

LA LECTURE DU TEXTE HISTORIQUE EN SALLE DE CLASSE: LES MEDIATIONS DE L'ENSEIGNANT

Lana Mara Castro Siman

Professeure de l'Université Fédérale du Minas Gerais (Brésil) et de l'Université Catholique du Minas Gerais (Brésil), chercheuse au CNPq et au LABEPEH (UFMG)
ana.siman@pesquisador.cnpq.br; lanamara@uai.com.br

Mots clés : pratiques de lecture des manuels didactiques ; interactions discursives dialogiques ; apprentissage de l'histoire.

Résumé

Dans cette communication ayant pour base une recherche effectuée en salle de classe au Brésil, nous nous proposons de discuter les références théoriques qui ont guidé nos analyses des épisodes d'interactions discursives dialogiques entre l'enseignant et les élèves, versant sur l'usage du concept de migration et sur l'introduction de la compréhension des mouvements de migration de la période coloniale brésilienne, présentés par un manuel didactique.

Nous postulons que pour mieux comprendre les pratiques de lecture des manuels scolaires en salle de classe il faut être attentif aux interactions verbales/discursives qui s'y déroulent avec la médiation de l'enseignant. Cette hypothèse s'appuie sur la perspective socio-culturelle de l'apprentissage selon laquelle l'action médiatrice du langage - par le moyen des interactions dialogiques discursives (Bakhtin, 1977) occasionnées par le professeur jouent le rôle de développer des opérations cognitives de pensée historique chez les enfants, nécessaires à la compréhension des textes historiques des manuels scolaires. En effet, l'interaction orale ressignifie le texte étant donné que la parole répète, renforce, élargit, souligne, contextualise marque et/ou accentue la matérialité textuelle (ROCKWELL 1991). Le sens n'est donc pas donné par le texte mais socialement construit. L'appropriation de n'importe quel texte passe, en effet, par une médiation interactionnelle qui est généralement collective et sociale.

Nous avons pu démontrer que la perspective dialogique adoptée par l'enseignante (Bakhtin, 1977) a guidé les formes d'interactions entre elle et les élèves et entre ceux-ci, ce qui a encore plus rapproché « le monde du livre » du « monde de ses lecteurs » (Chartier, 1996). Ce mouvement d'approximation entre les « deux mondes » a permis aux élèves de s'approprier la lecture en tant que pratique de création de sens en provoquant des discussions qui n'auraient certainement pas été suscitées si la compréhension du texte s'était limitée aux objectifs fixés par le protocole de lecture ou si la lecture du texte avait été « dissociée en deux phases temporelles : d'abord l'incorporation de l'information puis l'interprétation et l'explication » (Lautier, 1997). Dans ce sens, nous partageons la perspective d'analyse d'Aisenberg (2005) et de Mattozzi (2004) qui soutiennent que la lecture est un travail inhérent aux processus de construction des connaissances historiques. Des études et des recherches entreprises dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au Brésil, ainsi que nos pratiques professionnelles concernant la formation des enseignants, ont indiqué que les textes historiques scolaires,

et tout particulièrement ceux qui sont véhiculés par les livres didactiques, constituent la source principale utilisée par les professeurs en salle de classe d'histoire (Espínola, 2003; Carie 2004; Ferreira 2003 Araújo 2001; Bittencourt, 1996; Munakata 2000; Coelho, 2002 ; Costa 1997). Ce sont ces textes qui posent aux élèves les plus grandes difficultés de lecture, de compréhension et d'interprétation. Il serait même possible d'affirmer qu'à chaque fois que les professeurs d'histoire se réunissent, ils se plaignent des difficultés de leurs élèves concernant la lecture (compréhension et interprétation) des textes historiques scolaires. Certains d'entre eux en viennent même à dire qu'il est impossible d'enseigner l'histoire sans que les élèves soient capables de lire, comprendre et interpréter les textes qui leur sont proposés.

