vue exprimés même quand on ne les partage pas
- ◆ chercher à convaincre en argumentant ...

## Différentes « techniques »

Différentes techniques, qu'il est possible de combiner, permettent de pratiquer le débat. Chacune nécessite toujours du temps, une répartition réfléchie des rôles des élèves et du professeur ainsi qu'une réflexion sur la trace écrite qui restera du débat. Ces différentes techniques sont résumées dans le tableau (des fiches outils du programme du CPC en FWB) ci-dessous :

Méthode Auteur	Objectifs principaux	Moyens principaux (protocole)	Supports privilegiés	Outils privilégiés	Apports généralement relevés	Limites généralement relevées	Remarques
<b>Discussion :</b> <b>« communauté de recherche » (CR)</b> Matthew Lipman	Développement non académique d'habiletés de pensée académiques : exemplifier, argumenter, induire, déduire, comparer...	Etape : <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ lecture partagée</li> <li>◆ récolte des questions</li> <li>◆ (tri des questions et regroupement par thèmes)</li> <li>◆ Prise de parole réglée, argumentée et exemplifiée</li> </ul>	Romans de circonstance illustrant des questions de logique éthique, esthétique, politique ...	Exercices : questionnaires de conceptualisation d'une notion associée à un passage du roman	Développement du questionnement.  Développement du bien-être.	Qualité littéraire des romans.  Oblitération des auteurs de référence et des textes de la tradition.	Le questionnement part de la question que l'élève pose au support.
<b>« Discussion à visée démocratique et</b>	Développement du raisonnement et de l'esprit critique	Répartition de tâches telles que : donner la parole -	Textes philosophiques, mythes, contes,	Grille d'analyse philosophique de toute œuvre.	Didactique de la philosophie.	Lourdeur du protocole complet.	Le questionnement part de la question

<p><b>philosophique » (DVDP)</b></p> <p>Michel Tozzi</p>	<p>à travers trois opérations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ problématiser (identifier les difficultés et les enjeux)</li> <li>◆ argumenter</li> <li>◆ conceptualiser</li> </ul> <p>Développement de la coopération</p>	<p>reformuler - synthétiser ;</p> <p>Ainsi que : présider - discuter - observer.</p>	<p>littérature de jeunesse ou toute autre œuvre</p>	<p>Grille de conceptualisation par définition, champs lexicaux, approche métaphorique, photolangage...</p>	<p>Prévention de toute captation de pouvoir grâce à la répartition des tâches en général et au rôle d'observateur en particulier.</p>		<p>que le support pose à l'élève (intention de l'auteur).</p>
<p><b>Discussion à visée éthique et citoyenne</b></p> <p>Claudine Leleux</p>	<p>Développement des compétences décisionnelles</p> <p>Familiarisation avec les processus de décision collective.</p>	<p>DVDP orientée vers une prise de position individuelle ou collective.</p> <p>Conseil de classe.</p>	<p>Situations tirées de la vie quotidienne : dilemmes, désaccords, difficultés de compréhension, réalisation d'un projet...</p>	<p><u>Distinction des énoncés</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- descriptifs</li> <li>- normatifs</li> <li>- expressifs</li> <li>- évaluatifs</li> </ul> <p><u>Distinction de l'intérêt</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- personnel</li> <li>- particulier</li> <li>- générale</li> </ul>	<p>Valorisation de la participation (influence de l'individu sur le groupe).</p> <p>Valorisation du consensus.</p>	<p>Surdétermination de la décision.</p> <p>Clarification conceptuelle préalable.</p>	<p>Le questionnement vise une réponse pratique.</p>
<p><b>« Dialogue socratique »</b></p> <p>Oscar Brenifier</p> <p>Kristof Van Rossem</p>	<p>Entraînement rigoureux du raisonnement, de la prise de parole et de l'attitude.</p>	<p>Cohérence thématique entièrement construite et non seulement mise en évidence par l'animateur.</p>	<p>Albums graphiques de circonstance sur une grande variété de thèmes. (Brenifier)</p>	<p>Mise en évidence des raisonnements implicites et évaluation de leur rigueur logique.</p>	<p>Promotion d'une prise de position initiale claire contre une dissolution dans la nuance.</p>	<p>Style d'animation dirigiste, voire autocratique.</p> <p>Mise en suspens des émotions envisagées dans une relation de parasitage plutôt</p>	<p>Le questionnement est celui que l'animateur propose aux participants.</p>

						que de symbiose avec la raison.	
<b>Débat proprement dit</b> (inspiré d'Aristote et d'autres références antiques)	Entraînement du raisonnement, de la prise de parole et de l'observation.	Répartition de tâches telles que : débattre - modérer - observer.  Introduction de contraintes telles que : obligation de marquer un désaccord - limitation à deux positions (oui ou non, pour ou contre) - limitation à deux débattants.	Questions fermées liées à l'actualité ou à un concept.	Observation de trois moyens de persuasion :  ♦ <i>éthos</i> (se mettre en scène)  ♦ <i>pathos</i> (faire appel aux émotions)  ♦ <i>logos</i> (connaître et raisonner)	Transfert des capacités d'observation à d'autres débats.  Caractère désinhibiteur de l'adoption d'une position éventuellement différente de la position personnelle.	Frustration face aux contraintes, notamment l'adoption d'une position éventuellement différente de la position personnelle.	
<b>Procès</b>	Expérimentation d'un autre type de décision collective.  Problématisation d'une notion personnifiée.	Formulation de chefs d'accusation.  Répartition des rôles tels que : jury populaire - juge - procureur - avocat de la défense - témoin - expert.	Notions liées à l'actualité ou à un chapitre du cours.		Développement du raisonnement et de la prise de parole.	Risque de confusion entre les différentes cours de justice, leur fonction et leur fonctionnement.	

## Différentes « postures »

Bien évidemment, plus on veut « pratiquer » de manière efficace et approfondie, plus cela prend du temps. L'enseignant est donc obligé de faire des choix et d'opter une fois pour un type posture de l'élève et une autre fois pour une autre posture.

**Montrer un débat à ses élèves**

(posture de récepteur)

C'est l'enseignant qui sélectionne un débat existant afin de montrer aux élèves les enjeux, les tensions sur une question qui fait l'objet d'un apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant peut proposer aux élèves des documents écrits et/ou audiovisuels qui illustrent ces enjeux, ces tensions.

**Placer les élèves au cœur d'un débat**

(posture d'acteur)

Ce sont les élèves, guidés par l'enseignant, qui vont participer à un débat comme acteurs en temps réel sous forme de jeu de rôle, de procès, de saynètes etc.

**Amener les élèves à construire un débat**

(posture d'auteur collectif)

Ce sont les élèves qui vont construire un débat (sur base de lectures, rencontres...) en identifiant les positions des parties concernées qu'ils invitent et questionnent en temps réel ou dont ils synthétisent les positions pour en dégager/reproduire en temps différé la complexité/conflictualité en vue d'un éventuel effet sur le réel (demande argumentée auprès d'un conseil, modification attendue d'un règlement etc.)

**NB** : Mais attention, une fiche technique comme celle-ci, et comme toutes les fiches techniques, n'est jamais simplement technique. Utilisez-la donc mais sans vous laisser enfermer, conservez votre faculté d'inspiration ... !

## Références

- ◆ CAZENAVE Catherine. (2008). Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève, *Carrefours de l'éducation 2008/1 (n° 25)*, pp. 43 à 54.
- ◆ CONNAC Sylvain. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF éditeur
- ◆ DEWEY John. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : Éditions La Découverte.
- ◆ DOLZ Joaquim & SCHNEUWLY Bernard .(2009). Pour un enseignement de l'oral, ESF Editeur, Collection Didactique du français, 2009.
- ◆ Fédération Wallonie-Bruxelles. *Programme des cours de Philosophie et Citoyenneté*. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429>
- ◆ GROS Aurélien (2011). Les formes de l'enquête historique : John Dewey et Max Weber. *L'Atelier du Centre de recherches historiques*, vol. 7. En ligne : <https://journals.openedition.org/acrh/3668>
- ◆ LIPMAN, Matthew. (1995). *À l'école de la pensée*. De Boeck : Bruxelles.
- ◆ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2016). *Guide du personnel enseignant pour la prévention de l'extrémisme violent*. Paris. En ligne : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676_fre)
- ◆ MONJO, Roger. (2013). TOZZI Michel (2012). Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie. Chronique sociale 343p. *Recherche & éducation*, 9. pp.163-165



« *Le citoyen est un homme qui ne laisse pas aux autres le soin de décider de son sort commun* »

Pierre Mendès France



Pour vous aider à comprendre ce GPS, vous pouvez visionner cette vidéo : <https://youtu.be/mhCE3GVa0F0>

### Pour décider ensemble , l'enseignant a toujours le choix entre : ...

#### Que faire ?

Choisir et décrire pour les élèves les modalités de la décision collective.

Guider les élèves dans la construction de la décision collective.

