



HAL
open science

La classe puzzle

Martin Gerbaud

► **To cite this version:**

| Martin Gerbaud. La classe puzzle. Education. 2018. dumas-01823073

HAL Id: dumas-01823073

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01823073v1>

Submitted on 25 Jun 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Écrit réflexif

DU MEEF Second degré Histoire-Géographie et Éducation
Morale et Civique

La classe puzzle

GERBAUD Martin

Sommaire

Introduction	3
I Le cadre théorique d'analyse	9
A) Le travail de groupe	9
B) Les CSC	10
C) Transposition didactique	12
II Hypothèses et analyses	13
A) La gestion de classe	13
B) Hypothèses pour la réussite de la coopération	14
C) Les conditions de fonctionnement d'une bonne coopération, entre savoir-faire, savoir-être et savoirs : des difficultés multiples	16
III Recueil de données et analyse concrète en situation d'apprentissage	18
A) Les rapports sociaux	19
B) L'appropriation par les élèves ou la fierté dans le travail	21
C) Les situations problèmes face à l'épreuve de la coopération	23
Conclusion	27
Bibliographie	29
Annexe 1 Fiche de préparation de séquence	30
Annexe 2 Documents de la classe puzzle	32
Annexe 3 Compétences et Items	39
Annexe 4 Exemple de recueil de données audio	40

Introduction

« La didactique de la coopération n'existe pas ». Cette phrase prononcée par Sylvain Connac lors de sa conférence à Nantes¹ témoigne que les pans d'analyse didactique concernant la coopération n'en sont encore qu'aux premiers prémices.

Durant mon propre cursus scolaire du secondaire, l'emploi des travaux de groupes n'était utilisé que très rarement. Tout au plus pour les travaux d'arts-plastiques ou encore quelques très rare présentations orales, notamment en terminale. La coopération avec d'autres élèves ne se faisait que dans le cadre très rigoriste des salles de TP en sciences et vie de la terre et en physique chimie. Mais il existait, et existe toujours, une autre forme de coopération « hors programme ». Effectivement, il serait compliqué de penser que chaque élève considère son travail comme un temple inviolable que au sein duquel lui aurait la possibilité d'étudier. Les élèves se posent des questions, s'interrogent entre eux, s'échangent des savoirs, des données, des outils, des travaux tout au long de leur scolarité et ce, en dehors des programmations de séances prévues par l'enseignant. Les échanges et les coopérations diffèrent bien évidemment dans leur nature et selon les individus. Sans rentrer dans un schéma caricatural, certains élèves vont donner des réponses, d'autres des outils, encore d'autres vont se poser des questions...

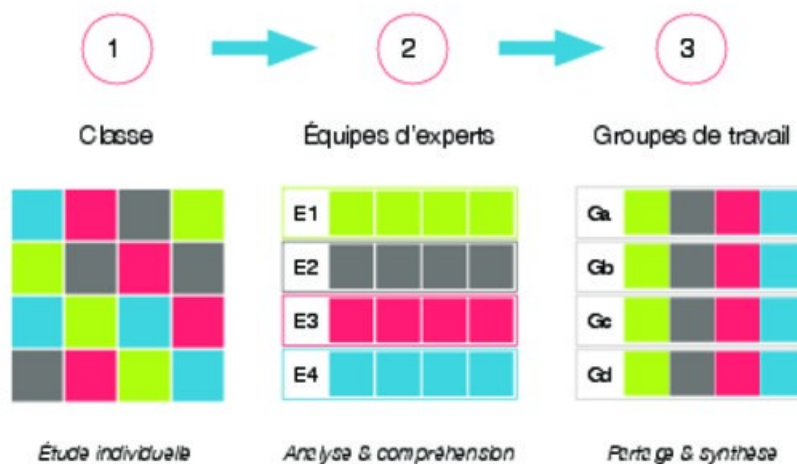
En partant du postulat que les élèves coopèrent et échangent naturellement, avec ou sans l'autorisation de l'enseignant, il me semblait alors intéressant d'essayer de mettre en place des pédagogies coopératives au sein du groupe classe. Cette volonté s'est construite autour d'une des missions de l'éducation nationale qui vise à aider chaque élève à construire sa future identité citoyenne. Dans une époque où le Cloud sera de plus en plus ouvert, où l'« open-source » sera de plus en plus utilisé, apprendre à coopérer dans le travail me semblait pertinent. La coopération à l'intérieur des groupes classes offre également d'autres avantages liés au socle commun². Le travail en groupe se prête particulièrement bien aux séances sur l'EMC. Effectivement, il est demandé aux élèves de savoir « respecter l'opinion des autres », de « comprendre la pertinence des règles communes », de « justifier leurs jugements »...tout cela appartenant au domaine 3 du socle commun des compétences : « la formation de la personne et du citoyen ». J'imaginai donc, sous couvert du travail de groupe, faire travailler l'échange, la discussion, l'écoute, la justification, l'argumentation, la coopération. Je me suis imaginé que les élèves, en groupe, seraient à la fois plus dynamiques, mieux intégrés dans la

¹ Conférence de Sylvain Connac : « Coopération et hétérogénéité des élèves » par le CRAP. 22 mars 2018

² http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf

tâche, et auraient à cœur de produire un travail de meilleure facture que s'ils travaillaient tout seul

Déroulement



J'ai donc voulu mettre en place cette démarche pédagogique en classe avec mes élèves de 5ème. L'exemple de classe puzzle a lieu dans le thème 3 « Transformation de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVème et XVIème siècles »³ et plus spécifiquement dans le chapitre portant sur le monde au temps de Soliman et Charles Quint. Les élèves avaient déjà abordé, lors d'une séance précédente, les deux empires. Il s'agissait ici d'étudier comment les deux empires étaient en contact autour de la mer Méditerranée. Les élèves avaient un travail individuel de 20 minutes portant sur 4 corpus documentaires différents mais regroupant des informations similaires⁴. Ils devaient, dans un premier temps, donner un titre aux documents et justifier leur réponse. Cela devait leur permettre d'interroger le document et de donner du sens à leur apprentissage en mettant en lien le document avec le titre. Puis, ils devaient faire un travail de prélèvement d'informations afin de les réutiliser en vue de la tâche finale qui était laissée libre (synthèse, carte mentale, récit historique, article...).

Numéro du document	Titre proposé au document	Idée(s) principale(s) du document et justification du titre	Mots clefs issus du cours et/ou du document
1			
2			
3			
4			

³ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/82/7/C4_HIS_5_Th3_Transformations_de_l_Europe_et_ouverture_sur_le_monde-dm;indd_593827.pdf

⁴ Voir annexe sur les différents documents proposés

Le deuxième temps était consacré à une première phase de coopération entre les élèves ayant eu le même corpus documentaire. Cette étape permettait, d'une part, de les confronter sur un même sujet avec une vision ou un avis différent. Et elle permettait également à l'enseignant d'harmoniser si besoin la compréhension générale pour éviter les fausses routes.

Ce que je n'ai pas compris dans les documents	Les questions que je dois poser à mes camarades	Ce que les échanges m'ont apporté pour la compréhension globale du document
1		
2		
3		
4		

Enfin, le troisième temps était consacré à la mise en commun des informations avec 4 élèves ayant eu 4 corpus documentaires différents afin de réaliser la tâche finale.

Les documents à mettre en relation	Les idées principales	Mots clefs	Exemples précis (dates, personnages, lieux...)

Les compétences ciblées étaient donc nombreuses⁵ et devaient servir à la compréhension globale des contacts multiples en mer Méditerranée, surtout à Istanbul. La première étape de la classe puzzle mettait en action la compétence du socle 2 : « les méthodes et outils pour apprendre » dans la compréhension documentaire. La deuxième étape visait davantage l'analyse des erreurs et la remédiation. Enfin, la dernière étape de la classe puzzle faisait appel aux compétences de la coopération à l'intérieur d'un groupe ainsi qu'à la compréhension des règles de vies communes. Pour la réalisation de la tâche finale, le groupe que nous allons étudier a opté pour un récit historique. C'est à dire qu'il a mobilisé la compétence du domaine 1 "les langages pour penser et communiquer". L'ensemble de la tâche devait donc permettre d'actionner les leviers de la coopération au cours d'une démarche d'investigation (domaine 4) pour que les élèves questionnent les différents mécanismes de relations, d'échanges et de contacts en Méditerranée aux XV et XVI siècle.

⁵ Voir annexe présentation des compétences

Il s'agit donc ici, à travers un exemple précis de mise en situation professionnelle, de se demander si le travail de coopération à travers une classe puzzle permet aux élèves de répondre à une situation problème.

