



INSPE Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Premier Degré
Parcours Professeur des Écoles

2022/2023

**La problématisation en classe d'histoire : un outil d'enseignement
pour dépasser le stéréotype du Gaulois au cycle 3**

Léa PEREZ

Contractuelle-alternante du 1^{er} septembre 2022 au 7 juillet 2023

École Primaire Jean Gagnant (Saint-Priest-Taurion, 87)

Stage encadré par

Mme Claire Delage et Mr Philippe BRUN

Tutrice EMF et tuteur INSPE



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Lucie Gomes, pour ses précieux conseils, sa posture rassurante mais également sa patience et sa disponibilité durant ces deux années d'élaboration de mon travail de recherche.

Je remercie ensuite l'école élémentaire Jean Gagnant à Saint-Priest-Taurion (87) de m'avoir permis de mener à bien mon travail de recherche.

Je souhaite également remercier Johana Perrotin, étudiante à l'INSPE de Limoges, pour sa relecture de mon mémoire et ses conseils.

Pour finir, je souhaite remercier mon fiancé ainsi que tout mon entourage de m'avoir soutenue et motivée au quotidien.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	5
1. Cadre théorique	7
1.1. Savoirs enseignés et savoirs scientifiques : quelle place pour la didactique de l'histoire ?	7
1.2. L'histoire dans les programmes du cycle 3	9
1.3. Le rôle de l'enseignant dans les apprentissages	11
1.4. Les Gaulois au fil de l'Histoire	14
1.5. La problématisation comme outil d'enseignement de l'histoire	16
2. Contextualisation de l'expérimentation	19
2.1. L'école et la classe	19
2.2. Présentation de l'expérimentation	20
3. Analyse des transcriptions	23
3.1. Les conceptions initiales sur les Gaulois des élèves de cycle 3	23
3.1.1. L'étude du temps lointain : une complexité pour les élèves	23
3.1.2. Les idées explicatives des élèves	24
3.1.3. La place de l'erreur et la contradiction dans la problématisation.....	27
3.2. L'apprentissage par problématisation en classe d'histoire : des conceptions initiales modifiées ?	29
3.2.1. Une méthode spécifique pour problématiser : une complexité pour les élèves ?	29
3.2.1.1. Recueillir les conceptions initiales des élèves	29
3.2.1.2. Élaborer un problème.....	31
3.2.1.3. Poser des hypothèses.....	31
3.2.1.4. Mise en commun des données empiriques.....	33
3.2.2. La problématisation et ses enjeux	34
3.2.2.1. Un processus de retour sur les informations empiriques pour valider ou non les hypothèses	34
3.2.2.2. Passer d'une problématisation historique à une problématisation fonctionnelle	36
3.2.3. Le rôle de l'enseignant	37
3.2.3.1. L'interaction de tutelle (Bruner, 1983).....	37
3.2.3.2. L'étayage de l'enseignant	39
Conclusion	42
Références bibliographiques et cinématographiques	44
Annexes	46

Introduction

Apprendre, c'est acquérir et construire des connaissances. C'est une amélioration d'un niveau de maîtrise passant par l'assimilation et la mémorisation, et pas nécessairement quelque chose de nouveau. L'enfant n'arrive pas à l'école vierge de connaissances. En effet, il a déjà acquis divers savoirs, appelés conceptions initiales. Astolfi et Peterfaivi (1993) définissent les conceptions initiales comme une « *conception dont les élèves disposent déjà* ». Giordan (Reverdy, 2018) définit donc cela comme « *un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations problèmes* ». L'école détient donc le rôle primordial de former tous les élèves dans l'objectif d'un partage d'une culture commune. Ainsi, les enseignants devront s'efforcer de déconstruire en permanence les conceptions initiales erronées des élèves. Cela est fort complexe puisqu'ils pensent que ce qu'ils savent correspond à la simple vérité. L'adulte devra donc mêler savoirs scientifiques, pour apporter des connaissances plus justes sur les sociétés présentes et passées, mais aussi savoirs enseignés où l'enseignant adaptera les savoirs scientifiques pour les rendre accessibles aux élèves. L'enseignant joue donc un rôle central dans l'apprentissage et utilisera davantage la didactique de l'histoire pour enseigner. Il est tout de même nécessaire d'insister sur le fait que les élèves doivent être acteurs de leurs apprentissages. En histoire, ils devront donc se questionner, mener l'enquête pour apprendre.

Pour préciser mon sujet, j'ai choisi une discipline spécifique : l'Histoire, sujet d'étude qui m'intéresse particulièrement par mes expériences de vie. En effet, je suis passionnée d'Histoire depuis le plus jeune âge, et plus particulièrement du XX^{ème} siècle. Ayant eu un grand-père passionné et ayant vécu la Seconde Guerre Mondiale enfant et une grand-mère, la guerre d'Algérie, je baigne dans cet environnement depuis petite. En Master 1, je voulais donc choisir un sujet de mémoire en lien avec l'enseignement de la Seconde Guerre Mondiale à l'école. Cependant, je me suis rendu compte que, selon la classe que j'aurais en charge en Master 2, je ne pourrai pas traiter ce sujet, notamment avec des élèves de cycle 1. J'ai donc élargi l'objet de ma recherche aux notions temporelles durant la scolarité de l'élève.

Étant actuellement contractuelle-alternante et ayant une classe de CM1-CM2 à Saint-Priest- Taurion (87), j'ai décidé de centrer les hypothèses de recherche de mon mémoire sur le thème des Gaulois. En effet, j'ai débuté la première période de l'année par l'étude des Gaulois, la représentation qu'avaient les élèves sur ces peuples m'a rapidement frappée. Ce stéréotype était d'ailleurs très présent dans de nombreux documents de manuels scolaires. Ainsi, j'ai décidé d'axer mon mémoire sur la déconstruction des conceptions initiales des élèves sur les gaulois, motivées par les documents émanant des manuels scolaires, en utilisant la problématisation.

Mes hypothèses de recherche sont donc les suivantes :

- Les élèves de cycle 3 ont une représentation stéréotypée des Gaulois (connue dans la société) comme conception initiale.
- La problématisation joue un rôle majeur dans l'appropriation des savoirs.
- La problématisation contribue à un rôle actif de l'élève où l'enseignant est moins présent.

J'ai décidé de structurer mon cadre théorique en quatre temps. Premièrement, nous nous intéresserons à la place de la didactique de l'histoire dans le lien savoirs enseignés – savoirs scientifiques. Nous verrons ensuite la place de l'histoire dans les programmes actuels du cycle 3. Troisièmement, nous aborderons le rôle de l'enseignant dans les apprentissages puis nous étudierons la façon dont les Gaulois étaient représentés depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Pour finir, nous nous arrêterons sur la problématisation en classe d'histoire. Dans une seconde partie, je vous présenterai le contexte de mon expérimentation. Pour finir, nous analyserons mon expérimentation menée en classe afin de répondre aux hypothèses posées.

1. Cadre théorique

1.1. Savoirs enseignés et savoirs scientifiques : quelle place pour la didactique de l'histoire ?

L'histoire est tout d'abord vue comme des énoncés factuels et des propositions parlant des sociétés passées. Dire un événement revient finalement à le ranger sous une catégorie et user de mots qui lui donne sens. Ainsi, tout un contexte sociolinguistique gravite autour de l'histoire. Le savoir en histoire est donc fabriqué selon les normes et le sens de l'époque. En effet, dès l'institutionnalisation de l'histoire au XIX^{ème} siècle, l'objectif des enseignants était de présenter une histoire commune consensuelle et imaginée (Hery, 1999 ; Cariou, 2012). Il était donc primordial d'installer la République dans le cœur et l'esprit de tous les futurs citoyens pour surmonter les conflits vifs de l'époque (Prost, 1996 ; Cariou, 2012). On ne peut donc finalement pas dire que les savoirs sont objectifs et vides de jugement puisque de nombreux implicites nourrissent la compréhension. Les mots qui disent l'histoire sont aussi également ceux d'aujourd'hui. Cependant, ces derniers sont ancrés dans un contexte social très fort qui donne finalement une vision moins objective que cela y paraît. Il est donc tout à fait légitime de s'interroger sur la validité des savoirs, en particulier ceux appris à l'école, les savoirs dits « scolaires ».

L'École doit enseigner des savoirs validés, vrais et importants afin de construire et transmettre une culture commune pour tous les jeunes. L'enseignant doit donc chercher des savoir à enseigner dans les savoirs scientifiques pour « dire vrai ». Cependant, ces derniers ne sont pas définis par une histoire officielle mais bien par une pluralité permanente de connaissances, de questions historiennes, entretenant tout de même un rapport au « vrai » assez fort. En ce sens, les savoirs scientifiques disent et reconstruisent la pluralité des sens selon des contextes spécifiques qui vont élaborer le sens historique. Ce n'est donc jamais extérieur aux concepts étudiés. Nous avons ici un véritable « éclatement » où l'on trouve des fonctions civiques, politiques, sociales, culturelles et éthiques laissant une marge d'interprétation importante et ne permettant donc pas au savoir scientifique d'être objectif.

Ces savoirs vont ensuite être scolarisés pour les mettre à la portée des élèves (Cariou, 2012). Cependant, François Audigier (1994) pense que les savoirs scolaires sont insuffisants pour servir le socle à la formation critique de l'élève (Cariou, 2012). En effet, ces savoirs sont découpés sous une forme particulière où les moments se succèdent avec quelques insistance sur certains événements. L'enfant doit donc accepter les normes et contraintes de fonctionnement de la culture scolaire : le débat, et donc l'esprit critique, sont peu présents. On peut donc dire qu'il y a là une nécessité de référence aux savoirs scientifiques dans les savoirs enseignés, où l'élève sera réellement actif de son apprentissage par des mises en situation

de questionnements. Cela lui permettra également de dépasser ses conceptions initiales où celles-ci ne seront pas des erreurs mais bien des obstacles qu'il faut confronter au savoir savant pour s'approprier un savoir plus valide. L'obstacle est donc une connaissance active et non une lacune.

Nous pouvons montrer un lien très fort entre ces deux natures de savoirs, scientifiques et enseignés, et la didactique de l'histoire. Nous nous appuyerons d'abord sur le modèle intermédiaire d'apprentissage de l'histoire défini par Lautier (1997 ; Cariou, 2012). Ce modèle prend ses sources dans la psychologie sociale et plus particulièrement dans les travaux de Moscovici (1976) sur la théorie des représentations sociales. L'objectif est ici de transformer le savoir historique en un savoir commun en lui donnant du sens. Pour ce faire, on intégrera ce savoir dans l'univers de pensée habituel de l'élève en utilisant des savoirs qui sont déjà présents. Il faudra cependant veiller aux élèves qui raisonneront par analogie (Cariou, 2004, 2012) puisqu'ils réaliseront des rapprochements spontanés entre les savoirs scolaires et d'autres déjà acquis, mais de façon souvent abusive ou déformée. Certains élèves réaliseront aussi des figurations où les images viennent se substituer aux concepts pour rendre la pensée abstraite davantage concrète. Il est tout de même nécessaire de réaliser des rapprochements entre les différents concepts historiques pour que l'élève soit ensuite capable de généraliser ses savoirs en élaborant des caractéristiques communes aux faits analogues, en créant des typologies. En effet, le concept historique doit être contextualisé s'il veut être compris. Il faut donc transformer le savoir historique en un savoir de sens, où l'utilisation du langage sera fondamentale mais chargée d'implicite. Nous pouvons donc, dans ce second temps, nous intéresser à la théorie des pratiques langagières (Cariou, 2012) s'appuyant sur la dimension sociale du langage puisque, selon Bautier (2001 ; Cariou, 2012), le langage est naturellement social. Audigier et ses collègues (1996 ; Cariou, 2012) constatent des différences et des glissements entre la situation d'énonciation, où l'enseignant institutionnalise le savoir, et la situation d'interprétation, où l'élève comprend certains implicites. Nous avons donc d'abord une restitution de faits juxtaposés et d'éléments de définition énoncés par le maître et mémorisés par l'élève ; puis, dans un second temps, une intégration de ces éléments dans une explication argumentée, argumentation attendue en classe d'histoire à l'aide de connecteurs logiques. L'histoire se fonde donc sur la restitution d'un savoir extérieur par le langage pour construire une explication et une argumentation indispensable en classe d'histoire, où la pratique critique est très importante (Bautier & Rochex, 1998 ; Cariou, 2012).

1.2. L'histoire dans les programmes du cycle 3

C'est d'abord en 1882 avec la loi Ferry que l'enseignement dans les écoles primaires est organisé. Victor Duruy, historien et spécialiste de l'Empire romain et de l'Antiquité mais aussi ministre de l'Instruction publique sous le Second Empire, instaure officiellement l'enseignement de l'histoire dans le primaire. De nos jours, les notions temporelles sont travaillées dès le cycle 1 à l'école. Nous nous concentrons ici sur le cycle 3 puisque mon étude est menée sur des élèves de CM1. Dans les programmes du cycle 3 proposés par l'Education Nationale (BO n°31 du 30/07/2020), le temps s'inscrit dans le domaine « *Histoire et Géographie* ». Ici, c'est le temps historique qui est en jeu. L'objectif premier de l'histoire est d'apprendre aux élèves à distinguer l'histoire de la fiction. Ils comprennent également, au fil du cycle 3, que le passé est source d'interrogations. Les élèves seront donc d'abord confrontés à des traces concrètes de l'histoire et à leur sens mais, petit à petit, on montrera que l'histoire est constamment nourrie et modifiée par de nouvelles découvertes archéologiques et scientifiques. Cela montrera clairement que l'histoire n'a pas une seule histoire officielle, dite « vraie ».

Le projet de formation de l'élève est de construire quelques premiers grands repères de l'histoire de France et non de développer une connaissance linéaire. L'objectif sera ici d'acquérir des repères communs utiles pour le cycle 4. Cependant, l'élève est en difficulté puisque, par exemple, pour étudier la Préhistoire, il n'a pas encore la connaissance des grands nombres et des négatifs. Il est donc fondamental d'utiliser la frise chronologique construite par la classe en notifiant les grands événements et personnages-clés. Le temps s'inscrit aussi dans les domaines 1, 2 et 5 du *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*, respectivement « *les langages pour penser et communiquer* », « *les méthodes et outils pour apprendre* » et « *les représentations du monde et l'activité humaine* ».

Le cycle 3 est organisé sous forme de grands thèmes. En CM1, l'élève étudiera « *Et avant la France ?* » en identifiant des traces spécifiques de la Préhistoire et de l'Histoire dans son environnement proche. Les grands sujets étudiés seront liés aux Celtes, Gaulois, Grecs et Romains mais aussi aux grands mouvements et déplacements de populations entre le IV^{ème} et le X^{ème} siècle et la continuité de l'empire romain avec Clovis et Charlemagne. Le second thème étudié sera « *Le temps des rois* », allant de Louis IX au roi Soleil. Ici, l'élève connaîtra les éléments essentiels de la société féodale et étudiera la formation du premier empire colonial français. Le troisième et dernier thème étudié en CM1 s'intitule « *Le temps de la Révolution et de l'Empire* ». L'élève verra quelques grandes explications des origines économiques, sociales, intellectuelles et politiques de la Révolution et s'arrêtera sur les

éléments essentiels du changement en repérant quelques étapes-clés. Il abordera des personnages importants comme Louis XVI et Napoléon Bonaparte.

En CM2, le premier thème étudié sera « *Le temps de la République* ». Ce dernier est fortement lié à l'Enseignement Moral et Civique puisqu'il abordera la République via ses symboles, ses droits, ses devoirs. L'élève analysera l'école primaire sous Jules Ferry. Le second thème s'intitule « *L'âge industriel en France* ». L'enseignant devra choisir deux entrées parmi celles proposées par le Ministère. Il pourra aborder les énergies majeures de l'âge industriel et ses machines, le travail à la mine, à l'usine, à l'atelier, la ville industrielle ou encore le monde rural. Le troisième et dernier thème, « *La France, des guerres mondiales à l'Union Européenne* » a pour objectif d'étudier les traces des guerres et de montrer l'ampleur des deux conflits en les situant dans leurs contextes. L'élève abordera donc les deux guerres mondiales du XX^{ème} siècle mais aussi la construction européenne, symbole d'espoir de la paix dans le monde.

L'histoire est développée selon cinq compétences :

- Se repérer dans le temps : construire des repères historiques : les élèves doivent, à la fin du cycle 3, situer chronologiquement des grands repères historiques, réaliser une succession d'évènements en les situant dans une période historique donnée, manipuler et réinvestir ses connaissances, utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps et mémoriser les repères historiques du programme et savoir les utiliser.
- Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués : cette compétence se rapproche beaucoup de la démarche d'investigation en sciences. On l'appellera « *démarche d'enquête* » en histoire. Les élèves se posent des questions, formulent des hypothèses puis les vérifient et les justifient.
- S'informer dans le monde du numérique : le numérique prend une place grandissante dans la société. Cela se retrouve dans les programmes du cycle 3 puisque l'élève connaît différents systèmes d'information et les utilise. Il doit aussi trouver, sélectionner et exploiter les informations numériques en identifiant la ressource numérique utilisée.
- Comprendre un document : l'élève doit comprendre le sens général d'un document mais aussi en extraire des informations pertinentes pour répondre à une question. Il doit aussi comprendre que le document exprime souvent un point de vue et il identifie et questionne le sens implicite d'un document. Cette compétence peut être liée à la première partie de mon cadre théorique à propos des savoirs scientifiques et scolaires,

qui ne sont pas objectifs puisqu'ils ont du sens et fournissent une multitude d'informations implicites.

- Coopérer et mutualiser : l'élève doit savoir travailler en groupe. Pour ce faire, il organisera son travail au sein du groupe et utilisera, entre autres, les outils numériques pour réaliser des projets collectifs.

1.3. Le rôle de l'enseignant dans les apprentissages

Quand nous abordons le rôle de l'enseignant dans les apprentissages, il me semble important de le développer d'abord à l'aide du *Référentiel de Compétences* (BO n°13 du 26/03/2015). Tout d'abord, l'enseignant se doit de faire partager les valeurs de la République (compétence 1) en aidant notamment les élèves à développer leur esprit critique et à distinguer les savoirs des opinions. Cela me semble complètement en lien avec l'enseignement de l'histoire. L'enseignant doit aussi respecter les programmes de l'institution en animant des séquences d'enseignement tout en prenant en compte la diversité des élèves (compétence P3). Pour ce faire, il usera de différentes postures que nous développerons plus loin. Les autres compétences entrent également dans l'enseignement de l'histoire mais celles-ci me semblaient les plus marquantes.

Nous allons maintenant nous concentrer sur les différentes postures d'étayage que l'enseignant peut emprunter. Selon Bucheton & Soulé (2009), une posture d'étayage se définit comme « *un mode d'agir spécifique pour s'ajuster, dans l'action, à la dynamique évolutive de l'activité des élèves face aux difficultés ou facilités des tâches proposées* ». Ainsi, durant une séance d'enseignement, l'enseignant s'essaye à différentes postures pour s'adapter aux élèves. Les choix effectués peuvent se manifester de manière consciente ou non par l'enseignant. En histoire, par l'étayage du professeur, les élèves sont invités à retravailler les rapprochements pour transformer la pensée sociale en une pensée légitime, scolaire et davantage recevable. Pour ce faire, l'enseignant mobilise des procédés d'historisation et met à distance le sens commun. On pourra par exemple proposer aux élèves de critiquer les sources ou encore de réaliser une périodisation pour construire le temps historique, temps complexe à acquérir pour les enfants de cycle 3. Face à cette complexité, j'ai choisi d'aborder la notion d'étayage dans mon mémoire puisqu'il est fondamental dans l'apprentissage. En effet, si l'enfant pouvait grandir seul, il n'existerait pas d'éducateurs, d'enseignants, ni même de structures éducatives et scolaires. En ce sens, Bruner (1983) dit qu'il est « *impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte* ».

Bruner part du principe que pour que l'enfant acquiert une nouvelle connaissance, il doit l'assimiler puis s'y accommoder pour s'adapter aux situations futures. C'est ce qu'a proposé Piaget (1937) dans son modèle de l'équilibration. D'autre part, le psychologue place l'environnement au cœur des apprentissages, en insistant sur le rôle du maître comme médiateur dans l'apprentissage. On peut retrouver cette idée dans les travaux de Vygotsky. Les travaux de Bruner (1983) portent donc une attention particulière à la façon dont les adultes « *organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts* ». Nous appelons cela « *l'interaction de tutelle* » (Bruner, 1983), où l'adulte, notamment par le dialogue, aide l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait résoudre seul. Ainsi, « *l'adulte restreint la complexité de la tâche* » afin que l'élève sache « *résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul* ». On est donc sur un continuum étayage-déstayage où l'enseignant proposera une aide provisoire où il diminuera petit à petit le degré d'aide afin que l'élève sache résoudre seul la tâche. Nous pouvons rapprocher ce principe de la Zone Proximale de Développement (ZPD) vygotkienne (Vygotsky, 1934) pouvant se définir comme la distance entre ce que l'enfant ne sait pas aujourd'hui et sera aidé pour acquérir une nouvelle connaissance, ici historique, davantage recevable, plus tard. Ainsi, l'enseignant définit d'abord le potentiel de chaque élève sur un apprentissage nouveau en réalisant une évaluation diagnostique pour recueillir les conceptions initiales des élèves puis il réfléchit à faciliter cette acquisition via l'apport d'aide d'une personne ayant une expertise plus importante. Ainsi, il mettra en place des situations d'expérience où l'on s'appuiera sur la collaboration. D'après Vygotsky (1935 ; Schneuwly, 1985), la finalité de l'étayage est le passage « *des fonctions interpsychiques aux fonctions intrapsychiques* », des activités collectives à des activités individuelles. Ainsi, le fait que l'adulte accompagne l'enfant dans son apprentissage est un facteur constitutif du développement.

L'étayage réalise donc un mouvement double se composant, d'une part, d'un continuum entre ce que l'enfant sait et ce qu'il ne sait pas mais réussit à acquérir par la collaboration ; et, d'autre part, du passage d'un savoir maîtrisé par l'action commune à la maîtrise autonome. On ajoutera aussi l'importance de l'action et du langage dans l'étayage. L'enseignant s'adapte à l'enfant. Ainsi, nous nous situons dans une véritable démarche métacognitive puisque nous passons essentiellement par la communication. Nous pouvons noter quelques variables didactiques comme l'introduction de nouveautés en partant d'éléments maîtrisés par l'élève que l'enseignant utilisera pour faire évoluer l'enfant dans ses apprentissages, notamment temporels. Cela fait référence au raisonnement par analogie de Cariou (2004).

Selon Bruner (1983) nous pouvons repérer six fonctions de l'étayage.

Nous avons d'abord *l' enrôlement*. C'est la première tâche de l'adulte et elle a pour but de provoquer l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers la tâche. On peut par exemple proposer de poser un problème aux élèves en se basant sur leurs conceptions initiales erronées. Vient ensuite la *réduction des degrés de liberté* où l'enseignant simplifie l'activité en réduisant le nombre d'actions que l'enfant doit réaliser pour atteindre la solution. Cela permet d'éviter sa surcharge cognitive.

Deuxièmement, l'étayage permet *le maintien de l'orientation sur l'action*. En effet, l'enfant doit éviter de s'écarter du but de la tâche.

Troisièmement, l'enseignant va *contrôler l'attention de l'élève* avec des stratégies pour l'engager dans la tâche. D'après Brossard (1985 ; Nonnon, 1989), on peut attirer l'attention avec une question ou une reformulation d'une parole enfantine souvent correcte. On peut aussi discuter, reformuler deux paroles d'enfants qui se contredisent pour provoquer un malentendu sociocognitif qu'il faut résoudre. On retrouve encore la place prépondérante du langage, de la verbalisation dans l'apprentissage. On utilise aussi le guidage pour apprendre à l'enfant à anticiper, notion temporelle qu'il acquiert petit à petit. Ce dernier doit prévoir ce qu'il va se passer et confronter son idée à la réalité. On utilisera la démarche de projet pour faciliter la résolution de la tâche et aider l'élève à construire ses apprentissages.

Quatrièmement, l'enseignant doit aussi *signaler s'il y a un écart* entre ce que l'enfant réalise et ce que le formateur attend comme réponse correcte afin de le mettre sur le droit chemin, sur la voie de la réussite.

Cinquièmement, l'adulte doit *gérer la frustration de l'élève*. Ainsi, ce dernier ne doit pas ressentir un sentiment d'échec quand il réalise des erreurs ou quand il se rend compte que ses conceptions initiales sont erronées. Bruner (1983) parle donc de « *conditions de félicité* » où le tuteur prend en charge des éléments de l'activité, inaccessibles par l'enfant. Ce dernier pourra aisément résoudre un problème à l'aide de ses connaissances antérieures.

