

Evi Belsack, Université libre de Bruxelles et Université de Nantes

Écoles à pédagogie active – decrolyenne – au primaire : quel(s) regard(s) sur l'histoire enseignée, les savoirs construits et quelle(s) implication(s) dans les pratiques enseignantes? Portraits de trois enseignants d'aujourd'hui à propos d'une pédagogie centenaire et des leviers qu'elle pourrait offrir pour exercer les compétences visées par les législateurs

Abstract

The text proposes a cross-analysis of the pedagogical principles of Ovide Decroly, -a Belgian doctor and pedagogue who is part of the New Education movement-, the legal requirements for teaching history in primary schools in the French-speaking part of the country, and the elements collected during interviews and observations of teachers working in schools with so-called 'active' pedagogies. Through these elements, the aim is to question the knowledge under construction and to characterise it with regard to the knowledge derived from the discipline of history.

Keywords

Active pedagogy, Articulation between pedagogy and didactics, Knowledge, Competences, Didactics of history

BELSACK Evi, « Écoles à pédagogie active – decrolyenne – au primaire: quel(s) regard(s) sur l'histoire enseignée, les savoirs construits et quelle(s) implication(s) dans les pratiques enseignantes? Portraits de trois enseignants d'aujourd'hui à propos d'une pédagogie centenaire et des leviers qu'elle pourrait offrir pour exercer les compétences visées par les législateurs », in *Didactica Historica* 8/2022, p. 1-11.

L'enseignement de l'histoire dans l'enseignement obligatoire, de manière générale, est porteur de nombreux enjeux. Si certains se confondent avec ceux de l'enseignement tout entier, comme « *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle; préparer tous les élèves à être des citoyens responsables* »¹, d'autres, plus spécifiques, se centrent davantage sur la démarche scientifique et la curiosité.

Pourtant, si l'on se fie aux études réalisées sur les pratiques enseignantes en histoire², ainsi que sur les épreuves externes certificatives³ de fin de primaire en Belgique francophone ou encore les activités proposées dans les programmes et les manuels scolaires, force est de constater que l'enseignement de l'histoire reste fort axé sur la lecture de documents, la recherche d'informations

¹ COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1997), *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, 1997.

² LAUTIER Nicole, ALLIEU-MARY Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* 162, 2008, pp. 95-131 ; AUDIGIER François, « School disciplines, social representations, and the construction of the didactics of history, geography, and civics », *Instructional Science* 27(1-2), 1999, pp. 97-117, <https://doi.org/10.1007/BF00890686>, consulté le 22.02.2022.

³ Épreuves du Certificat d'Études de Base, disponibles à l'adresse: <http://www.enseignement.be/index.php?page=267548&navi=3376>, consulté le 15.12.2021.

et la chronologie, même si d'autres approches sont aujourd'hui envisagées. Cela semble paradoxal avec les injonctions légales et les modèles disciplinaires : comment encourager le questionnement et l'esprit critique par la seule recherche d'informations proposées comme vérités non discutées. La pédagogie active et plus particulièrement la pédagogie pensée par Decroly, vise les mêmes idéaux et propose des méthodes et des dispositifs pédagogiques, des activités qui s'appuient sur la curiosité et l'intérêt naturels des enfants. De plus, Decroly, s'inscrit dans une démarche scientifique du développement de l'enfant en tant qu'objet de recherche, mais tend aussi à valoriser une telle démarche dans la classe.

Bien que centaines, ces idées sont reprises dans différentes écoles dont le nombre ne cesse de croître. La plupart de ces écoles sont regroupées au sein de la FELSI et ont en commun un indice socio-économique élevé et des principes pédagogiques semblables.

L'adéquation entre les idéaux politiques et les principes pédagogiques ainsi qu'un contexte socio-économique favorable, font de ce « terrain » un espace intéressant pour interroger les conceptions de l'histoire des enseignants qui y travaillent ainsi que des dispositifs pédagogiques qu'ils mettent en place en histoire pour l'enseigner.

L'alignement des principes pédagogiques avec les idéaux politiques ainsi que le fait qu'il s'agisse d'élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé, donc proches des codes et des attendus de l'école, sont des facteurs qui devraient favoriser un apprentissage basé sur la construction de savoirs raisonnés, comme les appelle Christian Orange (2012).

Le cadre didactique de la problématisation en histoire comme envisagé par le CREN offre une grille d'analyse intéressante pour mettre en évidence des éléments didactiques menant à des savoirs qui se différencient de connaissances factuelles.

Le texte qui suit propose d'étudier les attendus institutionnels concernant l'histoire en Belgique francophone en parallèle avec les principes proposés par Decroly pour l'apprentissage de l'histoire. Ces éléments seront illustrés par les propos d'enseignants de ces écoles. De là, une analyse des caractéristiques de leurs méthodes concernant l'apprentissage et la construction de savoirs en

histoire sera tentée. Enfin, à la lumière du cadre de la problématisation, nous pourrions mettre en évidence des éléments qui pourraient mener à la construction de savoirs raisonnés, donc soumis à des nécessités et construits selon un raisonnement et une argumentation ce qui, selon nous, sont des savoirs se rapprochant des savoirs visés par les textes qui régissent l'enseignement obligatoire.