Pour ce faire, nous étudierons dans un premier temps le cadre théorique d'analyse, afin de comprendre en quoi notre sujet a déjà été abordé par différentes questions posées et analysées par les chercheurs en didactiques. Nous poserons ensuite les sujets d'analyses et les hypothèses de réponses avant de les valider ou les invalider dans une troisième et dernière partie.

I Le cadre théorique d'analyse

A) Le travail de groupe

Après m'être intéressé aux questions professionnelles que posait mon sujet, j'ai lu quelques écrits de recherches plus poussées concernant mon cadre d'analyse. Il me paraissait incontournable de lire des ouvrages concernant le travail en groupe. La classe puzzle n'étant qu'un exemple possible d'un travail de groupe, il me fallait acquérir un certain nombre de procédures favorisant un travail pédagogique cohérent. Mes nombreux questionnements concernant les travaux de groupe ont pu trouver des réponses à travers certains ouvrages de référence. La première interrogation était : pourquoi faire des travaux de groupes et surtout quelles sont les conditions à réunir pour qu'ils soient efficaces ? Pour Philippe Meirieu⁶, le travail de groupe permet d' « *enterrer l'enseignement magistral et donne à chacun la fierté, la satisfaction d'une création utile et tangible* » et « *il laisse les élèves tirer des leçons de leurs erreurs et fait en sorte qu'ils les découvrent eux-mêmes* ». Pour B.Rey et M.Staszewski, le travail de groupe « *favorise l'auto-socio-construction des savoirs. Cette expression rend compte du fait que, dans ce type de pratiques, la construction des savoirs de chacun est favorisée par les interactions entre apprenants* »⁷.

La question est alors de savoir si le travail par coopération est une méthode qui favorise l'apprentissage des élèves. L'objectif recherché est que les élèves construisent eux-mêmes leur rapport au savoir dans la logique du « bottom up ». La coopération doit permettre aux élèves d'appréhender un problème posé ensemble. Il s'agit donc de prendre en compte la manière dont les élèves coopèrent grâce aux arguments des uns et des autres qui peuvent être en désaccord quant à la compréhension documentaire ou à la réalisation d'une tâche en rapport avec le sujet central. Le conflit socio-cognitif est une « *régulation collective qui s'effectue par un changement de réponses socialement manifestes assurant la réduction du conflit. Il consiste à une coordination des points de vue ; cette transformation suppose des comparaisons et des intégrations cognitives des systèmes de réponses contradictoires* »⁸. L'importance capitale des situations problèmes en groupe réside dans le fait qu'elles réveillent automatiquement, lors de la confrontation orale, des apprenants des *conflits socio-cognitifs*. Viennent ensuite les questionnements d'ordre pratique sur la coopération, quelle est son apport et son intérêt pour l'apprenant? Sachant que la communication est verbale, il convient

⁶ P.Meirieu. 1983. *Itinéraire des pédagogies de groupes*. Chronique Sociale. Lyon

⁷ B.Rey.M.Staszewski. 2010. *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*. De Boeck. Bruxelles

⁸ E. Bourgeois. N.Jean. 2005. Chapitre VIII. Interactions sociales et apprentissage. In *Apprentissage et formation des adultes* [3e éd.]. Paris : PUF, p. 155-200.

également de s'intéresser au fait d'apprendre avec l'oral. Il y a donc tout intérêt à s'intéresser au niveau d'interaction et aux pratiques langagières utilisées à l'intérieur du groupe (niveau intra-individuel) et motivées par les outils de la classe puzzle à une « *dépendance des conduites langagières entre les partenaires* »⁹.

Le travail de groupe est un moment particulier dans un cours car le plus souvent il advient après un travail individuel. On a donc à faire à une tâche qui rythme le cours. Il s'agit d'un épisode d'apprentissage spécifique durant lequel les élèves travaillent le plus possible en coopération dans des groupes suffisamment restreints pour que chacun puisse participer à une tâche commune, sans être directement dirigé par l'enseignant. Ce travail favorise l'*auto-socio-construction*¹⁰ des savoirs. Cette notion rend compte du fait que, dans ce type de pratiques, la construction des savoirs de chacun est favorisée par les interactions entre apprenants. Le dialogue entre élèves, sans que le professeur ne soit présent, empêche « l'effet expert », c'est à dire qu'il empêche la résolution du problème par le professeur. Cela aurait pour effet d'empêcher les élèves de se confronter à l'autre, à une vision ou un avis différent. Ce qui nuirait à la fois au principe d'auto-construction des savoirs (constructivisme) et freinerait les élèves dans le questionnement qu'ils pourraient se poser entre eux. Mais un des objectifs de ce travail est justement qu'ils parviennent à surmonter et appréhender les conflits socio-cognitifs.

B) Les conflits socio-cognitifs

Le conflit socio-cognitif se pose face à une problématique. En groupe, les personnes ont chacune leur propre image initiale par rapport à la question posée. Le contexte d'échange et de communication doit les « obliger » à émettre leurs idées ou leurs hypothèses pour régler le problème. Le partage et la coopération doivent faire avancer leur représentation initiale et les faire parvenir à une nouvelle représentation ou des nouvelles représentations. Même si les positions ne sont pas les mêmes, tous les interlocuteurs ont un rôle à jouer. C'est cet échange (socio) qui permet une évolution de la connaissance grâce à la problématisation (cognitif)¹¹.

Le travail en sous-groupes de pair multiplie les occasions de *conflits socio-cognitifs* : ces groupes sont des lieux et des temps de parole, où, face aux problèmes posés par la tâche à accomplir, se confrontent les représentations des apprenants.

⁹ I. Olry-Louis.2011. Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (dir.), Interactions dans le groupe et apprentissages. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest, p. 31-41

¹⁰ http://www.gfen.asso.fr/fr/definition_d_auto_socio_construction

¹¹ <http://www.blog-formation-entreprise.fr/concept-pedagogique-principes-daction-2-le-conflit-socio-cognitif/>

Dans la mesure où chaque élève doit s'insérer dans un projet commun et adapter son savoir pour qu'il soit compréhensible par et pour les autres, il « constitue aussi un lieu de conceptualisation »¹².

« Les activités de ce type responsabilisent les élèves ¹³». Effectivement, un des objectifs étant de pallier l'« effet expert » de l'enseignant qui doit s'effacer le plus possible, la classe puzzle encourage l'autonomie dans le travail des apprenants. Ces groupes constituent donc « des outils de socialisation car ce sont des structures coopératives » ¹⁴. De plus, la structure même de la classe puzzle participe à la création d'une tâche en commun. Cela stimule alors la propension des personnes à parler (dialogue, échanges, solidarité ou conflit, travail en équipe...). Il y a un grand versant « citoyenneté » à faire collaborer les élèves. Le processus d'apprentissage en groupe accorde une grande importance à l'autre. L'échange et la participation sont des étapes indispensables à la vie citoyenne et démocratique. Dans la même logique, la classe puzzle peut être un moment où les rapports de domination entre les individus surgissent.

Il y a donc des conditions de réussite ou d'échec à la formation des travaux de groupes. Premièrement, si le problème posé a déjà été étudié, ou plus globalement si la question de départ n'est pas assez problématisée, les élèves n'auront pas à remettre en cause les conceptions et les images préalables (zone proximale de développement). Ils n'auront qu'à réinvestir simplement les connaissances acquises sans y rajouter d'autres questions venant enrichir leur savoir. La deuxième erreur serait de ne pas penser les groupes de pairs. Autrement dit, de ne pas tenir compte de l'hétérogénéité des élèves. Si par exemple on met un élève « expert » qui a les bonnes réponses, les bons questionnements, la bonne méthode, dans un groupe, il est fort à parier que les autres élèves seront tentés de ne pas travailler et de le laisser faire¹⁵, c'est ce que P. Meirieu appelle la *dérive productiviste*. Un apprenant va chercher systématiquement la bonne réponse et, à défaut de pouvoir y répondre, préférera généralement ne rien écrire plutôt que de se « tromper ». Un des objectifs de la classe puzzle est de permettre aux élèves de poser des questions à leurs camarades tout en évitant les problèmes de statut des élèves (« bons » ou « mauvais » élèves). Le travail personnel d'un élève doit être mis à disposition du groupe pour permettre à l'ensemble de la classe puzzle de relier toutes les pièces du puzzle. Néanmoins, les effets sur les apprentissages sont compliqués

¹² B.Rey.M.Staszewski. 2010. *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*. De Boeck. Bruxelles

¹³ B.Rey.M.Staszewski. 2010. *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*. De Boeck. Bruxelles

¹⁴ IDEM

¹⁵(Meirieu). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe ? 1. Ed. Chronique Sociale Lyon, 1984.*

à mesurer¹⁶ comme le souligne Rochex : « *les pratiques en termes de méthode de groupe ne disent pas grand-chose du mode de traitement des contenus et ne semblent dès lors guère pertinentes pour trouver des éléments de réponses probants aux questions posées* »¹⁷.