Une analyse de cette situation montrerait une certaine généralisation selon laquelle l'apprentissage dépend de la capacité de lecture des élèves. Généralisation fréquente parmi les professeurs d'histoire, mais aussi parmi ceux de toutes les autres disciplines scolaires. Ainsi, beaucoup de professeurs, face aux difficultés de leurs élèves concernant la compréhension des textes contenus dans les manuels didactiques, se sentent démotivés et parfois renoncent à leur enseigner l'histoire, renforçant ainsi l'idée que cette matière ne peut être enseignée qu'à ceux qui dominent la lecture. Cette vision s'appuie sur le rôle que joue la lecture dans un monde lettré ainsi que sur l'idée que les connaissances historiques se construisent à partir de la lecture (Romero, 1996) et que le texte didactique, dont la finalité est d'«inciter et de favoriser l'apprentissage de l'histoire» (Rüsen, 1997), est l'outil le plus important de l'enseignement de l'histoire. Mattozzi (2004) nous rappelle aussi que les connaissances historiques ont un caractère textuel et Aisenberg, quant à lui, que la lecture est un travail inhérent à la construction des connaissances historiques (2005).

Nous postulons que pour mieux comprendre ce problème il nous faudra analyser comment se déroulent les pratiques de lecture en salle de classe, par le biais d'interactions verbales/discursives qui se font avec la médiation de l'enseignant. Et pour les aborder nous nous proposons d'articuler des éléments théoriques issus du domaine de l'apprentissage dans une perspective interactionniste (VYGOSTSKY,1984), sociolinguistique (Bakhtine, 1977).

LA RECHERCHE ET SON CONTEXTE

Dans cet article, nous analyserons une possibilité de lecture de texte historique durant la troisième année du cycle d'Education Basique au Brésil ¹, qui s'insère dans le contexte d'une recherche à caractère participatif, intitulée « Développement du raisonnement historique chez les enfants : dimensions de la temporalité et de la causalité historique »². L'école qui nous a servi de terrain d'étude est insérée dans le Centre Pédagogique de l'UFMG, fondé en 1968 après la restructuration du Collège d'Application de la Faculté

¹.Au Brésil, ce que l'on appelle l'Education Basique comprend onze ans de scolarité, soit huit ans dans le primaire et au collège- période dénommée l'enseignement fondamental- et trois ans au lycée- appelé enseignement moyen.

² Cette recherche a été coordonnée pour nous avec la participation d' Araci Rodrigues Coelho et de Soraia Freitas Dutra en tant qu' enseignantes - chercheuses, ainsi que du professeur Christian Laville (Université Laval - Québec), en tant que consultant. Cette recherche a obtenu le financement de la FAPEMIG, du Pro-Rectorat de Recherche de l' UFMG et du CNPq (pour les boursiers d'initiation scientifique). Le rapport final de cette recherche se trouve disponible dans les archives de la Fapemig et de LABEPEH (Laboratoire d'Études et Recherches de l' Enseignement de l'Histoire - Faculté d'Éducation UFMG).

de Philosophie de cette université³ dont le principal objectif est d'être , aujourd'hui, un terrain d'expérimentation et de rénovation en matière d'éducation. De ce fait, son rôle dépasse de beaucoup la notion quantitative du nombre d'élèves inscrits, étant donné que son but est d'étudier et de suggérer des voies qui sachent répondre aux défis du quotidien scolaire.

Ce lieu est donc considéré comme un espace ouvert à la construction de nouvelles connaissances et méthodologies dans le domaine de l'éducation et offre les conditions nécessaires aux expérimentations. L' EFCP reçoit, de plus, des professeurs-chercheurs et de futurs professeurs en stage de formation qui participent à des projets variés visant l'amélioration de l'éducation brésilienne. L'organisation des classes se fait par cycles de formation qui respectent l'âge et le temps d'apprentissage des élèves. Les 4 cycles de la journée sont réservés aux enfants et adolescents et il y a aussi des cours du soir pour jeunes adultes et adultes.

Les élèves qui ont participé à notre recherche sont entrés à l'école par tirage au sort, reflétant ainsi l'hétérogénéité des classes sociales et de l'univers socio-culturel⁴. Les élèves qui sortent de cette école sont reconnus pour leur esprit critique et questionneur, constaté dans la suite de leurs études au Centre Technique CP/UFGM, lycée vers lequel la majorité d'entre eux se dirige⁵.

Dans le cadre de cette étude⁶, nous analyserons plusieurs épisodes issus de sept cours. Tels cours sont d'une durée de 2 heures chacun, durant lesquels la construction du concept de migration et la compréhension historique des processus qui caractérisent certains mouvements de migration au Brésil ont été travaillés en articulant les connaissances historiques aux expériences proches du vécu des enfants.