L'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) : aperçu de son organisation et de ses missions pour comprendre le contexte contraignant les enseignants étudiés

Le décret dit « Missions » du 27 juillet 1997

En tant qu'écoles subventionnées⁴, les écoles à pédagogie active sont toutes soumises au décret du 24 juillet 1997⁵ qui décrit les missions de l'enseignement obligatoire en FWB. Les compétences qui doivent être atteintes à l'issue de l'enseignement obligatoire sont décrites précisément sous la forme d'un référentiel commun à toutes

⁴ Comme tout ce qui relève de la culture, l'enseignement est communautarisé en Belgique. Cela signifie qu'en fonction de la langue parlée, les décisions et l'organisation de l'enseignement sont différentes. Le présent article se concentre sur l'enseignement de langue française.

Au-delà de la différence linguistique, l'enseignement est aussi clivé entre différents « réseaux », liés à l'histoire politique de la Belgique et aux luttes qui ont parfois mené à des affrontements physiques entre les partisans de l'enseignement laïque et de l'enseignement catholique (Van Haecht, 2004). Il en résulte une situation de quasi-marché où les parents et les enfants deviennent des « clients » plutôt que des bénéficiaires (e.a.: Dupriez et Wattiez, 2016).

La Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) finance ainsi des écoles, totalement (il s'agit de l'enseignement officiel) ou partiellement (il s'agit de l'enseignement libre). L'enseignement libre est lui-même divisé en enseignement confessionnel (majoritairement catholique) et non confessionnel. Ce dernier réseau s'appelle la FELSI. La particularité de ce réseau est que les écoles qui en font partie sont fondamentalement non confessionnelles et se revendiquent toutes de pédagogies dites « actives ». C'est au sein de ces écoles que la recherche dont il est question ici a été menée.

⁵ COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, 1997.

les écoles subventionnées de la FWB : les socles de compétences (SDC).

Chaque réseau est libre de proposer un programme d'étude qui permet d'atteindre ces compétences. Selon l'historique présent sur leur site internet, les écoles de la FELSI « *se soumettent d'autant plus volontiers aux règles de l'enseignement public qu'elles refusent toute marginalisation, mais entendent rester libres du choix de leurs méthodes* »⁶. Ce sont ces méthodes qui seront exposées dans le présent texte.

Les savoirs et les compétences en histoire (éveil-formation historique)

Concernant l'« *éveil-formation historique et géographique en ce compris l'éveil à la vie sociale et économique* » – dénomination sous laquelle on retrouve la discipline histoire –, les SDC différencient les savoir-faire communs à l'éveil – formation géographique – ainsi que les savoirs et savoir-faire propres à l'éveil – formation historique⁷ –, et expriment leurs finalités en ces termes :

« Ces disciplines visent la construction de repères spatiaux, temporels et sociaux et sensibilisent les élèves à leur responsabilité de citoyen. Ils prennent ainsi conscience qu'ils ont à occuper une place active dans la société. »

Les compétences et savoirs visés sont les suivants : (la présentation et la hiérarchie correspondent au document initial) :

- « Les savoir-faire communs aux deux disciplines*
- 2.1. (Se) poser des questions*
- 2.2. Construire une démarche de recherche*
- 2.3. Rechercher de l'information*
- 2.4. Exploiter l'information et en vérifier la pertinence en fonction de la recherche entreprise*
- 2.5. Structurer les résultats de sa recherche, valider sa démarche de recherche*
- 2.6. Communiquer*
- 2.7. Transférer à des situations nouvelles*
- 2.8. Agir et réagir »*

⁶ Disponible à l'adresse : http://felsi.eu/?page_id=23, consulté le 15.12.2021.

⁷ Voir en annexe.

La présence, en premier lieu, du terme « *(se) questionner* » ainsi que les expressions qui définissent les savoir-faire communs sont, de manière quasi explicite, une référence à la démarche scientifique, productrice de savoirs. Il ne s'agit pour autant pas de faire des élèves de « petits scientifiques » dont on espérerait qu'ils produisent des savoirs savants. Il nous paraît cependant intéressant de questionner la qualité, mais aussi le lien qui unit les savoirs construits en classe aux compétences qui sont – ou devraient être – exercées, et ce, plus particulièrement, au sein des pédagogies actives. Autrement dit : les pédagogies actives permettent-elles de « se questionner » et cela pourrait-il mener à des savoirs raisonnés plutôt qu'à des connaissances factuelles ?

Le questionnement, un fondement de toute action enseignante et son influence sur différents types de savoirs

En 2012, Orange⁸ constatait que les savoirs mis sous forme de texte en classe sont souvent propositionnels. Il entend ici que ces savoirs sont présentés comme des assertions que l'on ne questionne pas. Il rejoint, entre autres, Giordan, de Vecchi ou Maulini⁹ : si le questionnement est un élément central dans l'enseignement, il ne conduit pas pour autant directement à la démarche scientifique et donc à des savoirs raisonnés. Au contraire : ces auteurs mettent en évidence l'usage de la question par l'enseignant comme un moyen de transmettre un savoir aux élèves et non de le construire avec eux. Les élèves sont littéralement soumis à la question, mais celle-ci ne revêt aucun sens : l'enseignant connaît les réponses et les élèves sont poussés à se conformer au raisonnement de l'enseignant, voire à deviner ce qu'il attend d'eux.