¹⁶ Kyndt Eva et al.2013. A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? Educational Research Review, vol. 10, p. 133- 149.

¹⁷ Rochex Jean-Yves.2016. Traquer les implicites pour combattre les inégalités : bonnes pratiques ou vigilance partagée ? Dialogue, n° 162, p. 37- 43.

C) Transposition didactique

Comment parvenir à créer et à présenter une tâche qui permettra un réel apprentissage des élèves ? La mise en œuvre, centrée sur la coopération, ne doit servir qu'à la compréhension et à la réalisation d'une problématique posée ou imaginée par les élèves. Or la tâche à accomplir dans le projet coopératif est un sujet important car « *toutes les tâches ne se prêtent pas au jeu de la coopération* »¹⁸. Effectivement, pour cette analyse de classe puzzle, nous demanderons aux élèves de trouver eux-mêmes le titre de la séance et de la synthèse. De plus, il sera demandé aux apprenants de proposer une problématique, ou du moins un questionnement, qui reprend à la fois les documents proposés et qui englobe tous les éléments documentaires proposés par les différents élèves de la même classe puzzle.

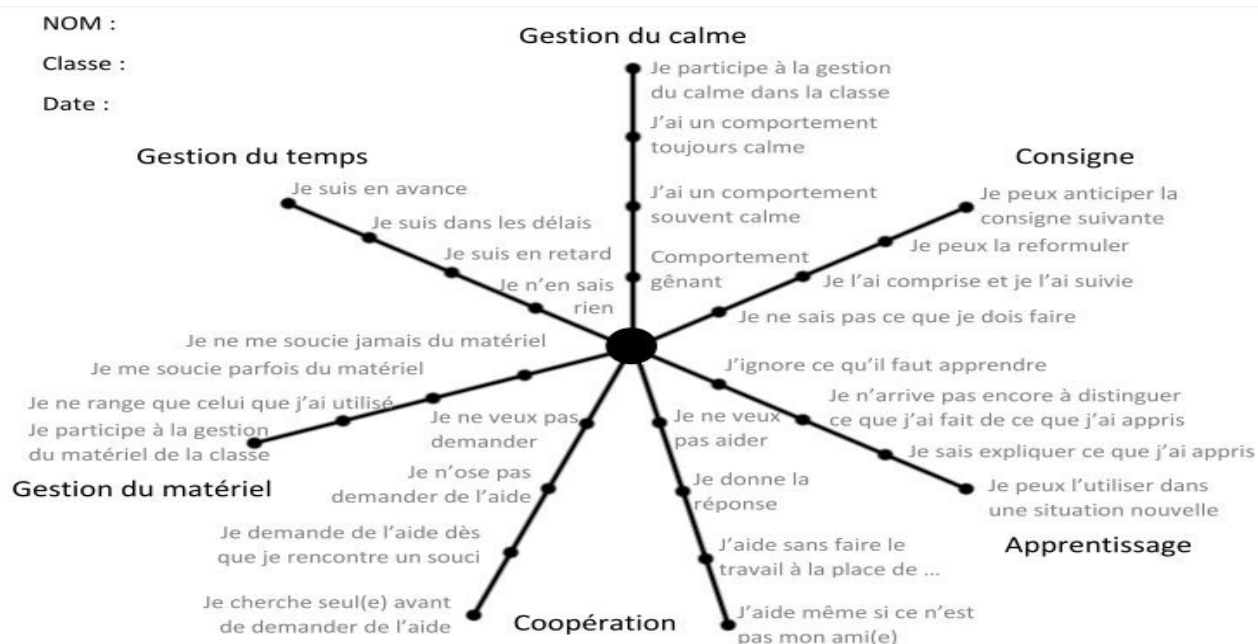
Après avoir étudié le cadre d'analyse scientifique, il convient de voir les hypothèses de réussite ou d'échec de la classe puzzle en classe de 5ème avec les sujets d'analyse analysés.

¹⁸ Hugon Marie-Anne. 2008. De l'approche de pédagogie interactive à l'approche coopérative des apprentissages scolaires en collège et lycée : quelques points de convergence. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives. Berne : Peter Lang, p. 165-184.

II Hypothèses et analyses

A) La gestion de classe

La gestion de la classe est une problématique inhérente au métier d'enseignant. A ce titre, les travaux de groupes sont souvent générateurs de stress pour l'enseignant (niveau sonore, déplacements, implication dans la tâche...). Il s'agit donc d'établir des habitudes de travail et de responsabiliser les élèves en explicitant au maximum la tâche et en liant leur réussite ainsi que la tenue de la classe puzzle à leur comportement : « *L'enseignant qui désire introduire le travail de groupe dans sa classe doit tout d'abord préparer les élèves à faire face aux situations du travail coopératif* »¹⁹. Le but de la classe puzzle est que les élèves fasse le moins possible appel à l'enseignant, il faut donc préparer les apprenants pour qu'ils comprennent et sachent comment se comporter dans une situation de travail spécifique sans supervision directe. Une attention toute particulière doit donc être apportée au contrat didactique dans ce type de contexte d'apprentissage. « *Lorsqu'un enseignant s'engage dans un enseignement visant l'apprentissage coopératif de ses élèves, il leur fait moins de remarques de discipline, ce qui améliore la qualité des interactions entre les élèves* »²⁰ ; on peut alors considérer que la classe puzzle est un outil du savoir-être en milieu scolaire et participe à l'apaisement, ou du moins à la normalisation du climat scolaire dans la salle de classe. Il faut donc, pour cela, ritualiser et expliquer le travail et les conditions d'apprentissage aux les apprenants. Un des outils utilisés est la « toile d'araignée ».



¹⁹ E.G.Cohen. 1994. Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, Montréal, Edition de la Chenelière

²⁰ Gillies Robyn. 2014. Cooperative Learning: Developments in Research. International Journal of Educational Psychology, vol. 3, n° 2, p. 125-140.

Cette dernière doit responsabiliser l'élève car c'est lui qui juge son travail et son implication. Le paramètre de la gestion de classe est placé en haut, ce qui n'est pas anodin. L'élève doit alors comprendre que cette branche est une condition à sa réussite mais aussi à celle de son groupe, c'est pourquoi le niveau le plus élevé est « participe à la gestion du calme dans la classe ». L'élève est donc acteur du niveau sonore collectif et acteur de son travail. Pour faciliter cette approche et cet objectif, nous avons créé des « rôles » pour les élèves, un élève étant, dans son groupe de travail, maître du calme. Il a pour but de prévenir les élèves trop bruyants en leur demandant de parler moins fort pour le bien collectif. Il est donc régulateur du volume sonore²¹. Les élèves, surtout en groupe, quand la parole est libre, ne se rendent pas forcément compte eux-mêmes du niveau sonore de la classe et de leur volume de parole. En désignant ce régulateur, cela permet d'apaiser et d'abaisser le niveau sonore du groupe et donc de la classe en évitant l'effet « boule de neige ». C'est également lui, dans une moindre mesure, qui prévient les comportements inadéquats avec la mise en activité et le travail. Les élèves ont eux-mêmes conscience que plus ils « s'amuse » moins la mise au travail sera optimale. L'attribution des rôles permet donc de responsabiliser tous les élèves, y compris ceux que l'on peut cibler comme perturbateurs. La classe puzzle fait donc le pari de laisser les élèves maîtres à la fois de leur apprentissage mais également des conditions de leur apprentissage. Nous avons évoqué l'importance de la maîtrise du niveau sonore et de l'impératif de la bonne tenue des comportements individuels et collectifs lors d'une classe puzzle. Comme précédemment, les enregistrements seront un bon moyen de jauger l'implication des élèves dans l'auto-gestion de l'ambiance de travail. Sans même avoir à écouter attentivement, rien que le niveau sonore indiquera parfaitement si les élèves ont pris possession de leur rôle dans la tâche, en respectant un cadre de travail propice à la réussite. Toujours dans une volonté d'auto-gestion, dans le cadre d'une responsabilisation individuelle et collective, nous avons introduit un outil d'auto-évaluation supplémentaire.

B) Hypothèses positives pour la réussite de la coopération

Les habitudes de travail avec les élèves ont déjà permis de dégager quelques premières hypothèses de conclusion. Même en travail de groupe, les élèves cherchent la bonne réponse en évitant les confrontations d'idées alors que c'est justement le but recherché. Néanmoins, l'apport d'outils supplémentaires et les ré-ajustements successifs permettent de faire évoluer la pratique et les démarches d'apprentissage des élèves. Les élèves n'ont pas encore le réflexe de se confronter à un autre élève. Il s'agit alors de leur expliciter l'intérêt du désaccord et de

²¹ C.Kerbrat-Orecchioni. *Les interactions verbales*, Armand Colin, 1994, p 368 à 347

l'échange afin de les faire progresser et d'affiner la compréhension d'un sujet et de sa problématique (ou de ses problématiques).