Le matériel didactique faisant l'objet de cette analyse était contenu dans un dossier, version préliminaire d'un manuel ayant depuis reçu une bonne évaluation du PNLD⁷. Il abordait le thème de l'immigration, dans une perspective à la fois géographique et historique. Il s'agissait d'une narration construite de manière linéaire du point de vue temporel, accompagnée d'images, de poésies et de reportages et présentant, dans le même support, différents types de textes.

Du point de vue méthodologique, il existe toujours un dialogue entre le texte et l'élève pour que celui-ci assume un rôle de chercheur et de constructeur de connaissance historique. Une autre stratégie importante pour l'établissement d'une proximité élève-texte est constituée par les diverses activités qui sont proposées tout au long du texte et qui mettent en relation des types très variés de langage. Ces activités articulent les différentes habilités des élèves et visent à élargir et/ou compléter la lecture du texte, en plus de fonder des recherches et de synthétiser les discussions qui ont eu lieu préalablement. De plus, le thème abordé par différentes activités valorise les dialogues

³ Voir <http://www.cp.ufmg.br/Historico.htm>.

⁴ Données disponibles dans les archives de LABEPEH

⁵ Données disponibles dans l'archive de LABEPEH – FAE/CP/UFGM

⁶ L'actuelle recherche a obtenu le financement de la FAPEMIG (Fondation pour le développement de la recherche de Minas Gerais).

⁷ Voir RICCI, C. S. E et SANTOS, Lorene. *Jeitos de ser criança – 1ª série* - Collection: História no dia-a-dia. Belo Horizonte: Ed. Formato, 2001.

entre les nouvelles connaissances et l'expérience vécue des élèves en promouvant, par exemple, le développement de la capacité d'établir des rapports passé-présent-futur. Dans ce contexte, l'enseignant est considéré comme un médiateur important dans le processus d'enseignement-apprentissage, dès que, grâce aux diverses possibilités offertes par le texte, il pourra choisir celles qui correspondent le mieux aux finalités qu'il s'est fixé avec les différents groupes d'élèves. Il est certain que le texte historique, en tant que matériel scolaire imprimé, porte en lui-même certaines particularités qui vont du texte proprement dit, c'est-à-dire la narration historique et les éléments qu'elle présente, à la formation de l'impression qui, elle aussi, vise son public de lecteurs. En l'occurrence, nous nous trouvons devant un texte qui sera lu par des élèves avec la médiation d'un enseignant, celui-ci devant agir comme un décodeur de texte, souligner ce qu'il juge opportun et avoir toujours en vue les caractéristiques du monde des lecteurs-sujets concrets, impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage.

DIALOGUES AVEC LA SOCIOLINGUISTIQUE ET AVEC LE SOCIO-INTERACTIONNISME : UNE POSSIBILITÉ D'ÉLARGISSEMENT DU TRAITEMENT THÉORIQUE/MÉTHODOLOGIQUE DU CHAMP DE LA COGNITION ET DE L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

En partant du présupposé que les relations sociales ou les relations entre les personnes sont génétiquement à la base de toutes les fonctions supérieures et de leurs relations "(Wertsch & Smolka, 1994) et que la construction du sens est le fruit des interlocutions procédant du milieu social, nous porterons notre attention sur les dynamiques de salle de classe qui expriment la nature des interactions discursives pour introduire les enfants à la lecture d'un texte historique scolaire grâce à la médiation de l'enseignant.

Cette analyse se base sur l'appropriation de quelques postulats théoriques extraits de Bakhtine (1977) et Vygotsky (1998) et sur des recherches qui en dérivent. En effectuant ce choix, nous partons de l'hypothèse que "ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation" (Bakhtine, 1977, p 122-123). Cette hypothèse nous incite à observer, dans le contexte des itérations verbales en salle de classe, la manière par laquelle le professeur exerce sa fonction de médiateur entre le texte et son intention de construire et la compréhension de ce dernier par les élèves.

La compréhension, selon Bakhtine se produirait à l'intérieur du processus de constitution du sens qu'il définit comme étant ce qui répond à une question ou à une interrogation. Pour Bakhtine la compréhension « est une forme de *dialogue* : elle est à l'énonciation ce que la réplique est à la réplique dans le dialogue. Comprendre c'est opposer à la parole du locuteur une contre- parole (Bakhtine 1977, 146).