Guider les élèves vers la construction autonome de la décision collective, leur donner le pouvoir de décider et les amener au questionnement sur le processus

#### Comment

L'enseignant explique comment s'est déroulé (dans une situation X) le processus de décision collective. Il choisit et remet aux élèves le plan, les consignes etc. qui ont mené et/ou mèneront à la décision collective. Les élèves sont amenés à être récepteurs de la démarche choisie par l'enseignant.

L'enseignant fait découvrir aux élèves une/des manières de décider ensemble (voir la fiche Rem'aide « [décider ensemble](#) ») et invite les élèves à prendre des rôles dans le processus de décision (facilitateur, secrétaire, rapporteur, gardien du temps, distributeur de parole etc.). Les élèves sont amenés à participer en exerçant des rôles déterminés.

Les élèves décident ensemble et réfléchissent aux enjeux/problèmes des différents processus de vote qu'implique le choix d'une manière de décider ensemble. Les élèves sont amenés à construire ensemble et à réfléchir le processus de décision collective le plus adéquat en vue du but recherché / de l'action à mener.

#### Avec quel objectif ?

La décision collective vient à un moment donné du parcours pour

La décision collective sert à exercer les élèves à participer à un processus de décision.

Les élèves participent à un processus de décision collective qui les amène, tels des énonciateurs politiques, à

poser un choix qui engage les élèves.

réfléchir aux enjeux des processus de décision et à imaginer de nouvelles solutions et au-delà, d'agir.

inviter l'élève à être récepteur



inviter l'élève à être acteur



inviter l'élève à être auteur



## Et quelle posture pour l'élève ?

Décider, c'est effectuer un choix parmi plusieurs possibilités, plusieurs solutions, propositions, actions... en vue d'atteindre une perspective porteuse de satisfaction, en vue de résoudre un problème, une situation de manière satisfaisante. La prise de décision se pose dès qu'il s'agit de faire des choix ou de mener des actions qui influent sur la vie d'une ou de plusieurs personnes, d'un groupe ... Les décisions peuvent être prises par une seule personne, par un groupe de personnes, par une minorité, par une majorité, ou collectivement<sup>26</sup>.

Si dans le sens commun, le mot décision ne semble pas trop polysémique, il fait cependant l'objet de plusieurs courants de recherche dans des domaines autres (entreprises, associations, pouvoirs publics ...) que celui de l'éducation. En effet, pour beaucoup, une décision n'est qu'un choix. Mais décider ensemble signifie plus que faire un simple choix. Cela implique un processus de recherche et de compréhension d'informations pour découvrir des options et des buts ; la formulation d'objectifs précis ; le repérage d'alternatives pour atteindre ces objectifs et l'évaluation des résultats. Inscrite dans un temps qui n'est pas encore celui du simple choix, la décision collective est donc un processus qui débouche sur une action interne ou non à la classe et/ou qui vise un effet sur le réel. Et dans la mesure où toute prise de décision collective procède (en mode élève acteur et/ou auteur) d'une discussion, il nous semble important de se référer à la fiche Rem'aide « Pratiquer le débat » ainsi qu'aux fiches outils CPC /EPC pour compléter son information. Notons également que ces deux dernières postures de l'élève débouchent sur une certaine prise de pouvoir par les élèves que l'enseignant devra accueillir dans ce qu'elle a de non prévisible. Cet apprentissage de la décision collective peut se faire en observant un processus de décision déterminé (élève récepteur), en y participant guidé par un enseignant (élève acteur collectif) et/ ou en la construisant entre élèves et guidé par un enseignant (élève auteur collectif) ainsi qu'en s'inspirant des fiches outils CPC/EPC reprises plus bas.

Aller au polygone 

<sup>26</sup> Auteur non cité, Les processus de prise de décision collective, in [http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/docs/PHILOCIT-9\\_%20processus\\_prise\\_decision\\_collective.pdf](http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/docs/PHILOCIT-9_%20processus_prise_decision_collective.pdf), Mise à jour non citée, Consulté le 11/01/2019.

## Exemples

### Exemples à propos du développement durable

#### Élève récepteur

L'enseignant présente aux élèves la manière/ la procédure selon laquelle les Etats ont voté la Convention de Berne.

#### Élève acteur

Les élèves jouent à un jeu de rôle qui reprend les différents acteurs concernés par la problématique du retour du loup dans une commune. Les élèves sont amenés à jouer les rôles des différents acteurs dans un conseil communal selon les règles de décision du conseil communal fournies par l'enseignant.

#### Élève auteur

Les élèves analysent les arguments utilisés en distinguant les points de vue (liés à la position des acteurs) et les aspects du problème (juridique, économique, touristique, ...) pour décider ensemble d'une action à mener au sein de leur école et pour réfléchir à la question du processus de décision (participation, représentativité...).

### Exemples à propos des pratiques culturelles

#### Élève récepteur

L'enseignant fait voter les élèves selon une procédure qu'il a choisie pour travailler en sous-groupes un/des aspect(s) d'une/de pratiques culturelles.

#### Élève acteur

Sur base de textes fournis par l'enseignant, les élèves jouent des rôles dans une assemblée scolaire pour voter les règles de l'utilisation des réseaux sociaux pour les élèves et les enseignants à inscrire dans le R.O.I. et le règlement de travail.

#### Élève auteur

Les élèves réfléchissent, après avoir lu/rencontré et évalué les positions de différent.e.s intervenant.e.s, sur Règlement Général sur la Protection des Données voté à l'Union européenne et qui fixe à 13 ans l'âge minimal pour s'inscrire sur les médias sociaux. Ils décident collectivement d'une action à mener au sein de l'école.

### Exemple en histoire : le temps des seigneurs et

#### Élève récepteur

L'enseignant fait découvrir aux élèves la manière dont se déroulait

#### Élève acteur

A partir d'un jeu de rôle, guidés par l'enseignant (type Les seigneuries sur <https://www.hgec.fr/jouer-en->

#### Élève auteur

A partir d'un jeu de rôle, guidés par l'enseignant, les élèves (qui ont vécu la vie au sein d'une seigneurie et

## des princes – les châteaux forts

les processus de décision collective dans les seigneuries.

[classe/jeu-de-role-les-seigneuries-5e.html](https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/feuillestage-jouer-en-histoire-geographie-N-12773-17699.pdf) ou <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/feuillestage-jouer-en-histoire-geographie-N-12773-17699.pdf>), les élèves vivent la vie au sein d' une seigneurie et débattent des actions à mener selon les procédures de décision en cours à l'époque et fournies par l'enseignant.

débatu des actions à mener selon les procédures de décision en cours à l'époque), réfléchissent et confrontent ces procédures de décision avec celles d'aujourd'hui. Ils décident ensemble de réaliser quelque chose (expo., synthèse...) à partir de ces découvertes.

### Exemple en géographie : la région géographique où se situe mon école

#### Élève récepteur

L'enseignant explique aux élèves comment se décide un plan d'urbanisme pour la création d'une nouvelle école dans une commune.

#### Élève acteur

A partir d'un jeu de rôle, guidés par l'enseignant (type Urbanistes en herbe), les élèves doivent répondre, dans le cadre d'un conseil communal aux besoins liés à l'arrivée d'une centaine de nouveaux habitants dans une commune.

#### Élève auteur

Les élèves décident ensemble, sur base d'un consensus, de la meilleure manière d'interpeller les représentants de la commune où se trouve leur école pour optimiser l'offre de transports pour tous jusqu'à l'école.

### Exemple en sciences économiques : les besoins

#### Élève récepteur

L'enseignant amène ses élèves à assister à et/ou lire le compte-rendu d'une décision de justice suite à un procès dans lequel UNIA s'est constitué partie civile et qui concerne l'égalité homme-femme.

#### Élève acteur

A partir d'un cas choisi par l'enseignant (et avec l'aide d'une association comme UNIA pex.), les élèves mettent en scène en classe un procès à propos d'un cas (représentations genrées dans un manuel scolaire, cas rapporté par UNIA...) sur base des lois anti-discriminations en vigueur en Belgique.

#### Élève auteur

Les élèves décident ensemble, sur base d'un consensus, des meilleures actions à mener dans leur école pour promouvoir l'égalité homme-femme. Ils réfléchissent au concept de parité dans le cadre de leur école.

## Exemple en sciences sociales : le genre

### Élève récepteur

L'enseignant amène ses élèves à lire le compte-rendu d'une décision suite à une plainte au Jury d'Ethique Publicitaire (JEP) belge et décrit les procédures de décision au sein du JEP.

### Élève acteur

Simuler un débat, sous forme de jeu de rôle initié par l'enseignant, entre les membres du Jury d'Ethique Publicitaire (JEP) belge à propos d'une publicité controversée choisie par l'enseignant ou reprise sur le site français du Jury de Déontologie Publicitaire en vue de prendre une décision. Les élèves se reportent aux règles de décision reprises sur le site du JEP pour décider collectivement.