Dernièrement, la *finalisation de la tâche dépend du maintien de l'attention* puisque l'enseignant doit être près de l'enfant, l'aider à reformuler, lui prodiguer des conseils. Bruner (1983) conseille à l'adulte « *d'orienter par son discours et ses actions les activités de l'enfant de façon à le confronter constamment à des relations entre signes, moyens et fins* ». Cela signifie que l'enseignant doit s'adapter au développement de l'enfant qu'il prend en charge. Ce dernier doit aussi faire *la démonstration ou la présentation de modèles*. Il va tenter une expérimentation proposée par l'élève afin que ce dernier « *l'imite* » en retour sous une forme plus appropriée afin d'atteindre l'apprentissage voulu.

1.4. Les Gaulois au fil de l'Histoire

La première évocation des peuples gaulois se trouve dans la tradition homérique (du poète Homère). En effet, il existait un peuple appelé « *Hyperboréens* », soit « *ceux qui vivent au-delà des souffles du froid Borée* ». À partir de là de nombreux peuples, au fil des époques, ont parlé des gaulois. Il est complexe de trouver une définition du gaulois objective. Nous retiendrons donc celle de Jean-Louis Brunaux (2008) : « *évoquer les Gaulois tels que les appellent les historiens de l'Antiquité, c'est-à-dire tous les habitants des Galliae, ces peuples qui ont occupé l'Europe continentale, des rives du Rhin jusqu'aux Pyrénées et de l'Atlantique jusqu'au cœur des Alpes* ».

On oppose les gaulois et les romains puisque ces deux peuples ont, à priori, peu de points communs si l'on se base sur la culture. Cependant, d'après Cordier (2005), il existe des « *manifestations hybrides de la romanité* », soit de nombreuses sortes de romanité. Ainsi, il existe des processus interculturels entre ces deux peuples que, d'après la société, tout oppose. Il est donc évident qu'il existe des échanges culturels mutuels entre ces deux populations sans montrer toute forme de supériorité de l'une ou de l'autre. Cette idée nous vient de la décolonisation où il y a eu une véritable « *déromanisation* » de notre approche culturelle. On parle donc d'auto-romanisation puisque les élites gauloises ont reçu positivement certains aspects culturels romains et ces derniers n'ont pas été imposés.

Par la pensée sociétale, le stéréotype du gaulois s'est petit à petit montré. Il a d'ailleurs été déjà véhiculé par les Grecs et les Romains dans l'Antiquité. Mais d'où nous vient cela ? C'est tout d'abord une rencontre brutale en -390 entre les Romains et les Celtes par la prise de Rome et l'installation en Italie de peuples venus du centre de notre France actuelle. Les Romains vont donc parler des « *Gaules* » et des « *Gaulois* » qu'ils distinguent selon leur origine géographique mais aussi selon leur degré de barbarie. Dans l'Antiquité, la naissance du barbare stéréotypé, associé au gaulois, voit le jour par notamment les écrits du romain Jules César dans *La Guerre des Gaules*, qui n'est finalement qu'une histoire militaire. Il a décrit les gaulois selon son point de vue et cette vision est donc très subjective. D'autre part, comme les élites gauloises ont fait circuler de grandes quantités de vin dans des amphores, la pensée courante résumait les gaulois à des ivrognes. Cependant, ce n'était que leur commerce.

D'autre part, durant le Moyen- Âge, les gaulois sont vraisemblablement oubliés. On ne parle plus d'eux et les peuples germaniques s'installent en Gaule pour donner naissance au royaume des Francs.

Avant la Révolution française, le Gaulois renaît. Le peuple, d'origine gauloise, a été vaincu par les Francs, ascendants de la noblesse. Ainsi, on utilise l'histoire des gaulois comme

une justification d'une certaine organisation des relations entre les hommes d'une société. À la Révolution, le discours change. En effet, Brunaux (2008) met en évidence que « *les Français avaient appris à aimer l'antiquité gréco-romaine* ». C'est donc au XIX^{ème} siècle que les Gaulois ressurgissent de l'histoire, notamment par la réappropriation du monde antique par les philosophes des Lumières.

À partir du XIX^{ème} siècle, l'abbé Louis Pierre Anquetil (1807) fait débiter l'histoire de France à partir des Gaulois. Cependant, il se limite au résumé et à la traduction de l'ouvrage *Commentaires* de Jules César, qui, ne l'oublions pas, est romain et donc n'apprécie en aucun cas les Gaulois. Or, en 1828, Amédée Thierry débute l'histoire des Gaulois depuis le temps très ancien jusqu'à la romanisation de la Gaule. Il se base sur l'ensemble des textes de l'Antiquité et il découvre Vercingétorix, qu'il qualifie de premier héros de France. Il crée aussi l'image du Gaulois « *aux cheveux blonds et au teint blanc, à la haute taille, parlant haut, né pour faire la guerre, mais aussi bon artisan* » (Goudineau, 1998). Napoléon III, après avoir réalisé des fouilles sur des sites archéologiques inscrits dans les ouvrages de Jules César, notamment Alésia, apporte une vision très négative des Gaulois, en pensant qu'ils ont servi une idéologie nationaliste, en plaçant Vercingétorix tel un martyr. La défaite de 1870 ne vient pas réjouir non plus le stéréotype du Gaulois puisque la société justifie la défaite par l'indiscipline gauloise.

Au XX^{ème} siècle, l'histoire devient une science. En effet, les historiens sont de plus en plus nombreux et ils croisent des sources historiques dans le but d'écrire une histoire objective, indépendante de tout point de vue, pour présenter la réalité historique le plus précisément possible.

L'archétype du Gaulois s'appuie sur une accumulation de bijoux, un costume bariolé aux couleurs voyantes, une moustache bien fournie, des cheveux ébouriffés et longs et également un casque à cornes. Ce stéréotype est transmis dans la culture populaire. En effet, l'image du Gaulois est inscrite dans l'histoire nationale française mais également enseignée à l'école. On peut trouver de nombreuses affiches pédagogiques représentant le Gaulois avec sa panoplie. Cela est une véritable analogie pour mieux le comprendre et le reconnaître, mais le stéréotype est tout de même transmis. Il renvoie aussi à des valeurs traditionnelles françaises avec notamment des affiches publicitaires mettant en scène un personnage gaulois reconnu par les mêmes attributs stéréotypés que ceux présents dès l'Antiquité. D'ailleurs, la bande-dessinée Astérix et Obélix joue sur ces clichés, communs à la société et s'en amuse. Les auteurs contribuent donc à déconstruire l'archétype mais finalement aussi à l'entretenir malgré eux.

1.5. La problématisation comme outil d'enseignement de l'histoire

Il me semble d'abord nécessaire de rappeler l'enseignement de l'histoire aux différentes époques.

Entre 1882 et 1920, l'histoire s'emparait d'une dimension politique et militaire où la dimension socio-économique n'était pas présente. L'enseignant devait présenter un récit synthétisé de descriptions et d'anecdotes illustrées par des images pour rendre la discipline plus intéressante. L'histoire était donc livrée de cette façon, sans aucune réflexion pour l'élève, où ce dernier devait simplement apprendre par cœur des résumés et des repères importants. L'histoire était essentielle pour la morale et le patriotisme et avait pour seul intérêt de construire une mémoire historique aux futurs citoyens. Les sources historiques étaient inexistantes dans le récit du maître.

Entre 1920 et 1945, l'enseignant projetait des images positives de l'histoire de la patrie aux futurs citoyens afin de les rassembler pour se forger un imaginaire collectif. L'enseignant proposait tout de même un récit aux élèves mais, dans les manuels scolaires, le ton des auteurs est plus neutre.

Dans les années 1950 et 1960, les images étaient un support privilégié de la compréhension. On présentait la vie matérielle et sociale des hommes aux différentes époques. C'était donc une nouvelle histoire qui ne prenait plus seulement en compte les héros. La dimension socio-économique était davantage présente. Dans les manuels d'histoire, différentes sources historiques étaient mobilisées, de natures diverses. L'enseignement de l'histoire avait donc pour but de synthétiser les connaissances tout en favorisant l'observation et l'interprétation des sources historiques. Ainsi, l'élève était amené à réfléchir sur ce qu'il apprenait.

Dès les années 1970, l'école primaire connaît une véritable réorganisation pédagogique. Ainsi, l'enseignement de l'histoire s'intéresse aux sociétés passées et plus aux grands personnages et événements de l'histoire. Dans l'étude des Gaulois, la place est laissée à l'archéologie. Les méthodes sont complètement modifiées : on ne s'appuie plus sur un récit et sur des documents présents dans un manuel pour illustrer et synthétiser le propos mais bien sur la présentation de la France de l'époque en s'appuyant sur l'évolution historique des différents aspects de notre civilisation. L'élève est donc initié à l'histoire et au métier d'historien en utilisant des sources historiques et archéologiques. L'enseignant devra construire des séquences d'enseignement autour d'enquêtes historiques. Ainsi, il utilisera la problématisation pour poser un problème à résoudre par une démarche d'enquête. La problématisation dans la classe est définie par Doussot (2018) comme l'exploration du champ des possibles historiques des acteurs de l'évènement, en référence aux études des historiens.

En s'inspirant de l'épistémologie de Bachelard (Doussot, 2018), pour entrer dans un processus de construction d'un problème il est nécessaire de penser le rapport des textes de savoir aux pratiques d'enseignement. Le problème, aussi appelé l'obstacle, est central dans la problématisation. En effet, il permet de produire des explications, des phénomènes et des événements rencontrés. Pour reconstruire la question initiale, revenir à la problématisation, il est nécessaire de réaliser des va-et-vient entre les savoirs scientifiques et les modèles explicatifs de celle-ci, les savoirs scolaires. Pour reconstruire cette question, obtenir des réponses, il faut qu'elle fasse sens chez les élèves. Ainsi, l'enseignant peut prendre diverses entrées (comme le roi ou la situation financière compliquée de la France pour la Révolution française). Les activités des élèves doivent donc se centrer sur la reconstruction du problème pour réussir à l'élucider.

Pour débiter dans la problématisation, il faut partir des modèles explicatifs des élèves, de leurs conceptions initiales faisant obstacle à la compréhension de l'Histoire. Dans une démarche d'enquête, on établira des hypothèses. Ainsi, apprendre par la problématisation vise à dépasser la description des mécanismes, des événements. On va véritablement chercher à engager une mise à jour des conditions de possibilité de l'application des idées explicatives à telle ou telle situation en comparant les données et les modèles effectifs à l'aide d'une activité effective d'enquête en classe.

Il est nécessaire de distinguer deux représentations du savoir :

- Les savoirs propositionnels : émanant des modèles explicatifs disponibles et pertinents appuyés sur des documents donnant sens
- Les savoirs apodictiques : émanant des problèmes explicatifs des élèves, sans utilisation de l'enquête

Le modèle théorique prôné par Doussot (2018) s'opère selon une double opération :

- Délimitation du champ des solutions explicatives en utilisant une exploration systématique des explications possibles et impossibles
- Exploration systématique des explications possibles et en évaluer les conditions de possibilité

Cela est tout à fait possible à mettre en place dans une classe. Cependant, il existe des tensions entre le mode habituel de faire classe et son mode exceptionnel par la problématisation. Il ne faut pas penser cette problématisation dans une visée historique mais plutôt didactique. Pour ce faire, il est nécessaire de faire varier les situations en fonction du problème rencontré. Cela permet une exploration systématique des possibles didactiques. Il est

donc absurde de penser que les élèves vont problématiser seuls puisque c'est véritablement un travail collaboratif entre les élèves et l'enseignant qui apportera le problème historique, à l'aide de sources historiques mais aussi des conceptions des élèves. Les élèves doivent participer à l'élaboration du problème afin que leurs représentations entrent en confrontation avec les véritables données : cela donnera du sens aux apprentissages ensuite. Il est également nécessaire pour l'enseignant de s'appuyer sur un registre explicatif afin de rendre compte de l'environnement dans lequel les tensions sont engagées.

Ainsi, pour traiter la problématisation, nous pouvons établir une sorte de progression : poser des hypothèses, exploiter les données empiriques puis réaliser des schémas d'analyse et d'explication. En première partie de séquence, l'enseignant va donc d'abord recueillir les conceptions initiales des élèves pour créer des hypothèses justifiées à l'aide d'un corpus de documents. Les élèves confronteront ensuite ces représentations aux sources empiriques puis ils établiront les solutions possibles. On part donc des généralisations des élèves puis on les confronte aux données empiriques dans le but de faire émerger des anomalies. Cela créera un espace de négociation entre les récits du passé, portés par les traces, et les récits du présent, ceux des élèves et ceux visés par l'enseignant.

Doussot (2018) propose les premiers enjeux de la problématisation historique à l'école. Premièrement, la problématisation s'appuie sur un processus de retour sur les informations empiriques pour valider ou non les hypothèses. Cela permet à l'élève de produire un récit explicatif centré sur l'identification de causes mais également de travailler sur le processus historique scientifique : se détacher de la logique temporelle pour produire une explication complète des événements en prenant en compte une articulation entre ceux-ci. Le registre explicatif permet de comprendre les difficultés des élèves à accéder aux savoirs scientifiques. Deuxièmement, ce concept permet de passer d'une problématisation historique, dite « *de changement* » (Doussot, 2018), à une problématisation fonctionnelle, où l'on rapproche des événements anciens à des savoirs actuels. Cela est le travail de l'historien. Ainsi, l'élève s'initie aux pratiques historiennes afin de comprendre son passé et de dépasser ses conceptions. Nous pouvons tout de même voir une limite à la problématisation : réaliser des études historiques sans aucune trace du passé. L'enseignant s'efforcera ici de faire travailler les élèves de manière critique et non plus seulement en se basant sur l'interprétation.

2. Contextualisation de l'expérimentation

2.1. L'école et la classe

Je suis actuellement étudiante à l'INSPE de Limoges en Master 2 MEEF Premier Degré mais également Contractuelle-Alternante. Je suis donc en classe tous les jeudis à l'école primaire Jean Gagnant, à Saint-Priest Taurion (87).

Les horaires de l'école sont les suivants :

- Matin : 8h30-12h00 avec une récréation de 10h15 à 10h30
- Après-midi : 13h30-16h10 avec une récréation de 14h40 à 14h55

J'ai à ma charge une classe de CM1-CM2 se composant de 17 CM1 et 7 CM2, soit 24 élèves. D'une part, parmi les CM1, deux élèves sont en situation de handicap et ont donc une AESH. Cette dernière est présente dans la classe quasiment toute la journée, de 8h30 à 14h40. Un de ces élèves a d'ailleurs une table particulière, aménagée selon ses besoins. D'autre part, un autre élève de la classe est anglophone et a donc beaucoup de difficultés avec la langue française ainsi que le rythme de l'école en général.

Nous avons changé de classe depuis le jeudi 1^{er} décembre. Avant, la classe était très petite, se composait de trois rangs avec 6 ou 7 élèves par rang. Les déplacements étaient très limités. De plus, les tables ont les chaises intégrées ce qui rendait le travail en groupe très difficile.

Maintenant, la classe est beaucoup plus grande et fonctionnelle. Les bureaux restent les mêmes et on retrouve au fond de la classe un coin bibliothèque ainsi qu'un coin de travail en groupe ou d'atelier avec une grande table et 6 chaises. Mon expérimentation a donc été réalisée dans cette classe pour un souci de confort.

2.2. Présentation de l'expérimentation

L'expérimentation que j'ai décidé de mettre en place se base sur la séquence « Les Gaulois, et pourquoi ? » et se compose de quatre séances (*annexe 1*). Elle se déroule en période 2 de l'année scolaire et appartient au domaine « *Histoire* » et au thème 1 de la classe de CM1 « *Et avant la France ? Celtes, Gaulois, Grecs et Romains : quels héritages des mondes anciens ?* ». J'ai cerné deux objectifs généraux que les élèves doivent avoir atteint à la fin de la séquence :

- Se décentrer de sa pensée pour accepter une vision différente du gaulois, davantage scientifique
- Savoir d'où vient cette représentation stéréotypée du gaulois

Cette séquence s'inscrit dans les compétences suivantes :

- Se repérer dans le temps : construire des repères historiques : manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes
- Reasonner, justifier une démarche et les choix effectués
- Comprendre un document : savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document
- Coopérer et mutualiser: travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels

Cette séquence participe également au *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* puisqu'elle s'inscrit dans les domaines suivants :

- Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer : comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit
- Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre : organisation du travail personnel ; coopération et réalisation de projets ; médias, démarches de recherche et de traitement de l'information
- Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen : expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres ; réflexion et discernement ; responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative
- Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine : le temps

Cette séquence s'inscrit donc parfaitement dans les programmes de l'Éducation Nationale et les élèves détiennent déjà des connaissances solides sur les Gaulois puisque la période 1 a été consacrée à ceux-ci.

Intéressons-nous maintenant au déroulement de la séquence.

En séance 1, « Les Gaulois et moi », l'objectif principal est de mobiliser certains savoirs pour rendre compte d'une définition d'un gaulois. C'est une évaluation diagnostique afin que je puisse recueillir la vision qu'ont les élèves des Gaulois pour, par la suite, choisir des documents adaptés pour contrer leurs représentations. Les élèves ont donc d'abord écrit une définition d'un gaulois selon eux (**annexe 2**). Ils ont ensuite chacun lu leur définition pendant que je notais sur une affiche les termes saillants (**annexe 3**). Les élèves ont ensuite dessiné un gaulois (**annexe 2**). Dans une seconde phase, avec un corpus de documents (**annexe 4**), les élèves étaient en binôme et devaient faire émerger les idées principales. Celles-ci allaient dans le sens des représentations initiales des élèves. C'est une phase de recherche. Pour terminer la séance, les élèves mettaient en commun leurs réponses. Un premier groupe parlait puis les autres validaient souvent ce qui était dit et ajoutaient ce qui semblait nécessaire.

En séance 2, « Les Gaulois, des avis qui divergent ... », les élèves devaient comparer leur point de vue avec ceux des documents. Il y avait d'abord une phase de rappel de la séance précédente où l'on a relu l'affiche, puis une phase de recherche où les élèves, en binôme, devaient faire ressortir les idées principales du corpus de documents (**annexe 5**). Celles-ci venaient contrer leurs représentations initiales afin que les élèves puissent problématiser par la suite. Dans une troisième phase, les élèves mettaient en commun et je notais au tableau les idées importantes (**annexe 6**). Vient ensuite une dernière phase où l'on rentrait dans la problématisation. Les élèves comparaient l'affiche de la première séance avec les idées notées au tableau. Ils ont, avec mon aide, établi un problème : « Pourquoi voit-on les Gaulois de cette manière ? »

Une troisième séance, ciblée sur la démarche de problématisation et appelée « Menons l'enquête » a pour but de savoir d'où vient le stéréotype du Gaulois. Les élèves avaient à leur disposition une fiche d'enquête avec tout le déroulé de la séquence (**annexe 7**). La première phase était une phase de rappel où l'on a réalisé une relecture de l'affiche de la séance 1 ainsi que du tableau de la séance 2. On a ensuite rappelé la problématique et les élèves l'ont écrite sur leur fiche. Ensuite, de façon individuelle, ces derniers ont réfléchi à leurs hypothèses sur la question. On les a mises en commun et ils ont écrit seulement les plus pertinentes. En seconde phase, les élèves étaient en recherche. Par groupe, ils se déplaçaient dans la classe pour trouver les indices laissés par les historiens au fil du temps à propos des

Gaulois. Ces derniers expliquaient, au fur et à mesure du temps, la façon dont les Gaulois étaient vus et représentés. Les élèves notaient au fur et à mesure les idées importantes selon eux sur leur trame (**annexe 8**). Vient ensuite une phase de mise en commun où les différents groupes parlaient de ce qu'ils avaient trouvé. Pour terminer la séance, les élèves ont validé ou non leurs hypothèses à l'aide des connaissances qu'ils ont appris durant leur enquête puis j'ai explicité les savoirs avant de leur distribuer une trace écrite reprenant tous les indices laissés en classe (**annexe 9**). Nous avons surligné les éléments les plus importants, ceux à retenir.

La dernière séance est une séance d'évaluation où les élèves se sont mis en binôme et ont créé une affiche, certains, une affiche publicitaire mettant en avant l'archétype du Gaulois (**annexe 13**), tandis que d'autres ont réalisé une affiche préventive sur ce stéréotype (**annexe 14**). Cette séance dura finalement plus longtemps que prévu et a été terminée juste avant les vacances d'hiver.

Les analyses porteront sur les séances 1 (**annexe 11**) et 3 (**annexe 12**). En effet, j'ai eu un problème d'enregistrement durant la deuxième séance.

3. Analyse des transcriptions

Il me semble d'abord fondamental de rappeler mes trois hypothèses de recherche :

- Les élèves de cycle 3 ont une représentation stéréotypée des Gaulois (connue dans la société) comme conception initiale.
- La problématisation joue un rôle majeur dans l'appropriation des savoirs.
- La problématisation contribue à un rôle actif de l'élève où l'enseignant est moins présent.

Pour l'analyse, les tours de parole de couleur grise sont produits dans la première séance et les tours de parole jaunes sont produits dans la troisième séance.

3.1. Les conceptions initiales sur les Gaulois des élèves de cycle 3

3.1.1. L'étude du temps lointain : une complexité pour les élèves

1	PE : enseignant	Donc aujourd'hui, on va commencer l'enquête sur les Gaulois. Euh... Dans un premier temps... Qu'est-ce qu'il y a A ?
2	Élève A	Comment on peut résoudre une enquête sur les Gaulois alors que les Gaulois ne sont plus là ?
3	PE	Eh ben, on a des traces qui restent, on a des sources.
4	Élève A	C'est vrai !
5	PE	Alors, je vais vous distribuer votre feuille de route pour aujourd'hui. Attention, ça ne veut pas dire que vous devez tout faire. En fait, on va faire tous ensemble, tranquillement, petit à petit. Vous avez trois feuilles chacun et on va commencer par la première feuille. Vous écrivez seulement votre prénom et après on fera tous ensemble.
6	Élève B	On le fait au stylo qui s'efface ?
7	PE	On le fait au stylo, pas au crayon à papier. Donc vous allez être des petits historiens pendant trois jeudis et on va partir à la recherche des Gaulois.
8	Élève C	Mais ils sont morts !
9	PE	C'est pas grave s'ils sont morts, il nous reste des traces non ? On a étudié les Gaulois depuis septembre ! On ne prend que la première page pour le moment.

L'enseignant annonce ici la tâche que les élèves auront à faire. Cependant, l'élève A semble perturbé (tour de parole 2), tout comme l'élève C (tour de parole 8). En effet, il lui semble impossible de mener une enquête sur les Gaulois alors que ces derniers ne sont plus présents. Nous pouvons donc nous rendre compte que le temps lointain, historique, est complexe à saisir, d'autant plus pour des élèves entrant tout juste en CM1. En effet, le temps historique

n'est pas vécu par l'élève et peut donc sembler très abstrait, parfois imaginaire. Le rôle de l'enseignante sera ici de prendre en compte ces difficultés afin de les dépasser. Cette dernière utilise d'ailleurs une fonction d'étayage de Bruner (1983) en réduisant le degré de liberté dès le début puisqu'elle simplifie l'activité en abordant le sujet des traces que nous avons des Gaulois (tours de parole 3 et 9). Elle s'appuie également sur la séquence précédente réalisée en classe sur les Gaulois (tour de parole 9). Ces deux éléments permettent aux élèves de débiter avec des connaissances qu'ils ont acquises. Ces derniers sont donc dans un climat davantage sécurisant puisqu'ils partent de leurs connaissances, le sujet leur est familier. D'autre part, dans la démarche de problématisation (Doussot, 2018), le fait d'annoncer le sujet d'enquête permet au futur problème qui émanera de faire sens chez eux puisqu'ils partiront de leurs conceptions initiales.

41	Élève B	Un gaulois est un guerrier qui vivait pendant l'Histoire. Ils vivent à l'entrée des grottes et ils font la guerre. Ils sont toujours en groupe.
42	PE	Toujours en groupe. D'accord. Ok, ensuite, D ?

64	Élève M	Un gaulois est une personne qui vivait dans le passé, qui n'existe plus maintenant. C'est aussi un guerrier qui faisait beaucoup d'activités. Exemples : chasse, faire la guerre, agriculture, la cueillette, ... et il a un bouclier et un casque.
65	PE	Ok, donc une armure. Très bien ! Euh... N

Il est peut-être compliqué pour les élèves de saisir le temps historique, mais ces derniers sont quand même capables de placer les Gaulois dans le passé (tour de parole 64), dans l'Histoire (tour de parole 41), et ainsi dire que ce peuple n'est pas là pour témoigner aujourd'hui. Cela signifie donc qu'ils ont saisi la succession des événements, où les Gaulois débutent l'Histoire enseignée à l'école primaire, après la Préhistoire.