Dit autrement, toute compréhension concrète est active (1998, 98) "...elle (la vie réelle du discours parlé) relie ce qui doit être compris à son propre cercle (...), elle (la réponse) crée un terrain favorable à la compréhension de manière dynamique et intéressée. La compréhension ne mûrit que dans la réponse ". On peut donc voir que la compréhension et la construction de sens sont dialogiques par nature car elles se constituent dans un

processus où le sujet génère lui-même ses propres paroles en réponse à celles d'autrui. La présence de l'autre, l'altérité, est au fondement de la relation dialogique .

Le *dialogisme*, au sens de Bakhtine, désigne les formes de la présence de l'autre dans le discours, discours qui, en effet, n'émerge que dans un processus d'interaction entre une conscience individuelle et une autre l'inspirant et à laquelle elle répond. Pour Wertsch & Smolka, 1994, p.207) "... Cela concerne les diverses formes à travers lesquelles deux voix ou plus encore entrent en contact. C'est une dynamique qui va au-delà du dialogue"

Nous postulons, donc, que pour mieux comprendre les pratiques de lecture en salle de classe, et les possibilités d'apprentissage par les élèves, il faut analyser les interactions verbales/discursives qui se font avec la médiation de l'enseignant. Cette hypothèse s'appuie sur la perspective socio-culturelle de l'apprentissage, selon laquelle l'action médiatrice du langage - par le moyen d'interactions dialogiques discursives (Bakhtin, 1997) occasionnées par le professeur- joue le rôle de développer des opérations cognitives de pensée historique chez les enfants. En effet, l'interaction orale ressignifie le texte étant donné que la parole répète, renforce, élargit, souligne, contextualise marque et/ou accentue la matérialité textuelle (ROCKWELL, 1991). Le sens n'est donc pas donné par le texte mais socialement construit. L'appropriation de n'importe quel texte passe, en effet, par une médiation interactionnelle qui est généralement collective et sociale.

Comme nous le savons, Vygotsky a étendu aux signes le concept d'instrument médiateur initialement attribué aux outils de travail utilisés par l'homme dans son rapport avec la nature. Alors que les outils et instruments de travail sont des médiateurs externes qui régulent l'action de l'homme face à la nature, les signes (la médiation sémiotique) sont eux des instruments psychologiques ou des médiateurs internes qui régulent l'interaction psychique des personnes. Médiation sémiotique signifie alors intervention de signes dans la relation de l'homme avec le psychisme des autres.

Selon Vygotsky, le système de signes est formé par le langage, les gestes, l'écriture, le dessin, les diagrammes, etc de la même manière que les instruments et les outils sont créés par des groupes sociaux et servent de modèle de transmission de l'héritage et du patrimoine culturels des sociétés. Vygotsky souligne aussi le rôle de l'autre social dans le développement des individus. Le processus d'internalisation dans sa théorie renvoie à un mécanisme de reconstruction interne des fonctions psychologiques qui émergent de l'action entre les sujets.

Vygotsky fut le premier psychologue moderne à évoquer les mécanismes par lesquels la culture devient partie intégrante de la nature de tout un chacun. Pour lui, la construction des processus mentaux supérieurs ou de la conscience se fait par un processus qu'il nomme internalisation et qui s'accomplit à travers la médiation des signes. Il défend aussi que les fonctions psychologiques des individus sont le résultat d'un mouvement qui surgit, en premier lieu, du niveau interpsychique (entre les sujets) pour atteindre ensuite le niveau intrapsychique.

Comme l'auteur l'a souvent affirmé, l'internalisation « est un processus interpersonnel qui se transforme en un processus intrapersonnel ». De cette manière, toutes les fonctions dans le développement de l'enfant apparaissent deux fois – tout d'abord entre les personnes et ensuite à l'intérieur de l'enfant. Suivant ce raisonnement, le professeur se

présente comme quelqu'un qui est capable de stimuler l'enfant pour qu'il développe ses capacités potentielles, conformément au concept de "zone de développement proximal" (ZDP) qui est justement la distance entre le développement actuel de l'être humain et le niveau qu'il atteint au moment où il résout des problèmes à l'aide de copains" (Vygotsky 1998, p.112).