Maulini, en citant Develay, résume par une phrase la position ambiguë que peut tenir le

⁸ ORANGE Christian, *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Bruxelles, De Boeck (Pédagogie et Formation), 2017, 144 p.

⁹ MAULINI Olivier, « Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement », in BRONCKART Jean-Paul, GATHER THURLER (dir.), *Transformer l'école. Regards multiples*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2004, pp. 127-146.

questionnement: « [il s'agit de] *répondre à des questions que les élèves ne se posent pas et ne pas répondre aux questions qu'ils évoquent* ».

Les pédagogies actives illustrent pour lui un renversement du questionnement: ce n'est plus l'enseignant qui questionne, mais l'élève, naturellement curieux, qui cherche à comprendre le monde. Selon Maulini, dans ce type de pédagogie, l'enseignant « *cherche [les questions], il les exploite. [...] Les élèves ne sont plus interrogés; ils sont investigateurs en questionnement* ».

Ce renversement pourrait être une voie royale vers un questionnement de type scientifique, mais l'auteur nuance ses propos: d'une part, le questionnement du maître est essentiel, ne fût-ce que pour montrer l'exemple et d'autre part, le questionnement de l'élève se doit d'être canalisé. Il s'agira alors de sélectionner « les bonnes questions ». Maulini se tourne vers Meyer (1993 et 2000) qui met en évidence non pas les questions, mais les réponses apportées. Meyer parle de réponses problématologiques, soit celles qui « *traduisent ce dont il est question* », qui répondent aux problèmes en posant les questions qu'ils soulèvent. En somme, les questions portent du sens et de l'intérêt lorsque les réponses poussent plus loin le questionnement et la pensée, par le raisonnement.

Ovide Decroly, dans le courant des pédagogies actives et de l'École/Éducation Nouvelle

Decroly, médecin belge passionné par l'enfance et son développement, a développé de nombreuses réflexions à propos de l'enfance et de l'apprentissage. Ces réflexions, dans la mouvance de l'Éducation Nouvelle, ont gardé une certaine aura dans l'enseignement alternatif belge.

À la lumière des théories de Claparède, de Renan et de Revault d'Allonnes, il considère que l'enfant, comme l'adulte, perçoit son environnement d'abord d'une manière globale, puis, guidé par son intérêt (ses centres d'intérêt), sa curiosité détaillera l'un ou l'autre aspect de cet environnement par l'observation. Le pédagogue belge lie intimement la fonction de globalisation et les centres d'intérêt: la première considérée, dans un premier temps, comme une manière d'appréhender le monde dans sa globalité puis, dans un second temps, de manière de plus en

plus fine et détaillée, induite par le désir de savoir, la curiosité, l'intérêt.

Dans le texte « *La fonction de globalisation* »¹⁰, Decroly démontre à l'aide de plusieurs éléments empiriques et références à d'autres auteurs, la puissance du concept de globalisation et passe en revue les différentes disciplines travaillées dans la classe traditionnellement avant d'expliquer comment il conçoit ce travail en tenant compte de la fonction globalisatrice. Il peine à séparer l'histoire et la géographie: il les regroupe au sein de la branche « Éveil », en y ajoutant les sciences:

« [...] *Considérées ainsi, l'histoire et la géographie se complètent et se soutiennent réciproquement comme elles sont d'ailleurs confondues au début de la vie de l'enfant; celui-ci mêle en effet la succession des événements dont le souvenir lui est resté avec les relations spatiales des endroits où ces événements se sont écoulés [...]* »

Ici, l'analogie entre le développement du petit enfant et de l'enfant scolarisé est précise, et le souhait de Decroly de la voir se prolonger au cours de la scolarité primaire est clair. Deux éléments de la pédagogie decrolyenne se démarquent: l'intérêt et le besoin. Ce sont, pour lui, les moteurs de la découverte et de l'apprentissage:

« [...] *et toutes ces acquisitions ne se font pas autrement que par celles qui se rapportent aux objets, aux êtres et aux faits qui l'entourent et l'intéressent. Elles présentent seulement des caractères supplémentaires et d'ailleurs de grande importance pour accroître leur valeur, à savoir des indications concernant leur relation spatiale et temporelle qui les rendent plus riches et plus utilisables [...]* »

« [...] *Il va de soi que l'acquisition de ces notions fait largement appel à l'activité globale telle qu'elle a été définie. C'est en effet en bloc que l'enfant a commencé à situer des lieux familiers, en bloc qu'il s'est représenté la succession des faits de sa vie et de ceux de son entourage puis, peu à peu, grâce à des rajustements, des mises au point nouvelles, des rectifications de détail ou d'ensemble,*

¹⁰ DECROLY Ovide, « La fonction de globalisation et l'enseignement », in: DECROLY Ovide, *Le programme d'une école dans la vie. Collection Pédagogues du Monde Entier*, Paris, Éditions Fabert, 2009, p. 198.

il a amélioré, modifié, perfectionné, enrichi ses premières approximations pour en faire de véritables chapitres de sa géographie et de son histoire personnelles, de la géographie et de l'histoire de son entourage et de son milieu par rapport à lui. [...]»