3.1.2. Les idées explicatives des élèves

Avec la transcription de la séance 1, j'ai pu catégoriser les réponses des élèves, qu'on appellera ici les « *idées explicatives* ». Doussot (2018) les définit comme des idées « *portant sur les relations possibles entre explications – c'est-à-dire les registres explicatifs – qui ne dépendent pas seulement de l'objet étudié, mais avant tout de la tradition qui prévaut dans la communauté dans et pour laquelle ce travail est produit* ».

Après avoir analysé la transcription de la séance 1, j'ai décidé de catégoriser quatre types d'idées explicatives :

- **Les occupations des Gaulois**, pouvant répondre à la question « Que faisaient les Gaulois ? »
- **La façon d'être des Gaulois**, pouvant répondre à la question « Comment étaient-ils dans leurs comportements ? »
- **Les caractéristiques physiques des Gaulois**, pouvant répondre à la question « Comment étaient-ils physiquement ? »
- **Le placement des Gaulois dans l'Histoire**, pouvant répondre à la question « Quand et comment les Gaulois ont-ils vécu ? »

Tableau 1 : Recueil des représentations initiales

Les occupations	Façon d'être	Caractéristiques physiques	Temporalité
<ul style="list-style-type: none"> • « agriculture » 4 • « forgerons » 3 • « élevage » 2 • « travailler pour se faire de l'argent » 1 • « chanteur » 1 • « boulanger » 1 • « chasse » 3 • « pêche » 1 • « cultures » 1 • « marchandises » 1 • « cueillette » 1 • « guerre » 7 	<ul style="list-style-type: none"> • « fous » 1 • « imbécile » 1 • « rien dans la tête » 1 • « toujours en groupe » 1 • « intelligent » 1 • « féroce » 1 • « les femmes font les tâches de maison » 1 • « aiment se battre » 3 • « guerrier » 7 • « gagnants » 1 	<ul style="list-style-type: none"> • « armes » 1 • « armure » 4 • « casque » 2 • « homme moyen » 1 • « cheveux courts » 1 • « tresses, cheveux orange ou jaunes » 1 • Filles : « petites et fines » 1 • Garçons : « petits et gros » 1 • « moustache » 1 	<ul style="list-style-type: none"> • « vit pendant l'Histoire », « vit dans le passé » 2 • « grottes » 1 • « construit des villages » 2 • « toits en paille et murs en pierre » 1 • « vit dans des huttes » 1

On peut tout d'abord remarquer que les élèves sont nombreux à penser que les gaulois pratiquaient l'agriculture, la forge, la chasse. Les élèves ont donc une représentation des gaulois assez « campagnarde ». Cela est peut-être dû au fait que ces derniers ont en tête le cadre spatial d'Astérix et Obélix, montrant une grande plaine avec quelques huttes et des tas de foins (**annexe 10**). Ainsi, cette représentation viendrait de la littérature mais également du cinéma.

La « guerre » revient également souvent avec la répétition de « guerriers » dans sept définitions proposées par les élèves. Ce point suit la même lignée que les écrits de Jules César (58-51 av. J.C), écrits subjectifs du chef romain, ayant pour seul objectif militaire. Cet aspect guerrier est également dû à l'histoire en général. En effet, dans la société, « *nos ancêtres sont les Gaulois, la bataille d'Alésia est le début de notre histoire nationale* » (Boucheron, 2022). Les élèves vivent donc dans une société telle que l'histoire du français ne débute qu'à partir d'une bataille, donc un aspect guerrier. Cependant, cela n'est qu'un « *roman national* » (Boucheron, 2022), une histoire racontée qui a été idéalisée. Cette histoire gauloise nous vient de la Révolution française afin de justifier d'une organisation des relations entre les hommes de la société, permettant d'unifier les français. Moscovici donnera ici la fonction de ces représentations sociales, qu'il nomme « *fonction identitaire* » (1961). Cela permet aux individus de définir et sauvegarder la cohésion de leur groupe, ici la société dans laquelle nous vivons, et à garder une image positive de son groupe d'appartenance, ici les Gaulois.

D'autre part, les élèves savent parfaitement reconnaître un gaulois du fait des caractéristiques données. Ces dernières entrent parfaitement dans la description de la statue de Vercingétorix créée par Aimé Millet (1865). Ainsi, les élèves généralisent finalement la figure de Vercingétorix à l'intégralité des peuples gaulois en pensant que ces derniers sont identiques. Cette centration est due au fait que Vercingétorix fut mis sur les bancs de la société tel un héros, depuis la défaite de la France en 1870 où fut installée la statue de Vercingétorix, mais également durant le régime de Vichy (Boucheron, 2022) où Pétain glorifiait le chef gaulois. Cette glorification peut donc parfaitement expliquer les descriptions des gaulois telles des « *gagnants* » ou des « *gens féroces* ».

Les représentations sociales des élèves se sont donc formées selon le processus décrit par Moscovici (1961). En effet, ces derniers ont sélectionné des informations de manière subjective pour ensuite les reconstruire sous une forme objective. C'est donc pour cela qu'il est très compliqué de les déconstruire : les élèves sont sûrs d'eux et de leurs propos.

Les représentations que les élèves ont sont finalement importantes pour eux puisqu'elles ont une fonction de savoir, où les élèves communiquent entre eux, souvent sous forme de débat.

3.1.3. La place de l'erreur et la contradiction dans la problématisation

6	Élève B	On le fait au stylo qui s'efface ?
7	PE	On le fait au stylo, pas au crayon à papier. Donc vous allez être des petits historiens pendant trois jeudis et on va partir à la recherche des Gaulois.

À l'école, les élèves ont le souhait d'éviter les erreurs à tout prix. En effet, nous le voyons ici chez l'élève B qui demande si l'activité se réalise au stylo effaçable ou non (tour de parole 6). On peut penser que l'élève espère finalement une réponse positive de la part de l'enseignant afin que l'enfant puisse, s'il n'a pas écrit ce qui était attendu, effacer sa trace pour marquer la « bonne réponse ».

Seulement, dans la pédagogie actuelle, l'erreur est finalement la source d'apprentissage et de décèlement de difficultés chez l'élève (Blain-Joguet, 2012). Dans le cadre de la problématisation, il est également nécessaire de se tromper pour avancer. L'enseignant, dans le tour de parole 7, lui répond ainsi de réaliser l'activité au stylo. En effet, l'objectif ici est de comparer les différentes représentations initiales. Il est donc normal de ne pas avoir la bonne réponse puisque l'apprentissage n'a pas encore débuté.

14	PE	C'est ce qu'on va appeler un recueil de représentations. Donc, vous allez écrire ce que vous pensez... Oui, C ?
15	Élève C	On va faire des hypothèses.
16	PE	On va faire une hypothèse, mais là, on y est pas encore. C'est la semaine prochaine qu'on en fera. Là, on va donc voir. Vous allez devoir dire qu'est-ce qu'on Gaulois pour vous. Donc vous écrivez, je vous ai mis "Un gaulois est ...", je vous ai mis plusieurs lignes pour écrire ce qu'est, pour vous, un Gaulois. Et vous vous arrêtez là. Le dessin on le fera après. Vous avez deux petites minutes là, vous écrivez avec vos mots là, il n'y a pas de mauvaise réponse et j'écrirai ensuite les mots-clés sur une affiche.
<i>Silence. Les élèves réalisent l'activité en autonomie pendant que l'enseignante est avec les CM2.</i>		
17	PE	Un gaulois est... Alors non, il n'y a pas de mauvaise réponse donc ça sert à rien de se donner les réponses. Il y a pas de bonne et de mauvaise réponse, il faut marquer ce qu'on pense. C'est vraiment vos représentations.
<i>Silence. Les élèves réalisent l'activité en autonomie pendant que l'enseignante est avec les CM2.</i>		
18	PE	On a des idées c'est sûr. On l'a vu depuis septembre le Gaulois. Qu'est-ce que c'est un Gaulois pour vous ?
<i>Silence. Les élèves réalisent l'activité.</i>		

Nous pouvons remarquer ici que l'enseignante nomme directement ce recueil de conceptions initiales au tour de parole 16. Cela permet aux élèves d'une part, de savoir ce qu'ils vont faire, mais également de dédramatiser le statut de l'erreur. L'enseignante insiste particulièrement sur cela afin que les élèves ne se bloquent pas pour réaliser l'activité. L'erreur est justement une bonne chose puisqu'elle permet aux élèves d'apprendre (Astolfi, 1997, 2020).

Cependant, ils tentent tout de même de se donner « la bonne réponse ». On voit donc ici que la peur de se tromper reste omniprésente. On notera également que le terme « erreur » n'est jamais donné afin que les élèves tentent de la surpasser. En effet, ce sont bien avec ces conceptions initiales, ces « erreurs » qu'appelleront les élèves, que la problématisation fait sens en histoire puisqu'on vient confronter ses représentations avec les données historiques (Doussot & Vézier, 2022).

43	Élève D	Un gaulois peut être un guerrier, un chef, un druide, un (<i>inaudible</i>), un chanteur, un boulanger, et il est intelligent.
44	PE	Pour toi il est intelligent.
45	Élève D	Oui, H il a dit qu'il était imbécile.
46	PE	Et oui, c'est bien d'avoir des avis différents. On écoute Louise.

Les élèves se contredisent également. En effet, ces derniers ont des savoirs apodictiques (Doussot, 2018) différents puisque chaque élève interprète différemment les traces qu'il perçoit (Doussot & Vézier, 2022). Cela est bénéfique pour la suite puisque le débat est une pratique langagière importante dans la problématisation (Doussot & Vézier, 2022).

3.2. L'apprentissage par problématisation en classe d'histoire : des conceptions initiales modifiées ?

Dans cette seconde sous-partie, nous nous centrons sur la problématisation durant les deux séances. Il s'agira ici de voir si la méthode de problématisation est maîtrisée chez les élèves mais également d'analyser ses enjeux. Nous nous concentrerons ensuite sur le rôle de l'enseignant, utilisant souvent un modèle d'apprentissage transmissif en classe d'histoire.

3.2.1. Une méthode spécifique pour problématiser : une complexité pour les élèves ?

Rappelons d'abord que la problématisation dans la classe est définie par Doussot (2018) comme « l'exploration du champ des possibles historiques des acteurs de l'évènement, en référence aux études des historiens ».

3.2.1.1. Recueillir les conceptions initiales des élèves

12	PE	Alors, les historiens, pour mener leur enquête, il faut du calme. La première étape de notre enquête, c'est ce qu'on va appeler ... Oui C ?
13	Élève C	Inaudible
14	PE	C'est ce qu'on va appeler un recueil de représentations. Donc, vous allez écrire ce que vous pensez... Oui, C ?
15	Élève C	On va faire des hypothèses.
16	PE	On va faire une hypothèse, mais là, on y est pas encore. C'est la semaine prochaine qu'on en fera. Là, on va donc voir. Vous allez devoir dire qu'est-ce qu'on Gaulois pour vous. Donc vous écrivez, je vous ai mis "Un gaulois est ...", je vous ai mis plusieurs lignes pour écrire ce qu'est, pour vous, un Gaulois. Et vous vous arrêtez là. Le dessin on le fera après. Vous avez deux petites minutes là, vous écrivez avec vos mots là, il n'y a pas de mauvaise réponse et j'écrirai ensuite les mots-clés sur une affiche.

Dans la problématisation, le problème est central. Ainsi, on pouvait s'attendre à ce que les élèves disent que la première étape de la problématisation est de poser un problème. Cependant, l'élève C parle « des hypothèses » (tour de parole 14). Cela est étonnant mais reste très pertinent. En effet, la création d'hypothèses est fondamentale. Elle permet aux élèves de se poser des questions et de vérifier ses dires par des savoirs scientifiques (Doussot, 2018). Or, comme l'enseignante le dit au tour de parole 14, la problématisation débute par un recueil de représentations, les modèles explicatifs des élèves. On va donc recueillir les conceptions des élèves pour problématiser ensuite en partant de leurs représentations. Cela permet de donner du sens à la problématisation afin qu'elle soit comprise par tous.

Nous pouvons également noter que l'enseignante s'efforce, dès la séance 1, de donner une chronologie aux étapes de problématisation. En effet, au tour de parole 16, « *c'est la semaine prochaine qu'on en fera* » permet de montrer aux élèves qu'ils entrent dans une méthode bien spécifique, ayant une chronologie particulière (Doussot & Vézier, 2022). Cela leur permet de la comprendre et de s'imprégner directement du cheminement de cette méthode. Ils sont donc directement plongés dans cette enquête.

72	PE	Ok, donc j'ai noté toutes vos idées. Il n'y a rien de faux, rien de juste. Pour le moment, je récupère toutes vos idées. Maintenant vous avez 5 petites minutes, on sort les crayons de couleur et on dessine le Gaulois.
73	Élève G	Je sais pas dessiner.
74	PE	Dessine comme tu penses un gaulois, je ne demande pas un beau dessin.

Ce recueil de représentation s'est déroulé sous deux formes : l'écriture d'un texte et le dessin. L'écriture est complexe puisqu'il est difficile pour les élèves de mettre des mots sur leur pensée. Le dessin permet donc de communiquer (Wallon, 1963) mais sans forcément poser des mots sur ce qui est imaginé, pensé. Il est donc parfois plus simple pour l'élève de dessiner plutôt que d'écrire, même si ces deux actions sont indépendantes l'une de l'autre.

D'autre part, beaucoup de mots de la langue française sont polysémiques. Il est donc nécessaire de réaliser un dessin ici pour comprendre, par cette œuvre, ce que l'élève a voulu dire.

109	PE	Alors, IO. Comment sont les gaulois ?
110	Groupe IO	Ils sont costaux, ils sont passionnés par la guerre, ils vivent dans des huttes, ils sont passionnés par la guerre et ils sont costaux. Si on les excite, ils iront tous à la bataille.
111	PE	Oui est-ce que ça va dans le sens de ce que vous pensiez ?
112	Groupe IO	Oui.
113	PE	Oui, totalement. Vous êtes pas surprise de quelque chose ?
114	Groupe IO	Non

Les élèves ont ici un corpus de documents (**annexe 4**). Au tour de parole 110, les élèves parviennent à l'utiliser pour décrire les gaulois de façon stéréotypée. On peut donc dire que les connaissances sont ici mises à la portée des élèves (Cariou, 2012). Cependant, ils restent insuffisants (Audigier, 1994) puisque ce sont qu'un apport à la vision stéréotypée et sociétale des gaulois. L'objectif ici était finalement que les élèves se familiarise avec des documents, certains historiques. Ainsi, les élèves se sentiront davantage à l'aise avec ces derniers lors de la suite de la problématisation. En effet, l'utilisation des documents sera récurrente pour faire

référence aux savoirs scientifiques, nécessaire pour mettre en tension les idées explicatives des élèves et les savoirs scientifiques (Doussot, 2018).

3.2.1.2. Élaborer un problème

2	Élève F	Enfin pas tout faux.
3	PE	Oui. Et vous vous souvenez du problème qu'on a posé à la fin ? Quel problème on a posé à la fin ?
4	Élève C	Pourquoi on avait ça des gaulois ?
5	PE	Oui, d'où venait ce stéréotype. Quelqu'un me rappelle ce qu'est un stéréotype ?
6	Élève B	Euh...
7	Élève O	C'est une idée qu'on pense qui est sûre.
8	PE	Oui. Et est-ce qu'elle est
9	Élève O	Et c'est pas ça.

Nous arrivons maintenant au problème posé lors de la fin de la deuxième séance. Comme nous pouvons le voir au tour de parole 4, l'élève C s'en souvenait parfaitement alors qu'il avait été produit une semaine auparavant. On peut donc constater que le problème a fait sens chez les élèves (Doussot, 2018). Ainsi, dans la recherche, le problème en problématisation est fondamental, mais également dans l'apprentissage de l'élève.

3.2.1.3. Poser des hypothèses

46	PE	Est-ce qu'on peut commencer les hypothèses ? Qui explique aux copains ce qu'est une hypothèse ?
47	Élève L	C'est une... une... euh... pensée qu'on a au départ, quand on a pas encore cherché vraiment ce que c'est
48	PE	Quand on a pas encore cherché la réponse à la question, oui.
49	Élève O	C'est une idée qu'on peut tester.
50	PE	Très bien, oui. Il peut y avoir plusieurs hypothèses. Après, il y a certaines hypothèses où on verra qu'elles ne sont pas possibles, même avant de les tester, et il y en a où on dira "ah oui peut être, il faut la tester."

Pour entrer dans une démarche d'enquête, les élèves doivent établir des hypothèses (Doussot, 2018). On peut remarquer que les élèves L et O (tours de parole 47 et 49) ont bien compris cela. En effet, il arrive à donner une définition acceptable de l'hypothèse. De plus, l'enseignante annonce une première opération du modèle théorique prôné par Doussot (2018) : délimiter le champ des solutions explicatives, au tour de parole 50. Cela permettra aux élèves d'abord de réfléchir avant de donner une hypothèse mais également de mettre à jour les conditions de possibilité de l'application des hypothèses au problème posé (Doussot, 2018).

56	PE	Donc ça viendrait de quoi ?
57	Élève B	Ça vient des histoires, des petites histoires.
58	PE	Et pourquoi ces histoires elles racontent ça ?
59	Élève C	Moi je pense que c'est parce qu'ils ont trouvé des traces, comme des haches ou des trucs méchants, qui montraient que les gaulois faisaient tout le temps la guerre et tout. En fait, ils faisaient la guerre mais ils aimaient pas ça.
60	PE	Alors, comment je note cette hypothèse ?
61	Élève C	En ayant trouvé des traces négatives.
62	Élève A	C'est encore dans "problème" ?
63	PE	Non, c'est dans "mes hypothèses". Alors, on peut dire, "les gaulois sont mal vus car ..."
64	Élève C	"... on a trouvé des traces négatives."
65	PE	D'accord. <i>Écriture au tableau</i>
66	PE	Quelqu'un a une autre hypothèse ?

Une première hypothèse est posée par les élèves B et C. On peut voir ici que les histoires enfantines, la littérature jeunesse au sens large, est mise en tension avec les savoirs scientifiques. En effet, l'élève B parle de « *petites histoires* » (tour de parole 57). L'élève B a donc confronté ses représentations aux données empiriques et fait émerger l'anomalie principale de la guerre. On peut également noter que l'élève C intervient pour aider l'élève B à verbaliser son hypothèse pensée. Le travail collaboratif semble donc s'installer. Nous nous trouvons ici dans un réel espace de négociation entre les récits historiques et actuels. Cette hypothèse peut être mise en relation avec les savoirs apodictiques, émanant des problèmes explicatifs des élèves ; mais également les savoirs propositionnels, émanant des modèles explicatifs de documents exploités lors des séances précédentes (Doussot, 2018).

D'autre part, l'élève A ne semble pas encore maîtrisé la chronologie de la méthode de problématisation. En effet, il semble perdu. Cela peut être dû à un manque d'attention ou bien à une véritable non-maîtrise de la problématisation qu'il faudra résoudre.

91	PE	Et tout ça, ça vient de qui ? De quoi ?
92	Élève B	Parce qu'il y a beaucoup dans le monde de personnes qui disent ça, et du coup tout le monde le pense.
93	PE	Et d'où vient l'idée de ces personnes ?
94	Élève B	Ils ont laissé des empreintes, des traces, et après celui qui les a retrouvés l'a dit à tout le monde et eux il l'ont cru.
95	PE	Donc ça veut dire que ces gens-là ont trouvé des traces et c'est eux qui les ont interprétés, qui ont dit "oh, cette trace-là..."
96	Élève B	Comme on a trouvé, on sait que c'est vrai.
97	Élève A	Oui, et par exemple, s'ils retrouvent une hache, ils peuvent se dire que c'était pour faire la guerre alors que c'était peut-être pour couper du bois.
98	PE	Et oui, en retrouvant la hache ils peuvent dire "oh ben c'est sûr qu'ils faisaient la guerre maintenant qu'on a retrouvé une hache." Donc les traces ont été mal interprétées !
99	Élève B	Oui, peut-être que c'est faux, que c'est pas ce qu'on croit.
100	PE	Donc, les traces trouvées ont mal été interprétées. On va la noter.

La deuxième hypothèse est également acceptable. L'élève B propose des exemples pour illustrer son propos et semble donc la maîtriser. Le travail collaboratif est encore notable puisque la seconde hypothèse est proposée par l'élève B tandis que la première a été davantage développée par l'élève C. De plus, l'élève A propose également une illustration du propos de l'élève B. Cette collaboration est importante dans la problématisation puisqu'elle permet justement d'apprendre par cette méthode (Doussot, 2018).

3.2.1.4. Mise en commun des données empiriques

138	Élève A	Le stéréotype est inventé au Moyen-Âge.
139	PE	Tout le monde est d'accord ?
140	Élève B	Non, à l'Antiquité.
141	PE	C'est quoi le stéréotype de l'Antiquité ?
142	Élève C	Euh...
143	PE	S'ils vendaient du vin, les gens pensaient qu'ils étaient des ...
144	Élève B	Des buveurs, enfin des ivrognes.
145	PE	D'accord, ils étaient aussi des ...
146	Élève A	Bagarreurs.
147	PE	Ok. On se tait, il y a trop de bruit.
148	Élève L	Le gaulois est défini en premier dans le livre de Jules César "La Guerre des Gaules". Les gaulois étaient les ennemis de Jules César, donc tu peux bien imaginer que la description du gaulois était peu représentative.

Les élèves B et C semblent avoir bien analysés les données empiriques en proposant que le stéréotype du gaulois a été créé dans l'Antiquité. Cependant, l'élève A fait ici une confusion entre les deux époques. Cela peut être dû à une véritable confusion de sa part ou bien à une

erreur dans sa prise de notes lors de la chasse au trésor. Pour mettre fin à ce conflit socio-cognitif, l'élève L apporte une référence historique précise au tour de parole 148. Ce dernier semble donc maîtriser parfaitement ce savoir empirique et réussit à l'utiliser pour justifier son propos. Nous pouvons donc dire que cet apprentissage est une véritable réussite.

154	PE	D'accord. Avec tout ce qu'on a écrit et ce qu'on vient de dire, d'où vient donc le stéréotype du gaulois ?
155	Élève A	Du passé.
156	Élève B	Et précisément de l'Antiquité, du Moyen-Âge, de la Révolution Française, du 19ème siècle et du 20ème siècle.
157	PE	Donc il vient de l'Hi...
158	Élèves	De l'Histoire.
159	PE	Ce stéréotype des gaulois remonte à l'Antiquité, période où les gaulois ont vécu. Et quel est le premier qui fait ressortir les caractères négatifs de ces gaulois ?
160	Élève C	C'est Jules César, l'ennemi des gaulois.

À la fin de la mise en commun très dense, l'enseignante propose finalement une forme de conclusion résumant l'intégralité des savoirs appris. Avec les tours de parole 155 et 156, les élèves semblent avoir parfaitement acquis que ce stéréotype vient du passé. De plus, au tour de parole 160, l'élève C montre qu'il a acquis un savoir plus précis. Cela montre finalement que l'apprentissage par la problématisation est une réussite pour les élèves.

3.2.2. La problématisation et ses enjeux

3.2.2.1. Un processus de retour sur les informations empiriques pour valider ou non les hypothèses

Cette validation d'hypothèses est appelée par Doussot (2018) « *évaluation des conditions de possibilité* ».

168	PE	On valide l'hypothèse 1 ?
169	Élève B	Je la valide.
170	Élève O	Moi non parce qu'on a pas trouvé de traces, on a plutôt appris des choses.
171	Élève C	Si on a des traces, par exemple le livre de Jules César.
172	PE	Alors, on valide ?
173	Élève A	Non parce qu'on parle que des traces.
174	PE	Elle est validée mais il manque des choses oui. Donc on ne la marque pas. Quelle hypothèse est validée ? Et complète ?

Les élèves mettent ici à contribution ce qu'ils ont appris durant leur enquête. Ainsi, certains parviennent à valider les hypothèses en utilisant une justification, notamment l'élève O (tour de parole 170) avec l'utilisation du connecteur logique « *parce que* » et l'élève C (tour de parole

171) avec l'utilisation d'un exemple pour consolider son propos. Cependant, l'élève B n'apporte aucune justification et n'est pas d'accord avec ses camarades. Il aurait été intéressant de lui demander de justifier afin de savoir la difficulté qu'il pouvait rencontrer ici.