### Élève acteur

Les élèves cherchent des publicités en groupe qui pourraient faire l'objet d'une plainte au JEP et vont débattre en classe quant à la pertinence d'une plainte à soumettre. Ils décident collectivement de la publicité à choisir pour la plainte en vue d'établir un consensus quant au choix.

Rappel : pour réfléchir à ses choix didactiques, voir la fiche : « [Comment s'orienter ?](#) »

Aller au polygone 



## Fiche Rem'aide: décider ensemble



Cette fiche Rem'aide veut proposer à l'enseignant.e des éléments de réflexion et des pistes d'action en lien avec le GPS « Décider ensemble ».

### Qu'est-ce que « Décider ensemble » ?

La prise de décision se pose dès qu'il s'agit de faire des choix ou de mener des actions qui influent sur la vie d'une ou de plusieurs personnes, d'un groupe à un moment donné. Décider ensemble, c'est donc toujours partager le pouvoir. Et ce partage se fait toujours au travers d'un débat (voir fiche GPS : [pratiquer le débat](#)) où chacun va user de son pouvoir, du silence à la pression. Le débat dans un processus de décision collective est dès lors un débat citoyen<sup>27</sup>. Citoyen étant à entendre au sens large du rapport d'un individu pris dans la nécessité d'établir des règles de vivre et/ou faire ensemble qui posent des questions, créent des tensions et impliquent des choix. Il concerne la vie de la classe, de l'école, et au-delà, de la société et peut donner lieu à des procédures de votes, à des décisions qui visent une décision commune et une application/exécution.

Dans le cadre d'un cours, avec les attendus des programmes, les moments où l'enseignant.e et les élèves décident ensemble paraissent moins fréquents que dans le cadre d'un conseil participatif d'élèves par exemple. Pourtant, même au sein d'un cours, il existe des moments où des processus de décision collective sont possibles et/ou nécessaires qui préparent aussi à la vie citoyenne dans l'école. Décider ensemble d'un projet de classe à partir d'une thématique du programme, décider ensemble d'une partie des critères d'une évaluation, décider ensemble d'une action à mener dans l'école sont autant de processus de décision collective qui impliquent les enseignants et les élèves. Au-delà des cours, décider ensemble se produit lors de l'élection de délégué.es de classe mais pourrait aussi s'envisager dans la représentation/participation de délégués de classe lors de certains conseils de classe avec les enseignant.e.s et la direction. A ce titre, les pédagogies du ou par le projet, les pédagogies dites institutionnelles (Dewey, Kilpatrick, Freinet, Oury, Fonvieille...) ont expérimenté l'importance de décider ensemble pour permettre d'apprendre aux élèves à apprendre autrement et parfois mieux.

Aller au  
polygone 

<sup>27</sup> Plutôt qu'un débat scientifique ou philosophique. Voir la fiche Rem'aide « [Pratiquer le débat](#) » à ce sujet.

## Pourquoi est-ce important de « décider ensemble » ?

Décider ensemble s'avère nécessaire dès qu'il s'agit d'effectuer un choix parmi plusieurs possibilités, plusieurs solutions, propositions, actions... en vue d'atteindre une perspective porteuse de satisfaction, en vue de résoudre un problème, une situation de manière satisfaisante. Cela prend donc toujours du temps mais pour les élèves et l'enseignant.e, accepter de décider ensemble amène à :

- ◆ Apprendre à éprouver l'altérité. Que ce soit pour les élèves ou l'enseignant.e, la rencontre de l'avis de l'autre est souvent une surprise mais aussi un obstacle qui amène à ;
- ◆ Apprendre à reconnaître les divergences qui poussent alors à ;
- ◆ Apprendre à se décentrer, à renoncer/nuancer/modifier son avis personnel pour imaginer/envisager une satisfaction/résolution plus collective qui conduit à ;
- ◆ Apprendre à participer à la vie en commun dans ses aspects pratiques (apprendre à organiser une réunion, transformer des plaintes/désirs en propositions à soumettre à la décision, formuler ces propositions, présider la réunion, rédiger un procès-verbal et communiquer aux personnes concernées) et plus philosophiques tels qu'instaurés, dans l'enseignement, via les programmes d'EPC/CPC<sup>28</sup>. (apprendre le processus démocratique, depuis le conseil de classe jusqu'aux élections).

## À quel moment « décider ensemble » ?

Il est possible de décider ensemble à n'importe quel moment de la séquence.

En début de séquence, il est assez difficile de décider ensemble puisque les attendus d'un programme vont souvent imposer un choix à l'enseignant.e qui va décider seul du début de la séquence. Il n'empêche qu'il est important que l'enseignant.e explicite clairement aux élèves tel attendu du programme et la

Aller au polygone 

<sup>28</sup> Lire à ce sujet la fiche-outil 7. Les processus de décision collective des programmes CPC en FWB.

manière dont il va s'en emparer (Quel angle d'attaque?, Quel chemin? Comment le programme aborde telle notion et occulte parfois certains aspects? etc.). Reste que l'enseignant.e peut toujours faire le choix d'accepter de partager ce pouvoir avec les élèves même dans le cadre des attendus du programme.

Ainsi, s'il est attendu de travailler le fonctionnement de la publicité dans le cadre d'un cours de sciences économiques, il est toujours possible de décider ensemble avec les élèves de l'angle d'attaque: Pourquoi les annonceurs, par exemple, s'intéressent-ils de plus en plus à la cible musulmane? Comment fonctionne le système publicitaire des youtubeurs? Quelle est l'image des jeunes qui se dégage dans les publicités? etc. Il est aussi possible que dans un cours, les élèves, travaillant en sous-groupes, doivent présenter aux autres le résultat de leur travail. Il est alors envisageable de décider ensemble, avec les élèves en début de séquence, de(s) critères qui présideront à l'évaluation de l'enseignant.e. Ainsi l'enseignant.e peut soumettre une partie des points de l'évaluation à une décision collective avec les élèves sur certains critères de réussite.

En cours d'une séquence d'apprentissage, il peut arriver de devoir décider ensemble d'une nouvelle orientation dans le travail suite à la découverte de nouvelles possibilités. Ainsi, s'il est attendu de travailler le phénomène des migrations en histoire, il est toujours possible de décider ensemble avec les élèves de la manière de poursuivre le travail car, au vu du temps imparti, il est souvent nécessaire de choisir: Mener une enquête sur l'histoire des flux migratoires dans la commune de l'école ou travailler la représentation du migrant dans l'histoire? Un choix s'impose, une décision collective est possible.

Et à la fin d'une séquence d'apprentissage, décider ensemble s'avère parfois nécessaire pour prendre une décision collective en vue, le cas échéant, d'une action collective. Ainsi, s'il est souvent attendu dans les programmes de sciences humaines de communiquer et de donner une visibilité au travail des élèves, il est toujours possible de décider ensemble avec les élèves des modalités de cette communication: Interpellation de la Direction, exposition pour les parents, visite guidée par les élèves pour d'autres élèves, campagne de sensibilisation dans l'école etc.

## Comment « décider ensemble » avec ses élèves ?

Décider ensemble prend du temps et nécessite une gestion du groupe. Il est donc essentiel de créer un cadre d'écoute avec des règles (le droit pour tous de parler, le droit d'être écouté sans être coupé, l'interdiction de se moquer, l'interdiction de chuchoter, le respect d'un temps imparti...). Décider ensemble nécessite aussi un espace défini (classe ou autre lieu symbolique, disposition en cercle, en sous-groupes...).

Pour optimiser le processus de décision collective, il est important que les rôles de chacun soient bien définis. Si l'enseignant.e accepte de décider ensemble avec ses élèves, il devient utile d'attribuer des rôles à chacun. Dans cette perspective, l'ASBL Philocité a élaboré des fiches récapitulatives des rôles possibles dans une réunion (voir fiches <http://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/fiches-ados-adultes.pdf> et [http://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2015/09/Faire\\_groupe\\_cest\\_un\\_metier.pdf](http://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2015/09/Faire_groupe_cest_un_metier.pdf)).