Cet ensemble de postulats, comme nous le verrons, servira de clés analytiques pour la compréhension des possibilités d'apprentissage de la lecture des textes historiques scolaires, facilitée par les interactions verbales en salle de classe par le truchement de l'action médiatrice de l'enseignant.

Nous commencerons par la transcription et l'analyse des interactions verbales instiguées par l'enseignant pour introduire la thématique de la migration, présente dans le texte du manuel scolaire. Contrairement à ce qui était proposé par le protocole de lecture, qui initiait l'étude du texte historique par un exposé du concept de « migration », l'enseignante a opté pour une discussion préliminaire avec les élèves autour de données et de connaissances obtenues au cours d'un projet de recherche antérieur : « Biographie des grands-parents ». Dans ce projet, les enfants avaient dû effectuer des recherches sur l'histoire de l'immigration de leur famille. Des thèmes comme le départ de la ville natale, son *quand* et son *pourquoi* avaient déjà été introduits dès le début de l'année.

À partir de discussions collectives, le professeur « stabilise » le concept de migration pour les élèves et ce n'est qu'ensuite que commence le travail basé sur le texte historique. Avant d'initier la lecture silencieuse ou collective du texte, le rôle de l'enseignante, en tant que médiatrice de la lecture, est celui de récupérer les sens déjà construits par la mise en commun d'informations collectées antérieurement.

- Prof. - *“Jusqu'à notre dernière classe nous avons observé et étudié les mouvements migratoires de nos grands-parents et nous avons pu découvrir que la plupart d'entre eux ont déménagé durant notre siècle mais moins durant les années 20 et 90. (...)”*

- Prof.- *Alors maintenant nous allons lire le dossier pour voir s'il nous apporte de nouvelles informations, d'accord ?.”*⁸

En accompagnant la dynamique des interactions dirigées par l'enseignante en salle de classe, nous avons pu voir que les élèves sont invités à feuilleter le texte pour y trouver eux-mêmes les éléments qui les aideront plus tard à proposer des questions et à exiger des réponses, soit, à construire du sens. (Bakhtin, 2003, 381).

Prof.- “(...) Est-ce que ces trois migrations datent de la même époque ? Cherchons dans le dossier....”

Prof.- Et quand est-ce que les migrants sont allés en Amazonie pour exploiter le caoutchouc ?

Gui – En 1870. –

⁸ Registre des cours effectué par Roseli Correa., une boursière du cycle de la licence. Douzième cours. Base de données de la recherche « Le développement du raisonnement scientifique chez les enfants: dimensions de la temporalité et de la causalité historique » Archives LABEPEH.

Prof. - Gui, dis-nous où tu as trouvé cette information... (...)"⁹

Nous voyons que l'enseignante ne se contente pas de la réponse donnée par Gui, elle l'incite à aller plus loin et à chercher lui-même où se trouve l'information dans le texte, elle vise par là à ce qu'il initie son dialogue à partir de l'information qu'il a trouvée. Le dialogue entre les « deux mondes » (celui du texte et celui de ses lecteurs), instigué par la lecture à voix haute des énoncés du texte concernant une introduction des trois mouvements migratoires et du peuplement qui font partie de la période de la colonisation du Brésil, a conduit les élèves à proposer des questions qui les ont aidés à construire le sens/la compréhension des énoncés.

Comme le signale Bakhtine « toute énonciation, aussi signifiante et complète qu'elle soit, ne constitue qu'une *fraction* d'un courant de communication verbale ininterrompu (touchant à la vie quotidienne, la littérature, la connaissance, la politique, etc) ». (1977,136). Il y a dans les discours des élèves des indices qu'ils perçoivent que l'énoncé qu'il sont en train de lire fait partie d'une chaîne d'énoncés :

Die – Ils (les portugais et les indiens qui se trouvaient ici quand le Brésil a été découvert) sont déjà morts?

(...)

Sue -.Si les portugais n'étaient pas venus ici pour prendre l'or, le Brésil serait plus riche que le Portugal.

Nay - Dans ce cas le Brésil n'aurait pas existé !

(...)

Raf. - Cet accord date de 1500? – (sur l'explication du Traité de Tordesilhas)"

Après que l'enseignante a donné d'autres informations sur l'arrivée des portugais au Brésil et sur la non-colonisation immédiate du pays, les élèves ont repris leur dialogue avec le texte, l'enseignante et ses élèves:

Die "Professeur, comment vous savez tout ça?