Nous avons par exemple proposé aux élèves une « étape de confrontation d'idées » en les obligeant à remplir un tableau devant leur servir à enrichir leur savoir ²²:

Etape 2 J'échange avec mes camarades et je confronte mes idées avec eux.

Je suis / ne suis pas d'accord avec un camarade sur le lien entre mon document et la problématique	<u>J'enrichis mon savoir grâce à la coopération et à l'échange.</u> Qu'ai-je appris de plus grâce aux autres ?
--	---

Nous allons donc porter une attention particulière à la capacité des élèves à échanger et à confronter leurs idées. Pour cela nous avons à disposition cet outil où l'élève doit noter les points de désaccord mais également ce que cette confrontation lui a apporté. On pourra affirmer ou infirmer l'utilité de cette étape de la classe puzzle pour la validation de la résolution d'une situation-problème grâce à la coopération.

Afin d'analyser les échanges verbaux entre les élèves, nous enregistrerons les débats. Cela nous permettra de disséquer les circulations d'idées à l'intérieur d'un groupe. Ce procédé nous permettra de catégoriser les discussions (collaborative, hors-propos, métacognitive, conflictuelle, procédurale, absence de discussion²³) et d'en ressortir les éléments primordiaux à l'analyse de notre sujet.

Afin de voir si la situation problème a été surmontée grâce à la coopération, il conviendra également de se baser sur la trace écrite des élèves. Cette dernière doit être rédigée en groupe et en reprenant les éléments du corpus documentaire de chacun. La consigne explicitée pour les élèves est de ne pas « compiler » les exemples mais de réaliser une synthèse commune qui réponde au sujet central²⁴. Les élèves devront eux-mêmes trouver un titre à leurs documents, le sujet central et les questionnements adjacents. Une fois en groupe, l'objectif est de coordonner leurs éléments afin de trouver une problématique commune à tous les différents corpus documentaires. Pour valider cette étape, deux outils sont à notre disposition : d'une part les enregistrements audio, dont la démarche d'analyse sera la même que précédemment, et d'autre part un tableau d'auto-évaluation. Ce dernier sert à la fois de repère pour l'élève dans les étapes du travail à réaliser mais également de support pour l'évaluation finale.

²² Voir Annexe outils pour la classe puzzle

²³ C.Reverdy. 2016. *La coopération entre élèves, des recherches aux pratiques*, IFE, N°114, p15

²⁴ Voir Annexe « Fiche de préparation classe puzzle »

Étape 3. Mise en commun et coopération

<u>Les étapes et conditions préalables à la rédaction de la synthèse</u>	Oui	Non
Je pose des questions pour comprendre les documents des camarades en lien avec le sujet		
Je suis capable d'expliquer clairement l'intérêt de mon document en lien avec le sujet		
Je suis capable de faire des liens entre mon sujet et ceux de mes camarades		
Je participe activement à la rédaction de la synthèse		

La « toile d'araignée » a donc l'avantage d'accorder deux branches à la coopération et une aux apprentissages, elle s'attelle à responsabiliser les élèves et à les inclure dans la gestion du calme dans la classe.

Pour terminer, afin de vérifier s'ils ont bien compris le cours, il conviendra de demander aux élèves d'explicitier leur démarche dans la synthèse en faisant apparaître les mots-clefs, les notions (il leur sera demandé d'échanger entre eux sur l'appropriation des notions qu'un élève aura à traiter et à expliciter à ses camarades pour qu'ils la notent et la maîtrisent dans un contexte historique défini). Afin de valider cette démarche, regarder leur questionnement sur les documents puis sur le sujet général du cours sera un bon moyen de voir s'ils le groupe a pris la mesure du sujet et de son intérêt²⁵.

C) Les conditions de fonctionnement d'une bonne coopération, entre savoir-être, savoir-faire et savoirs : des difficultés multiples

Le postulat et l'erreur de départ seraient de penser que la classe puzzle est une finalité en soi car elle est une pratique innovante caractérisée par « *l'action soutenue portée aux élèves et au développement de leur bien-être* ²⁶ ». Les élèves étant généralement demandeurs des travaux de groupes, il faut « oser les travaux de groupes »²⁷.

La première difficulté est de penser cette démarche de façon à ce qu'elle soit innovante par rapport aux enseignements et aux apprentissages. Autrement dit, de façon à ce que les compétences inhérentes aux travaux de groupes soient au service des apprentissages. La coopération étant un moyen de résoudre une situation-problème mais pas une finalité en soi.

Il y a donc des conditions d'efficacité.

Tout d'abord, le travail à faire doit être défini par rapport aux objectifs d'apprentissage. Ici, rappelons-le, le groupe d'élèves doit coopérer pour résoudre une problématique commune énoncée auparavant soit par l'enseignant, soit par eux-mêmes. L'objectif est donc de donner suffisamment de sens et de lien entre le sujet et les documents pour faire naître chez l'élève un besoin de questionnement. C'est ce que les didacticiens appellent la *tâche*, la *consigne but*, ou

²⁵ Voir Annexe « Travaux d'élèves »

²⁶ www.education.gouv.fr/conseil-national-de-l-innovation-pour-la-reussite-educative.html

²⁷ J. Natanson, D. Natanson, I. Andriot, *Oser le travail de groupe*, ressource formation, les clefs du quotidien, 2008

l'*objectif obstacle* ou encore la *situation-problème*²⁸. Un problème d'équilibre se pose alors entre la démarche constructiviste qui vise à ce que l'élève constitue lui-même ses savoirs et le besoin d'explicitation de l'enseignement²⁹. Si l'enseignement est trop explicite, il diminue la proportion de développement socio-cognitif de l'apprenant ; à l'inverse, s'il ne l'est pas assez, il y a des risques que la tâche soit hors de la zone proximale de développement de l'apprenant ; « *les consignes doivent donc être réduites au minimum mais elles doivent être précises en ce qui concerne les critères de réussite de la tâche et les conditions de sa réalisation*³⁰ » (temps, type de collaboration, outils...). La difficulté pour l'élève est donc la compilation d'un grand nombre de paramètres (consignes, outils compétences, objectifs...). L'élève aura alors tendance à « faire des choix » pour éviter la surcharge cognitive car avant de pouvoir partager sa charge de travail, il doit fournir un travail individuel préalable au bon fonctionnement de la classe puzzle. En effet, « *le but est que chacun apprenne, il est donc important de ménager des moments où chaque élève se retrouve seul face au savoir à apprendre*³¹ ». Ce travail individuel permet à l'élève de se faire son propre avis sur la question. Il ne peut se reposer sur les idées des autres car sa pièce du puzzle est inconnue des autres élèves du groupe. Les occasions de conflits socio-cognitifs lors de la deuxième étape sont donc multipliées avec la confrontation des opinions et de la compréhension contradictoires lors des échanges oraux.

Après avoir étudié les bases théoriques de l'analyse et énoncé les avantages, inconvénients et conditions de réussite (ou d'échec) de la classe puzzle, il convient maintenant d'en analyser les finalités à travers des données objectives d'élèves enregistrées lors de la dernière étape de la classe puzzle.

²⁸B.Rey, M.Staszewski, Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivites, De Boeck, Bruxelles, 2010.

²⁹ DGESCO, *enseigner plus explicitement*, canopé, 2016

³⁰B.Rey, M.Staszewski, Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivites, De Boeck, Bruxelles, 2010.

³¹B.Rey, M.Staszewski, Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivites, De Boeck, Bruxelles, 2010.

III Recueil de données et analyse concrète de la classe puzzle en situation d'apprentissage

Les élèves ont donc été regroupés par quatre, au hasard, avec quatre corpus documentaires différents. Le travail personnel avait logiquement permis d'aborder différentes thématiques (commerciales, politiques, militaires, maritimes, religieuses...). Les élèves devaient réaliser une tâche finale au choix et trouver eux-mêmes la problématique et les questionnements afin de permettre un réel conflit socio-cognitif entre eux. J'ai auparavant réalisé un travail de différenciation pédagogique. Un sujet était censé être plus difficile d'accès (les relations diplomatiques) que les autres et à l'inverse un sujet devait être plus simple d'accès (aspect militaire et maritime). Pour un élève ciblé comme ayant plus de difficultés, le fait d'être à lui seul une des pièces du puzzle lui permet de ne pas être exclu du groupe et de valider son apprentissage. La multiplication des points de vue et des questions que les élèves lui poseront sur son sujet valorisera ses connaissances et ses compétences. Le groupe a alors « *une fonction de régulation intellectuelle* ³² ». C'est un pari que l'on fait sur le groupe de ne pas mettre de côté une des pièces du puzzle qui risquerait de mettre en péril son travail. Il s'agit donc « *d'intégrer l'activité intellectuelle dans un fonctionnement d'ensemble qui lui confère une valeur sociale* ³³ ».