161	PE	Oui ! Vous, si vous écrivez un livre, vous décrirez votre ennemi de façon négative aussi. Ça vient donc de Jules César à la base. Puis ensuite, ils vendaient du vin, mais c'était du commerce, comme nous on vend du vin aujourd'hui, mais ils se faisaient traiter d'ivrognes. Ils ont fait la guerre, donc étaient vus comme des bagarreurs. Puis, vient le Moyen-Âge, où on n'en parle plus. À la Révolution Française, où on dit que les plus riches de la France ont gagné. Donc les gaulois, c'est qui là ? Mathéo l'a dit tout à l'heure.
162	Élève B	C'est le peuple.
163	PE	Et oui, durant la Révolution, le peuple a été vaincu, donc les gaulois ont été vaincus. Comme ils ont perdu, on dit que les gaulois sont faibles, ils ne savent pas gagner une bataille. Vient ensuite le 19ème siècle où Amédée Thiery, un historien, crée le mythe du gaulois à l'aide de ses recherches. À cette époque, on avait pas beaucoup de traces. C'est la naissance de l'histoire gauloise, mais stéréotypée. Et les Gaulois sont toujours vus comme négatifs. Et puis vient le 20ème siècle, où les historiens font davantage de recherches sur les gaulois et donc dans la société on garde des traces du passé, et les historiens, comme ils sont de plus en plus nombreux, vont faire de plus en plus de recherches. Les représentations négatives disparaissent de l'histoire. L'histoire devient donc une science.
164	Élève C	Aussi, nous, on fait partie de la société et on a une vision mauvaise. Sauf que vu qu'on travaille ça en cours et tout, il n'y a que ceux qui n'ont pas étudié ça qui ont une vision négative.

Pour donner du sens aux apprentissages, l'enseignante choisit ici d'utiliser le registre explicatif, comme cela est préconisé par Doussot et Vézier (2022). Ce registre permet également de rendre compte de l'environnement dans lequel les tensions sont engagées : l'Histoire. L'enseignante propose ici de découper les savoirs de manière que les époques se succèdent. Cela semble donc peu pertinent puisque l'esprit critique et le débat des élèves n'est pas présent (Audigier, 1994). Or, il est nécessaire d'institutionnaliser le savoir. D'ailleurs, les élèves ont déjà développé leur esprit critique durant toute la séquence.

L'enseignante scolarise les savoirs pour les mettre à la portée des élèves (Cariou, 2012). En effet, elle utilise un vocabulaire assez simple, restitue un savoir extérieur par le langage pour construire une argumentation, ici par l'utilisation du registre explicatif (Bautier & Rochex, 1998 ; Cariou, 2012).

3.2.2.2. Passer d'une problématisation historique à une problématisation fonctionnelle

Doussot (2018) parle d'un passage d'une problématisation historique, « *de changement* », à une problématisation fonctionnelle, où les élèves rapprochent des événements anciens aux savoirs actuels. Ce passage est finalement le travail de l'historien.

10	PE	Donc elle est erronée on dit. Ok, donc aujourd'hui, qu'est-ce qu'on va faire ? Je vous ai demandé, dit ce qu'on allait faire. Qui me résume ce qu'on va faire ?
11	Élève K	Une espèce de chasse au trésor.
12	PE	Oui, quel va être notre rôle ? Dans quel rôle on va devoir se mettre ?
13	Élève F	Dans la peau d'enquêteurs sur les gaulois.
14	PE	Oui, enquêteurs sur les gaulois. Et comment on les appelle ces enquêteurs ?
15	Élève C	Des historiens.
16	PE	Des historiens, oui ! Donc ça va être l'enquête des petits historiens à Jean Gagnant. Oui ?
17	Élève H	On va aussi travailler en équipe. Par exemple, s'il y a un qui trouve quelque chose et un autre, autre chose, il faut pas dire "oui mais c'est moi le meilleur !".
18	PE	Non, en effet. Pour faire ça je vous ai caché des petits indices dans la classe.

Les élèves sont directement plongés dans cette transition de problématisation historique à problématisation fonctionnelle (Doussot, 2018). En effet, les élèves savent parfaitement ce qu'ils ont à faire (tours de parole 11 et 13) et nomment également « *l'enquêteur* » : l'historien (tour de parole 15). Les élèves maîtrisent donc leur mission et connaissent leurs tâches. L'enseignante a donc réussi à initier les élèves à la transition de problématisation historique à problématisation fonctionnelle (Doussot, 2018).

Avec le tour de parole 18, on comprend que l'élève va devoir se déplacer dans la classe pour trouver des réponses au problème rencontré. Ainsi, l'élève s'initie aux pratiques historiennes pour comprendre son passé mais également dépasser ses conceptions initiales (Doussot, 2018). D'ailleurs, l'élève est actif de ses apprentissages par ses déplacements et son autonomie dans l'enquête. Cela est une bonne chose puisqu'il est mis en situation de questionnements, donc de développement de son esprit critique.

3.2.3. Le rôle de l'enseignant

Selon Bucheton & Soulé (2009), une posture d'étayage se définit comme « *un mode d'agir spécifique pour s'ajuster, dans l'action, à la dynamique évolutive de l'activité des élèves face aux difficultés ou facilités des tâches proposées* ».

14	PE	C'est ce qu'on va appeler un recueil de représentations. Donc, vous allez écrire ce que vous pensez... Oui, C ?
15	Élève C	On va faire des hypothèses.
16	PE	On va faire une hypothèse, mais là, on y est pas encore. C'est la semaine prochaine qu'on en fera. Là, on va donc voir. Vous allez devoir dire qu'est-ce qu'on Gaulois pour vous. Donc vous écrivez, je vous ai mis "Un gaulois est ...", je vous ai mis plusieurs lignes pour écrire ce qu'est, pour vous, un Gaulois. Et vous vous arrêtez là. Le dessin on le fera après. Vous avez deux petites minutes là, vous écrivez avec vos mots là, il n'y a pas de mauvaise réponse et j'écrirai ensuite les mots-clés sur une affiche.
<i>Silence. Les élèves réalisent l'activité en autonomie pendant que l'enseignante est avec les CM2.</i>		
17	PE	Un gaulois est... Alors non, il n'y a pas de mauvaise réponse donc ça sert à rien de se donner les réponses. Il y a pas de bonne et de mauvaise réponse, il faut marquer ce qu'on pense. C'est vraiment vos représentations.

La première étape ici est de recueillir les représentations initiales des élèves (tour de parole 14). L'enseignante ici insiste donc sur le fait que les élèves doivent écrire ce qu'ils pensent, et qu'il n'y a pas de réponse juste ou non (tour de parole 17). L'enseignante cherche à faciliter l'acquisition des apprentissages futurs via l'apport d'aide. Ainsi, elle évalue les élèves pour ensuite s'adapter au mieux à leurs difficultés ou leurs facilités.

3.2.3.1. L'interaction de tutelle (Bruner, 1983)

5	PE	Alors, je vais vous distribuer votre feuille de route pour aujourd'hui. Attention, ça ne veut pas dire que vous devez tout faire. En fait, on va faire tous ensemble, tranquillement, petit à petit. Vous avez trois feuilles chacun et on va commencer par la première feuille. Vous écrivez seulement votre prénom et après on fera tous ensemble.
6	Élève B	On le fait au stylo qui s'efface ?
7	PE	On le fait au stylo, pas au crayon à papier. Donc vous allez être des petits historiens pendant trois jeudis et on va partir à la recherche des Gaulois.

Le rôle de l'enseignant est important. En effet, au tour de parole 5, l'enseignante explique que les élèves n'effectueront pas le travail seul. De plus, par la question de l'élève B au tour de parole 6, on peut voir l'importance de l'enseignante dans le guidage du travail. Ainsi, cette dernière doit donc, au fur et à mesure de sa séance, user de différentes postures d'étayage.

En effet, l'élève ne peut pas problématiser seul puisque c'est une méthode encore peu connue par la classe. L'enseignante est donc nécessaire ici (Bruner, 1983).

66	PE	Quelqu'un a une autre hypothèse ?
67	Élève L	Les gaulois sont mal vus dans les histoires parce que sinon après... fin... pour que ce soit un peu drôle dans les histoires.
68	PE	Ce n'est pas forcément dans les histoires. Vous aussi vous m'avez dit pendant la première séance que les gaulois étaient mal vus, négatifs. Pourquoi ?
69	Élève L	Parce que ...
70	PE	C'est dur oui, allez tu vas y arriver.
71	Élève L	Si ça se trouve, ils ont été dans des musées et ils ont vus que les gaulois aimaient faire la guerre, et pas forcément.
72	PE	Oui, donc ça rejoint l'hypothèse 1 ?
73	Élève L	Oui
74	Élève Q	Ils ont peut-être trouvé des huttes, ... qui se sont détruites.
75	PE	Donc toi tu penses que les gaulois sont mal vus parce qu'on a trouvé des huttes ?
76	Élève J	Non.
77	PE	Alors pourquoi, quand on dit "gaulois", on pense parfois à des gens gros, moustachus, qui font la guerre, ... D'où ça vient ça ?

Au tour de parole 66, l'enseignante questionne les élèves de façon très générale. Puis, au fur et à mesure de l'échange, elle oriente le propos pour obtenir une hypothèse bien construite et recevable (tours de parole 68, 72, 75, 77). Ainsi, elle « organise » l'apprentissage en cours pour permettre aux élèves « d'assurer [leur] réussite » (Bruner, 1983). Nous nous situons donc ici dans une véritable « *interaction de tutelle* » (Bruner, 1983), où l'enseignante, par ses échanges avec les élèves, réduit la complexité de la création de l'hypothèse en orientant la réflexion. Cela permet aux élèves de réussir à créer une hypothèse seul, sans que l'enseignante donne des éléments : l'apprentissage sera donc davantage chargé de sens.

D'autre part, par le questionnement « *pourquoi* » (tours de parole 68 et 77), elle provoque l'utilisation de l'esprit critique chez les élèves. Cela est fondamental dans l'apprentissage ainsi que dans les missions de l'enseignant, comme il l'est notifié dans le Référentiel de Compétences (2015).

On peut également noter l'importance des échanges oraux, le langage dans un sens général, dans l'étayage (Bruner, 1983).

3.2.3.2. L'étayage de l'enseignant

Nous allons nous concentrer ici sur les six fonctions de l'étayage proposé par Bruner en 1983.

10	PE	Donc elle est erronée on dit. Ok, donc aujourd'hui, qu'est-ce qu'on va faire ? Je vous ai demandé, dit ce qu'on allait faire. Qui me résume ce qu'on va faire ?
11	Élève K	Une espèce de chasse au trésor.
12	PE	Oui, quel va être notre rôle ? Dans quel rôle on va devoir se mettre ?
13	Élève F	Dans la peau d'enquêteurs sur les gaulois.
14	PE	Oui, enquêteurs sur les gaulois. Et comment on les appelle ces enquêteurs ?
15	Élève C	Des historiens.
16	PE	Des historiens, oui ! Donc ça va être l'enquête des petits historiens à Jean Gagnant. Oui ?
17	Élève H	On va aussi travailler en équipe. Par exemple, s'il y a un qui trouve quelque chose et un autre, autre chose, il faut pas dire "oui mais c'est moi le meilleur !".
18	PE	Non, en effet. Pour faire ça je vous ai caché des petits indices dans la classe.

La première fonction de l'étayage est *l' enrôlement*. Ici, l'enseignante questionne les élèves au tour de parole 10. Cela provoque l'intérêt des élèves. En effet, dans ces 8 tours de parole, quatre élèves échangent. Le nombre de participants est donc élevé.

D'autre part, la problématisation est menée de manière ludique. L'enseignante part d'une chasse au trésor, comme le propose l'élève K (tour de parole 11), et appuie également cette enquête sur le jeu de rôle (tour de parole 16). Les élèves adhèrent à la tâche proposée comme nous le montre l'élève H (tour de parole 17).

5	PE	Alors, je vais vous distribuer votre feuille de route pour aujourd'hui. Attention, ça ne veut pas dire que vous devez tout faire. En fait, on va faire tous ensemble, tranquillement, petit à petit. Vous avez trois feuilles chacun et on va commencer par la première feuille. Vous écrivez seulement votre prénom et après on fera tous ensemble.
---	----	--

L'enseignante annonce ici les étapes du travail. En effet, elle donne une feuille de route se composant de plusieurs tâches à réaliser. Pour éviter la surcharge cognitive, au tour de parole 5, l'enseignante dit que les tâches seront réalisées « *petit à petit* ». Sa dernière phrase montre bien qu'elle simplifie l'activité de problématisation en réduisant le nombre d'actions que l'élève doit réaliser. C'est la *réduction des degrés de liberté*.

78	Élève K	Ça vient des histoires.
79	PE	Des histoires.
80	Élève K	Souvent, quand on regarde des dessins animés de gaulois, ils sont moustachus, ...
81	PE	Pourquoi le créateur du dessin animé il a représenté le gaulois comme ça ?
82	Élève O	Il raconte les histoires qu'il pense mais il n'est pas sûr. <u>Après</u> , il y a les gens qui regarde et du coup ils gardent cette idée déformée.
83	PE	D'accord.

La seconde fonction de l'étayage est *le maintien de l'orientation sur l'action*. Cela signifie que l'enfant doit éviter de s'écarter du but de la tâche. L'enseignante, avec le tour de parole 81, recentre les échanges sur la création d'hypothèses, tâche à réaliser à ce moment-là. Ainsi, cela permet aux élèves de rester concentrés sur l'activité à réaliser mais également à créer des liens entre ce qui est dit (tour de parole 80) et l'hypothèse à élaborer. Ici, l'élève O (tour de parole 82) montre bien ce lien entre des échanges enfantins et un savoir scientifique.

138	Élève A	Le stéréotype est inventé au Moyen-Âge.
139	PE	Tout le monde est d'accord ?
140	Élève B	Non, à l'Antiquité.
141	PE	C'est quoi le stéréotype de l'Antiquité ?
142	Élève C	Euh...
143	PE	S'ils vendaient du vin, les gens pensaient qu'ils étaient des ...
144	Élève B	Des buveurs, enfin des ivrognes.

La troisième fonction de l'étayage est *le contrôle de l'attention de l'élève sur la tâche*. L'enseignante utilise une stratégie décrite par Brossard en 1985 (Nonnon, 1989). En effet, elle demande aux élèves s'ils sont d'accords (tour de parole 139). Cela leur permet de réfléchir et justifier leur pensée mais également de se recentrer sur le sujet. Ainsi, l'enseignante provoque un malentendu sociocognitif entre l'élève A (tour de parole 138) et l'élève B (tour de parole 140). Cependant, ce ne sont pas les élèves qui résolvent ce malentendu mais bien l'enseignante dans le tour de parole 141 : elle précise « *de l'Antiquité* ».

17	PE	Un gaulois est... Alors non, il n'y a pas de mauvaise réponse donc ça sert à rien de se donner les réponses. Il y a pas de bonne et de mauvaise réponse, il faut marquer ce qu'on pense. C'est vraiment vos représentations.
----	----	--

Ici l'enseignante signale avec le « *non* » qu'il existe un *écart entre ce qu'elle attend des élèves et ce que les élèves pensent ou font*. Il est nécessaire de recadrer cela afin que ces derniers puissent réussir. En effet, elle insiste sur le fait qu'il n'y a pas d'erreur dans cette tâche pour mener les élèves sur le chemin de la réussite.

25	PE	Si tu penses ça, marque le H ! Non mais c'est bien de penser des choses, marque-le ! Tu peux penser que le Gaulois est un imbécile !
<i>Rires</i>		
26	PE	Non mais c'est possible !

Comme nous l'avons vu dans une partie précédente, l'erreur dans la problématisation est positive. C'est à l'enseignante de montrer aux élèves que l'erreur est ici source d'apprentissage. Il est donc nécessaire d'appuyer les propositions des élèves à l'ensemble de la classe en soulignant le positif (tour de parole 25). L'enseignante utilise ici une cinquième fonction de l'étayage : *gérer la frustration de l'élève*. Ce dernier ne doit pas ressentir un sentiment d'échec ou de honte.

159	PE	Ce stéréotype des gaulois remonte à l'Antiquité, période où les gaulois ont vécu. Et quel est le premier qui fait ressortir les caractères négatifs de ces gaulois ?
160	Élève C	C'est Jules César, l'ennemi des gaulois.
161	PE	Oui ! Vous, si vous écrivez un livre, vous décriez votre ennemi de façon négative aussi. Ça vient donc de Jules César à la base. Puis ensuite, ils vendaient du vin, mais c'était du commerce, comme nous on vend du vin aujourd'hui, mais ils se faisaient traiter d'ivrognes. Ils ont fait la guerre, donc étaient vus comme des bagarreurs. Puis, vient le Moyen-Âge, où on n'en parle plus. À la Révolution Française, où on dit que les plus riches de la France ont gagné. Donc les gaulois, c'est qui là ? Mathéo l'a dit tout à l'heure.
162	Élève B	C'est le peuple.
163	PE	Et oui, durant la Révolution, le peuple a été vaincu, donc les gaulois ont été vaincus. Comme ils ont perdu, on dit que les gaulois sont faibles, ils ne savent pas gagner une bataille. Vient ensuite le 19ème siècle où Amédée Thierry, un historien, crée le mythe du gaulois à l'aide de ses recherches. À cette époque, on avait pas beaucoup de traces. C'est la naissance de l'histoire gauloise, mais stéréotypée. Et les Gaulois sont toujours vus comme négatifs. Et puis vient le 20ème siècle, où les historiens font davantage de recherches sur les gaulois et donc dans la société on garde des traces du passé, et les historiens, comme ils sont de plus en plus nombreux, vont faire de plus en plus de recherches. Les représentations négatives disparaissent de l'histoire. L'histoire devient donc une science.
164	Élève C	Aussi, nous, on fait partie de la société et on a une vision mauvaise. Sauf que vu qu'on travaille ça en cours et tout, il n'y a que ceux qui n'ont pas étudié ça qui ont une vision négative.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignante utilise ici un registre explicatif adapté à l'élève. Avec la participation des élèves B et C (tours de parole 160, 162 et 164), on peut noter que l'enseignante *prend en charge le niveau des élèves* ainsi que leur développement. Cela leur permet donc de garder en mémoire des connaissances émanant de la problématisation ; mais également de « *prendre exemple* » sur la façon d'expliquer de l'enseignante pour pouvoir justifier ses propos futurs à propos des gaulois.

Conclusion

Pour conclure, la didactique de l'histoire est prépondérante dans l'enseignement de cette discipline. En effet, elle permet de passer des savoirs scientifiques aux savoirs enseignés de façon à ne pas modifier le sens de l'histoire scientifique. Dans les programmes du cycle 3, l'histoire aborde les cinq périodes historiques et l'élève peut se sentir parfois en difficulté puisqu'il n'a pas encore acquis totalement la structuration du temps. L'élève a également de nombreuses conceptions initiales erronées, dues à son égocentrisme mais aussi à son interprétation des enseignements et des sources. C'est donc ici que l'enseignant intervient avec ses différentes postures mais également avec l'étayage pour mener les élèves sur le chemin de la compréhension et de la réussite, en déconstruisant les idées faisant obstacle à l'apprentissage. Pour ce faire, il m'a semblé très pertinent d'utiliser une méthode active puisque cela n'est pas habituel en classe. La problématisation vient apporter nouveauté et activité en classe et les élèves semblent s'en être bien accommodés. En effet, ils ont appris la méthode et ont retenu également diverses connaissances sur les gaulois.

Avec l'expérimentation réalisée, trois hypothèses avaient été élaborées. Il semble que la première hypothèse, « *les élèves de cycle 3 ont une représentation stéréotypée des Gaulois comme conception initiale* » est validée. En effet, nous l'avons vu lors de l'analyse des transcriptions que les Gaulois sont définis par des caractéristiques physiques et morales telles qu'on les connaît dans Astérix et Obélix par exemple.

La seconde hypothèse, « *la problématisation joue un rôle majeur dans l'appropriation des savoirs* » semble également validée. En effet, les élèves connaissent maintenant la méthode de problématisation mais ils en gardent aussi un très bon souvenir et des connaissances pointues sur la vision que nous avons des Gaulois. Or, on peut noter une limite à l'expérimentation. En effet, il serait pertinent d'analyser d'autres séquences d'histoire où la problématisation est utilisée afin que voir sur le long terme ce qu'en retiennent les élèves.

La troisième et dernière hypothèse, « *la problématisation contribue à un rôle actif de l'élève où l'enseignant est moins présent* » est compliquée à évaluer. D'une part, les élèves ont bien un rôle actif puisqu'ils réalisent de nombreux échanges oraux en classe, se déplacent pour chercher des indices lors de la séance 3, créent un problème, des hypothèses, concluent. Le début de l'hypothèse « *la problématisation contribue à un rôle actif de l'élève* » est donc validée. D'autre part, on ne peut pas dire que l'enseignant est moins présent. En effet, nous avons vu que son rôle était fondamental pour guider les élèves, les encourager, les féliciter, les reconcentrer sur la tâche. L'enseignant n'apporte, certes, pas d'enseignement transmissif mais il réalise tout de même un travail fondamental dans l'apprentissage par la problématisation.

Il serait pertinent de continuer les recherches en problématisation et les effets que cette dernière a sur les élèves. Comme dit précédemment, il est nécessaire de constater ces effets sur plusieurs séquences pour pouvoir valider ou invalider le rôle de la problématisation. Cette méthode est accessible en cycle 3, avec un rôle fondamental de l'enseignant. Cependant, est-elle applicable en cycle 2 ou même en maternelle, au cycle 1 ? Comment la mettre en place pour l'adapter au développement de l'enfant et à l'âge de chacun ? La problématisation n'est-elle finalement pas une nouvelle voie pour l'enseignement ?

Références bibliographiques et cinématographiques

Ouvrages :

- Astolfi, J. P., & Develay, M. (2020). L'erreur, un outil pour enseigner. ESF sciences humaines.
- Astolfi, J., & Peterfaivi, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. Aster, 16, 103–141.
- Brunaux, J. (2005). Les Gaulois. Belles Lettres.
- Brunaux, J. (2009). Nos ancêtres les Gaulois. Média Diffusion.
- Bruner, Deleau Michel, & Michel Jean. (1983). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Presses universitaires de France.
- Boucheron, P. (2022). Tu n'as rien vu à Alésia. Dans Quand l'histoire fait dates. Seuil.
- Doussot, S., & Vézier, A. (2022). L'apprentissage par problématisation en histoire. Dans *Le cadre de l'apprentissage par problématisation* (p. 78-88). Paideia.
- Doussot, S. (2018). L' apprentissage de l'histoire Par Problématisation : Enquêter Sur des Cas Pour développer des Savoirs et des Compétences Critiques. P.I.E-Peter Lang S.A., Editions Scientifiques Internationales.
- Goudineau, C. (2007). Regard sur la Gaule : recueil d'articles.
- La naissance de l'intelligence chez l'enfant. (1998). Fondation Jean Piaget. Consulté le 27 novembre 2022, à l'adresse https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP36_Ndl_avpropos_intro.pdf
- Vygotskiï, L. S. (2019). Pensée et langage.

Articles :

- Blain-Joguet, E. (2012). Au cœur de l'erreur. *Actualités en analyse transactionnelle*, 141, 71-73. <https://doi.org/10.3917/aatc.141.0071>
- Doussot, S. (2017). Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens. *Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/ree.2917>
- Guimelli, C. (1999). Les représentations sociales. Dans : Christian Guimelli éd., *La pensée sociale* (pp. 63-78). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Lurçat, L. (1963). Wallon et le dessin de l'enfant. *Persée*. Consulté le 14 février 2023, à l'adresse https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1963_num_16_215_8991
- Mainardi, M. (2013). L'apport de la « déféctologie moderne » aux pédagogies : en deçà de la zone proximale de développement (ZPD). Dans *Presses Universitaires de Bordeaux eBooks* (p. 357-364). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.48042>
- Marchand, P. J. (2002). Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire. *Histoire de l'éducation*, 93, 37-57. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.273>

- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Nonnon, E. (1989). Que voudrait « dire aider à comprendre » ? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 1(1), 25-61. <https://doi.org/10.3406/spira.1989.1812>
- Reverdy, C. (2018). Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique. Dossier de Veille de l'IFÉ, 122, 1–40. Retrieved from : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/122-fevrier-2018.pdf>

Bande-dessinée :

- Goscinny, R., & Uderzo, A. (2004). *La serpe d'or*. Hachette. <https://livre.fnac.com/a1566690/Asterix-Tome-2-Asterix-La-Serpe-d-or-Rene-Goscinny>

Film :

- Canet, G. (Réalisateur). (2021, février). *Astérix et Obélix - L'Empire du Milieu*. https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=260600.html

Annexes

Annexe 1. Séquence « Les Gaulois, et pourquoi ? »	47
Annexe 2. Quelques traces écrites des élèves pendant la première séance	50
Annexe 3. Affiche réalisée avec la classe lors de la première séance	54
Annexe 4. Corpus de documents de la première séance	55
Annexe 5. Corpus de documents de la deuxième séance.....	56
Annexe 6. Tableau de classe à la fin de la deuxième séance	60
Annexe 7. Fiche-enquête vierge de la troisième séance	61
Annexe 8. Quelques fiches-enquête des élèves de la troisième séance.....	64
Annexe 9. Trace écrite de la troisième séance	67
Annexe 10. Le cadre spatial d'Astérix et Obélix.....	69
Annexe 11. Transcription de la séance 1	70
Annexe 12. Transcription de la séance 3.....	76
Annexe 13. Affiches publicitaires réalisées par les élèves, mettant en avant l'archétype du gaulois.....	84
Annexe 14. Affiches préventives réalisées par les élèves, mettant en garde contre l'archétype du gaulois.....	87

Annexe 1. Séquence « Les Gaulois, et pourquoi ? »

Les Gaulois, et pourquoi ?