L'auteur revient sur la fonction globalisatrice en illustrant ce principe : au centre, l'enfant, grâce à son appropriation du milieu en cercles concentriques, modélise sa capacité à percevoir son environnement et à le comprendre. De la même manière, ces cercles grandissent et sont inclus : ils représentent l'espace au sein duquel l'élève pourra affiner ses connaissances en accumulant des expériences, des éléments qui lui permettront d'établir des liens, de faire des associations.

«l'école [...] peut fournir à l'enfant des occasions multiples d'accroître sa documentation en ne se préoccupant que de l'intérêt que les matériaux envisagés du point de vue spatial et temporel peuvent présenter pour lui en répondant notamment à son goût pour les images, à son instinct de collection, à son besoin d'imitation et de jeu. [...] évidemment, les visites de monuments historiques et des musées, les promenades, les excursions et les voyages eux-mêmes serviront d'occasions pour prendre les documents les meilleurs, ceux de première main (pierres, insectes et animaux, plantes, produit, dessins, photographies, etc.).»

Outre l'éclairage précis qu'ils offrent sur la pensée de Decroly, ces extraits mettent en évidence différents points sur lesquels nous nous appuyerons pour étudier les corpus recueillis.

Bien que faisant partie du courant de l'École Nouvelle, les principes de Decroly et de la pédagogie active ont été élaborés voilà un siècle. Depuis, d'autres pédagogues ont proposé différents modèles. Pourtant, plusieurs nouvelles écoles adoptant ces principes de manière explicite¹¹ ou non ont récemment été créées et celles qui existaient déjà rencontrent toujours un franc succès¹².

¹¹ Faisant ou non mention du pédagogue dans leur projet d'établissement.

¹² Les dérives liées au quasi-marché et notamment aux parents qui campent pendant plusieurs jours devant les portes de l'école Decroly secondaire ont été à l'origine de nouvelles lois concernant les procédures d'inscription des enfants en école secondaire.

Peu d'études existent sur les savoirs construits dans ces écoles et encore moins en histoire. Ce sont plus particulièrement les méthodes pédagogiques qui suscitent l'intérêt des recherches. Des savoirs sont pourtant produits dans ces classes.

Le questionnement qui guide cette recherche se situe à l'intersection de la pédagogie et de la didactique. L'aspect pédagogique concerne les méthodes utilisées par les enseignants pour travailler avec les enfants et la construction des savoirs historiques et rencontre le pan didactique de la situation. Autrement dit, les méthodes pédagogiques qui s'appuient sur les principes de Decroly, c'est-à-dire la prise en charge de l'apprentissage par l'élève sur base de son questionnement propre et initié par ce qu'il peut observer, permettent-elles de construire des savoirs qui sont le résultat d'un processus de problématisation (la mise en tension des données empiriques et des nécessités théoriques¹³) ? Si ces élèves ont les mêmes SDC à atteindre, les savoirs et les compétences construits dans leurs classes avec une méthode active, fortement influencée par les idées de Decroly, peuvent-ils être issus d'un questionnement qui tend vers la problématisation ? Les savoirs alors construits peuvent-ils dès lors être qualifiés de raisonnés ou en passe de l'être ?

Méthodologie

Dans le cadre de la recherche doctorale en cours, nous avons rencontré et observé plusieurs enseignants lors d'une leçon « d'histoire ». Nous les avons interrogés sur leurs conceptions de cette discipline et comment elle doit être enseignée selon eux. Nous leur avons demandé de décrire une leçon et récupéré les supports qu'ils ont utilisés lorsqu'ils étaient disponibles. Il s'agit de documents utilisés par les enseignants pour eux-mêmes ou pour les élèves, les écrits et traces dans les cahiers, les panneaux, etc.

Au cours de ces entretiens, les enseignants ont livré leur conception de leur métier et de l'apprentissage. La confrontation de ces conceptions et des éléments développés ci-dessus (qualité du questionnement, des réponses apportées, exercice d'une amorce de démarche scientifique par le questionnement) met

¹³ DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR, 2011, p. 71.

en évidence des éléments liés à la méthode pédagogique de ces enseignants qui pourraient mener à la construction de savoirs raisonnés.

Présentation de trois enseignants, de leur conception de l'histoire et de la manière de l'enseigner

Alain

Alain a exercé divers métiers dans le milieu associatif et culturel à la suite d'un master en Histoire puis a décidé de reprendre des études comme instituteur. Il enseigne depuis neuf ans dans une école dont le projet d'établissement évoque clairement les principes de Decroly. La classe observée compte des enfants âgés de 9 à 10 ans.

Il décrit l'histoire comme

« [...] vraiment une passion, c'était vraiment une curiosité en fait, de comment c'était avant et ailleurs et autre part. Enfin, c'était une envie, une occasion de voyager en fait, dans la tête. C'était vraiment ça. [...] C'était l'occasion de collectionner des cartes, des tableaux enfin des cartes postales, les choses comme ça, de collectionner. »

Dans la suite de son interview, il met aussi en avant le voyage dans le temps et dans l'espace, la curiosité de comprendre comment les anciens vivaient, par exemple.