Voici les différentes phases dans un processus de décision collective :

- C'est le moment qui peut susciter une nouvelle direction dans la séquence.
- Soit, il s'agit pour l'enseignant.e de prévoir à l'avance ce moment et donc d'avoir invité son groupe-classe à réfléchir tout le long de la séquence à de nouvelles directions à prendre, selon leurs motivations et intérêts (proposer d'élaborer un examen de manière collective, proposer aux élèves d'amener des documents sur une thématique, etc.).
- ◆ **La motivation :**
- Soit, l'enseignant.e peut accepter de se laisser surprendre et, dès lors, partager le pouvoir. Il s'agit donc ici d'un fait nouveau qui engendre alors un choix nécessitant de repenser la suite de la séquence, d'envisager des options et des conséquences (la découverte d'un talent d'un.e élève, une question nouvelle qui surgit, un problème dans la matière ou dans la classe, etc.).
- Pour que le choix puisse se faire valablement, il est nécessaire que toutes les informations objectives, nécessaires à ce choix soient connues de tous. L'enseignant.e peut prévoir les ressources nécessaires et/ou mettre les élèves en recherche (voir Nœud Pratiquer la recherche et l'analyse documentaire). Pour permettre à chacun d'être au courant de l'ensemble, il est impératif de rendre visibles les informations sur des feuilles, au tableau, sur des post-it, sur un site internet...C'est ici que le rôle d'un secrétaire/synthétiseur est utile. Il va collecter les informations pour préparer un ordre du jour de la réunion.
- ◆ **L'information :**
- Il s'agit d'envisager ensemble les avantages et les inconvénients au travers d'un échange qui va élargir les arguments, évaluer les conditions d'acceptation et valider un accord. Il s'agit de construire le processus de décision sur base des informations collectées. C'est le moment de la réunion et c'est ici que le rôle d'un président de séance est utile (il va assurer le cadre réglementaire de la discussion, distribuer la parole équitablement, être le gardien du temps). De son côté, le secrétaire/synthétiseur prend des notes. Différentes techniques ci-dessous permettent de mener à bien le processus de décision.
- ◆ **La réunion :**
- Il s'agit de faire retour sur la décision prise pour faire un bilan de la décision/des actions, envisager les ajustements nécessaires dans le cadre d'une nouvelle réunion.
- ◆ **L'évaluation :**

## Différentes « techniques »

La première décision que devrait prendre un groupe est de fixer les règles selon lesquelles se prendront les décisions. Différentes techniques pour élaborer cette décision, qu'il est possible de combiner, permettent donc de décider ensemble. Chacune nécessite toujours du temps, une répartition réfléchie des rôles des élèves et du professeur ainsi qu'une réflexion sur la trace écrite/tangible qui restera du processus et de la décision collective.

Voici ces différentes techniques<sup>29</sup> :

L'idée de base est la mise en commun puis la synthèse des avis de tous les élèves de manière à dégager une décision à laquelle tout le monde souscrit. Il s'agit de trouver des points d'entente entre des élèves de grandes diversités d'opinions et de façons de penser. Il ne s'agit pas de nier les conflits d'idées mais bien de les traiter collectivement de manière raisonnée et compréhensive. C'est un processus participatif plus long qui cherche à mettre l'accent sur la validité de l'opinion de chaque élève et se refuse à entériner un choix qui n'aurait pas au moins l'accord de tous. Le consensus peut se faire en plénière ou en ateliers et en voici les étapes possibles :

## Le consensus

- ◆ Présenter clairement la situation, le problème.
- ◆ Formuler et définir la question sur laquelle une décision doit être prise. Elle doit être écrite de façon visible par tout le monde (au tableau, sur des post-it, etc.).
- ◆ Séparer la problématique des enjeux personnels.
- ◆ Identifier et choisir les critères essentiels auxquels la décision doit répondre.
- ◆ Faire émerger et écrire toutes les solutions possibles même « les plus folles ».
- ◆ Discuter, débattre, modifier, regrouper et lister les suggestions.
- ◆ Bien expliquer toutes les propositions, et leurs différences.
- ◆ Repérer les points sur lesquels existe un consensus. Voir s'il peut y avoir un accord.
- ◆ S'il reste des inquiétudes ou des doutes, formuler le « non-consensus ». Réétudier les suggestions. Reconnaître les objections mineures et incorporer des amendements.
- ◆ Identifier les propositions préférées du groupe.
- ◆ Discuter de la proposition, vérifier individuellement le consensus et le rédiger.

Aller au polygone 

<sup>29</sup> Ces techniques s'inspirent des fiches outils du programme du CPC en FWB.

### **Le vote à main levée, à bulletin secret, à plusieurs tours... :**

Le vote devrait être la dernière façon de décider ensemble, quand le groupe-classe n'arrive pas à trouver un accord commun. Le vote peut se faire à l'unanimité et l'ensemble des participants est d'accord avec la proposition ou à la majorité et le plus grand nombre des participants est d'accord avec la proposition (majorité absolue, relative, qualifiée). C'est un procédé rapide dont la légitimité repose sur le choix du plus grand nombre mais c'est un modèle gagnant-perdant basé sur le postulat qu'une majorité, même très courte, est porteuse de la «bonne décision». Certain.e.s élèves se sentiront, dans ce processus, parfois lésé.e.s. Pour éviter cela, il est possible de construire et créer une nouvelle manière de voter qui serait plus adaptée à une situation précise en réfléchissant au bien-fondé d'inventer cette nouvelle technique (chacun dispose d'un capital de x points (10 par ex.) que l'élève répartit comme il veut mais sur au moins 3 propositions, faire un vote négatif (sur les propositions pour lesquelles on aurait vraiment beaucoup de mal à se motiver / travailler, ...), etc.).

### **Le compromis :**

C'est la proposition d'une position médiane en faisant des concessions réciproques (habituellement par la négociation). Tous les intervenants s'y retrouvent un minimum mais le risque est que chacun se sente "obligé" de concéder quelque chose à l'autre. La décision portera en plus sur un minimum. C'est donc peu ambitieux comme décision commune ; le plus petit dénominateur commun.

### **Le droit de veto :**

Toute personne qui n'est pas d'accord avec une proposition a le droit de refuser que le groupe l'adopte. C'est un procédé qui permet de bloquer une décision qui ne nous convient pas mais dont il est utile de définir les règles d'utilisation (pex. chaque élève ne peut l'utiliser qu'une fois...) au risque qu'il soit mobilisé sans arrêt et à mauvais escient. L'enseignant.e doit aussi expliciter et assumer son droit de veto (son pouvoir) mais soumettre son exercice à une justification à donner à la classe (garantie de personnes, respect de la Loi, du programme ...)

## **Différentes « postures »**

Bien évidemment, plus on veut « décider ensemble » de manière efficace et approfondie, plus cela prend du temps. L'enseignant.e est donc obligé.e de faire des choix et d'opter une fois pour un type de posture de l'élève et une autre fois pour une autre posture.

### **Choisir et décrire pour les élèves les modalités de la décision collective**

(posture de récepteur)

L'enseignant.e explique comment s'est déroulé dans une situation donnée le processus de décision collective. Il choisit et remet aux élèves le plan, les consignes etc. qui ont mené et/ou mèneront à la décision collective.

## Guider les élèves dans la construction de la décision collective

(posture d'acteur collectif)

Ce sont les élèves, guidés par l'enseignant.e, qui vont découvrir une/des manières de décider ensemble et prendre des rôles dans le processus de décision (facilitateur, secrétaire, rapporteur, gardien du temps, distributeur de parole etc.). Les élèves sont donc amenés à participer en exerçant des rôles déterminés.

## Donner le pouvoir de la décision collective aux élèves

(posture d'auteur collectif)

Ce sont les élèves qui vont construire ensemble et réfléchir le processus de décision collective le plus adéquat en vue du but recherché / de l'action à mener. Dans cette posture, le rôle de l'enseignant.e est donc plus celui d'un accompagnateur qui se devra d'accepter, dans les limites d'un cadre légal et scolaire, l'issue originale de cette décision collective de ses élèves (qui peut parfois mener à une désobéissance civile).

**NB** : Mais attention, une fiche technique comme celle-ci, et comme toutes les fiches techniques, n'est jamais simplement technique. Utilisez-la donc mais sans vous laisser enfermer, conservez votre faculté d'inspiration ... !

## Repères bibliographiques :

- ◆ BERNARD Marie-Lou & BERQUIN Henri. (2010). *100 idées pour une éducation civique*, Paris : Alta
- ◆ RELAIS FEMMES. (2014). *Défis des pratiques démocratiques / Fiche - Le processus démocratique, Innover pour continuer*. [Format PDF] En ligne : <http://innoverpourcontinuer.ca/wp-content/uploads/2015/03/Le-processus-d%C3%A9mocratique.pdf>
- ◆ Fédération Wallonie-Bruxelles. *Programme des cours de Philosophie et Citoyenneté*. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429>
- ◆ FIXMER Pierre & BRASSAC, Christian. (2004). La décision collective comme processus de construction de sens. In C. Bonardi, N. Grégori, J.-Y. Menard & N. Roussiau (éds), *Psychologie sociale 1 appliquée. Emploi, travail, ressources humaines (pp. 111-118)*. Paris : In Press.
- ◆ GOBERT Gérard. (2013). *Décider ensemble : comment construire un vrai choix collectif ?* En ligne : <https://www.universitedepaix.org/tag/decision-cooperative>
- ◆ GROS Aurélien (2011). Les formes de l'enquête historique : John Dewey et Max Weber. *L'Atelier du Centre de recherches historiques*, vol. 7. En ligne : <https://journals.openedition.org/acrh/3668>
- ◆ LEFRANÇOIS David & ÉTHIER Marc-André. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), pp. 443-464. [Format PDF] En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n2-rse2553/019689ar.pdf>