Nombre de séances	Niveau(x)	Période	Domaine	Sous-domaine
4	CM1	2	Histoire	Thème 1 – Et avant la France ? Celts, Gaulois, Grecs et Romains : quels héritages des mondes anciens ?
Objectifs généraux				
<ul style="list-style-type: none"> - Se décentrer de sa pensée pour accepter une vision différente du gaulois, davantage scientifique - Savoir d'où vient cette représentation stéréotypée du gaulois 				
Compétences travaillées au cours de la séquence			Socle commun de connaissances, de compétences et de culture	
<p>Se repérer dans le temps : construire des repères historiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes <p>Raisoner, justifier une démarche et les choix effectués :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions, se poser des questions - Formuler des hypothèses - Vérifier - Justifier 			<p>Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit <p>Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisation du travail personnel - Coopération et réalisation de projets - Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information 	
<p>Comprendre un document :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document <p>Coopérer et mutualiser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels 			<p>Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres - Réflexion et discernement - Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative <p>Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'espace et le temps 	
Prérequis			Bilan de la séquence	
Séquence précédente sur les Gaulois				

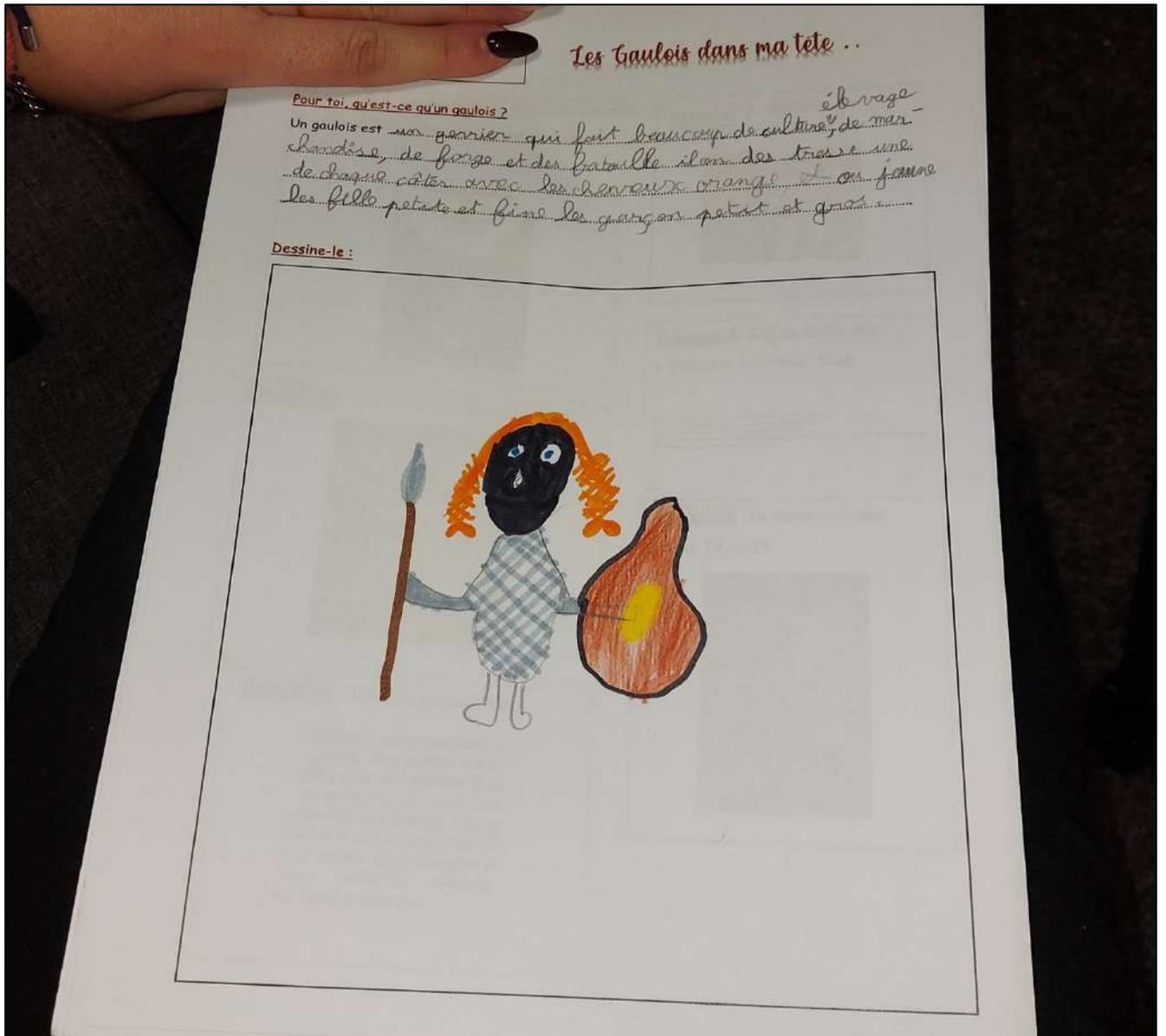
DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE		
<i>Déroulement</i>	<i>Matériel</i>	<i>Observations</i>
SÉANCE 1 : LES GAULOIS ET MOI : ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE – Mobiliser certains savoirs pour rendre compte d'une définition d'un gaulois		
<p><u>Phase 1 : Phase de recueil des représentations : Qu'est-ce qu'un Gaulois ? 10'</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribution aux élèves de leur feuille de route : les élèves notent la définition dessus : pour eux, qu'est-ce qu'un Gaulois ? - Chaque élève lit sa définition et l'enseignante note au tableau les mots qui ressortent le plus sur une affiche - Les élèves dessinent ensuite ce qu'est, pour eux, un gaulois <p><u>Phase 2 : Phase de recherche en binôme : Comment sont représentés les Gaulois sur les documents du corpus ? 15'</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Avec les documents, les élèves doivent faire ressortir les idées principales (celles-ci vont dans le sens des représentations initiales des élèves) <p><u>Phase 3 : Phase de mise en commun 15'</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves mettent en commun leurs réponses. Un premier groupe parle puis les autres groupes peuvent ajouter une idée si cela leur semble nécessaire. Il est possible de mettre en œuvre un débat tout en ne validant aucune réponse 	<p>Feuille de route</p> <p>Corpus</p> <p>Affiche</p>	

SÉANCE 2 : LES GAULOIS, DES AVIS QUI DIVERGENT... - Comparer son point de vue avec ceux des autres		
<p><u>Phase 1 : Phase de rappel 5'</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Relecture de l'affiche de la séance précédente <p><u>Phase 2 : Phase de recherche : Comment sont représentés les Gaulois ? – 10'</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Avec les documents, les élèves doivent faire ressortir les idées principales (celles-ci vont dans le sens inverse des représentations initiales des élèves afin que ces derniers puissent problématiser par la suite) <p><u>Phase 3 : Phase de mise en commun 15'</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves mettent en commun leurs réponses. Un premier groupe parle puis les autres groupes peuvent ajouter une idée si cela leur semble nécessaire. Il est possible de mettre en œuvre un débat tout en ne validant aucune réponse - L'enseignante note au tableau les idées importantes <p><u>Phase 4 : Phase de problématisation 10'</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves comparent l'affiche de la séance 1 avec les idées importantes de la séance 2 - Quel est le problème ? : « Pourquoi voit-on les Gaulois de cette manière ? » 	<p>Affiche de la séance 1</p> <p>Corpus</p>	

SÉANCE 3 : MENONS L'ENQUÊTE – Savoir d'où vient le stéréotype des Gaulois		
<p><u>Phase 1 : Phase de rappel 10'</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Relecture de l'affiche réalisée ainsi que des idées importantes de la séance 2 - Rappel de la problématique - Création des hypothèses (individuelles puis mises en commun afin de sélectionner les plus pertinentes) <p><u>Phase 2 : Phase de recherche 10'</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribution de la trame enquête - En binôme, les élèves se déplacent dans la classe pour trouver les indices laissés par les historiens à propos des Gaulois. Ces indices expliquent, au fur et à mesure du temps, la façon dont les Gaulois étaient vus, représentés. Les élèves notent, au fur et à mesure, les idées importantes selon eux sur leur trame <p><u>Phase 3 : Phase de mise en commun 10'</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves mettent en commun leurs réponses. Un premier groupe parle puis les autres groupes peuvent ajouter une idée si cela leur semble nécessaire. Il est possible de mettre en œuvre un débat tout en ne validant aucune réponse (il y aura validation lors de la phase d'institutionnalisation) 	<p>Affiche séance 1</p> <p>Photo du tableau séance 2</p> <p>Trame enquête</p> <p>Indices dans la classe</p> <p>Texte entier sur l'origine du stéréotype</p>	

<p><u>Phase 4 : Phase d'institutionnalisation 10'</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves valident ou non leurs hypothèses en fonction des connaissances apportées par l'enquête menée - L'enseignante explicite les savoirs appris durant la séance et distribue le texte entier à mettre dans le cahier (découpé dans la classe pour créer les indices) 		
SÉANCE 4 : ÉVALUATION – Avoir une vision davantage scientifique du Gaulois et savoir d'où vient sa représentation stéréotypée		
<p>Les élèves se mettent en binôme et créent une affiche.</p> <p>Une partie des groupes crée une affiche publicitaire mettant en valeur le stéréotype du Gaulois tandis que l'autre partie crée une affiche préventive sur ce stéréotype</p>	<p>Feuille A3</p> <p>Feutres</p>	

Annexe 2. Quelques traces écrites des élèves pendant la première séance

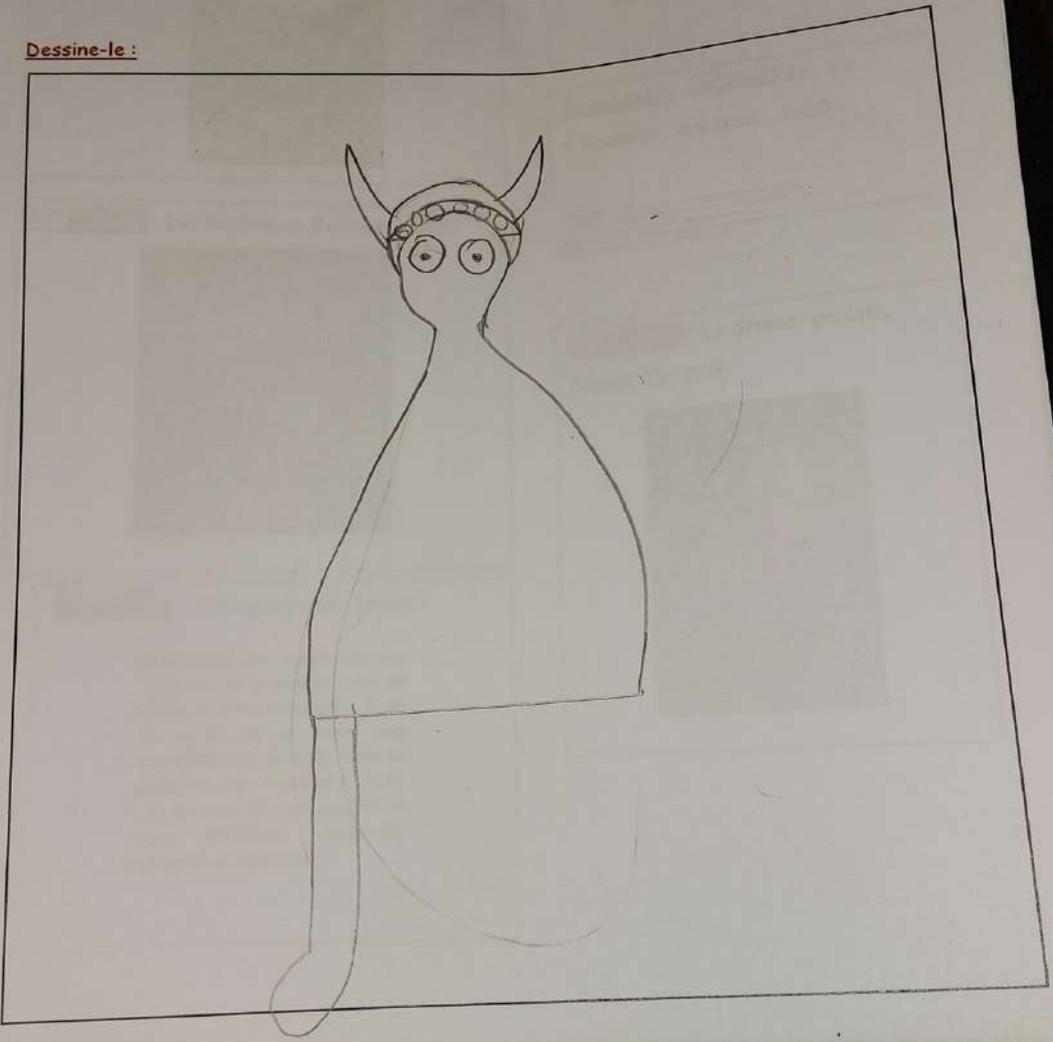


Les Gaulois dans ma tête ..

Pour toi, qu'est-ce qu'un gaulois ?

Un gaulois est un homme il a une main dans la tête il se bat pour son peuple ils font des métiers pour l'argent et achètent des choses

Dessine-le :

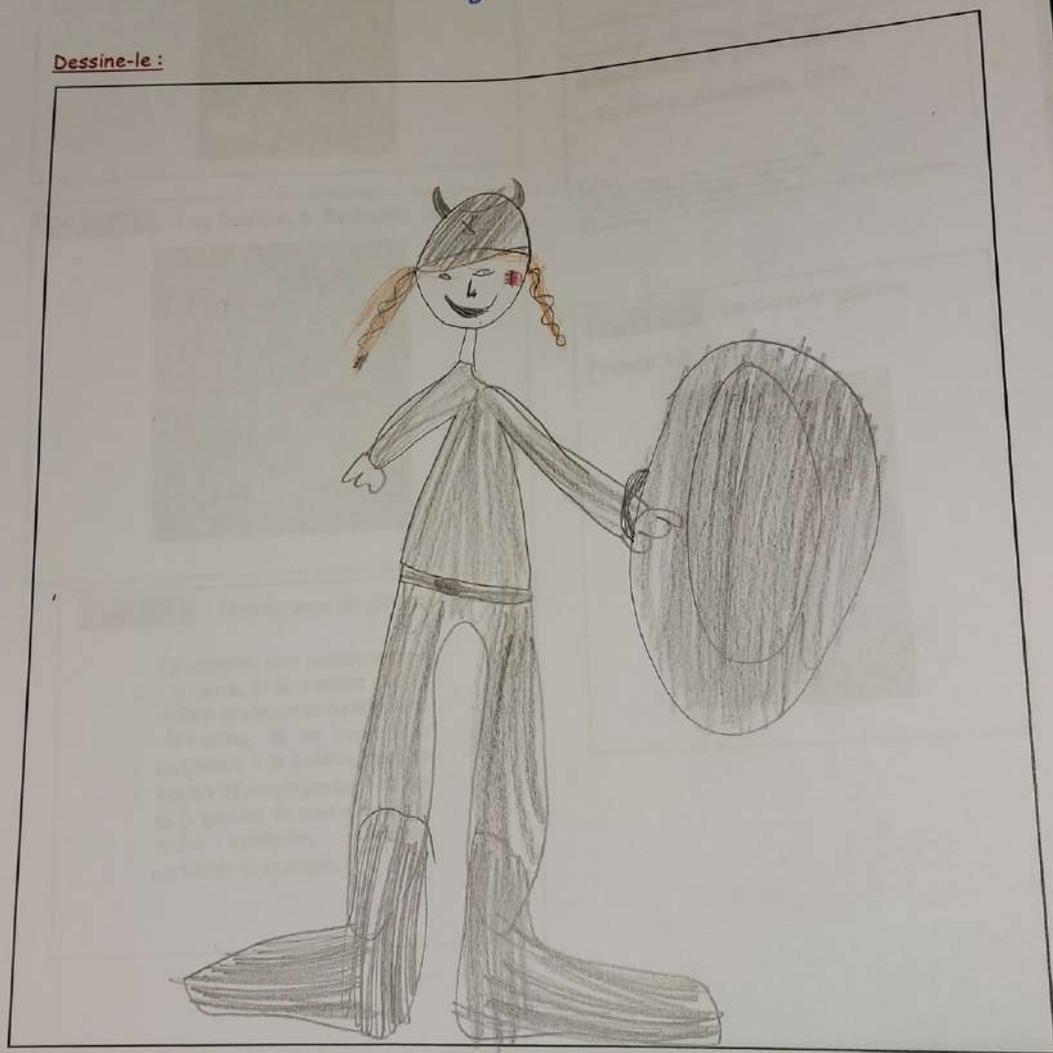


Les Gaulois dans ma tête ..

Pour toi, qu'est-ce qu'un gaulois ?

Un gaulois est un guerrier qui aime vivre pendant l'histoire il vit dans les grottes à l'entrée des grottes et il fait la guerre. Ils sont toujours en groupe.

Dessine-le :



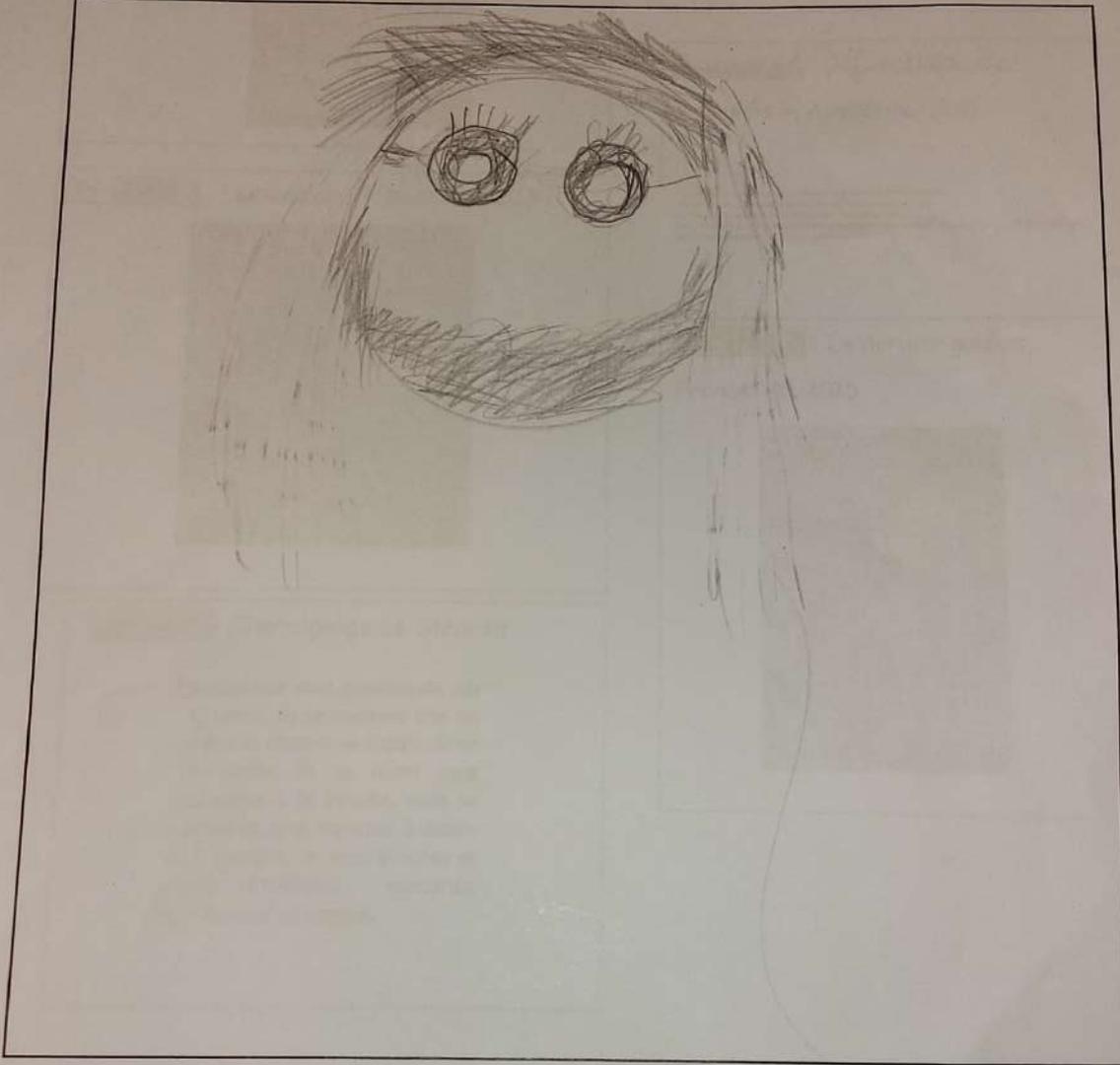
Nom : Evell
Prénom : Jade

Les Gaulois dans ma tête ..

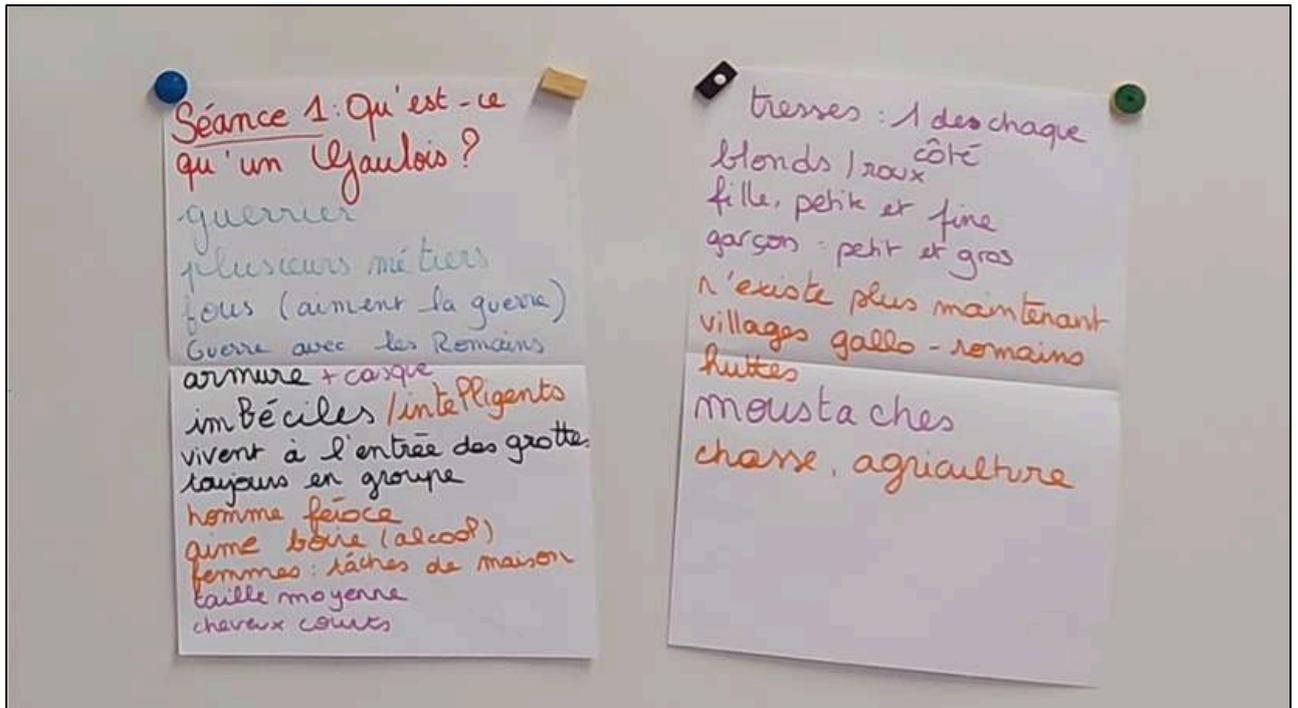
Pour toi, qu'est-ce qu'un gaulois ?