La leçon qui a été observée s'est déroulée en plusieurs parties : une visite dans un château fort, un débriefing le lendemain à propos de la visite et des ateliers de réflexion sous forme de « rallye » dans la cour de récréation : les élèves devaient passer dans différents endroits de la cour pour y réaliser des tâches telles que des comparaisons de documents (cartes postales anciennes et récentes, photos de différentes époques), appariement de mots et d'éléments sur un schéma, et répondre à des questions. Lors de la visite, les enfants écoutaient le guide et lui posaient des questions librement. Lors du débriefing, le lendemain matin, ils ont échangé leurs impressions, ce qu'ils ont retenu des discours des guides et de ce qu'ils ont vu. La classe étant divisée en deux groupes, il était important aux yeux de l'enseignant de faire circuler les informations. Le support de ce

débriefing était une carte mentale de toute la classe, réalisée avant la visite et qui reprenait les « préconceptions », « les représentations » que les enfants avaient d'un château fort et de son usage. Après la visite, l'enseignant et les enfants sont revenus sur ces éléments et les ont discutés. Le projet pour cette leçon est de faire une maquette du château pour pouvoir montrer aux élèves qui n'ont pas fait la visite les différents éléments défensifs du bâtiment¹⁴.

On perçoit ici très clairement les intentions decrolyennes dans le travail effectué, et ce, particulièrement sur deux points. Premièrement, l'enfant comme centre de l'apprentissage et, autour, en cercles concentriques, ses idées, son milieu et ses connaissances. Avant la visite, l'enseignant a demandé aux enfants de réaliser une carte mentale individuelle sur ce que les enfants pensaient voir et apprendre lors de la visite du château. Ensuite, il a réuni les idées avec les élèves sur une carte mentale collective. Il a permis ainsi aux enfants de se situer par rapport à la visite et de faire une sorte d'état des lieux de leurs connaissances. Cette trace, la carte mentale d'avant, ainsi que les traces qui suivront pourront être analysées tant par les enfants, dans une démarche réflexive que par le chercheur lorsqu'il sera question d'analyser les savoirs construits.

Deuxièmement, la visite du lieu et la confrontation avec un expert, le fait d'entrer dans le château et d'en monter les marches, d'entendre le vent par les meurtrières, de ressentir le froid et l'humidité entre les murs épais, font de manière évidente référence à la fonction de globalisation et à l'usage essentiel des sens. Il s'agit ici d'appréhender la réalité à partir du concret, pour ce qui est des sens et de l'ensemble, pour ce qui est du château. La mise en commun le lendemain a permis de revenir sur les souvenirs. Lors de certains échanges, ils ont reparlé de ce qu'ils pensaient et de ce qu'on leur a dit ou qu'ils ont vu.

Daniel

Daniel est un jeune enseignant. Il a effectué sa formation initiale au Québec et a commencé à exercer en tant qu'instituteur en Belgique directement

¹⁴ Le centre d'intérêt (terme directement et clairement emprunté à Decroly) de l'année est « je me défends ». La plupart des activités et projets des classes de la 3^e à la 6^e primaires seront liés à ce thème.

après ses études, il y a sept ans. La classe observée était une classe d'enfants âgés de 9 à 10 ans. Pour lui, l'histoire,

« *c'est [...] le regroupement des faits plutôt passés qui font en sorte qu'on ait un présent et qui orientent peut-être le futur. [...] c'est tout ce qui s'est passé avant là, maintenant qui nous permet de comprendre le monde dans lequel on vit.* »

Et, un peu plus loin :

« [...] *l'histoire est beaucoup reliée au terme du souvenir, donc le souvenir d'événements historiques, des faits marquants, mais qui peuvent être à la fois des faits mondiaux. Enfin, ce sont des faits à différentes échelles, quoi. Ça peut être des faits plutôt personnels qui ensuite vont à des faits de villages, de villes, de communes et ensuite de provinces et c'est à grande échelle à l'échelle planétaire, quoi [...].* »

Outre l'idée que le passé permette de comprendre le présent et, peut-être d'anticiper le futur, ce qui ressemble à une vision plutôt classique et chronocausale¹⁵ de l'histoire, l'attention est portée sur la volonté nette et répétée de comprendre ainsi que le travail « à différentes » échelles. Les cercles concentriques autour de la personne ou de l'enfant sont ici illustrés de manière assez limpide.

La séance observée portait sur la découverte du chocolat et de son histoire. L'enseignant avait demandé dans un premier temps aux enfants de poser toutes les questions qui leur venaient en tête à propos du chocolat, en prévision de la visite chez un chocolatier. Dans un second temps, il leur a demandé d'apporter des documents à propos du chocolat. Il a effectué un tri parmi ceux-ci et s'est concentré sur les images. Les enfants ont été mis en groupes pour essayer de relever un maximum d'informations à propos des images, puis pour tenter de les classer dans l'ordre chronologique. Les discussions ont porté sur les détails des images et sur leurs légendes. Diverses propositions et interprétations ont été réalisées

par les enfants. Les débats ont été nombreux et les enfants appuyaient parfois leurs arguments sur des détails observés, mais aussi sur leurs connaissances antérieures. L'enseignant a constaté à ce moment qu'il lui était difficile de trancher, parce qu'il manquait de connaissances pour le faire ou parce que ces connaissances n'étaient pas accessibles aux enfants et auraient semblé très péremptoires. Deux images ont attiré l'attention des enfants et de l'enseignant : elles représentaient la même chose de deux points de vue différents. Les indigènes et les colons. Ils se sont alors concentrés sur ces images et ont tenté de les reproduire en se mettant en scène.