Prof. Comment je sais tout ça ? Où est-ce que j'ai trouvé ces informations ?(...)

Gui - Dans le livre.

Lau - Mais comment les livres savent tout ça?

Prof. -. Écoutez un peu la question de Lau, c'est très intéressant. Elle a demandé comment ils ont appris tout ce qu'ils savent pour écrire le livre. Quelqu'un peut répondre à Lau?

Raf – D'abord, ils ont demandé aux gens de l'époque et après d'autres gens sont venus qui ont écrit sur les premiers et ainsi de suite jusqu'à maintenant....

⁹ Registres de cours effectués par Roseli Correa. Em caractères gras, les paroles de l'enseignante.

Des questions inhabituelles du point de vue de la construction de la connaissance historique et n'ayant été prévues, ni par le protocole de lecture, ni par l'enseignante, apparaissent quand les élèves se trouvent confrontés aux nouvelles connaissances qui leur sont présentées :

Deux demandes apparaissent dans ce dialogue avec le texte et dans la discussion qu'il suscite. L'une est de l'ordre de la compréhension de la nature des processus historiques : ce qui s'est produit dans le passé n'étant rien de plus que la réalisation d'une possibilité parmi d'autres qui se présentaient à la même époque. L'autre est de l'ordre de l'orientation du sujet dans le temps. Dater, mémoriser des dates, cela ne représente-t-il pas une des nécessités de l'apprentissage de la temporalité historique? Apprendre l'histoire, nous dit Moniot (1993, p. 163.), " c'est apprendre à démontrer la nécessité d'une datation, pour en faire quelque chose du point de vue de la réflexion ”.

Nous voyons que cette possibilité d'interaction a permis la construction de sens partagés grâce, non seulement, à la conception de l'histoire du professeur, mais aussi au fait que la fonction dialogique a été privilégiée par rapport à la fonction univoque. L'action dialogique, comme le soutiennent Wertsch et Smolka (1994), est entièrement persuasive, basée sur la « contre-parole » et ne se complète qu'en la présence d'autrui, étant donné que le discours est formé « à moitié par nous et à moitié par l'autre ».

De plus, l'action dialogique (Prof. -. *Écoutez un peu la question de Lau, c'est très intéressant. Elle a demandé comment ils ont appris tout ce qu'ils savent pour écrire le livre. Quelqu'un peut répondre à Lau?*) exercée par l'enseignante est stimulée par la forme d'interaction existant entre les élèves, leur donnant la possibilité de se former une opinion face à la connaissance. Comme le signalent Wertsch & Smolka (1994, 140), l'enseignante ne considère pas les énoncés de ses élèves comme des ensembles immuables d'informations devant être acceptés. Les élèves sont stimulés à les transformer en stratégies de pensée, sorte de matière-première donnant lieu à la création de nouveaux sens.

Dans la mesure où le professeur répond à ces questions, un espace s'ouvre pour de nouvelles questions sur des contenus explicites ou non présents dans les énoncés du texte. C'est par ce mouvement que la compréhension du texte par les élèves avance.

Lau -Au début, le Brésil était loué?

Lau- Et ils apportaient déjà des esclaves?

Die- Ça s'est passé avant ou après les dinosaures?

Sam -Quand ils sont allés chercher les esclaves en Afrique, ils connaissaient déjà l'Afrique?

Gui - Notre pays, est-ce qu'il est presque de la taille d'un continent?

Prof. "Ce sujet est bien intéressant, n'est-ce pas? Même Álvaro participe ! Mais j'aimerais que vous fassiez la chose suivante, vous allez noter tous vos doutes et les choses que vous avez trouvées curieuses dans le cours d'aujourd'hui pour que je puisse préparer

mon prochain cours et répondre à vos questions. Mais maintenant, je voudrais vous montrer ces cartes .

”Prof : Alors jusqu’à maintenant on a trois peuples différents qui ont peuplé le Brésil. Les indiens qui habitaient ici, les portugais et les noirs....