Un gaulois est fort il ~~est~~ c'est ce qu'il a une
casquette il a un casque, il a les cheveux
longs, il chasse, il a une lance il a une
grosse tête

Dessine-le :



Annexe 3. Affiche réalisée avec la classe lors de la première séance



Annexe 4. Corpus de documents de la première séance

Voici des documents :

Document 1 : La véritable histoire de Carantos, le jeune Gaulois qui survécut à Alésia, P. Perrier et C. Niès, 2017



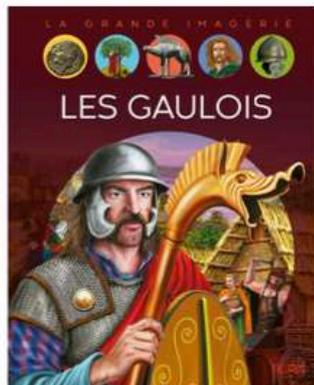
Document 2 : Astérix et Obélix



Document 4 : Définition de « Gaulois », Académie, 1835

Ce mot ne se met point si comme un nom de nation, mais seulement parce qu'il est usité dans quelques phrases de la langue.
Fam., "C'est un vrai Gaulois, un bon Gaulois, c'est un homme franc et sincère."
Proverbe gaulois: "Pardie s'élève." Proverbe gaulois: "Grand franc-tireur."
"Donnez-moi les Gaulois." "Aidez les manières du vieux temps."
Fam., "C'est du gaulois," se dit d'un vieux mot, d'une vieille façon de parler. "Voilà parler gaulois." On dit adjectivement, dans un sens satirique, "Thomas, apostrophe gaulois."

Document 3 : Les Gaulois, S. Redoulès, 2020

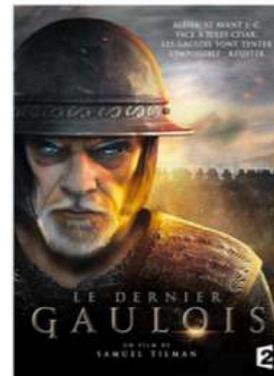


Document 6 : Témoignage de Strabon

Les Gaulois sont passionnés par la guerre, ils se mettent vite en colère et aiment se battre. Si on les excite, ils se ruent tous ensemble à la bataille, sans se cacher et sans regarder à droite ni à gauche. Ils sont simples et très irréfléchis, vantards, barbares et sauvages.

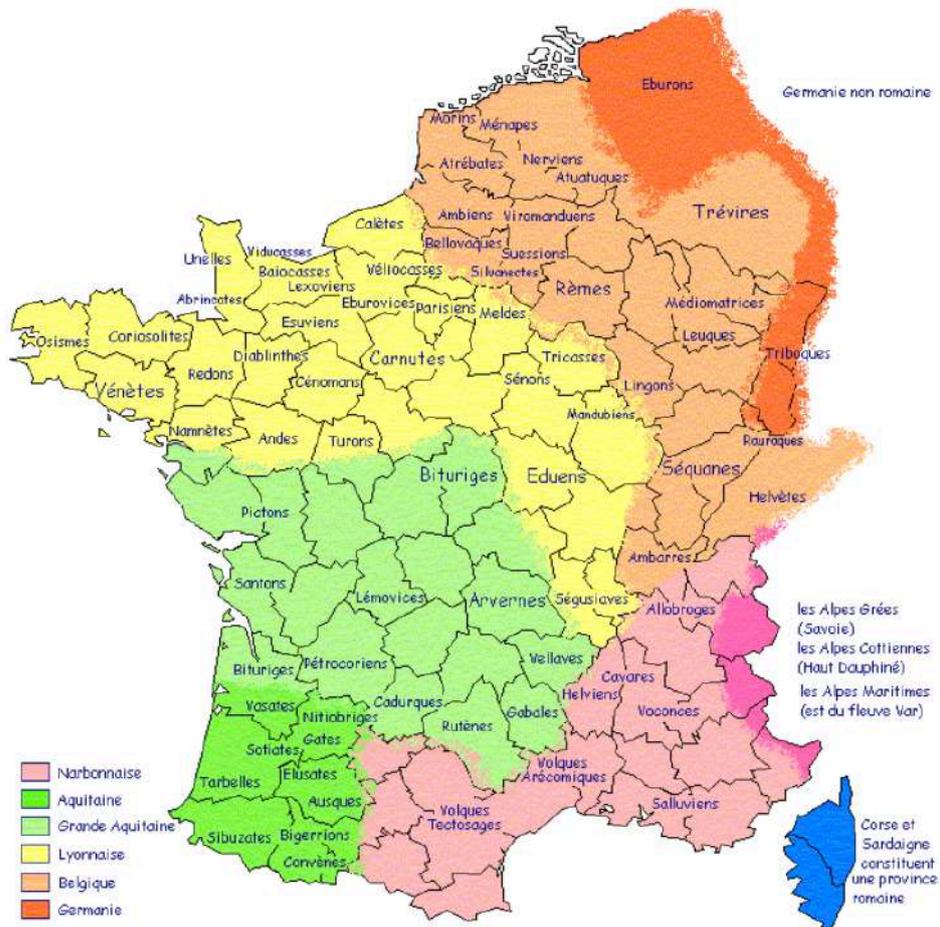
D'après Strabon,
1^{er} siècle av. J.-C. - 1^{er} siècle ap. J.-C.

Document 5 : Le dernier gaulois, France TV, 2015



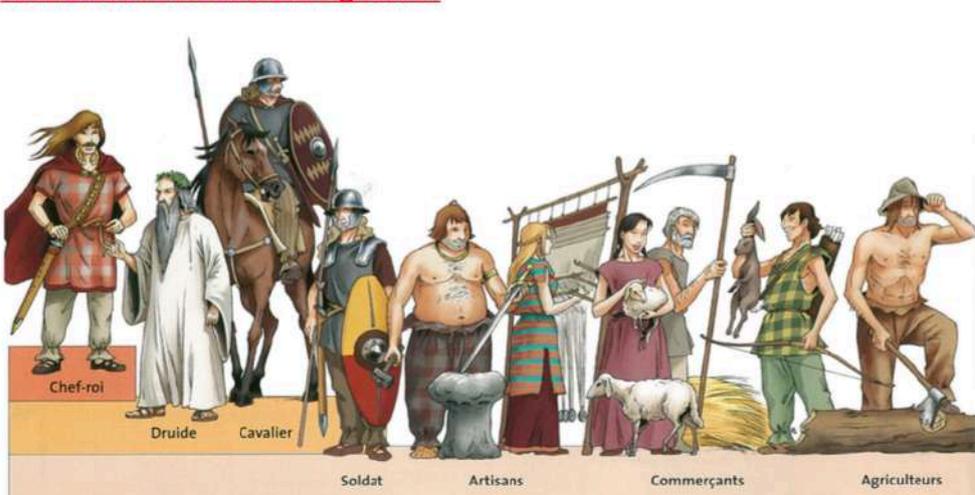
Annexe 5. Corpus de documents de la deuxième séance

Document 1 : Carte de la Gaule et des peuples gaulois, Lexilogos



Les tribus se font souvent la guerre mais elles savent aussi se regrouper pour faire alliance contre un ennemi commun. Chaque tribu est indépendante l'une de l'autre.

Document 2 : La hiérarchie gauloise



Le chef-roi exerce son autorité sur son territoire en y rendant la justice. C'est aussi un chef religieux.

Les cavaliers forment l'élite gauloise.

Dans certaines tribus, le pouvoir des rois s'affaiblit, alors le pouvoir religieux et la justice passent aux mains des druides qui sont aussi chargés de former les guerriers.

Le reste de la population est composé d'artisans, de commerçants, d'agriculteurs, ...

Document 3 : La société gauloise

« En Gaule, il y a deux classes d'hommes importants : celle des druides et celle des cavaliers.

Les druides s'occupent des affaires religieuses. Ils instruisent les jeunes. Si un meurtre est commis, s'il y a une dispute au sujet d'un héritage ou des limites d'un terrain, ils jugent et fixent les amendes. Ils ne vont pas à la guerre, ils ne paient pas d'impôts.

Les cavaliers participent à la guerre.

Les gens du peuple sont presque des esclaves.

On ne leur demande jamais leur avis. »

D'après JULES CÉSAR, *La Guerre des Gaules*,
1^{er} siècle avant J.-C.

Document 4 : Oppidum de Vesontio



Vesontio est située au pied de la colline, protégée par la rivière qui dessine une boucle. Les nombreuses maisons sont construites en bois et en terre et recouvertes d'un enduit de chaux. Elles possèdent des caves et des garde-manger. Vesontio est entourée d'une enceinte qui la protège et montre aussi son importance.

Document 5 : Les ornements des Gaulois

« Les Gaulois ont la passion de la parure, car ils se couvrent de bijoux d'or, portent des colliers d'or autour du cou, des anneaux d'or autour des bras et des poignets, et leurs chefs s'habillent d'étoffes teintées de couleurs éclatantes et brochées d'or. »

D'après STRABON, *Géographie*, 1^{er} siècle après J.-C.

Document 6 : Couple gallo-romain, stèle, fin du III^{ème} siècle av. J.C



Annexe 6. Tableau de classe à la fin de la deuxième séance

stéréotype physique

tous différents
sacs à main, robes, bottes
tribus → alliance
commerce → avoir de l'or

Séance 1: Qu'est-ce qu'un Gaulois?
gaulois
plusieurs tribus
celtes (au moins la guerre)
guerre avec les Romains
armure + casque
un bélier (un éléphant)
vivent à l'entrée des grottes
toujours en groupe
homme faucon
une bourse (sacoch)
femmes: tâches de maison
toute moyenne
cheveux courts

brasses: 1 des chaque
2/3 du 1/2000
côté
4 la, petit et fine
grossier petit et gros
n'existe plus maintenant
villages gaulois - romains
Rustica
moustaches
chasse, agriculture

Problème: Pourquoi la société a une vision négative des Gaulois?

Annexe 7. Fiche-enquête vierge de la troisième séance

CM1 – Menons l'enquête – 24/11/2022

Nom :

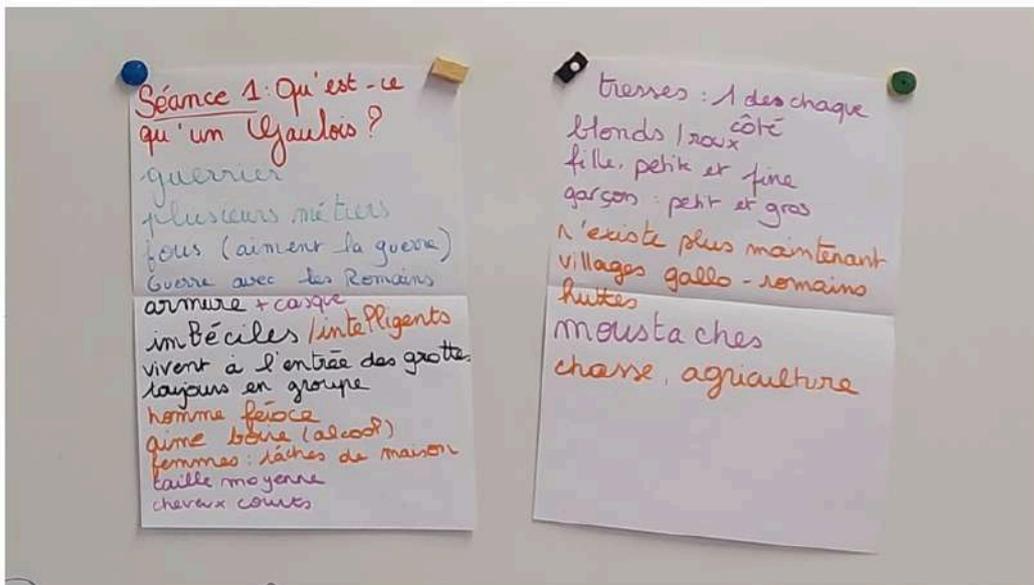
Prénom :

Menons l'enquête : les Gaulois

Séance 1 : Qu'est-ce qu'un Gaulois ?

Durant cette séance, j'ai complété une fiche où j'ai marqué ce qu'est un gaulois pour moi puis je l'ai dessiné. On a ensuite lu chacun notre définition et l'enseignante a noté au tableau quelques mots.

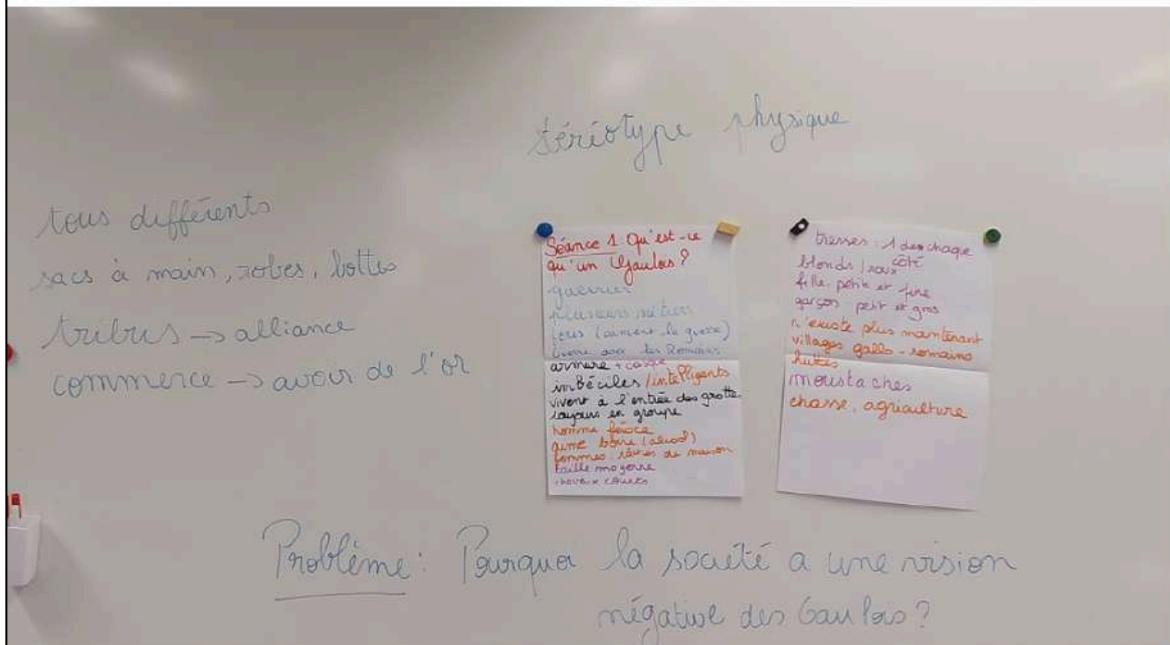
Voici nos deux affiches :



Séance 2 : Le Gaulois, des avis différents

J'ai travaillé en groupe avec mes camarades. Nous avons à notre disposition quelques documents qui nous montraient que le Gaulois n'était pas forcément ce qu'on croyait. Ça a bousculé nos représentations. Nous avons donc réfléchi à un problème pour pouvoir le résoudre dans la séance 3.

Voici ce que nous avons noté :



Séance 3 : Menons l'enquête

Le problème (Ce qui me fait réfléchir)

--

Mes hypothèses (Ce que je crois qui répond à mon problème)

--

Mes recherches (Avec les documents disposés dans différents endroits de la classe)

--

Ma réponse (Ce que j'ai compris)

--

Annexe 8. Quelques fiches-enquête des élèves de la troisième séance

CM1 - Menons l'enquête - 24/11/2022

Séance 3 : Menons l'enquête

Le problème (Ce qui me fait réfléchir)

Pourquoi la société a une vision négative des Gaulois

Mes hypothèses (Ce que je crois qui répond à mon problème)

1. Les gaulois sont mal vus car on a trouvé des traces négative (haches).
2. Les traces trouvées ont mal été interprétées.
3. Les historiens ont tout inventer

Mes recherches (Avec les documents disposés dans différents endroits de la classe)

3. révolution française (a été vaincu par des nobles)
2. Moyen-âge (les Gaulois on été oublier.)
4. 19^es (Les Gaulois garde la figure négative.)
5. 20^es (Il vont donc utilisé des source Gauloise.)

antiquité (Le Gaulois est défini en premier dans le livre de Jules César : La Guerre des Gaules. Les Gaulois étaient les ennemis de Jules César donc tu peux bien imaginer que la description du Gaulois était très négative.)

Ma réponse (Ce que j'ai compris)

La vision négative ~~rien~~ du Gaulois du Gaulois rien du passé

Séance 3 : Menons l'enquête

Le problème (Ce qui me fait réfléchir)

Pourquoi la société a une vision négative des Gaulois ?

Mes hypothèses (Ce que je crois qui répond à mon problème)

Les gaulois sont mal vus car on a trouvé des traces négatives (roches). Les traces trouvées ont mal été interprétées.
Les historiens ont tout inventé

Mes recherches (Avec les documents disposés dans différents endroits de la classe)

Thierry Amédée a créé l'image du gaulois,
Révolution française, au Moyen Âge le gaulois on était
oublié, Le stéréotype du Gaulois est né des antiquistes.
On arrive au 20^{em} siècle

Ma réponse (Ce que j'ai compris)

La vision négative des Gaulois vient du passé.

Séance 3 : Menons l'enquête

Le problème (Ce qui me fait réfléchir)

Pourquoi la société a une vision négative des Gaulois ?

Mes hypothèses (Ce que je crois qui répond à mon problème)

- 1) Les gaulois ne sont mal vus car on a trouvé des traces négatives (chocs)
- 2) Les traces trouvées ont mal été interprétées.
- 3) Les historiens ont tout inventé.

Mes recherches (Avec les documents disposés dans différents endroits de la classe)

Révolution française) a été vaincue par des nobles
Au Moyen-Âge, le gaulois est oublié. On ne parle plus de lui.
Au 19^{ème} les gaulois garde la figure négative
Au 20^{ème} il vont donc utiliser des sources gauloises et l'histoire devient une vraie science
tu peux bien imaginer que la description du gaulois était très négative.

Ma réponse (Ce que j'ai compris)

La vision négative des gaulois vient du passé

Annexe 9. Trace écrite de la troisième séance

CM1 – Menons l'enquête – 24/11/2022

Le gaulois est défini en premier dans le livre de Jules César : *La Guerre des Gaules*. Les Gaulois étaient les ennemis de Jules César donc tu peux bien imaginer que la description du gaulois était très négative... Le stéréotype du Gaulois est donc né dès l'Antiquité. On disait entre autres qu'ils buvaient beaucoup d'alcool et qu'ils étaient bagarreurs. Leur caractère d'ivrogne est dû au fait que les plus riches gaulois faisaient du commerce avec le vin dans des amphores.

Au Moyen-Âge, le Gaulois est oublié. On ne parle plus de lui.

À la Révolution française, le peuple (d'origine gauloise) a été vaincu par les nobles (qu'on appelle les « Francs »). On a donc dit que les gaulois étaient des faibles puisqu'ils avaient perdu face aux nobles. Mais un historien spécialisé dans les Gaulois disait que « Les Français avaient appris à aimer l'antiquité gréco-romaine ». On peut donc dire que la société a encore une vision très négative du gaulois, tandis que les scientifiques de l'histoire (les historiens) ont une vision beaucoup moins stéréotypée puisqu'ils font des recherches.

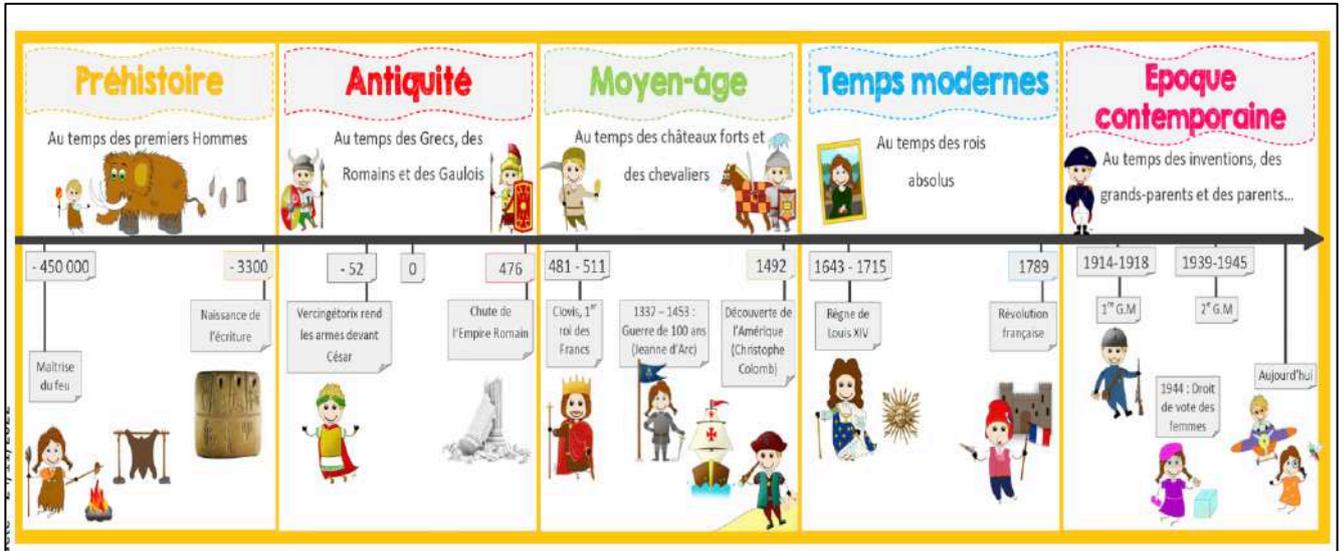
Au 19^{ème} siècle c'est la naissance de l'histoire gauloise. Cependant, le gaulois garde sa figure négative puisque le premier historien qui en parle ne fait qu'une traduction d'un livre de Jules César.

En 1828, un certain Amédée Thierry a créé l'image du Gaulois « aux cheveux blonds et au teint blanc, à la haute taille, parlant haut, né pour faire la guerre, mais aussi bon artisan ». Il invente donc le mythe du personnage gaulois en utilisant notamment Vercingétorix.

Voici comment était représenté Vercingétorix à cette époque :



On arrive ensuite au **20^{ème} siècle** où les historiens sont de plus en plus nombreux. Ils vont donc étudier beaucoup de sources gauloises. L'histoire devient une vraie science : les représentations de la société disparaissent donc dans l'histoire (mais restent quand même présente dans la société...).