C'est notamment cet aspect auquel nous allons nous intéresser dans l'analyse des données audio retranscrites. Pour plus de simplicité nous avons attribué des numéros à chacun des élèves du groupe.

1 : Ismaëlle (maître de la parole, son rôle est de donner la parole à tous pour que chacun s'exprime)

2 : Mélina (maître du temps, elle doit contrôler le rythme de travail en fonction du temps imparti)

3 : Elouan (maître du calme)

4 : Elena (chargé de retranscrire le travail pour l'évaluation)

L'attribution de ces « missions » est importante car « *les élèves apprennent leur rôles sociaux futurs. Certains seront des chefs, d'autre des « petits, moins doués », et s'appliqueront à remplir scrupuleusement les charges qui leur ont été dévolues* ³⁴. »

³²Meirieu.P. Itinéraire des pédagogies de groupes. Chronique Sociale, Lyon, 1983.

³³ Idem

³⁴ Idem

A) Les rapports sociaux

Durant une heure de travail en commun, les désaccords peuvent être nombreux. Pas uniquement sur le fond du sujet, mais également sur la forme (conjugaison, orthographe, syntaxe...). Les élèves qui construisent leur propre savoir, s'approprient également leur travail et on a coeur de « rendre » un travail final qui sera à la hauteur de leurs espérances.

2 - Non on va utiliser le passé simple

1 - Oh non pas le passé simple

2 - Mais on n'a pas le choix

1 - Ben si car il raconte son histoire

2 - Oui mais il raconte ce qu'il a fait hier etc, c'est comme quand tu as raconté que t'es allée au cinéma hier, tu racontes pas ce que t'as fait au présent

1 - Non mais voilà

2 - Non mais voilà n'est pas un argument

2 - Donc voilà on fait au passé simple, ça te fera travailler le passé simple, Elena tu connais bien le passé simple

1 - Mais moi aussi je connais

2 - Bon bah pourquoi tu râles alors ?

Ici, les élèves se questionnent sur l'utilisation du passé simple lors d'un récit historique. On voit que le débat est souvent court, compact, et que les arguments utilisés sont très réduits (oui, non, bah voilà). Néanmoins, dans leur représentation, grâce aux habitudes de travail et à la construction de leur savoir-faire, ils sont en mesure d'argumenter leurs réponses et même d'y apporter des contre-arguments. Ici, Mélina rappelle que « non mais voilà » n'est pas un argument et utilise un exemple concret (être allé au cinéma la veille) pour justifier sa réponse.

1 – La fin de ma vie je l'ai passée avec lui ?

3 – Ahahah ils ne peuvent pas ce sont deux hommes ça marche pas

2 – Mais deux hommes peuvent vivre ensemble sans être ensemble

1 – Conclusion : on pourrait mettre qu'il l'a passée près de ce monsieur Antoine de tatatata

4 – Et c'est un manuscrit, il dit qu'il a eu de la chance d'aller dans cette ville et de rencontrer Antoine

1 – Malgré mes intempéries

4 – Non ça veut rien dire, malgré mes péripéties tu veux dire

De la même manière, le travail de groupe permet donc de dépasser les représentations initiales et grâce aux échanges de faire évoluer la pensée. Elouan a immédiatement pensé à l'homosexualité entre ces deux personnes, ce qui pour lui à l'époque ne pouvait pas exister. Mélina lui explique que les sentiments entre deux hommes ne peuvent pas se réduire à l'attirance physique ou amoureuse.

2 – Mais après si on met « son père l'a envoyé à Istanbul pour faire du commerce »

1 – Oui je suis d'accord.

2 - Donc on dit « quand j'avais par exemple 14 ans on a dû partir parce que les juifs n'étaient plus acceptés dans mon pays »

1 – Est-ce que ça vous va ?

4 – Oui

2- Elena ça te va ou pas ?

3 – oui oui

Cet extrait met en lumière les difficultés inhérentes à la composition des groupes. Ismaëlle et Mélina sont « copines », donc ont des affinités et ont des habitudes de travail. Elena et Elouan vont plutôt suivre sans émettre d'avis contradictoire. Elena, même en étant une « bonne » élève ne semble pas pouvoir affirmer son opinion, même quand Ismaëlle veille à lui donner la parole. Elouan, élève dyslexique, avec des grosses lacunes à l'écrit, n'arrive pas à valoriser l'oral car son opinion est dictée par le sentiment du « de toute manière elles sont meilleures que moi ». C'est un des problèmes inhérents aux travaux de groupes énoncés par Meirieu : « dans un sous-groupe formé d'amis on peut s'attendre à une dérive fusionnelle, les apprentissages sont sacrifiés au profit des relations³⁵ ». Par conséquent, on peut voir que même dans un groupe, des élèves peuvent être mis à l'écart, « certains élèves risqueraient de se trouver mis à l'écart, il faut donc éviter les groupes d'affinités³⁶ ». On a donc ici le stéréotype du schéma « élèves moteurs/élèves suiveurs ». Ismaëlle prend son rôle de « maître de la parole » très au sérieux et a quasi systématiquement demandé l'avis à Eléna et Elouan (Mélina n'avait pas besoin qu'on lui demande son avis pour le donner). Mais on rentre alors dans une certaine routine d'apprentissage qui ritualise les situations de conflits socio-

³⁵Meirieu.P. Itinéraire des pédagogies de groupes. Chronique Sociale, Lyon, 1983.

³⁶ Idem

cognitifs, « car pour garantir l'efficacité de l'apprentissage, il faut empêcher avant tout que l'activité ne se dilue en pur divertissement ou ne se fige en mécanique répétitive ³⁷».

2 – ça te va Elena ?

3 - Oui

1 – Avez-vous des avis Elena et Elouan ?

3- Non ? Tu es vraiment sûre Elena ? D'accord.

2- Avec tes documents ou je sais pas ?

4 – ça me va moi

2- Qui veut la parole ?

2 - Si vous avez des propositions n'hésitez pas.

1 – Oui oui n'hésitez pas.

B) L'appropriation par les élèves ou la fierté dans le travail

L'organisation de la classe puzzle telle qu'elle est imaginée contribue à la sociabilisation car ce sont des « structures coopératives³⁸ ». Les élèves ont un but et un objectif communs qui doivent être le fruit d'un développement cognitif et d'une capacité à « dialoguer, négocier, à être solidaires les uns des autres, donc à travailler en équipe³⁹ ».

1 – J'ai une grave bonne idée

2 – Attends moi aussi j'ai une idée

2 – Dis la tienne je dirai la mienne ensuite

1 – Donc machin est parti, ses parents exécutés sous peine de mort ...

2 - Comment on dit ? Privation ?

1 – Oui sous privation

2 – Non j'ai dit un mot qui veut rien dire

1 – privatisation

2- et de confiscation !

1 – ça se dit ça non ?

2 et de confiscation comme ça on peut dire qu'ils sont partis sans un sou, pour bien qu'on voie la misère que les juifs ont pu subir

1 – confiscation de leurs biens

2 - Là dans les documents ils précisent pas mais..

4 - de leurs biens.

³⁷ Idem

³⁸B.Rey, M.Staszewski, Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivites, De Boeck, Bruxelles, 2010.

³⁹ Idem

On voit bien ici que les compétences propres à la coopération sont validées car les élèves construisent ensemble leur tâche et complètent mutuellement leur histoire. Il y a également une forme de motivation et d'entraide entre les pairs.

2 – Est ce que tu peux nous guider Eléna ?

4 – Et ben.....

2 – Vas-y pense pas au micro

3 – Fais comme s'il était pas là on s'en fout

C'est une base solide sur laquelle on peut s'appuyer en vue d'un futur travail, en salle multimédia, sur l'édition d'un fichier partagé en ligne d'un même document (CLOUD). Les interactions entre les élèves sont suffisamment intenses pour régler un des nombreux conflits socio-cognitifs que propose un sujet avec des informations aussi nombreuses. Les élèves ont évidemment conscience de la tâche à réaliser et de la difficulté d'arriver à trouver un équilibre entre la volonté individuelle et la conscience collective du savoir-être. Il en résulte une certaine fierté face au travail.

1 – Oui voilà on dit que c'est un carrefour des religions BAM mots clefs

3 – Oui et on dit qu'il y a des mosquées et des quartiers différents et tout

2 – On est bons les gars

2- ça va être une histoire trop bien si on travaille

3 – Il est quelle heure là ?

1 – On a bien bossé !

3 – C'est pas fini...