- ◆ Musée BelVue, Service éducatif. (s.d.). *Le fonctionnement démocratique de mon groupe*. [Format PDF] En ligne : [https://www.belvue.be/sites/default/files/pedagogical-tool/pdf/Le%20fonctionnement%20d%C3%A9mocratique%20de%20mon%20groupe%20-%20junior\\_0.pdf](https://www.belvue.be/sites/default/files/pedagogical-tool/pdf/Le%20fonctionnement%20d%C3%A9mocratique%20de%20mon%20groupe%20-%20junior_0.pdf)
- ◆ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2016). *Guide du personnel enseignant pour la prévention de l'extrémisme violent*. Paris. En ligne : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676_fre)
- ◆ TOZZI Michel. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Lyon : Chronique sociale.
- ◆ Wallonie-Bruxelles Enseignement. (s.d.). *Fiche n°9. Les processus de prise de décision collective*. [Format PDF] En ligne [http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/docs/PHILOCIT-9\\_%20processus\\_prise\\_decision\\_collective.pdf](http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/docs/PHILOCIT-9_%20processus_prise_decision_collective.pdf)

Aller au polygone 



« Rien ne vous sert de bien savoir, si vous négligez de bien faire. »

Publilius Syrus

## Pour utiliser les apprentissages et leur donner du sens, l'enseignant a toujours le choix entre : ...

Que faire ?	Expliciter les apprentissages avec l'élève pour l'aider à témoigner de ceux-ci	Réinvestir les apprentissages dans une situation (application)	Mobiliser les apprentissages dans une situation nouvelle (transfert)	Mener une action collective qui mobilise les apprentissages
-------------	--	--	--	---

Les différentes postures vont notamment dépendre de la réponse à la question : « Communiquer à qui et pour quoi faire ? »

Comment	L'enseignant guide l'utilisation des apprentissages en faisant expliciter ceux-ci par les élèves dans une situation donnée proche de la situation initiale.	L'enseignant propose une situation proche de la situation initiale et demande aux élèves d'appliquer les apprentissages et de les communiquer avec une intention : transmettre, échanger, débattre, interpellier, agir, ...	L'enseignant propose une situation nouvelle et demande aux élèves de transférer les apprentissages et de les communiquer avec une intention : transmettre, échanger, débattre, interpellier, agir, ...	L'enseignant négocie avec les élèves, en début, en cours ou en fin de séquence, une action collective à mener ensemble qui mobilise les apprentissages.
Avec quel objectif ?	Restituer les apprentissages pour mieux les mémoriser	Appliquer les apprentissages pour mieux se les approprier	Mobiliser les apprentissages pour exercer leur utilisation	Mobiliser les apprentissages dans l'action collective pour entraîner leur utilisation

## Et quelle posture pour l'élève ?

inviter l'élève à être récepteur



inviter l'élève à être acteur



inviter l'élève à être auteur



Inviter les élèves à être auteur collectif



## Exemples

### Exemples à propos du développement durable

#### Élève récepteur

Avec l'enseignant, les élèves réalisent des panneaux illustrant les trois pôles du développement durable. Ils les affichent ensuite en classe.

#### Élève acteur

Après avoir identifié les acteurs et leurs intérêts divergents à propos d'une porcherie industrielle, les élèves doivent faire de même à propos d'une demande d'installation d'éoliennes.

#### Élève auteur

Après avoir situé dans le temps les débats sur le « retour du loup », les élèves doivent faire de même avec les débats autour du « slow food ».

#### Élève auteur collectif

Après avoir analysé la cantine de l'école dans la perspective du développement durable, les élèves décident avec leur professeur d'interpeller le conseil de participation de l'école sur base d'un rapport d'études circonstancié.

### Exemples à propos des pratiques culturelles

#### Élève récepteur

L'enseignant demande aux enfants de réaliser un dessin reprenant ce qu'ils ont appris concernant les loisirs au temps des grands-parents. Ce dessin est ensuite collé dans le cahier

#### Élève acteur

Après avoir travaillé l'interview des grands-parents à propos de leurs loisirs, les élèves doivent préparer et réaliser un interview auprès d'un de

#### Élève auteur

Après avoir dressé une typologie des loisirs au temps des grands-parents, les élèves doivent faire de même avec un catalogue de jouets à l'occasion de la St-Nicolas

#### Élève auteur collectif

Après une démarche d'investigation sur les vacances au temps des grands-parents, les élèves décident avec leur enseignant de réaliser une exposition sur l'évolution

de communication avec les parents

leurs voisins sur leurs vacances.

des vacances au fil du temps et d'y inviter enseignants, parents et grands-parents.

(Voir Rem'aide numérique : [réaliser une visite ou une exposition virtuelle](#))

### Exemple en histoire : le temps des seigneurs et des princes – les châteaux forts

#### Élève récepteur

Après la séquence sur les châteaux fort, l'enseignant emmène ses élèves au château de Franchimont à Theux. Durant la visite, l'enseignant demande aux élèves de citer et d'identifier les différentes caractéristiques d'un château fort.

#### Élève acteur

Après avoir mené une démarche d'enquête au sujet du château de Franchimont, l'enseignant saisit l'occasion d'une excursion à Gand pour demander aux élèves d'analyser le château des comtes (IXe siècle). S'agit-il d'un château fort ? Les élèves doivent mobiliser les connaissances acquises précédemment afin d'argumenter leur réponse.

#### Élève auteur

Les élèves souhaiteraient en savoir plus sur les fortifications dans le monde arabo-musulman. Comportent-elles les mêmes caractéristiques que les forteresses de nos régions ? Après avoir mobilisé une démarche et des savoirs précédemment acquis pour mener l'enquête, ils réalisent une visite virtuelle de l'alcazar de Séville.

#### Élève auteur collectif

Après la séquence sur les châteaux fort, les élèves et leur enseignant décident de construire une maquette de château fort, de l'exposer et d'inviter enseignants, parents et grands parents à l'inauguration avec explications.

### Exemple en géographie : la région géographique

#### Élève récepteur

Après une séquence sur la région géographique de l'école, l'enseignant fait

#### Élève acteur

Après une séquence sur la région géographique de l'école, l'enseignant

#### Élève auteur

Après une séquence sur la région géographique de l'école, l'enseignant

#### Élève auteur collectif

Après une séquence sur la région géographique de l'école, les élèves décident

## où se situe mon école

rédigier une synthèse par les élèves des caractéristiques de cette région.

demande aux élèves de faire de même à propos d'une autre région géographique de Belgique.

demande aux élèves de réaliser une étude sur les rapports homme - nature à propos d'une région au choix située sur un autre continent.

avec leur enseignant de préparer et d'animer un interview public du président de la CCAT (Commission consultative de l'aménagement du Territoire) de leur commune.

### Élève récepteur

Après une visite de ferme dans le Pays de Herve et un travail sur la situation difficile des producteurs laitiers, l'enseignant réalise avec les élèves un schéma synthèse expliquant l'évolution du prix du lait.

### Élève acteur

Après une visite de ferme dans le Pays de Herve et un travail sur la situation difficile des producteurs laitiers, l'enseignant demande aux élèves d'appliquer le même schéma - synthèse à propos des producteurs de viande bovine.

### Élève auteur

Après une visite de ferme dans le Pays de Herve et un travail sur la situation difficile des producteurs laitiers, l'enseignant demande aux élèves de réaliser la même démarche à propos des chauffeurs de taxi.

### Élève auteur collectif

Après une visite de ferme dans le Pays de Herve et un travail sur la situation difficile des producteurs laitiers, les élèves avec leur enseignant de préparer, d'organiser et d'animer un débat avec des représentants des différents partis sur la situation des agriculteurs wallons.

## Exemple en sciences économiques : les besoins

### Élève récepteur

Après un travail sur les choix professionnels, en fonction du genre, des différents membres du personnel de l'école,

### Élève acteur

Après un travail sur les choix professionnels, en fonction du genre, des différents membres du personnel de l'école,

### Élève acteur

Après un travail sur les choix professionnels, en fonction du genre, des différents membres du personnel de l'école, l'enseignant

### Élève auteur collectif

Après un travail sur les choix professionnels, en fonction du genre, des différents membres du personnel de l'école, les

## Exemple en sciences sociales : le genre

l'enseignant demande aux élèves de réaliser un tableau comparatif des facteurs de ces choix.

l'enseignant demande aux élèves d'appliquer la même démarche avec 4 (2X2) adultes de son choix parmi les proches de sa famille.

demande aux élèves d'analyser des statistiques d'orientation professionnelle par genre

élèves et leur enseignant décident d'aller présenter leur étude et d'en débattre avec les élèves de fin de secondaire de l'école la plus proche.

Rappel : pour réfléchir à ses choix didactiques, voir fiche théorique : « [Comment s'orienter ?](#) »

Pour utiliser les apprentissages en créant du contenu numérique, voir les Rem'aides numériques : [réaliser un web-documentaire](#) ; [réaliser une frise chronologique](#) ; [réaliser une infographie](#) ; [réaliser une capsule vidéo](#) ; [réaliser un livre ou une BD numérique](#) ; [réaliser une visite ou exposition virtuelle](#).