Quelle était la nature du “contrat” établi par les portugais et les indigènes concernant les terres récemment découvertes par les premiers si le but n’était pas celui de les coloniser immédiatement ? Les esclaves sont-ils arrivés avec eux dès le début ? On peut clairement voir que les connaissances préalables sont actionnées ici pour donner un sens aux nouvelles connaissances qui leur sont présentées. Sans suivre “l’ordre d’exposition des contenus”, mais répondant à un besoin de compréhension, Die demande: “Ça s’est passé avant ou après les dinosaures?” Ici, de nouveau, s’exprime le besoin de se situer et de situer les événements dans le temps, un besoin semblable à celui de Gui quand il se réfère à la spacialisation du territoire brésilien. Par rapport à ces besoins et à cette curiosité, propre de l’esprit investigateur, Moniot nous dira qu’apprendre l’histoire est: (...) “ avoir des raisons, explicites et spécifiques de chercher à savoir si une chose est antérieure, postérieure ou concomitante à une autre et combien de temps les sépare ” et à propos de ce dernier aspect, l’auteur ajoute “ se montrer curieux quand les manuels ne se font pas présents.” (1993, p. 163).

En promouvant l’action dialogique, l’enseignante, devant la parole de l’autre, est amenée à se redirectionner plusieurs fois, à s’éloigner de la séquence construite à partir de sa logique, à altérer le rythme du cours, à favoriser les échanges de sens, le partage des significations et finalement celui de l’apprentissage. Cependant, nous avons aussi vu que l’enseignante, tout en attribuant de l’importance aux demandes de raisonnement des enfants, reprend toujours la direction du cours - son autorité l’aide à poursuivre son plan et à utiliser le matériel didactique qui lui sert de support.

Toutefois, quand elle utilise son discours d’autorité (univoque), Gui la surprend en envahissant l’espace de la salle de classe par des questions et des réflexions bien insérées dans le contexte social général actuel :

Gui: Professeur, pourquoi est-ce que les noirs ne pouvaient pas rentrer dans les églises avant ? C’était à cause du racisme ?

L’enseignante propose quelques explications à ce sujet et rappelle aux élèves qu’à partir de maintenant ils vont devoir travailler la question de la différence et de l’altérité Elle reprend son cours en s’aidant d’une carte historique: Retoma o curso da aula com a ajuda de um mapa histórico :

Prof:« Est-ce que ce sont seulement ces deux peuples qui sont arrivés ici? »

CONSIDÉRATIONS FINALES

Nos analyses nous ont amené à constater que la lecture du texte, réalisée à l'aide de la médiation dialogique de l'enseignante se transforme en pratique qui facilite la construction de son sens pour les élèves.

Nous avons vu que les interactions qui facilitent la construction de nouveaux sens ne sont pas marqués par le discours triadique standard I- R- F: l'enseignante pose une question, un étudiant y répond et le professeur fait une évaluation de cette réponse. Le professeur ne pose pas non plus de questions dont les réponses sont attendues.

La lecture des élèves, dans une perspective dialogique, ne représente pas uniquement une simple recherche d'informations relevant de questions extérieures à leurs demandes de construction de sens et à leurs demandes en matière de cognition historique. Tout d'abord, il faut promouvoir l'incorporation de l'information puis l'interprétation et l'explication » (Lautier,1997). La lecture dans la situation analysée nous paraît donc se situer dans la perspective d'analyse d' Aisenberg (2005) et de MATTOZZI (2004) qui soutiennent que la lecture est un travail inhérent aux processus de construction des connaissances historiques.

De plus, les interactions ont promu chez les élèves le développement d'un ensemble de capacités générales nécessaires à la lecture : questionner et discuter des idées présentées par le texte ; chercher des réponses dans d'autres sources; confronter les données recueillies dans le projet « Biographie des grands-parents » aux informations fournies par le texte historique, réorganiser, schématiser de nouvelles informations, systématiser les contenus du livre.... On peut aussi observer que les interactions en salle de classe révèlent que plusieurs étudiants s'intéressent réellement à la réalisation des tâches concernant la thématique abordée et qu'ils ne considèrent pas le contenu du texte comme une vérité absolue mais comme une des nombreuses sources de recherche et d'interprétation de la connaissance historique. Nous avons vu que beaucoup de questions formulées par les élèves pendant les observations de cours n'étaient prévues ni par le texte didactique ni par l'enseignante. Ce sont souvent eux qui initient la chaîne d'interactions. Enfin, nous pouvons dire que les élèves, en s'exprimant sur leurs propres visons, leurs besoins et leurs désirs – qui leur sont singulièrement propres- contribuent à transformer l'environnement scolaire en un espace social de création de signifiés collectifs.