2 – On bosse bien alors ahahah

2 – Super, je sens qu'on va faire une bonne histoire

On observe ici une fierté dans le travail et une envie de bien faire. On peut même voir plus loin en pensant que les élèves savent où ils vont, ont confiance en leurs connaissances et pensent sincèrement produire un travail de qualité en respectant les consignes tout en se donnant énormément de liberté d'apprentissage. « *Il faut faire confiance aux enfants, les laisser libres d'agir et les matériaux sortiront de terre* ⁴⁰ ».

Il reste maintenant à analyser le contenu scientifique et l'apport en connaissance vis-à-vis des conflits socio-cognitifs qui doivent amener à la résolution de la situation-problème. Le fait que le groupe puisse reconnaître les résultats du travail, qu'il puisse mesurer ses qualités à

⁴⁰ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1983/meirieu_p/pdfAmont/meirieu_p_p1chap2.pdf

leur efficacité ou au plaisir de leur utilisation, semble bien fonctionner comme garantie de la validité des apprentissages effectués.

C) Les situations problèmes face à l'épreuve de la coopération

Les élèves étaient libres quant à la forme du rendu final, ce groupe a lui opté pour un récit historique. Les raisons de ce choix laissent à penser que les élèves ont élaboré une stratégie d'apprentissage. Ce qui permet de valider, pour cette fois-ci du moins, que la classe puzzle a favorisé la construction, par les élèves, de leur propre expérience en « favorisant l'*auto-socio-construction* des savoirs ». *Cette expression rend compte du fait que, dans ce type de pratiques, la construction des savoirs de chacun est favorisée par les interactions entre apprenants*⁴¹. Sans l'apport du professeur, avec des consignes minimalistes et libertaires, elle a favorisé l'accession progressive des élèves à l'autonomie de leur apprentissage.

4 – Vous voulez faire quoi ?

3 – J'sais pas

2 – Un personnage qui parle pour raconter c'est pas mal je pense

1 – Ah ouais, comme ça il voyage et il peut dire tout ce qu'il s'est passé

2 – On prend quoi comme personnage ?

1 – On peut prendre un marchand

4 – Oui ou un juif par ce que ça rentre dans notre sujet

3 – Pourquoi ?

4 – Ben par ce que c'était mon sujet

2 – Donc un récit ?

1 – Allez j'suis chaud

1 - Je m'appelle David Sitina, je viens d'Angleterre, je vais vous raconter mon histoire.

2 – ça va être bien comme ça, après on peut commencer par « il y a très longtemps » ou « jadis » mais il faut mettre une date. En 1400 environ.

1 – Le truc là, sur le document.

2 – Là c'est écrit, 31 juillet 1492, donc on met quelle date ?

1 – 1493 ? Il faut pas trop copier

⁴¹B.Rey, M.Staszewski, Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivites, De Boeck, Bruxelles, 2010.

Tout au long du déroulement du travail de groupe, plusieurs problèmes liés aux savoirs et aux apprentissages se sont posés.

1 – Mon père m’a envoyé à Istanbul, pour tatatata

2 – Mais non il faut dire que c’est un juif « expulsé »

1 – « expatrié »

2 – Expulsé pas expatrié.

1 – Je comprends pas si il y a une histoire d’Istanbul ou pas

4 – Si, il y a une histoire d’Istanbul, est-ce que Soliman c’est le roi d’Istanbul ?

1 – Est-ce que Soliman est le roi d’Istanbul ? Qui veut répondre à cette question ?

2 – Qui a travaillé Soliman ? Ismaëlle tu devrais savoir

1 – Non c’est pas moi qui ai travaillé sur Soliman, c’est Elena, nous allons lui laisser la parole

4 – Je crois que c’est le roi d’Istanbul

1 – Elena croit que c’est le roi d’Istanbul

3- On dit pas roi pour Istanbul

2 – Ah mais oui roi c’est pour les français, on dit quoi déjà pour les ottomans ?

3 – Je sais plus

4 – C’est vrai, on dit un calife, non ?

1 – C’est pour le monde arabo-musulman là non ?

2 – Non c’est bon on dit sultan !

2 – On dit quoi sur Charles Quint et François Ier ?

1 – Et Soliman ?

1 – Elena c’est pas tes documents ? Guide-nous

4 – Jsuis pas sûre d’avoir tout compris, il dit que François Ier et Soliman font une alliance.

1 – Contre qui ?

2 – Contre Charles Quint par ce qu’il était hyper puissant

4 – Oui voilà et il lui offre une tiare de 150 000 ducats

3 – C’est quoi une tiare ?

4 – C’est une sorte de chapeau qu’avait le Pape

1 – Et ça lui sert à quoi ?

2 – Mais c’est quoi cette histoire de 150 000 ducasse

4 – Je sais pas...

3 – Il lui fait payer en fait ?

2 – Ouais j’pense que c’est ça

1 – Donc en fait c’est pas vraiment son allié c’est bizarre

3 – Mais c'est un chrétien et un musulman c'est normal qu'ils soient pas alliés

4 – Oui c'est vrai ça

1 – Donc il y a une alliance mais pas trop en fait

4 – J pense que c'est ça oui

Le premier et le deuxième extraits permettent de voir que les situations problèmes sont dépassées grâce à la coopération et aux échanges. Les élèves ont validé le projet du récit historique car pour eux c'était le meilleur moyen de répondre à la problématique en englobant tous les sujets. Le dernier extrait en revanche n'a pas permis de répondre à un obstacle cognitif car même en échangeant, ils ont fait fausse route sur les termes et les logiques de l'alliance diplomatique entre François Ier et Soliman du fait de leur représentation mentale sur la séparation voire la confrontation des deux religions monothéistes. Dans ce cas précis, les représentations initiales, c'est à dire les pré-requis et les pré-acquis, ont pris le pas sur l'intégration de nouveaux savoirs. Néanmoins, l'échange sur la problématique initiale permet tout de même de valider l'acquisition et l'appropriation des apprentissages.

1 – On met quoi comme titre ?

3 – Le commerce à Istanbul ?

4 – Moi ça parle pas de commerce

3 – ça parle de quoi ?

4 – Des échanges diplomatiques

2 – Moi des juifs qui doivent fuir l'Espagne et qui vont à Istanbul car c'est une ville cosmopolite

3 – Moi c'est les guerres et le commerce

1 – Moi c'est le commerce et les quartiers italiens à Istanbul

2 – Donc ça parle de plein de choses là...

1 – Ouais, je sais pas

3 – Les guerres et le commerce à Istanbul ?

4 – Faut que ce soit plus large que ça

1 – C'est quoi le rapport entre tous les documents ?

3 – Istanbul !!!

2 – Mais si on met Istanbul dans le titre on ne peut parler que d'Istanbul

4 – Ça parle de commerce, de militaires, des rois, des juifs et d'Istanbul

1 – Les liens en Europe ?

3 – Istanbul c'est pas en Europe

2 – Les relations !!!!!!!

3 – Chuuuut moins fort Méline

1 – Oui les relations c'est bien comme ça on parle de tout à la fois

4 – Donc les relations en Europe et à Istanbul ?

Les élèves sont sur la bonne voie mais la compilation d'autant d'informations est dure à traiter et prendre du recul sur le sujet en une heure est un exercice encore trop complexe pour des élèves de 5ème.

Enseignant : Qu'est-ce qu'il y a entre l'Europe et Istanbul ?

2 – Ben la mer

4 – La mer Méditerranée !

1 – Ah oui voilà tous nos documents en parlent !!! Vas-y on met ça !

Enseignant : Le titre de votre récit est bien mais il manque quelque chose quand même ?

3 – Ben oui la date !

Force est de constater que le problème soulevé ici n'est pas dû à leur mauvaise volonté ou à une mauvaise coopération mais sans doute à la construction en amont des documents qui aurait dû être mieux pensée pour ne pas segmenter les différents paramètres à analyser mais au contraire globaliser l'approche. Il m'a donc fallu imposer un temps de régulation pour « recadrer » la pensée. Or, l'objectif obstacle le plus important de ce travail était justement de trouver une problématique ou un titre reprenant l'ensemble des documents et des informations pour ensuite en faire une synthèse expliquant les contacts multiples en Méditerranée aux XV et XVI siècles. Le contrat d'apprentissage en travail de groupe énoncé par Ray et Staszewski n'est donc ici pas respecté par l'enseignant. « *Le dialogue entre pairs, hors de la présence du professeur empêche « l'effet expert », c'est à dire que le problème soit résolu par le professeur qui cède à la tentation de gagner du temps en donnant lui-même l'explication ou en montrant aux élèves comment faire, autrement dit en les empêchant de se confronter à la difficulté qu'implique un nouvel apprentissage* ⁴²».

⁴²B.Rey, M.Staszewski, Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivites, De Boeck, Bruxelles, 2010.