Annexe 10. Le cadre spatial d'Astérix et Obélix



Annexe 11. Transcription de la séance 1

Tours de parole	Qui parle ?	Qu'est-ce qui est dit ?
1	PE : enseignant	Donc aujourd'hui, on va commencer l'enquête sur les Gaulois. Euh... Dans un premier temps... Qu'est-ce qu'il y a A ?
2	Élève A	Comment on peut résoudre une enquête sur les Gaulois alors que les Gaulois ne sont plus là ?
3	PE	Eh ben, on a des traces qui restent, on a des sources.
4	Élève A	C'est vrai !
5	PE	Alors, je vais vous distribuer votre feuille de route pour aujourd'hui. Attention, ça ne veut pas dire que vous devez tout faire. En fait, on va faire tous ensemble, tranquillement, petit à petit. Vous avez trois feuilles chacun et on va commencer par la première feuille. Vous écrivez seulement votre prénom et après on fera tous ensemble.
6	Élève B	On le fait au stylo qui s'efface ?
7	PE	On le fait au stylo, pas au crayon à papier. Donc vous allez être des petits historiens pendant trois jeudis et on va partir à la recherche des Gaulois.
8	Élève C	Mais ils sont morts !
9	PE	C'est pas grave s'ils sont morts, il nous reste des traces non ? On a étudié les Gaulois depuis septembre ! On ne prend que la première page pour le moment.
10	Élève D	Astérix et Obélix !
11	PE	La première page pour le moment !
<i>Brouhaha (...)</i>		
12	PE	Alors, les historiens, pour mener leur enquête, il faut du calme. La première étape de notre enquête, c'est ce qu'on va appeler ... Oui C ?
13	Élève C	Inaudible
14	PE	C'est ce qu'on va appeler un recueil de représentations. Donc, vous allez écrire ce que vous pensez... Oui, C ?
15	Élève C	On va faire des hypothèses.
16	PE	On va faire une hypothèse, mais là, on y est pas encore. C'est la semaine prochaine qu'on en fera. Là, on va donc voir. Vous allez devoir dire qu'est-ce qu'on Gaulois pour vous. Donc vous écrivez, je vous ai mis "Un gaulois est ...", je vous ai mis plusieurs lignes pour écrire ce qu'est, pour vous, un Gaulois. Et vous vous arrêtez là. Le dessin on le fera après. Vous avez deux petites minutes là, vous écrivez avec vos mots là, il n'y a pas de mauvaise réponse et j'écrirai ensuite les mots-clés sur une affiche.
<i>Silence. Les élèves réalisent l'activité en autonomie pendant que l'enseignante est avec les CM2.</i>		
17	PE	Un gaulois est... Alors non, il n'y a pas de mauvaise réponse donc ça sert à rien de se donner les réponses. Il y a pas de bonne et de mauvaise réponse, il faut marquer ce qu'on pense. C'est vraiment vos représentations.
<i>Silence. Les élèves réalisent l'activité en autonomie pendant que l'enseignante est avec les CM2.</i>		

18	PE	On a des idées c'est sûr. On l'a vu depuis septembre le Gaulois. Qu'est-ce que c'est un Gaulois pour vous ?
<i>Silence. Les élèves réalisent l'activité.</i>		
19	PE	Aller, on met en commun. Qui n'a pas écrit ? Allez, je vous laisse écrire. C'est important que vous écriviez, au moins des mots.
20	Élève A	<i>Qu'est-ce qu'un Gaulois ? C'est Astérix et Obélix !</i>
21	Élève E	Mince et gros.
22	PE	Aller, on s'applique bien.
<i>Les élèves échangent entre eux - inaudible</i>		
23	PE	Si ça peut vous aider, ceux qui n'ont pas encore écrit, comment il est physiquement ? Comment il est, dans sa tête, quand on le voit ?
24	Élève A	Il est gourmand.
25	PE	Si tu penses ça, marque le H ! Non mais c'est bien de penser des choses, marque-le ! Tu peux penser que le Gaulois est un imbécile !
<i>Rires</i>		
26	PE	Non mais c'est possible !
27	PE	Aller, on met en commun. Je vais vous interroger un par un et vous allez me lire votre réponse. On commence par F. On écoute tous !
28	Élève F	Le gaulois est un guerrier qui a des métiers, enfin qui a plusieurs métiers,
29	PE	Ok, tu as écrit autre chose ?
30	Élève F	Euh, oui, beaucoup de choses.
31	PE	Alors vas-y, continue !
32	Élève F	J'ai mis les métiers : agriculteur, élevage, la forge, et j'ai mis que celui-là. Ils sont aussi fous parce qu'ils aimaient bien se battre tout le temps.
33	PE	Je vais le marquer.
34	Élève F	Ils faisaient que se battre avec les Romains.
35	PE	Merci F ! E, on t'écoute.
36	Élève E	Un gaulois est un guerrier, des agriculteurs, des forgerons, des gens qui se font la guerre, une personne qui porte une armure.
37	PE	Merci ! C'est bien ! Qu'est-ce que tu as écrit G ?
38	Élève G	Un gaulois est un guerrier, un forgeron, fort pour l'élevage et l'agriculture. Ils aiment se battre.
39	Élève H	Un gaulois est un imbécile. Il n'a rien dans la tête, il se bat pour son peuple. Il fait des métiers pour de l'argent.
40	PE	Ok, tu m'as dit qu'ils sont imbéciles ? I ?
41	Élève B	Un gaulois est un guerrier qui vivait pendant l'Histoire. Ils vivent à l'entrée des grottes et ils font la guerre. Ils sont toujours en groupe.
42	PE	Toujours en groupe. D'accord. Ok, ensuite, D ?
43	Élève D	Un gaulois peut être un guerrier, un chef, un druide, un (<i>inaudible</i>), un chanteur, un boulanger, et il est intelligent.
44	PE	Pour toi il est intelligent.
45	Élève D	Oui, H il a dit qu'il était imbécile.
46	PE	Et oui, c'est bien d'avoir des avis différents. On écoute Louise.

47	Élève J	Un gaulois est des gens qui font la guerre, qui s'appelaient Alésia. Ils voulaient conquérir la Gaule.
48	Élève D	Mais c'est pas eux !! C'est les Romains !!
49	PE	Ok, K.
50	Élève K	Un gaulois est un guerrier, des gens qui vivaient de la chasse. Ils ont construit leurs villages qui ont réussi à (inaudible). C'étaient des gagnants et des (inaudible)
51	PE	Très bien, euh... A ?
52	Élève A	Un gaulois est un homme féroce qui aime faire la guerre. La chasse et la pêche viennent d'eux. Les femmes font toutes les religions et les tâches de maisons.
53	Élève D	Du sanglier, mais si ça mange du sanglier !!
54	PE	Euh... ensuite, L ?
55	Élève L	Un gaulois est un homme moyen. Il a des cheveux courts et une armure pour la guerre. Ils prennent un cheval et une lance, un poignard et même un casque.
56	PE	Donc tu m'as dit qu'il était de taille moyenne, avec des cheveux courts, a une armure et des armes.
57	Élève L	Et un casque.
58	PE	Ok, ensuite, C ?
59	Élève C	Un gaulois est un guerrier qui fait beaucoup de cultures, d'élevages, de marchandises, de forges, et des batailles. Ils ont des tresses, une de chaque côté, avec les cheveux orange ou jaunes. (inaudible)
60	PE	Alors, tu m'as dit, les filles, petites et fines ; et les garçons, petits et costauds ?
61	Élève C	Gros !
62	Plusieurs élèves	Rires. Oh c'est pas gentil ça.
63	PE	Alors attendez, j'installe une autre feuille parce que je n'ai plus de place. C'est bien, ça veut dire que vous me dites pleins de choses. Donc elle nous a dit que les Gaulois avaient des tresses, une de chaque côté, qu'ils étaient blonds ou roux, et que les filles, elles étaient petites et minces, et les garçons, petits et gros. Ensuite, euh... M.
64	Élève M	Un gaulois est une personne qui vivait dans le passé, qui n'existe plus maintenant. C'est aussi un guerrier qui faisait beaucoup d'activités. Exemples : chasse, faire la guerre, agriculture, la cueillette, ... et il a un bouclier et un casque.
65	PE	Ok, donc une armure. Très bien ! Euh... N
66	Élève N	Un gaulois est une personne qui fait beaucoup la guerre, qui porte des belles armures pour se protéger. Ils vivaient dans des villages gallo-romains où les murs étaient faits en pierre et les toits en paille.
67	PE	Euh... O
68	Élève O	Un gaulois est un guerrier. Un gaulois vit dans des huttes.
69	PE	Un gaulois vit dans des huttes. P ?

70	Élève P	Un gaulois est un guerrier avec un casque et une moustache. Ils se battent. Ils pratiquent l'agriculture.
71	PE	Il y a trop de bruits, on a pas fini ! X nous a écrit un truc super bien : Un gaulois est un guerrier qui avait une armure et qui protégeait son pays, son groupe.
<i>Brouhaha (...)</i>		
72	PE	Ok, donc j'ai noté toutes vos idées. Il n'y a rien de faux, rien de juste. Pour le moment, je récupère toutes vos idées. Maintenant vous avez 5 petites minutes, on sort les crayons de couleur et on dessine le Gaulois.
73	Élève G	Je sais pas dessiner.
74	PE	Dessine comme tu penses un gaulois, je ne demande pas un beau dessin.
75	Élève O	Est-ce qu'on peut colorier aux feutres ?
76	PE	Oui oui, si vous voulez !
77	Élève D	Les vaches, le poulailler, les coqs et tout ça !
78	Élève Q	Maîtresse, on dessine un portrait ?
79	PE	Comme vous voulez, surtout mettez bien des couleurs !
80	Élève E	En fait, tu vas faire Obélix.
<i>Les élèves réalisent l'activité.</i>		
81	PE	Aller, on va arrêter. On continuera le dessin cet après-midi.
82	Élève D	Moi qui sais bien dessiner les tracteurs, et beh les Gaulois c'est raté !
83	PE	On arrête de dessiner et on va faire un petit travail de groupe avant d'aller manger. Alors... Alors... Alors... Vous allez, sur la deuxième page... On range les crayons de couleurs, je ne veux voir sur la table que la feuille et la trousse. J'en ai marre de vous voir colorier.
<i>Brouhaha (...)</i>		
84	PE	Alors, je vous ai mis... C'est vraiment agaçant... Le document 1, c'est une couverture d'un livre que vous pouvez lire qui s'appelle "La véritable histoire de Carantos, le jeune gaulois qui survécut à Alésia. Le document 2, c'est Astérix et Obélix. Le document 3 c'est pareil, un livre sur les Gaulois, de la grande imagerie qui date de 2020. Le document 4 c'est une définition d'un Gaulois qui date de 1835 qui nous dit "c'est un homme franc et sincère, grande franchise, avoir les manières du vieux temps, se dit d'un vieux mot, d'une vieille façon de parler."
<i>Brouhaha (...)</i>		
85	PE	Le document 4 c'est bien la définition de l'Académie du mot "gaulois" de 1835. Le document 5 c'est une affiche d'un film qui s'appelle "Le dernier gaulois" qui date de 2015. Enfin, c'est plutôt une série documentaire. Le document 6, c'est un témoignage de Strabon qu'on avait déjà vu.
<i>Lecture des documents</i>		
86	PE	Donc, par groupe de 2 ou 3, vous allez répondre à la question qui est sur la page 3 : "Que peux-tu dire sur les Gaulois dans ces documents ? Est-ce que cela confirme ce que tu penses ?". Donc vous répondez à la question, il vous reste sept minutes.
<i>Les élèves sont par groupe de 2 ou 3 et réalisent l'activité</i>		

87	PE	Alors les filles ? Quelle est la vision qu'on a des gaulois dans les documents ?
88	Groupe FG	Ils sont passionnés par la guerre.
89	PE	Oui, et physiquement ?
90	Groupe FG	Euh.... Ils sont Gros et minces. Il y en a qui sont gros et d'autres qui sont minces, des grands, des petits. Enfin, c'est très compliqué !
91	PE	Et comment ils sont aussi ?
92	Groupe FG	Ils sont un petit peu bêtêtes parce qu'ils se ruent tous ensemble, sans réfléchir.
93	PE	D'accord, et bien vous pouvez écrire tout ça, c'est très bien ! AK, qu'est-ce que vous pensez des documents ?
94	Groupe AK	Pffff... Je sais pas.
95	PE	Comment ils sont représentés les gaulois ? Regardez bien les images d'abord. Comment ils sont ?
96	Groupe AK	<i>Inaudible (...)</i> , on dirait qu'ils sont grands, gros, petits, maigres.
97	PE	D'accord, qu'est-ce que vous pouvez dire d'autre ?
98	Groupe AK	Là ils sont de taille normale, là et là aussi.
99	PE	Et comment on peut les décrire ?
100	Groupe AK	Ils sont intelligents.
101	PE	Pourquoi ?
102	Groupe AK	Euh...
103	PE	Lisez le petit texte de Strabon. Et est-ce que ça va dans le sens de ce que vous pensez des gaulois ?
104	Groupe AK	Pas trop... Parce que moi je pensais pas qu'ils avaient les yeux bleus.
105	PE	Ah, mais il n'y en a qu'un ici qui a les yeux bleus. Allez, écrivez. Alors DQ, comment ils sont ?
106	Groupe DQ	Bah les gaulois ils ont des métiers : l'agriculture, ...
107	PE	Donc c'est bien ce que vous pensiez ?
108	Groupe DQ	Oui.
109	PE	Alors, IO. Comment sont les gaulois ?
110	Groupe IO	Ils sont costaux, ils sont passionnés par la guerre, ils vivent dans des huttes, ils sont passionnés par la guerre et ils sont costaux. Si on les excite, ils iront tous à la bataille.
111	PE	Oui est-ce que ça va dans le sens de ce que vous pensiez ?
112	Groupe IO	Oui.
113	PE	Oui, totalement. Vous êtes pas surprise de quelque chose ?
114	Groupe IO	Non
115	PE	Ok ! Oui, MN.
116	Groupe MN	Au départ, j'ai...
117	PE	Ah non. Il faut dire, enfin, c'est pas un résumé mais il faut dire comment sont vus les gaulois dans ces documents, en général.
118	Groupe MN	Ah tu vois, c'est ce que je t'ai dit !
119	PE	Qu'est-ce qu'on peut dire alors ?

120	Groupe MN	Les gaulois sont sur des chevaux.
121	PE	Oui, comment sont-ils habillés ?
123	Groupe MN	Avec un casque, une armure, ...
124	PE	D'accord, comment ils sont physiquement ?
125	Groupe MN	Ils sont fous, fous, fous, ...
126	PE	Allez-y ! Alors, CL, qu'est-ce que vous pouvez me dire sur les Gaulois ?
127	Groupe CL	Ils sont fous, ils aiment se battre et ils ont une armure.
128	PE	Ils sont agréables alors ?
129	Groupe CL	Non.
130	PE	Et comment ils sont physiquement ?
131	Groupe CL	Ils sont différents. Ils peuvent être grands et gros, petits et maigres, ...
132	PE	Et la plupart du temps ?
133	Groupe CL	La plupart du temps ils sont grands et fins.
<i>Sonnerie</i>		
134	PE	Très bien. J'aimerais que vous rangiez votre table.

Annexe 12. Transcription de la séance 3

Tours de parole	Qui parle ?	Qu'est-ce qui est dit ?
1	PE : enseignant	Donc du coup on avait vu que, on avait tout faux sur les gaulois, R. nous a dit.
2	Élève F	Enfin pas tout faux.
3	PE	Oui. Et vous vous souvenez du problème qu'on a posé à la fin ? Quel problème on a posé à la fin ?
4	Élève C	Pourquoi on avait ça des gaulois ?
5	PE	Oui, d'où venait ce stéréotype. Quelqu'un me rappelle ce qu'est un stéréotype ?
6	Élève B	Euh...
7	Élève O	C'est une idée qu'on pense qui est sûre.
8	PE	Oui. Et est-ce qu'elle est
9	Élève O	Et c'est pas ça.
10	PE	Donc elle est erronée on dit. Ok, donc aujourd'hui, qu'est-ce qu'on va faire ? Je vous ai demandé, dit ce qu'on allait faire. Qui me résume ce qu'on va faire ?
11	Élève K	Une espèce de chasse au trésor.
12	PE	Oui, quel va être notre rôle ? Dans quel rôle on va devoir se mettre ?
13	Élève F	Dans la peau d'enquêteurs sur les gaulois.
14	PE	Oui, enquêteurs sur les gaulois. Et comment on les appelle ces enquêteurs ?
15	Élève C	Des historiens.
16	PE	Des historiens, oui ! Donc ça va être l'enquête des petits historiens à Jean Gagnant. Oui ?
17	Élève H	On va aussi travailler en équipe. Par exemple, s'il y a un qui trouve quelque chose et un autre, autre chose, il faut pas dire "oui mais c'est moi le meilleur !".
18	PE	Non, en effet. Pour faire ça je vous ai caché des petits indices dans la classe.
<i>Brouhaha (...)</i>		
19	PE	On se tait. Le but ce n'est pas de vous faire chercher pendant très longtemps, d'accord.
20	Élève B	Le but c'est qu'on comprenne, qu'on apprenne en s'amusant.
21	PE	Oui. Avant de mener l'enquête, vous avez besoin de quoi ?
22	Élève D	D'un crayon !
23	PE	D'un crayon, et de quoi d'autre ?
24	Élève P	Une feuille.
25	PE	Oui. Mais cette feuille-là est spéciale. Comment elle s'appelle ? C'est pas une feuille blanche ?
26	Élève Q	Une feuille d'enquête !
27	PE	Et oui, une feuille d'enquête. Je suis en train de vous les trier.
28	Élève A	Maîtresse, on aura aussi besoin d'une loupe.

29	PE	J'aimerais du calme. Sinon, on ne peut pas faire l'enquête. Les historiens sont silencieux ! Les historiens sont des gens silencieux, qui commencent déjà à réfléchir avant d'aller faire leurs fouilles. Donc réfléchissez un petit peu. Avant de faire la fouille, il va falloir se poser, enfin donner des réponses qu'on pense, faire des hypothèses, à la question qu'on a posée. Je vais vous distribuer votre dossier d'enquête, vous écrivez votre nom sur la première feuille. On va faire ensemble.
<i>Distribution des feuilles</i>		
<i>Lecture du compte-rendu de la séance 1</i>		
<i>Lecture du compte-rendu de la séance 2</i>		
30	PE	<i>Donc notre problème, c'est ... ?</i>
31	Élève A	Pourquoi la société a une vision négative des gaulois ?
32	PE	Séance 3, et là c'est votre carnet d'enquête réellement. Qu'est-ce qu'on note comme problème ? On l'a vu à la fin de notre séance 2.
33	Élève C	Euh... Que ... Pourquoi on a une mauvaise vision des gaulois ?
34	PE	Oui ! On va reprendre le problème qu'on avait mis au tableau en séance 2 : Pourquoi la société ...
35	Élève B	A une vision négative des gaulois ?
36	PE	On l'écrit au stylo dans "le problème".
<i>Copie du problème</i>		
37	PE	Une fois que c'est fini, vous réfléchissez à la partie "mes hypothèses : ce que je crois qui répond à mon problème.". Pourquoi vous pensez que la société a une vision négative des gaulois ? D'où ça vient ça ? Réfléchissez puis on met en commun ensuite.
38	Élève A	Mais maîtresse, pourquoi la société a une vision négative des gaulois alors que les gaulois c'est nous ?!
39	PE	Aha... Tu vas mener l'enquête.
40	Élève O	Sauf qu'après il y a eu les romains sur la Gaule.
41	PE	Oui, et ils sont venus faire quoi ? On se souvient.
42	Élève E	La guerre. Les romains ont gagné donc il y a eu la romanisation
43	Élève O	Voilà, donc c'est pas que des gaulois qu'on est issu. Aussi des romains.
44	Élève N	Ils ont gagné à Alésia.
45	PE	Oui. C'est bon, tout le monde a marqué le problème ?
<i>Brouhaha (...)</i>		
46	PE	Est-ce qu'on peut commencer les hypothèses ? Qui explique aux copains ce qu'est une hypothèse ?
47	Élève L	C'est une... une... euh... pensée qu'on a au départ, quand on a pas encore cherché vraiment ce que c'est
48	PE	Quand on a pas encore cherché la réponse à la question, oui.
49	Élève O	C'est une idée qu'on peut tester.
50	PE	Très bien, oui. Il peut y avoir plusieurs hypothèses. Après, il y a certaines hypothèses où on verra qu'elles ne sont pas possibles, même avant de les tester, et il y en a où on dira "ah oui peut être, il faut la tester.".

51	PE	On fera ensuite une recherche pour valider ou non nos hypothèses. Attention, quand vous vous déplacerez dans la classe je ne veux pas de bruit. Sinon, c'est stop : je vous donne la feuille avec des documents et vous cherchez à votre table, tout seul.
52	PE	Alors, qui pense, qui a une réponse au problème ?
53	Élève B	Moi je sais pourquoi nous on a fait une hypothèse. Parce qu'en fait c'est une idée en générale.
54	PE	D'accord, et pourquoi on pense ça nous ?
55	Élève B	Bah... Ça vient de... Ce qu'on a imaginé dans les textes.
56	PE	Donc ça viendrait de quoi ?
57	Élève B	Ça vient des histoires, des petites histoires.
58	PE	Et pourquoi ces histoires elles racontent ça ?
59	Élève C	Moi je pense que c'est parce qu'ils ont trouvé des traces, comme des haches ou des trucs méchants, qui montraient que les gaulois faisaient tout le temps la guerre et tout. En fait, ils faisaient la guerre mais ils aimaient pas ça.
60	PE	Alors, comment je note cette hypothèse ?
61	Élève C	En ayant trouvé des traces négatives.
62	Élève A	C'est encore dans "problème" ?
63	PE	Non, c'est dans "mes hypothèses". Alors, on peut dire, "les gaulois sont mal vus car ..."
64	Élève C	"... on a trouvé des traces négatives."
65	PE	D'accord. <i>Écriture au tableau</i>
66	PE	Quelqu'un a une autre hypothèse ?
67	Élève L	Les gaulois sont mal vus dans les histoires parce que sinon après... fin... pour que ce soit un peu drôle dans les histoires.
68	PE	Ce n'est pas forcément dans les histoires. Vous aussi vous m'avez dit pendant la première séance que les gaulois étaient mal vus, négatifs. Pourquoi ?
69	Élève L	Parce que ...
70	PE	C'est dur oui, allez tu vas y arriver.
71	Élève L	Si ça se trouve, ils ont été dans des musées et ils ont vus que les gaulois aimaient faire la guerre, et pas forcément.
72	PE	Oui, donc ça rejoint l'hypothèse 1 ?
73	Élève L	Oui
74	Élève Q	Ils ont peut-être trouvé des huttes, ... qui se sont détruites.
75	PE	Donc toi tu penses que les gaulois sont mal vus parce qu'on a trouvé des huttes ?
76	Élève J	Non.
77	PE	Alors pourquoi, quand on dit "gaulois", on pense parfois à des gens gros, moustachus, qui font la guerre, ... D'où ça vient ça ?
78	Élève K	Ça vient des histoires.
79	PE	Des histoires.

80	Élève K	Souvent, quand on regarde des dessins animés de gaulois, ils sont moustachus, ...
81	PE	Pourquoi le créateur du dessin animé il a représenté le gaulois comme ça ?
82	Élève O	Il raconte les histoires qu'il pense mais il n'est pas sûr. Après, il y a les gens qui regarde et du coup ils gardent cette idée déformée.
83	PE	D'accord.
84	Élève B	Je suis d'accord et je pense aussi que souvent, quand on fait la guerre, c'est des garçons. Ces garçons ils sont guerriers, il n'y a pas de filles.
85	PE	D'accord, donc ...? Toi tu dirais que, comme, pour toi, les gaulois sont des hommes, alors on croit qu'ils aiment faire la guerre. Donc tu dirais "les gaulois sont mal vus car ce sont des hommes ?"
86	Élève B	Non, parce que ce sont des costauds.
87	PE	Tu es sûre qu'ils étaient tous costauds ?
88	Élève C	Il y avait aussi des filles gauloises.
89	Élève B	Il n'y en avait qu'une !
90	PE	Vous vous souvenez, au tout début, à la séance 1, on a dit pleins de choses. Relecture de l'affiche
91	PE	Et tout ça, ça vient de qui ? De quoi ?
92	Élève B	Parce qu'il y a beaucoup dans le monde de personnes qui disent ça, et du coup tout le monde le pense.
93	PE	Et d'où vient l'idée de ces personnes ?
94	Élève B	Ils ont laissé des empreintes, des traces, et après celui qui les a retrouvés l'a dit à tout le monde et eux il l'ont cru.
95	PE	Donc ça veut dire que ces gens-là ont trouvé des traces et c'est eux qui les ont interprétés, qui ont dit "oh, cette trace-là..."
96	Élève B	Comme on a trouvé, on sait que c'est vrai.
97	Élève A	Oui, et par exemple, s'ils retrouvent une hache, ils peuvent se dire que c'était pour faire la guerre alors que c'était peut-être pour couper du bois.
98	PE	Et oui, en retrouvant la hache ils peuvent dire "oh ben c'est sûr qu'ils faisaient la guerre maintenant qu'on a retrouvé une hache." Donc les traces ont été mal interprétées !
99	Élève B	Oui, peut-être que c'est faux, que c'est pas ce qu'on croit.
100	PE	Donc, les traces trouvées ont mal été interprétées. On va la noter.
<i>Copie de l'hypothèse.</i>		
101	PE	Quelqu'un a une autre hypothèse ?
102	Élève L	Moi je pense que... en fait... quand ils ont vu des traces, ils se sont dit "tiens, on va réfléchir et on va penser à ce qu'on fait". Et en fait ils se sont dit, "oh et si on disait qu'ils étaient gros, maigres, ...".
103	PE	Donc, tu penses que c'est inventé. On note la troisième hypothèse.
104	Élève B	Moi je pense que c'est peut-être qu'ils ont retrouvé des os, et puis des traces, et qu'ils se sont dit "oh, ces os ils sont gros. Donc les gaulois étaient gros."