Aller au polygone 



# Fiche Rem'aide

## utiliser les apprentissages



Cette fiche Rem'aide veut proposer à l'enseignant des éléments de réflexion et des pistes d'action en lien avec l'expérience « utiliser les apprentissages ».

### Qu'est-ce que « utiliser les apprentissages »

Utiliser les apprentissages, c'est donner un sens au savoir travaillé.

Et selon la manière dont on va utiliser les apprentissages, on va insister sur un sens particulier à donner à ce savoir. Quoi qu'il en soit, l'essentiel est que le savoir travaillé prenne sens pour l'élève, c'est même la condition d'un réel apprentissage. Et dans tous les cas, sens est ici compris dans sa triple acception<sup>30</sup> : signification, orientation et valeur.

Utiliser les apprentissages, c'est donc donner une signification, une orientation et une valeur au savoir travaillé. Les signification, orientation et valeur favorisées par les différentes manières d'utiliser les apprentissages pourront être à dominante « scolaire », « culturelle » ou « sociale ».

Si je choisis (voir fiche GPS Utiliser les apprentissages) d'explicitier les apprentissages avec les élèves, afin de les aider à mieux les mémoriser et à mieux les restituer (voir fiche Rem'aide « Faire le point ») ou si je choisis de réinvestir les apprentissages dans une situation proche, de les appliquer pour mieux se les approprier, je favorise une orientation et une valeur « scolaire », je leur donne une importance en vue d'une évaluation future et j'aide les élèves à bien la réussir.

Si je choisis de mobiliser les apprentissages dans une situation nouvelle (transfert), pour exercer leur utilisation, je favorise une orientation et une valeur « culturelle », je montre leur puissance intellectuelle en vue d'une utilisation pertinente dans d'autres situations et contextes.

Si je choisis de mener une action collective qui mobilise ces apprentissages, je favorise une orientation et une valeur « sociale », je crée de la communication, je tisse du lien, je montre l'intérêt de ces apprentissages pour d'autres, je mets ce savoir au monde. C'est cette utilisation des apprentissages, mener une action collective, qui est plus spécifiquement l'objet de cette fiche Rem'aide.

Aller au  
polygone 

<sup>30</sup> Bernard Charlot, Du rapport au savoir, Anthropos, 1999

## Pourquoi est-ce important de « utiliser les apprentissages » ?

La question du sens est fondamentale : il faut que le savoir prenne sens pour l'élève pour qu'il apprenne durablement. Trois « expériences » parmi celles reprises dans notre ennéagone (voir celui-ci) contribuent à faire sens : « [faire le point](#) », surtout, mais aussi « [pratiquer le débat](#) » et « [utiliser les apprentissages](#) ». Utiliser les apprentissages, c'est aider l'élève à donner une signification, une orientation et de la valeur au savoir travaillé et ainsi mieux se l'approprier.

Et pourquoi est-ce important parfois (et si possible régulièrement, une fois par an par exemple) de mobiliser (utiliser) les apprentissages dans une action collective ? Parce qu'en utilisant les apprentissages pour d'autres et avec d'autres, en leur donnant une signification, une orientation, une valeur sociale, on réconci-« lie la raison, la main et le cœur »<sup>31</sup>, la réflexion, l'action et l'affectivité. Le savoir travaillé prend sens socialement, il est investi d'une valeur affective, il prend et donne de l'importance à l'action. Mais aussi parce cela favorise d'autres apprentissages, difficilement évaluable par l'école, mais tellement importants en termes transversaux et de citoyenneté ? Cela permet de travailler :

- ◆ des dispositions (ou savoir-être), disposition à poser un acte de parole vrai et pour du vrai, un acte qui pose l'élève en sujet du monde, en acteur sur le monde, disposition à poser un acte de parole collective et donc disposition à coopérer, confiance en soi et dans l'autre, engagement et créativité, pouvoir savoir et savoir pouvoir...
- ◆ des savoir-faire, s'organiser pour coopérer, s'organiser dans le temps, dresser l'ordre du jour d'une réunion et s'y tenir, décider ensemble (voir fiche Rem'aide « [décider ensemble](#) »), rédiger le procès-verbal d'une réunion, tenir les comptes d'un projet, planifier une action, rédiger différents textes en lien avec le projet mené (article de présentation, lettre de demande, communiqué de presse...), réaliser une recherche documentaire (voir fiche Rem'aide), présenter oralement le projet à un public extérieur, utiliser...
- ◆ des savoirs, différents en fonction des projets, incarnés dans l'action.

## À quel moment « utiliser les apprentissages » ?

Pour utiliser les apprentissages, il faut évidemment qu'ils aient été travaillés. C'est donc plutôt en fin de séquence qu'on organisera leur « utilisation ». Cela ne dispense cependant pas après cette utilisation de « Faire le point final » (voir fiche Rem'aide « [Faire le point](#) »).

Aller au polygone 

<sup>31</sup> Paolo Freire, cité par Yves Lenoir et Arturo Ornelas Lizardi :

Lenoir, Y. et Ornelas Lizardi, A. (2011). Le concept de situation chez Paulo Freire: Une perspective socio-anthropologique et politique. *Recherches en éducation*, (12), 50-67

S'il s'agit de mener une action collective qui mobilise les apprentissages, plusieurs moments sont possibles pour en expliciter et décider le projet. Cela peut se faire en début de séquence pour motiver les apprentissages (ex. *Nous allons réaliser une exposition sur le retour du loup*), en cours de séquence ou en fin de séquence (ex. *Comment et à qui va-t-on communiquer le résultat de nos travaux et recherches ?*).

## Comment « utiliser les apprentissages » avec ses élèves ?

Si l'enseignant choisit d'utiliser les apprentissages en les réinvestissant dans une situation proche (application) ou en les mobilisant dans une situation nouvelle (transfert), la difficulté est, bien sûr, de jouer sur la distance entre la situation initiale travaillée et la situation proche ou nouvelle. Si elle est trop proche, cela semblera répétitif et peu motivant, et si elle est trop différente, trop nouvelle, elle exigera des apprentissages nouveaux et cela sera finalement une nouvelle séquence.

Si l'enseignant choisit de mener une action collective qui mobilise les apprentissages, il peut, en tant qu'enseignant organiser cette action, distribuer le travail, centraliser et décider. Mais il peut aussi mettre en place un dispositif de coopération et de production.

Celui-ci ne s'improvise pas<sup>32</sup>. Cela suppose que, tout en tenant fermement sa place de responsable de l'apprentissage de tous, il partage avec les élèves l'organisation du travail et des recherches. Pour cela, les points suivants sont importants.

### Différentes « techniques »

<b>Le contrat :</b>	En tout début de séquence (voir fiche GPS « démarrer »), proposer un contrat qui prévoit ce qui est négociable (le destinataire par ex .) et ce qui ne l'est pas (les objectifs d'apprentissages entre autres). Il est important que les élèves puissent négocier une partie de ce contrat et de chercher le consensus sur les points de désaccord afin que tous s'approprient le projet et s'y impliquent.
<b>Le destinataire :</b>	Il est important que ce destinataire soit vrai et impliquant pour les élèves, que ce soit quelqu'un qui compte pour eux.
<b>Le Conseil de projet :</b>	Il est important de bien distinguer les temps. Il y a les temps de travail, recherches, production, les plus importants en temps et les temps d'organisation et de décisions où on fait le point de l'avancement, où on rend des comptes sur le travail réalisé et on (ré-)oriente le travail de tous et de chacun.

Aller au polygone 

<sup>32</sup> La pédagogie Freinet et la Pédagogie Institutionnelle ont largement développé l'expérimentation et la théorisation de ces pratiques. EducPop Freinet et CGé organisent régulièrement des formations.

**Les responsabilités :**

Comme l'enseignant partage l'organisation du travail, les élèves sont amenés à prendre des responsabilités dont ils rendront compte au Conseil de projet. Exemples de responsabilités : président d'une séance du Conseil, secrétaire d'une séance du Conseil (rédaction du PV), affichage concernant le projet, rétro-planning à négocier et afficher, relations publiques, telle tâche ou telle partie de la production...

## Différentes « postures »

<b>posture d'élève récepteur :</b>	peu souhaitable ici, possible en partie si l'utilisation des apprentissages se fait en explicitant les apprentissages avec les élèves
<b>posture d'élève acteur :</b>	si l'utilisation des apprentissages se fait en réinvestissant les apprentissages dans une situation proche (application)
<b>posture d'élève auteur :</b>	si l'utilisation des apprentissages se fait en mobilisant les apprentissages dans une situation nouvelle (transfert)
<b>posture d'élève auteur collectif :</b>	si l'utilisation des apprentissages se fait en menant une action collective qui mobilise ces apprentissages

**NB :** Mais attention, une fiche technique comme celle-ci, et comme toutes les fiches techniques, n'est jamais simplement technique. Utilisez-la donc mais sans vous laisser enfermer, conservez votre faculté d'inspiration ... !