À nouveau apparaissent l'usage des sens et l'idée de vivre la situation afin d'en comprendre mieux différents aspects : place des différents protagonistes, vêtements, gestes, etc. sont clairement évoqués.

Pourtant, la spécificité de l'histoire est le fait que l'on ne peut la vivre puisqu'elle est passée. Quel type de savoir construit-on à ce moment ? S'agit-il bien d'un savoir scolaire en histoire ? Si l'on se réfère aux éléments proposés dans les socles de compétences, cette manière de faire correspondrait au savoir nommé : « *Le mode de vie des gens à une époque déterminée* », mais si la manière de faire acquérir ce savoir diffère des leçons plus traditionnelles parce que la place de l'enfant reste centrale (c'est lui qui reproduira la scène tout en l'associant à des éléments éloignés dans le temps et l'espace), l'hypothèse que cela pourrait amener l'élève à « *agrandir sa collection de connaissances* » pour pouvoir aussi la faire évoluer, par la mise en tension de faits et d'idées, ce qui pourrait mener à la construction d'un savoir raisonné, c'est-à-dire un savoir qui n'est pas à proprement parler scientifique, mais qui en possède certaines caractéristiques dont le caractère de nécessité et argumenté¹⁶.

D'un point de vue de la didactique de l'histoire, cela pourrait être approché de ce que Doussot¹⁷ appelle la co-construction instrumentée inspirée de Rabardel et de Béguin, « [...] *c'est-à-dire*

¹⁵ LAUTIER Nicole, ALLIEU-MARY Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* 162, 2008, pp. 95-131.

¹⁶ ORANGE Christian, *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck (Pédagogie et Formation), 2017, 144 p.

¹⁷ DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011, 316 p.

de focaliser notre attention sur la manière dont les usages croisés de l'instrument conçu par les uns et mis en œuvre par les autres mènent à une nouvelle conception de l'instrument» où l'instrument ici, serait la traduction d'une image en scène vivante.

Valentine

Valentine est enseignante depuis plus de vingt ans. Elle a effectué ses études et exercé la plus grande partie de sa carrière à Bruxelles. Après avoir travaillé peu de temps dans l'enseignement spécialisé, elle a enseigné dans une école dont la devise est attribuée à Decroly mais qui ne se réclame pas exclusivement de ses principes.

Le terme «inclusif» n'est pas decrolyen. Pourtant, la lecture de ses écrits et de sa biographie permet de comprendre que Decroly a dévoué toute sa vie à l'enfant, quel que soit son profil intellectuel, physique ou social.

Valentine, qui définit d'instinct l'histoire comme «notre culture», porte une attention à tous les enfants et l'avait prévu dans son dispositif d'enseignement: lors de la partie «recherche» d'informations, elle a proposé différents types de documents: textuels, iconographiques, sous forme de BD. Son optique était de permettre à chacun de se mettre au travail en fonction du support qui l'attirait. Elle a d'ailleurs pris beaucoup de temps pour écouter chaque enfant et pour le guider dans ses découvertes, ce qui a posé d'autres problèmes, notamment au niveau du maintien de la concentration des autres élèves.

Par ailleurs, elle *«trouve que [l'histoire, à l'école, a] une place, un petit peu... en continu. [...] [elle ne fait] pas toujours [...] spécialement une [...] leçon d'histoire pour faire une leçon d'histoire. Mais au travers des discussions, au travers des choses qu'on apprend [...], ça [lui] arrive très souvent [...] de parler de quelque chose d'historique ou [...] d'expliquer des choses aux enfants ou [...] de faire découvrir des choses historiques comme ça, au travers des apprentissages, sans pour autant dire "aujourd'hui, on va faire une leçon d'histoire sur..." [...]»*

La leçon qui a été observée faisait suite à la pièce de théâtre réalisée par les enfants âgés de 8 à 10 ans quelques semaines plus tôt. Le thème choisi était

les grands conquérants. En étudiant ceux-ci, ils ont été amenés à évoquer les pirates et des questions ont émané.

Valentine a récupéré les questions et a recherché de la documentation. Les enfants ont alors pu choisir un support à étudier pour voir à quelle question ils pouvaient répondre. C'est une «démarche» inverse selon ses propres termes. En effet, les enfants devaient voir en quoi les informations présentes sur le document pouvaient leur permettre de répondre à la question de l'un ou l'autre compagnon de classe. Cette «inversion» a tout de même posé problème à certains enfants: certains ne parvenaient pas à se détacher de leur propre question et ne parvenaient pas à entrer dans l'activité; d'autres pensaient connaître les réponses et ne voyaient donc pas l'intérêt de prendre un support.

On observe dans cet exemple une dérive des principes decrolyens: la centration sur l'enfant et ses intérêts empêchent celui-ci d'accéder à l'activité, par conséquent, au savoir. La nécessité de confronter les élèves à leurs conceptions se fait pressante et l'organisation de l'activité suivante devrait alors pallier ce problème en proposant, notamment, un élément qui vient contredire ce que l'enfant pense.