En ce qui concerne la relation de l'enseignante avec le texte nous avons pu voir qu'elle était déterminée par le dialogue avec le texte, à partir de ses références comme lectrice. Elle s'appuie sur sa structure mais sélectionne, réorganise, élargit, coupe, y fait les altérations qu'elle juge nécessaires au développement des cours. Son rôle de médiatrice entre le lecteur et le livre fait qu'elle ne s'en tient pas au protocole établi par le texte. Nous avons aussi pu observer qu' à travers la dynamique des interactions, l'enseignante oriente la lecture des élèves qui, à leur tour, réorientent la leur.

Nous devons encore considérer que si la pratique de lecture de l'enseignante est orientée par ses conceptions et intentionalités éducatives, par sa formation et par ses pratiques sociales dans le domaine de la lecture et de l'écrit, elle ne réussira pas toujours à atteindre ses objectifs car, comme tous les professeurs, elle est confrontée aux obstacles inhérents à la pratique de l'enseignement, aux caractéristiques de la culture scolaire et au contexte

social plus large dans lequel l'école s'insère. La diversité des intérêts et des rythmes d'apprentissage des élèves, l'inhibition ou la résistance concernant la participation en salle de classe, les problèmes disciplinaires, ainsi que les limites imposées par le calendrier scolaire et par le temps attribué aux cours d'histoire, parmi d'autres facteurs n'ont pas été discutés ici bien qu'ils soient cependant apparus dans les cours analysés.

Nous espérons que cette étude, en présentant une possibilité innovatrice de lecture de livre et de textes historiques en salle de classe, pourra contribuer à la formation des enseignants et élargir l'interlocution de l'enseignement de l'histoire avec d'autres cadres de références théoriques.

BIBLIOGRAPHIE

AISENBERG, Beatriz (2005): "Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia". *Íber* n° 43. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Editorial Grao. Barcelona. p. 94-104

ANDRADE, Luísa Teixeira. *Aula de História: cultura, discurso e conhecimento*. Belo Horizonte, FaE/UFMG (Dissertação de Mestrado), 2006.

ARAÚJO, Luciana Teles. *O uso do livro didático no ensino de História: Depoimentos de professores de escolas estaduais de Ensino Fundamental situadas em São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

BAKHTINE, Mikhail. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1997.

BAKHTINE, Michael (1984) , *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard- NRF
BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de Leituras em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.22, n.1, pp. 89-110, jan. /jun. 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). Em foco: História, produção e memória do livro didático. In: *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, set./dez.2004.

CARIE, Nayara Silva de. *Usos do livro didático em sala de aula: a ortodoxia do professor*. 2004. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, História e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. Monografia (Graduação em História).

CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, Araci Rodrigues; SIMAN, Lana Mara de Castro; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças uma análise dos livros didáticos de História (1.o a 4.o anos) do PNL 2000/2001*. 2002. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

COSTA, Ângela Maria Soares. *Práticas Pedagógicas e Tempo Escolar: o uso do livro didático no ensino de História*. 1997.105f. Dissertação (Mestrado em Educação: História Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ESPÍNDOLA, Daniele Parker Andrade. *O uso do livro didático em sala de aula por professores de história*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FERREIRA, Joyce Cristina Silva. *Ensino de história e educação cidadã: análise de concepções e práticas de cidadania no discurso do livro didático de história*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LAUTIER, Nicole. *À la rencontre de l'histoire*. Lille : Presses du Suptentron, 1997.

MATTOZZI, Ivo. Enseñar a escribir sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, mar. 2004, p. 39-48.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. IN: ABREU, Márcia. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 577-594.

ROCKWELL, Elsie. Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase. *Infancia y aprendizaje*, no.55, p.29-43, 1991.

RÜSEN, Jörn (1997): “El libro de texto ideal”, Nuevas fronteras de la historia. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Revista Íber*_Nº 12 (pp. 79-93) Abril, 1997. Barcelona, Grao

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*, 2e edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, James & SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakthin e Lotman. In. *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*, Campinas, Papyrus, 1994.