Conclusion

Pour Meirieu le travail de groupe permet d'enterrer l'enseignement magistral et donne à chacun la fierté, la satisfaction d'une création utile et tangible qui laisse les élèves tirer des leçons de leurs erreurs et fait en sorte qu'ils les découvrent eux-mêmes. Malheureusement, les exemples de classe puzzle n'offrent que trop rarement la possibilité de remédiations entre pairs. Hormis peut-être l'étape deux, quand les élèves ayant eu un même sujet se questionnent entre eux.

La satisfaction principale reste quand même la validation des compétences du domaine 2. Le but est ici de s'intéresser principalement aux compétences validées du socle commun, et en particulier celles mobilisant les compétences du savoir-être. On peut également être en droit d'espérer travailler d'autres compétences, même sans les cibler explicitement avec les élèves, nous pensons alors aux Domaines 1,2 et 3 du socle de compétence du cycle 4⁴³. Il y a donc des objectifs « dissimulés » dans la classe puzzle que l'on pourrait désigner « *d'ordre social* »⁴⁴. Les relations interpersonnelles servant à la préparation de leur rôle d'adultes, capables de vivre en société. Les groupes coopératifs participent donc à la formation de l'individu et du citoyen.

Le travail en groupe se prête particulièrement bien aux séances sur l'EMC. Effectivement, il est demandé aux élèves de savoir « respecter l'opinion des autres », de « comprendre la pertinence des règles communes », de « justifier leurs jugements »...tout cela appartient au domaine 3 du socle commun des compétences : « la formation de la personne et du citoyen ». J'imaginai donc, sous couvert du travail de groupe, faire travailler l'échange, la discussion, l'écoute, la justification, l'argumentation, la coopération. Je me suis imaginé que les élèves, en groupe, seraient à la fois plus dynamiques, mieux intégrés dans la tâche, et auraient à cœur de produire un travail qui serait de meilleur facture que s'ils travaillaient individuellement. D'une part par ce que le travail en groupe permet à l'élève de se sentir impliqué dans une dynamique collective et une démarche coopérative qui dépend à la fois de son implication et de son travail. D'autre part, je voulais que chaque apprenant ait conscience de sa place dans le groupe et de son importance ; pour cela j'ai voulu m'imprégner d'une pratique pédagogique qui ne peut pas laisser de côté un élève sans pénaliser l'ensemble de son groupe. Les compétences sociales sont alors pleinement mises à contribution et semblent trouver un fort écho positif chez les apprenants tout en renforçant un certain sentiment d'efficacité personnelle. En replaçant l'élève au centre des apprentissages, on stimule chez lui un

⁴³ Voir Annexe « Socle commun de compétence cycle 4 ».

⁴⁴ E.G.Cohen. 1994. Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, Montréal, Edition de la Chenelière

sentiment de fierté visible dans son investissement personnel avant le travail collaboratif en groupe de pairs.

Du point de vue des apprentissages, l'expérience réalisée et analysée plus haut soulève quand même des points négatifs. Effectivement, la manière dont ont été pensés les documents (trop de documents, pas assez de problématisation, trop segmentés) ont fait que la plupart des groupes se sont réfugiés derrière leurs acquis ; ce qui va à l'encontre du principe même d'objectif obstacle.

Les tâches à proposer doivent favoriser l'échange, il faut donc soigner le contrat pédagogique sur les attendus et les objectifs en termes de savoir. Avec un peu de recul, on peut affirmer que la classe puzzle est à privilégier lors d'une tâche dite complexe sur un sujet inconnu. Car cela regrouperait en amont toutes les conditions (nouveaux apprentissages, objectif-obstacle...) au bon fonctionnement d'une coopération entre pairs pouvant permettre la résolution d'un conflit socio-cognitif.

Bibliographie

Ouvrage

- * B.Rey, M.Staszewski. *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivites*. De Boeck, Bruxelles, 2010.
- * P. Meirieu. *Itinéraire des pédagogies de groupes*. Chronique Sociale. Lyon. 1983.
- * J.Natanson, D.Natanson, I.Andriot. *Oser le travail de groupe*. Ressources Formation, les clefs du quotidien. 2008
- * S.Connac. *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, ESF. Paris. 2014
- * E. Bourgeois. N.Jean. 2005. *Interactions sociales et apprentissage*. [3e éd.]. Paris : PUF, p. 155-200.

Article

- * C.Reverdy. *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. IFE. N°114. Décembre 2016
- * DGESCO. *Enseigner plus explicitement*, Canopé, 2016

Site internet

- * http://www.gfen.asso.fr/fr/definition_d_auto_socio_construction
- * <http://www.blog-formation-entreprise.fr/concept-pedagogique-principes-daction-2-le-conflit-socio-cognitif/>
- * http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/82/7/C4_HIS_5_Th3_Transformations_de_l_Europe_et_ouverture_sur_le_monde-dm;indd_593827.pdf
- * http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf

Annexes 1 Fiche de préparation de séquence

Fiche de progression 5ème Histoire chapitre 6.

Thème 1

Le monde au temps de Charles Quint et Soliman le Magnifique

⇒ développer les compétences suivantes :

- J'imagine et conçois des productions originales
- J'utilise et je comprend le langage cartographique
- J'écris un récit historique
- ⇒ distinguer les différentes natures de documents (image, cartes, textes, récit, plan de ville)
- ⇒ prélever des informations pertinentes : pour répondre, expliquer, justifier,
- ⇒ comprendre le sens général d'un document
- Je sais placer un fait dans sa chronologie et dans son contexte
- J'organise mon travail personnel
- Je me crée des écrits de travail
- Je suis autonome dans mon travail
- Je situe des espaces les uns par rapport aux autres

Notions / vocabulaire : Charles Quint, Soliman, St Empire Romain Germanique, Empire Ottoman, dynastie, pouvoir central, sultan, religion, expansion, échanges, guerres, exploration, découvertes, explorateurs (Cartier, Gama, Colomb, Magellan, Cortez), conquête, empire colonial, traité de Tordesillas. Première mondialisation

pblmq : Comment le monde se transforme-t-il au temps de Soliman et Charles Quint ?

Séance	Plan	Activité	Notion/Vocabulaire	Compétences	Trace écrite
1.	I La Méditerranée au XV et XVI	Tableau à remplir sur les deux Empereur puis mise en commun en binôme sur la	Empire Charles Quint Soliman Dynastie Pouvoir central Guerres/Batail	Je sais coopérer J'analyse et comprend un document Je comprend le langage	Tableau sur les deux Empires/Empereurs + trace écrite

	de Charles Quint	forme d'un tableau	les	cartographique		
2.	3h	C) Les échanges en méditerranée	Classe puzzle 1 Échange culturelle 2 Mouvement population 3 Commerce 4 Guerres	Échanges culturels. Mouvement population Commerce Séfarades	J'analyse et je comprend un document Je sais argumenter mes réponses Je m'exprime clairement par écrit dans un langage correct	Synthèse en groupe sur les échanges en mer Méditerranée aux XV et XVI.
5.	1h	II Les grandes découvertes A) les européens découvrent le monde	Question sur document Réalisation carte mentale	Carte du monde Munster Astrolabe Caravelle Boussole Grands explorateurs Découvertes des Amérique Colonie	Je conçois des productions originales	Carte mentale sur les grandes découvertes
5.	2h	B) Naissance des 1 ^{er} Empire coloniaux	Classe puzzle	Christiannisation - Comptoirs - Empires coloniaux - 1ère Mondialisation - Rapport de domination		Synthèse sur les empire coloniaux du XV et XVI

Annexe 2 Documents classe puzzle

L'aspect militaire

Les Temps modernes se caractérisent par l'essor de véritables marines d'État en Méditerranée. Effectivement, les flottes de guerre déployées dans cet espace maritime étaient surtout composées de navires marchands réquisitionnés et armés pour l'occasion. C'est au moment de la bataille de Lépante, le 7 octobre 1571, que les Européens ont pris conscience de l'utilité de navires conçus spécifiquement pour le combat en Méditerranée. Lors de cette bataille, les six galéasses déployées par Venise jouèrent un rôle crucial dans la victoire de la Sainte Ligue contre les navires Ottoman.