Discussion

Les enseignants dépeints ici, même s'ils ne se décrivent pas tous eux-mêmes comme decrolyens (seuls Daniel et Alain se décrivent comme tels), adoptent tous des pratiques qui se rapprochent très fort de celles que décrivait Decroly. On y retrouve également les invariants de la pédagogie active tels que les propose Pestalozzi, cité par Humbeek (2021¹⁸): la nécessité du sens et de l'intérêt de l'enfant, la mise en action physique et intellectuelle, le départ du global pour se diriger ensuite vers le détail, l'articulation des différents éléments. La volonté de transfert n'a pas été évoquée. Il faudrait pour cela une étude plus longitudinale même si des comportements habituels ont été remarqués: la capacité à (se) poser des questions, à réfléchir ensemble et à réagir aux propos et aux documents qui leur sont soumis ainsi que la volonté

¹⁸ HUMBECK BRUNO, *Quelle pédagogie pour mon enfant? Histoire et contre-histoire de la pédagogie*, Bruxelles, Mardaga Éditions, 2021, 366 p.

de communiquer de différentes manières autour de ce qui a été appris et compris.

En revenant aux SDC ainsi qu'aux savoirs et savoir-faire à atteindre au terme des primaires, on constate que les mots utilisés sont identiques, mais il apparaît que leur interprétation en est différente. Cela se marque particulièrement en ce qui concerne le questionnement.

Pour Maulini¹⁹, le questionnement est une « institution ». Il est omniprésent dans les pratiques décrites dans la littérature²⁰ : l'enseignant pose des questions fermées, souvent de compréhension ou de vocabulaire, les élèves y répondent et qu'il s'agisse de questionnaires lors de visites ou en classe à propos d'analyses d'images ou de travaux dans des manuels. C'est d'ailleurs ce que l'on peut constater à la lecture des épreuves certificatives de fin de primaire²¹.

Dans les leçons observées, l'enseignant pose lui aussi des questions, mais elles sont secondaires à celles que se posent les enfants, et les complètent ou permettent à l'enfant d'articuler des éléments entre eux. Lorsqu'ils effectuent une recherche, une lecture de texte, la visualisation d'un film, ils le font pour répondre à leurs questions, celles qui partent de leur intérêt pour le sujet. Cela a d'ailleurs montré ses limites, comme dans l'exemple de Valentine.

D'un point de vue didactique, on pourrait s'interroger sur le lien entre le savoir visé par l'enseignante et celui qui est conservé par l'élève. Est-ce que ce sont les mêmes savoirs historiques qui sont visés ? Les savoirs sur lesquels s'appuient les instituteurs, fondamentalement, ne diffèrent pas. Il s'agit de savoirs propositionnels pour la plupart, récoltés dans des documents de vulgarisation (magazines pour enfants, fascicules complémentaires à la presse pour enfants, extraits de livres, impressions provenant d'internet...). En effet, les enseignants au cours de leur formation (du moins en Belgique) ont peu – voire pas du tout – accès aux savoirs savants en matière d'histoire. Pourtant, la manière dont ces savoirs sont utilisés pourrait modifier la qualité des savoirs construits en classe.

C'est ici que l'aspect actif prend aussi son sens. Lorsqu'ils doivent produire quelque chose, un tableau vivant, une reproduction, une maquette, les élèves, confrontés à des limites physiques et matérielles, doivent envisager une autre manière de faire. Ils doivent tenir compte d'éléments (de contraintes) qu'ils n'avaient pas imaginés auparavant. La réalisation pose alors d'autres questions et les amène à considérer la production d'un objet comme un problème à poser et à résoudre.

Ainsi, chez la plupart des enseignants étudiés, le fait de communiquer (de faire de l'expression, dirait Decroly) permet aux élèves de remettre en question les connaissances acquises par la discussion, mais aussi par la confrontation avec la réalité. Si l'on considère alors que les savoirs qui résultent de questionnements non articulés (peu importe leur origine) sont assertoriques, on peut néanmoins penser que s'ils sont confrontés à une réalisation, ils pourront tendre vers un savoir, qui, même s'il n'est pas apodictique, sera plus raisonné, plus construit voire en passe d'être problématisé. Contrairement aux savoirs – aux connaissances –, aux réponses à des questions dont on trouve les réponses dans un texte ou en observant une image, les savoirs qui sont mis au travail de manière active, en étant confrontés à des contraintes ou soumis à des nécessités peuvent être transformés, reconstruits et changer de statut.

Le rôle de l'enseignant n'est pas ici de « transmettre » le savoir, mais d'accompagner l'enfant dans la construction du sien. Le professeur assure aussi bien une organisation logistique que pédagogique et didactique. C'est cette dernière qui semble parfois mise à l'arrière-plan puisque la part pédagogique est plus « visible ».

Pour autant, comme l'espèrent Saillot et Verschure²², l'opposition entre pédagogie et didactique n'est pas si nette. Les deux sont indéniablement liées et offrent des points de vue complémentaires. On voit ici, au travers des exemples, que la manière de travailler avec les enfants et notamment du questionnement pourrait mener à la construction de savoirs discutés,

¹⁹ MAULINI Olivier, « Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement »...

²⁰ Cette précaution « oratoire » est prise en raison de la multiplicité des pratiques au sein des écoles et des classes. Certains enseignants pratiquent des pédagogies qui mettent réellement les enfants au centre des apprentissages dans des écoles qui ne se réclament pas de pédagogie active.