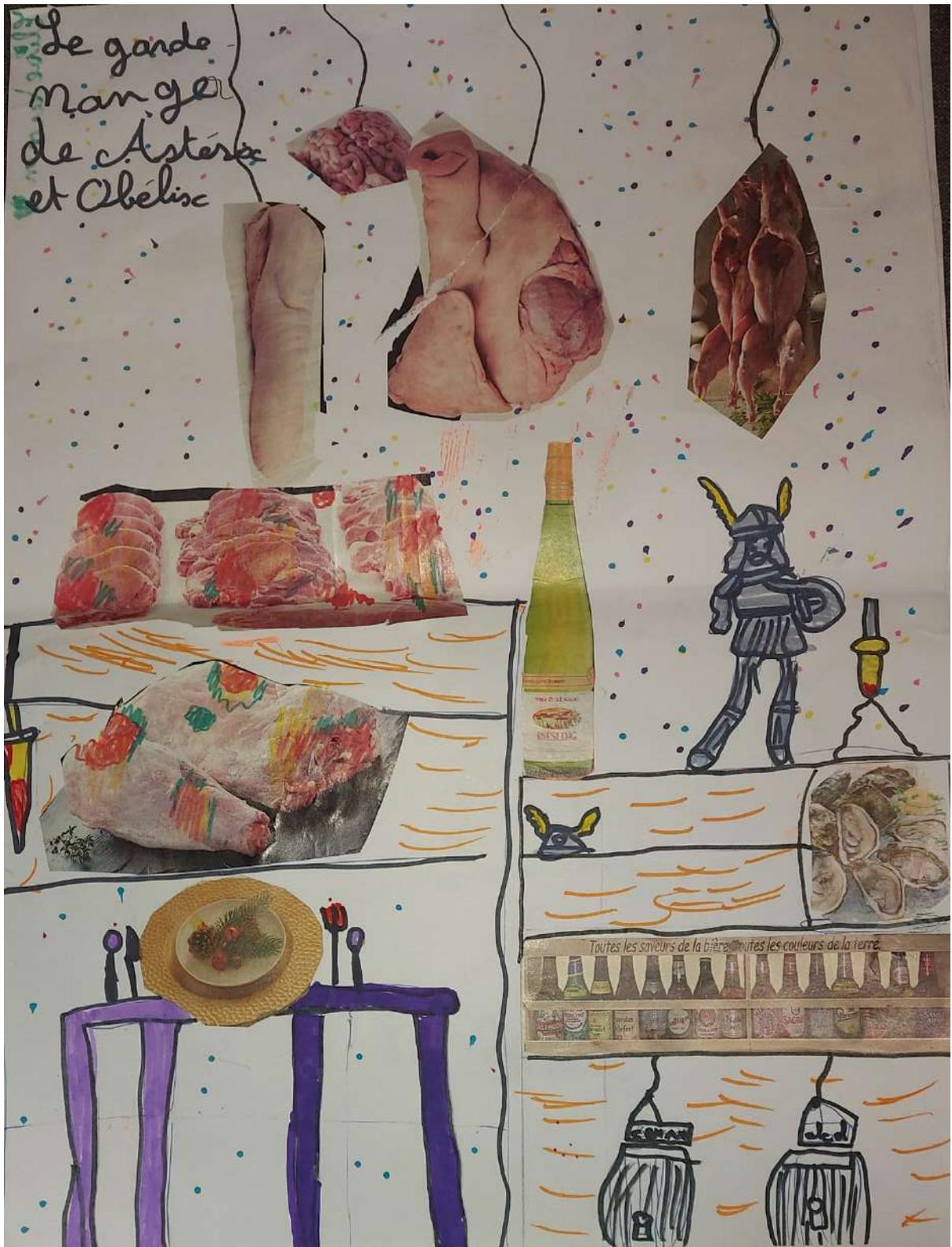
105	PE	Donc les historiens ont tout inventé pour vous ?
106	Élèves	Oui.
<i>Copie de l'hypothèse.</i>		
107	PE	Maintenant on va pouvoir les tester.
108	Élève B	C'était dur à expliquer.
109	Élève F	Oui, parce qu'on arrive pas à le dire, on le pense mais on arrive pas à le dire.
110	PE	Vous allez être en groupe. Chacun doit avoir écrit des choses sur sa feuille. Vous écrirez dans la troisième partie, "mes recherches". Vous notez tout ce que vous voulez. On va faire des groupes de quatre.
<i>Annonce des groupes.</i>		
111	PE	Il y a 5 indices dans la classe.
<i>Répartition des groupes dans la classe.</i>		
112	PE	J'explique les règles du travail de groupe : on travaille, on chuchote parce que les CM2 travaillent. Ensuite, on reste ensemble, pas de conflits et encore une fois, pas de bruits. Il y a 5 indices dans la classe collés avec du scotch. Je vous ai mis au tableau la frise chronologique avec le numéro de chaque indice dans la bonne période historique. Je vous laisse chercher.
<i>Brouhaha : recherche en groupe. L'enseignante passe dans les groupes pour voir ce qui est noté.</i>		
113	PE	Aller, c'est la récréation. On pose sa fiche de recherche et on mettra en commun après.
<i>Récréation</i>		
114	PE	Donc, on met en commun les recherches qu'on vient de faire par le petit jeu de la chasse au trésor. Qu'est-ce que vous pouvez me dire ? Qu'est-ce qu'on a lu ? Appris ?
115	Élève L	Sur la Révolution française, on a lu que les gaulois ont été vaincus par les nobles.
116	Élève E	Les gaulois faisaient du commerce. Ils vendaient des bouteilles avec du vin dedans.
117	PE	À quelle période historique ?
118	Élève D	Pendant l'Antiquité.
119	PE	D'accord, qu'est-ce qu'on peut me dire d'autre ?
120	Élève B	Les historiens sont de plus en plus nombreux au 20ème siècle.
121	PE	Et ça fait quoi ?
122	Élève B	C'est bien parce qu'on connaît plus de choses sur les gaulois.
123	Élève C	Et aussi, toujours pour le 20ème siècle, les représentations de la société disparaissent de l'histoire.
124	PE	D'accord. Autre chose ?
125	Élève L	Toujours au 20ème siècle, ils ont utilisé des sources gauloises. Et l'histoire devient une vraie science.
126	PE	D'accord. Ensuite ? Il manque des éléments.
127	Élève E	Au Moyen-Âge, on ne parle plus des gaulois.

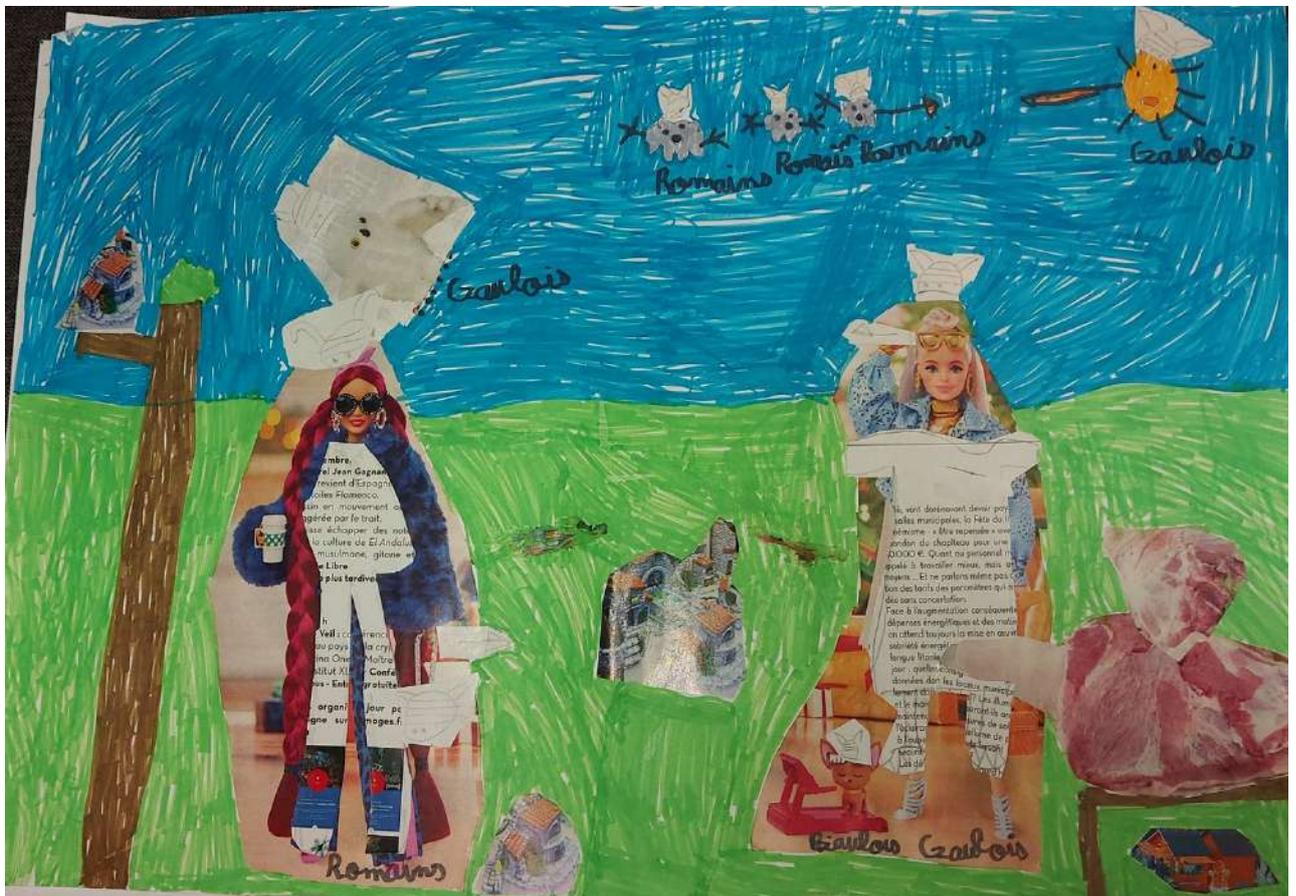
128	Élève C	Aussi, pendant la Révolution française, on prenait les gaulois pour des faibles parce qu'ils ont été vaincus.
129	PE	D'accord.
130	Élève B	Ils ont inventé le mythe au 19ème siècle.
131	PE	Quel mythe ?
132	Élève F	Des gaulois.
133	PE	D'accord.
134	Élève A	C'est Amédée Thiery qui a inventé ça.
135	PE	Ok.
136	Élève L	Les gaulois gardent la vision négative toujours au 19ème siècle.
137	PE	D'accord
138	Élève A	Le stéréotype est inventé au Moyen-Âge.
139	PE	Tout le monde est d'accord ?
140	Élève B	Non, à l'Antiquité.
141	PE	C'est quoi le stéréotype de l'Antiquité ?
142	Élève C	Euh...
143	PE	S'ils vendaient du vin, les gens pensaient qu'ils étaient des ...
144	Élève B	Des buveurs, enfin des ivrognes.
145	PE	D'accord, ils étaient aussi des ...
146	Élève A	Bagarreurs.
147	PE	Ok. On se tait, il y a trop de bruit.
148	Élève L	Le gaulois est défini en premier dans le livre de Jules César "La Guerre des Gaules". Les gaulois étaient les ennemis de Jules César, donc tu peux bien imaginer que la description du gaulois était peu représentative.
149	PE	D'accord. Je note le signe "moins" pour négatif.
150	Élève C	Je sais plus dans quelle époque c'est mais la société a encore une vision négative sur les gaulois sauf les historiens parce qu'ils font des recherches sur eux.
151	PE	<i>Note l'idée</i>
152	PE	D'accord. Autre chose ? On s'arrête là. On a donc parcouru 5 périodes historiques : lesquelles ?
153	Élève C	Antiquité, Moyen-Âge, Révolution Française, 19ème siècle, 20ème siècle.
154	PE	D'accord. Avec tout ce qu'on a écrit et ce qu'on vient de dire, d'où vient donc le stéréotype du gaulois ?
155	Élève A	Du passé.
156	Élève B	Et précisément de l'Antiquité, du Moyen-Âge, de la Révolution Française, du 19ème siècle et du 20ème siècle.
157	PE	Donc il vient de l'Hi...
158	Élèves	De l'Histoire.
159	PE	Ce stéréotype des gaulois remonte à l'Antiquité, période où les gaulois ont vécu. Et quel est le premier qui fait ressortir les caractères négatifs de ces gaulois ?
160	Élève C	C'est Jules César, l'ennemi des gaulois.

161	PE	Oui ! Vous, si vous écrivez un livre, vous décrirez votre ennemi de façon négative aussi. Ça vient donc de Jules César à la base. Puis ensuite, ils vendaient du vin, mais c'était du commerce, comme nous on vend du vin aujourd'hui, mais ils se faisaient traiter d'ivrognes. Ils ont fait la guerre, donc étaient vus comme des bagarreurs. Puis, vient le Moyen-Âge, où on n'en parle plus. À la Révolution Française, où on dit que les plus riches de la France ont gagné. Donc les gaulois, c'est qui là ? Mathéo l'a dit tout à l'heure.
162	Élève B	C'est le peuple.
163	PE	Et oui, durant la Révolution, le peuple a été vaincu, donc les gaulois ont été vaincus. Comme ils ont perdu, on dit que les gaulois sont faibles, ils ne savent pas gagner une bataille. Vient ensuite le 19ème siècle où Amédée Thiery, un historien, crée le mythe du gaulois à l'aide de ses recherches. À cette époque, on avait pas beaucoup de traces. C'est la naissance de l'histoire gauloise, mais stéréotypée. Et les Gaulois sont toujours vus comme négatifs. Et puis vient le 20ème siècle, où les historiens font davantage de recherches sur les gaulois et donc dans la société on garde des traces du passé, et les historiens, comme ils sont de plus en plus nombreux, vont faire de plus en plus de recherches. Les représentations négatives disparaissent de l'histoire. L'histoire devient donc une science.
164	Élève C	Aussi, nous, on fait partie de la société et on a une vision mauvaise. Sauf que vu qu'on travaille ça en cours et tout, il n'y a que ceux qui n'ont pas étudié ça qui ont une vision négative.
165	PE	Oui. Moi ça m'a beaucoup intéressé de savoir d'où venait vos représentations de la séance 1. Donc je suis allée voir dans les recherches des historiens donc je vous ai ensuite transmis leurs recherches. On a fait de l'histoire ici.
<i>Brouhaha (...)</i>		
166	Élève L	Tout le stéréotype des gaulois est parti d'un livre de Jules César.
167	PE	Donc, dans "mes recherches", vous avez vos notes. Maintenant, dans "ma réponse", on va noter la ou les hypothèses validées par nos recherches. On rappelle les hypothèses.
<i>Lecture des hypothèses.</i>		
168	PE	On valide l'hypothèse 1 ?
169	Élève B	Je la valide.
170	Élève O	Moi non parce qu'on a pas trouvé de traces, on a plutôt appris des choses.
171	Élève C	Si on a des traces, par exemple le livre de Jules César.
172	PE	Alors, on valide ?
173	Élève A	Non parce qu'on parle que des traces.
174	PE	Elle est validée mais il manque des choses oui. Donc on ne la marque pas. Quelle hypothèse est validée ? Et complète ?
175	Élève K	Elle est validée.

176	Élève B	Oui parce que les historiens ont cherché...
177	PE	Et comme Amédée Thiery par exemple
178	Élève B	Il a mal interprété et a créé le mythe gaulois.
179	PE	Oui, il a mal interprété.
180	Élève B	Il a fait ce que lui il croyait.
181	PE	L'hypothèse 3 est validée ?
182	Élève C	Non parce qu'on a pas pensé ça par hasard : c'est pas inventé parce qu'on a des traces qui ont été mal interprétées.
183	PE	Et oui. Les historiens n'ont pas tout inventé, sans preuve. On va donc marquer dans ma réponse : "La vision négative des Gaulois nous vient du passé."
<i>Copie de la conclusion.</i>		
184	PE	Vous avez tous bien compris ?
185	Élèves	Oui !
186	PE	Les ramasseurs ramassent le dossier d'enquête de chaque élève puis vous sortez votre classeur.
<i>Brouhaha (...)</i>		
187	PE	On va partie "histoire" pour la leçon. Je vous distribue la leçon, qui est simplement faite avec les cinq indices de la classe que vous avez lu. On va surligner ce que vous devez savoir.
<i>Brouhaha (...)</i>		
188	PE	On se tait. On lit la leçon.
<i>Lecture de la leçon et surlignage des idées importantes.</i>		
189	PE	Sur la troisième page vous avez la frise chronologique que j'avais affiché au tableau. Vous rangez la leçon dans le classeur, partie "histoire".

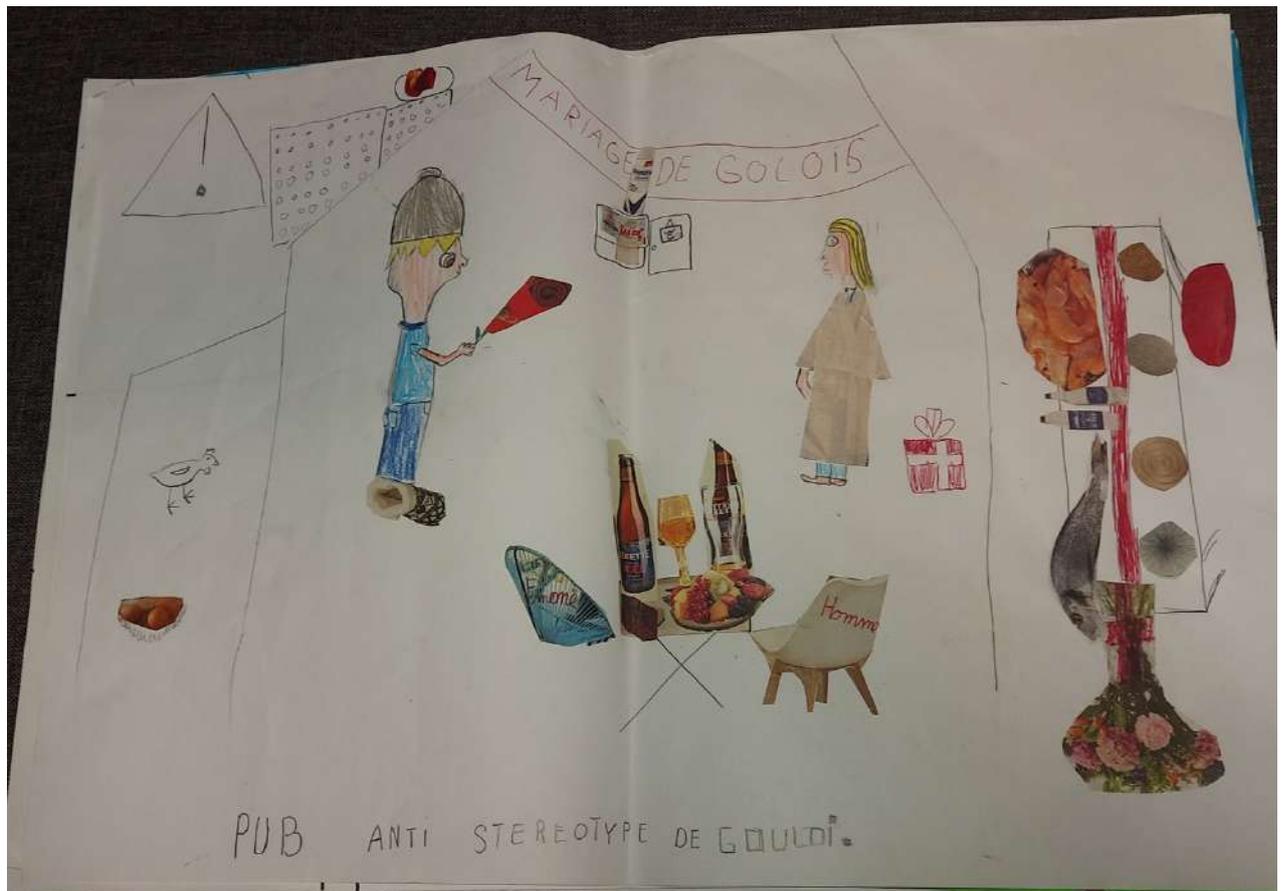
Annexe 13. Affiches publicitaires réalisées par les élèves, mettant en avant l'archétype du gaulois

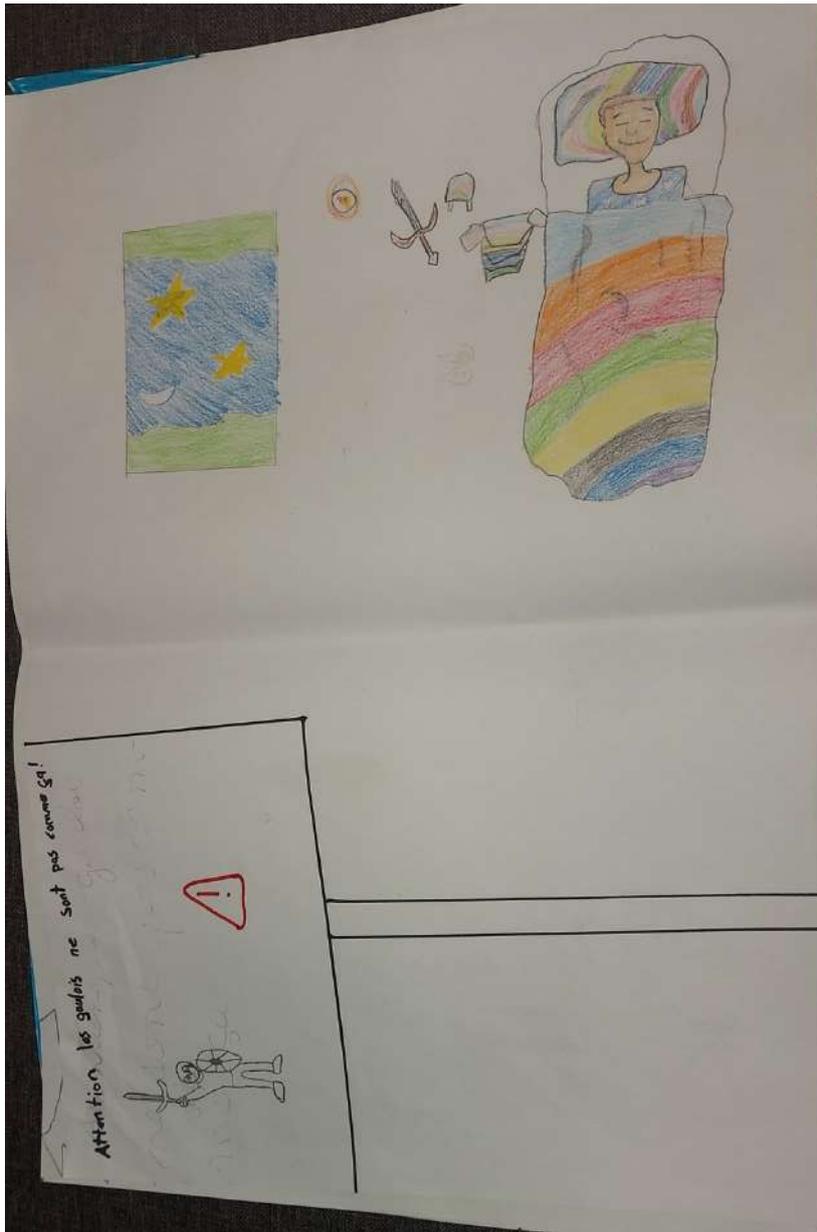






Annexe 14. Affiches préventives réalisées par les élèves, mettant en garde contre l'archétype du gaulois





La problématisation en classe d'histoire : un outil d'enseignement pour contrer le stéréotype du Gaulois au cycle 3

Les élèves de cycle 3 ont des conceptions initiales à propos d'évènements ou de personnages historiques souvent erronés. De plus, il est complexe pour eux de maîtriser ce temps très lointain. Les représentations enfantines des Gaulois dans ma classe de cycle 3 m'a marqué puisqu'ils pensaient tous que les Gaulois s'apparentaient classiquement aux personnages d'Astérix et Obélix. Ainsi, pour contrer ce stéréotype social, j'ai décidé de mettre en place une démarche de problématisation où les élèves seraient au cœur du projet et actifs de leurs apprentissages.

Mots-clés : problématisation, histoire, gaulois, cycle 3, représentations, mémoire

Problematization in history class: a teaching tool to counter the Gaul stereotype in cycle 3

Cycle 3 pupils have initial conceptions about historical events or characters that are often incorrect. Moreover, it is complex for them to master this very distant time. The children's representations of the Gauls in my cycle 3 class left a mark on me, as they all thought that the Gauls were classically similar to the characters in Asterix and Obelix. So, to counter this social stereotype, I decided to set up a problematisation approach where the pupils would be at the heart of the project and active in their learning.

Keywords: problematization, history, Gallic, cycle 3, representations, memory