## Repères bibliographiques :

- ◆ Changement pour l'égalité. (2020). Conseil en PI, Traces de Changements, n°244. [www.changement-egalite.be/TRACeS-no244-Conseil-en-PI-fevrier](http://www.changement-egalite.be/TRACeS-no244-Conseil-en-PI-fevrier)
- ◆ CORNET Jacques. (2007). Journal mural, Traces de Changements n°183, [www.changement-egalite.be/Journal-mural](http://www.changement-egalite.be/Journal-mural)
- ◆ JASMIN Danielle. (2009). Le conseil de coopération, Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits. Ed. La Chenelière.
- ◆ TILMAN Francis. (2006). Pour une pédagogie du projet émancipatrice. Le GRAIN asbl, 26 juillet 2006. [http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=131:pour-une-pedagogie-du-projet-emancipatrice-francis-tilman-le-grain-asbl-26-juillet-2006-francis-tilman-professeur-dans-lenseignement-professionnel-formateur-et-chercheur-a-latelier-de-pedagogie-sociale-le-grain-une-pedagogie-redecouverte-vraim&catid=54:analyses](http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=131:pour-une-pedagogie-du-projet-emancipatrice-francis-tilman-le-grain-asbl-26-juillet-2006-francis-tilman-professeur-dans-lenseignement-professionnel-formateur-et-chercheur-a-latelier-de-pedagogie-sociale-le-grain-une-pedagogie-redecouverte-vraim&catid=54:analyses)



# Rem'aide numérique : réaliser un web-documentaire



## Définition

« Le web-documentaire est une nouvelle **forme de narration**, utilisant comme **support de diffusion Internet** et dont la fonction principale est de raconter une ou plusieurs histoires de façon **interactive** »

Frank Rondot

## Exemples

- ◆ [Raconte ta ville](#)
- ◆ [Versailles, l'autre ville](#)
- ◆ [L'histoire de case en case](#)
- ◆ [L'œil du loup](#)

## Outil



## Pourquoi ?

Les élèves

- ◆ se rendent compte de la **valeur de l'information** sur Internet (éducation aux médias).
- ◆ produisent la **narration** et améliore leur maîtrise de la **langue orale et écrite**.
- ◆ apprennent à développer des compétences de **création de contenu numérique**.

## Comment ?

- ◆ **Etape 1** : Visionner différents webdocumentaires pour **dégager les caractéristiques** d'un webdocumentaire.
- ◆ **Etape 2** : Identifier le **public** et l'**objectif** du webdocumentaire
- ◆ **Etape 3** : **Structurer** et **scénariser** le webdocumentaire
- ◆ **Etape 4** : Rassembler et construire **les différents médias** (images, vidéos, sons, etc...) qui seront présents dans le web documentaire.
- ◆ **Etape 5** : **Monter le web-documentaire** grâce à l'outil numérique choisi

## Référence

- ◆ Rondot, F. (2017). *Qu'est-ce qu'un web-documentaire ?*. Primabord. Consulté à l'adresse <https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-qu-un-web-documentaire>
- ◆ Demoustiez, S. (2016). *Création d'un webdocumentaire « Ta culture + ma culture = notre école »*. CSEM. Consulté à l'adresse [http://www.csem.be/communaute/fiche/creation\\_dun\\_webdocumentaire\\_e\\_ta\\_culture\\_ma\\_culture\\_notre\\_ecole](http://www.csem.be/communaute/fiche/creation_dun_webdocumentaire_e_ta_culture_ma_culture_notre_ecole)
- ◆ Belly, A., Rollet, D. (s.d.). *Réaliser un projet de webdocumentaire*. Consulté à l'adresse [https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2018-01/sequence\\_detaillee\\_webdoc.doc.pdf](https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2018-01/sequence_detaillee_webdoc.doc.pdf)

## Différentes postures

### Élève récepteur

L'**enseignant réalise** lui-même le web-documentaire pour le présenter aux élèves.

### Élève acteur

L'enseignant **structure** la réalisation du web-documentaire en **différentes étapes**

### Élève auteur collectif

Les élèves doivent échanger pour **se mettre d'accord** par rapport à la **structure** et au **scénario** du web-documentaire

## Liens utiles

- ◆ [Web-docutheque](#)
- ◆ [Créer un webdocumentaire avec Génially](#)
- ◆ [Démarrer avec Klynt](#)
- ◆ [Accompagner un projet webdocumentaire](#)

Aller au polygone



# Rem'aide numérique : réaliser une frise chronologique



## Définition

Une frise chronologique interactive est une **représentation du temps** intégrant **différents médias** (texte, images, vidéos, etc.). L'utilisateur peut interagir avec le support numérique afin de manipuler et **varier l'échelle de temps**.

## Exemples

- ◆ [Histography](#)
- ◆ [Inrap : chronologie générale](#)
- ◆ [L'Europe et les Nations depuis 1815](#)

## Outil



## Pourquoi ?

Les élèves

- ◆ **Se repèrent** dans le temps
  - ◆ (re) **construisent** leurs savoirs et ils sont **actifs** durant l'apprentissage
- L'enseignant a la possibilité de faire **collaborer** les élèves

## Comment ?

- ◆ **Etape 1 : Organiser** son contenu : dates, périodes, titre, descriptions, liens hypertextes pour approfondir le sujet
- ◆ **Etape 2 : Regrouper** les différents médias qui seront présents sur la ligne du temps (images, vidéos, etc...)
- ◆ **Etape 3 : Choisir** son outil de ligne du temps
- ◆ **Etape 4 : Réaliser** la ligne du temps interactive

## Référence

- ◆ Chob. (2017). *Comment créer une frise chronologique interactive*, Choblab. Consulté à l'adresse <https://choblab.com/web-20/comment-cree-une-frise-chronologique-interactive-2-outils-gratuits-au-top-12393.html>
- ◆ Vighier, L. (2017). *Publier une frise chronologique interactive et collaborative*. Consulté sur <http://blog.ac-versailles.fr/francaisvighier/index.php/post/21/02/2017/Publier-une-frise-chronologique-interactive-et-collaborative>
- ◆ Pascau, J. (2018). *Les frises chronologiques interactives*. Pédagogies innovantes. Consulté sur <http://pi.inspe-bordeaux.fr/les-frises-chronologiques-interactives/>

## Différentes postures

### Élève récepteur

L'enseignant réalise lui-même la frise chronologique pour donner une représentation du temps aux élèves.

### Élève acteur

L'enseignant rassemble les différents médias et **les élèves** les **organisent** et **créent** la ligne du temps interactive.

### Élève auteur collectif

Les élèves collaborent entre eux pour réaliser une ligne du temps interactive pluridisciplinaire.

## Liens utiles

- ◆ [Pistes pédagogiques](#)
- ◆ [Réaliser une frise chronologique avec H5P](#)
- ◆ [Les lignes du temps : applications pédagogiques ou outils en ligne](#)

Aller au polygone



# Rem'aide numérique : réaliser une infographie



## Définition

« Une infographie est un ensemble d'images, de diagrammes et de textes brefs qui permet de **présenter un sujet** de manière **facile à comprendre** »

Midori Nediger

## Exemples

- ◆ [Sur le développement durable](#)
- ◆ [Sur les droits des femmes](#)
- ◆ [En histoire](#)
- ◆ [En géographie](#)

## Outil



## Pourquoi ?

Les élèves

- ◆ développent leur compétence de **synthèse**
- ◆ apprennent à **présenter** des résultats, des données, un processus complexe ou un sujet
- ◆ ont comme opportunité de **sensibiliser le public** à une cause ou une problématique en donnant un aperçu rapide

## Comment ?

- ◆ Etape 1 : Déterminer les **éléments essentiels** du contenu
- ◆ Etape 2 : **Rédiger un plan** pour organiser les informations
- ◆ Etape 3 : Rédiger le **titre** et les différents **textes** en y ajoutant des notes pour le **design** et des propositions de **pictogrammes**
- ◆ Etape 4 : **Choisir un modèle** d'infographie
- ◆ Etape 5 : **Réaliser** l'infographie

## Référence

- ◆ Nediger, M. (2019). *Qu'est-ce qu'une infographie ? Exemples d'infographies, modèles et astuces de design*, Venngage. Consulté sur <https://fr.venngage.com/blog/qu-est-ce-qu-une-infographie/>
- ◆ Lessard Routhier, A. (2015). *L'infographie éducative : un outil visuel pour apprendre*, Ecole branchée. Consulté sur <https://ecolebranchee.com/dossier-infographie-linfographie-educative-un-outil-visuel-pour-apprendre/>

## Différentes postures

### Élève récepteur

L'**enseignant réalise** lui-même une infographie comme synthèse d'une leçon.

### Élève acteur

L'enseignant **réalise une fiche outil** reprenant les critères et les étapes d'une infographie.