²¹ XXX

²² SAILLOT Éric, VERSCHURE Ingrid, « Démêlés autour de la tension dialectique didactique (s)-pédagogie. Une controverse à dépasser ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation* 40, 2018, p. 11-23.

parfois mis à l'épreuve par l'enfant lui-même, avec le concours de l'enseignant et de ses compagnons de classe. Cela peut être rapproché de la conception du questionnement de Maulini²³ qu'il associe aux pédagogies associées à l'Éducation nouvelle :

« [...] Si nous cherchons seulement qui doit poser les questions, nous perdons la moitié de l'enjeu. Car l'important, ce n'est pas seulement ce qui se dit, c'est aussi ce qui se pense dans l'interaction. Pour qu'un élève se pose une question, il suffit parfois que le maître l'interroge et laisse opérer la dévolution. »

Cela rejoint le troisième invariant de Pestalozzi, cité par Humbeek²⁴ : « L'important, dans l'acquisition d'un savoir, c'est le cheminement qui a permis de l'acquérir. » Ce dernier met à nouveau au jour l'opposition entre les savoirs et les compétences, et ouvre le débat sur la transférabilité des savoirs acquis en pédagogie active. Le risque de ne pas percevoir l'enjeu de savoir est présent, tant il est intriqué dans les situations au sein desquelles il est né. De plus, les enseignants ont à plusieurs reprises mis l'accent sur l'utilité du savoir. C'est effectivement une dérive qui a été reprochée aux pédagogies actives. Il serait intéressant dès lors, de voir, sur une longue période, la manière dont les savoirs sont (re)mobilisés.

Conclusion

Cent ans après, les intentions de Decroly ont essaimé et les enseignants dont il est question ici se les approprient encore en grande part. Cela concerne le sens, les sens, l'activité et la considération de l'enfant comme le point de départ : ses conceptions, ses sensations, ses questions. Les démarches effectuées et le rôle de l'enfant apparaissent comme différents et le lien entre savoir et compétence est plus perceptible.

Les enseignants étudiés ici montrent que les idées de Decroly ont continué à vivre et à être interprétées, voire réinventées, notamment en utilisant d'autres supports tels qu'internet, mais aussi en incluant tous les élèves à l'activité, en fonction de leurs capacités et de leur disponibilité.

Il serait également erroné de penser que seules les idées de Decroly les ont menés à ces pratiques : d'autres pédagogues ont modifié la vision de l'activité de l'apprenant. Lors de leur formation initiale et en formation continue, les méthodes et les idées de pédagogues comme Freinet, Montessori, ou, plus récemment, Freire leur ont été enseignées ou diffusées par différents canaux.

Dans les dispositifs décrits, l'élève a la possibilité d'être agent : il pose les questions, cherche les réponses et les confronte avec celles des autres. Il est amené à modifier ses conceptions lorsqu'il doit produire un objet. Le questionnement peut s'étoffer et les problèmes émergent. Les savoirs en sont modifiés parce qu'il deviennent plus proches des savoirs construits et appliquent indéniablement le crédo de Dewey, dont Decroly s'est beaucoup inspiré : « chaque leçon est une réponse. »

La sollicitation constante des enfants dans toutes les leçons ouvre la porte à l'expression de ceux-ci et l'utilisation de mises en commun pendant lesquelles ils renvoient leurs conceptions et, le cas échéant, les confrontent à celles des autres, aux informations trouvées dans la documentation ou par observation, suscite aussi une réactivité que l'on aimerait voir reportée dans la société.

L'amélioration de celle-ci ainsi que la volonté d'y insérer l'enfant en tant que citoyen actif et éclairé étaient une base fortement ancrée dans la volonté de Decroly et bien présente dans ses écrits. Les enseignants observés, à défaut d'y arriver à chaque fois, ouvrent des pistes intéressantes à ce propos. Le débat sur les liens entre compétences et savoirs est rouvert, de même que sur les avantages et les inconvénients de la pédagogie active. On le sait, certains aspects sont obsolètes et discutables. L'important, ici comme en classe, est de les discuter pour améliorer les pratiques d'enseignement-apprentissage.

²³ MAULINI Olivier, « Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique... ».

²⁴ HUMBEEK BRUNO, *Quelle pédagogie pour mon enfant?...*

L'auteure

Institutrice au primaire dans deux écoles à pédagogie active au sein de la Région-Bruxelles Capitale pendant 15 ans, **Evi Belsack** est actuellement doctorante à l'Université libre de Bruxelles et à l'Université de Nantes. Elle prépare une thèse sous la direction de Sylvain Doussot et de Christian Orange, qui s'intéresse à la construction des savoirs en histoire à partir de documents de vulgarisation.

Evi.Belsack@ulb.be

Résumé

Le texte propose une analyse croisée entre les principes pédagogiques d'Ovide Decroly, médecin pédagogue belge qui s'inscrit dans le courant de l'Éducation Nouvelle, les prescrits légaux quant à l'enseignement de l'histoire à l'école primaire dans la partie francophone du pays et les éléments recueillis lors d'entretiens et d'observations d'enseignants exerçant dans des écoles primaires à pédagogies dites « actives ». Il s'agit, au travers de ces éléments, de questionner les savoirs en construction et de les caractériser en regard des savoirs issus de la discipline historique.

Mots-clés

Pédagogie active, Articulation pédagogie-didactique, Savoirs, Compétences, Didactique de l'histoire