### Élève auteur collectif

Les élèves **créent ensemble** des infographies pour sensibiliser par exemple au **développement durable**

## Liens utiles

- ◆ [L'infographie au service de l'élève](#)
- ◆ [Les caractéristiques d'une infographie réussie](#)

Aller au polygone



# Rem'aide numérique : réaliser une capsule vidéo



## Définition

« La capsule vidéo est un format très apprécié des apprenants et des formateurs. Elle permet de **capter l'attention** et de présenter différemment les notions d'apprentissage. »

Isabelle Dreameau

## Exemples

- ◆ [Buzzons contre le sexisme](#)
- ◆ [Le roi des sodas](#)
- ◆ [Egalité, je dis ton nom](#)

## Outil



## Pourquoi ?

Les élèves

- ◆ produisent la **narration** et améliorent leur **maîtrise de la langue** orale et écrite.
- ◆ **mutualisent** leurs **compétences** : de narration, de rédaction, de mise en scène, d'organisation de négociation, de répartition du travail etc...

## Comment ?

- ◆ **Etape 1** : Identifier un **sujet** à la vidéo et son contenu
- ◆ **Etape 2** : Choisir son **outil** de création de capsule vidéo
- ◆ **Etape 3** : Créer le **scénario** de la vidéo
- ◆ **Etape 4** : Dessiner le **storyboard** des différentes scènes de la vidéo
- ◆ **Etape 5** : **Réaliser** la capsule vidéo
- ◆ **Etape 6** : **Diffuser** la vidéo

## Référence

- ◆ Dreameau, I. (2018). *Qu'est-ce qu'une capsule vidéo ?*. Atelier du formateur. Consulté sur <https://latelierduformateur.fr/quest-ce-quune-capsule-video/>
- ◆ Nguyen, F. (2019). *Faire créer une capsule vidéo par les élèves, remettre chaque élève au cœur de ses apprentissages*. Site pédagogique de l'académie de Nice. Consulté sur <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/svt/?p=1465>

## Différentes postures

### Élève récepteur

L'**enseignant** réalise lui-même une capsule vidéo pour présenter un concept clé aux élèves

### Élève acteur

Les **élèves** réalisent eux même le **scénario** de la vidéo et l'**enseignant** effectue le **montage** de la capsule

### Élève auteur collectif

Les **élèves** se mettent d'accord ensemble sur le **contenu** de la vidéo, le **scénario** et **réalisent** eux-mêmes la capsule.

## Liens utiles

- ◆ [Zoom sur les capsules vidéo.](#)
- ◆ [Moovly et Powton, pour des images animées](#)
- ◆ [Construire une capsule « assistée » avec Powton](#)

Aller au polygone



## numérique

### Définition

Un livre numérique ou une BD numérique est « un livre édité et diffusé en version numérique, disponible sous forme de fichier, qui peut être téléchargé et stocké pour être lu sur un écran »

Eduscol

### Exemples

- ◆ [Réalizations avec Edupages](#)
- ◆ [Un livre numérique en Histoire](#)
- ◆ [Créer un livre numérique en maternelle](#)

### Outil



### Pourquoi ?

Les élèves

- ◆ produisent la narration et améliorent leur **maitrise de la langue** écrite.
- ◆ **mutualisent** leurs **compétences** : de narration, de rédaction, de mise en scène, d'organisation de négociation, de répartition du travail etc...

### Comment ?

- ◆ Etape 1 : Identifier un sujet et le **contenu**, ainsi que le **type de support** (livre ou BD)
- ◆ Etape 2 : Définir le **synopsis** de l'histoire et découper l'histoire
- ◆ Etape 3 : Rédiger le **scénario** de l'histoire
- ◆ Etape 4 : Rassembler ou créer les **illustrations**
- ◆ Etape 5 : Utiliser l'outil pour **réaliser** le livre ou la BD.

### Référence

- ◆ Eduscol. (2017). *Qu'est qu'un livre numérique. Prim à bord*. Consulté sur <https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-qu-un-livre-numerique-609>
- ◆ Millot, P. (2015). *Création numérique sur la libération de Besançon en cycle 3*. Numerique Circo25. Consulté sur <http://numerique.circo25.ac-besancon.fr/2015/10/08/projet-et-qr-code-liberation-creation-dun-livre-numerique/>

### Différentes postures

#### Élève récepteur

L'**enseignant réalise** lui-même un livre numérique qu'il présente aux élèves

#### Élève acteur

Les **élèves** réalisent eux même le **scénario** de la vidéo et l'**enseignant** réalise le livre numérique

#### Élève auteur collectif

Les **élèves** se mettent d'accord ensemble sur le **contenu** de la vidéo, le **scénario** et **réalisent** eux-mêmes le livre numérique ou la BD.

### Liens utiles

- ◆ [La bande dessinée en univers social](#)
- ◆ [Comment créer sa propre BD avec Pixton](#)
- ◆ [Utiliser Book creator pour créer un livre multimédia avec les](#)



## virtuelle

### Définition

Une visite ou une exposition virtuelle est « une exposition numérique, créée et diffusée sur internet. C'est un moyen de plus en plus utilisé par les musées ainsi que les artistes pour diffuser leurs œuvres. »

Armelle Cendo

### Exemples

- ◆ [Qui es-tu soldat ?](#)
- ◆ [Exposition virtuelle sur la Grande guerre](#)
- ◆ [Azay augmenté](#)

### Outil



### Pourquoi ?

Les élèves

- ◆ produisent la narration et améliorent leur **maitrise de la langue** orale et écrite.
- ◆ apprennent à développer des compétences de **création de contenu numérique**

### Comment ?

- ◆ Etape 1 : **Découvrir** une ou plusieurs expositions
- ◆ Etape 2 : **Choisir** la problématique
- ◆ Etape 3 : **Organiser** les salles
- ◆ Etape 4 : Rédiger le **contenu** et sélectionner les **illustrations** présentées dans l'exposition
- ◆ Etape 5 : Mise en forme **numérique** et mise **en ligne**

### Référence

- ◆ Cendo, A. (2015), *Une exposition virtuelle qu'est-ce que c'est ?*. Consulté à l'adresse <https://prezi.com/sv2k7mz2bshv/une-exposition-virtuelle-quest-ce-que-cest/>
- ◆ Serret, M.et Fauquemberg, P. (2015), *Réalisation d'une exposition virtuelle. Savoir cdi*. Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/savoircdi/cdi-outil-pedagogique/conduire-des-projets/travailler-en-partenariat/expositions-et-musees-virtuels/realisation-dune-exposition-virtuelle.html>

### Différentes postures

#### Élève récepteur

L'**enseignant réalise** lui-même l'exposition virtuelle pour la présenter aux élèves.

#### Élève acteur

L'enseignant **structure** la **réalisation** de l'**exposition virtuelle** en **différentes étapes**

#### Élève auteur collectif

Les élèves doivent échanger pour **se mettre d'accord** par rapport à la **structure** et au contenu de l'exposition virtuelle.

### Liens utiles

- ◆ [Tuto pour utiliser Artsteps](#)
- ◆ [Réalisation d'une exposition virtuelle](#)
- ◆ [Créer en classe une visite virtuelle personnalisée](#)



*« Ce que l'on ne conçoit pas bien, s'énonce difficilement et les mots pour le dire arrivent opportunément. »*

*Nicolas Boilevin*

**Pour terminer une séquence, l'enseignant n'a jamais le choix : il doit « faire le point\* » ... final.**

\* Voir GPS « [Faire le point](#) »

**Et pour faire le point final, pour expliciter, il a toujours le choix entre ...**

<b>Que faire ?</b>	<b>Expliciter les apprentissages pour les élèves</b>	<b>Expliciter les apprentissages avec les élèves</b>	<b>Faire expliciter les apprentissages par les élèves</b>
<b>Comment</b>	L'enseignant donne et explique une synthèse structurée des apprentissages réalisés durant la séquence	L'enseignant, en dialogue frontal avec les élèves, fait exprimer par les élèves les apprentissages réalisés, les reformule et structure l'ensemble jusqu'à la rédaction en commun d'une synthèse structurée	L'enseignant demande à chaque élève, individuellement par écrit, de lister et formuler ce qu'il a appris, de relever ce qui l'a aidé et ce qui l'a gêné pour réaliser ces apprentissages. Il leur demande ensuite de comparer leurs réponses et d'en analyser les différences.
<b>Avec quel objectif ?</b>	Formaliser les apprentissages pour favoriser leur mémorisation	Faire prendre conscience de ce qui a été travaillé et formaliser les apprentissages pour favoriser leur mémorisation	Faire prendre conscience de ce qui a été travaillé et de comment chacun se l'approprié et formaliser les

apprentissages pour favoriser leur mémorisation

Et quelle posture pour l'élève ?

inviter l'élève à être **récepteur**



inviter l'élève à être **acteur**



inviter l'élève à être **auteur**



Aller au polygone 

# Consortium

Sciences humaines et sociales  
Philosophie | Citoyenneté