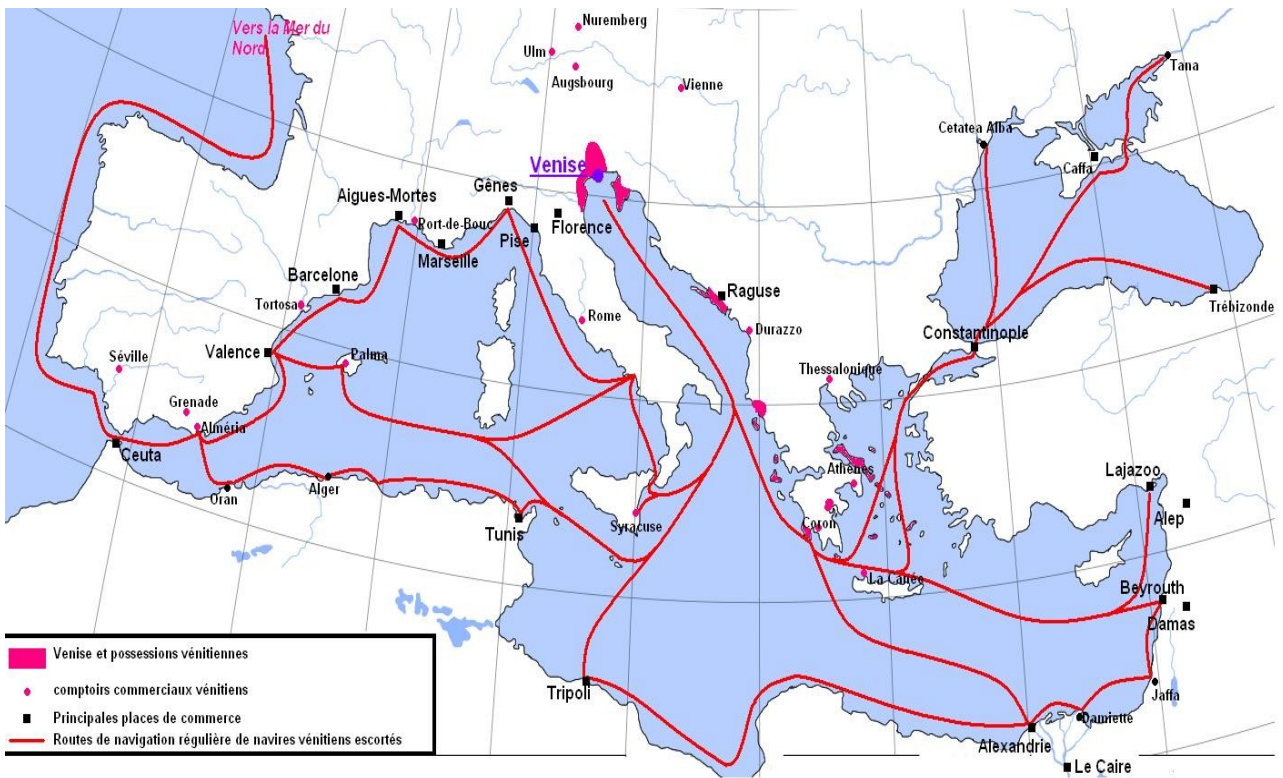
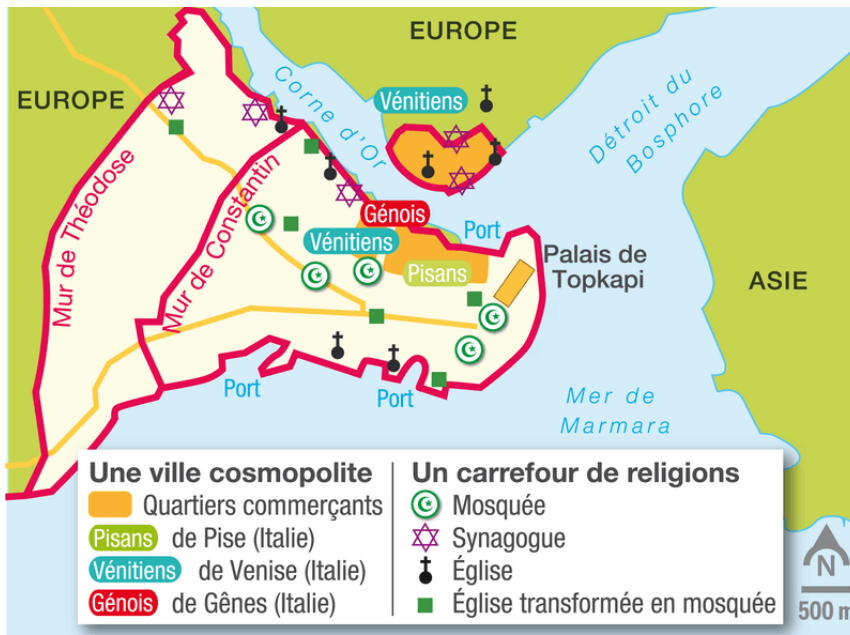


Seizième siècle. — Galéasse vénitienne.

Ces véritables « citadelles de la mer » permettaient de détruire au canon les navires ennemis avec une grande facilité. La guerre livrée entre l'Empire ottoman et les puissances chrétiennes démontrait que la réquisition de navires civils avait des limites car elle perturbait le commerce.

La Mer intérieure devient ainsi le théâtre d'affrontements de deux puissants empires, espagnol et ottoman, qui luttent au nom également d'une « guerre sainte » qui teinte leurs entreprises militaires : à la « Croisade » des catholiques répond en effet la gaza ou le djihâd des Musulmans. Les armées navales espagnoles et turques s'affrontent dans de spectaculaires batailles navales à la Prévéza (1538), Djerba (1560), Lépante (1571), ou encore Tunis (1574).

Aspect commercial



Constantinople, rebaptisée **Istanbul** par les Turcs, est une **ville puissante**. Sa **position stratégique** entre l'Europe et l'Asie, entre la mer Noire et la Méditerranée est particulièrement favorable à l'élargissement des **relations commerciales**. Ces dernières rapportent énormément d'argent au sultan grâce aux **droits de douane**.

- Les sultans autorisent également les **marchands italiens** (des Génois) à s'installer dans la ville pour y faire du commerce (quartier de Galata). Ils signent des **capitulations** pour les Anglais et les Français (traités accordant aux Européens des avantages politiques et commerciaux dans l'Empire ottoman). Istanbul est donc une ville très cosmopolite.

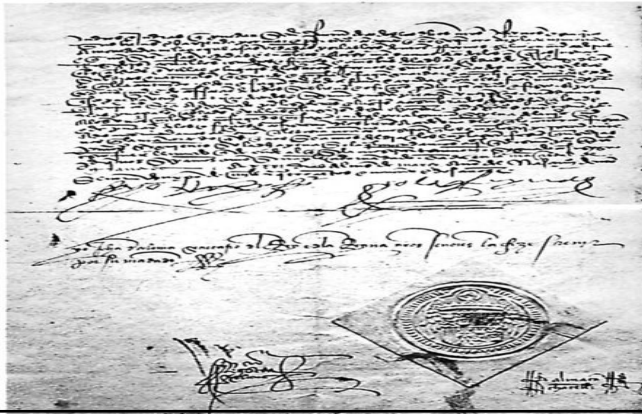
- Favoriser le **commerce** avec les étrangers intéresse les finances et le développement économique de l'empire. Ainsi en 1520-1530, la France et l'Empire ottoman s'allient contre le Saint Empire romain germanique. Les différentes communautés **cohabitent** donc.

- Cependant, malgré les échanges commerciaux, un **conflit persiste** entre Turcs musulmans et chrétiens d'Occident (Venise, Gènes et Naples).



Les mouvements de population





Fac-similé du décret de l'Alhambra« ... Nous avons décidé d'ordonner à tous les juifs, hommes et femmes, de quitter nos royaumes et de ne jamais y retourner ... à la date du 31 juillet 1492 et ne plus rentrer sous peine de mort et de confiscation de leurs biens »

Jean Chesneau, Le voyage de Monsieur d'Aramon dans le Levant, 1555.

Monsieur d'Aramon était ambassadeur du roi de France François Ier auprès du sultan ottoman entre 1546 et 1553, Jean Chesneau était son secrétaire.

« La ville est habitée principalement de Turcs, puis de Juifs innombrables [...] qui ont été chassés d'Espagne, Portugal et Allemagne [...] et la plupart des boutiquiers sont Juifs. Il y a aussi beaucoup de Grecs et plusieurs chrétiens marchands étrangers qui commercent par tout le pays du Levant : des Vénitiens, Florentins, Ragusois (1) et quelques Français, qui habitent en une petite ville qu'ils appellent Galata, séparée de Constantinople par un grand canal de la mer qui est le plus grand port de Constantinople, le plus sûr, le plus beau et le plus aisé qui soit au monde. [...] À Constantinople se trouve le monastère où se tiennent le patriarche grec et des moines. [...] Le patriarche paye chaque année trois mille ducats au Grand Seigneur(2) et à d'autres petites églises où il y a certains prêtres grecs mariés. [...] Et dans la ville de Pera, il y a un couvent de Cordeliers et un autre de Jacobins à la façon de ceux d'Italie ou de France (3). »

Jean Chesneau, Le voyage de Monsieur d'Aramon dans le Levant, 1555.

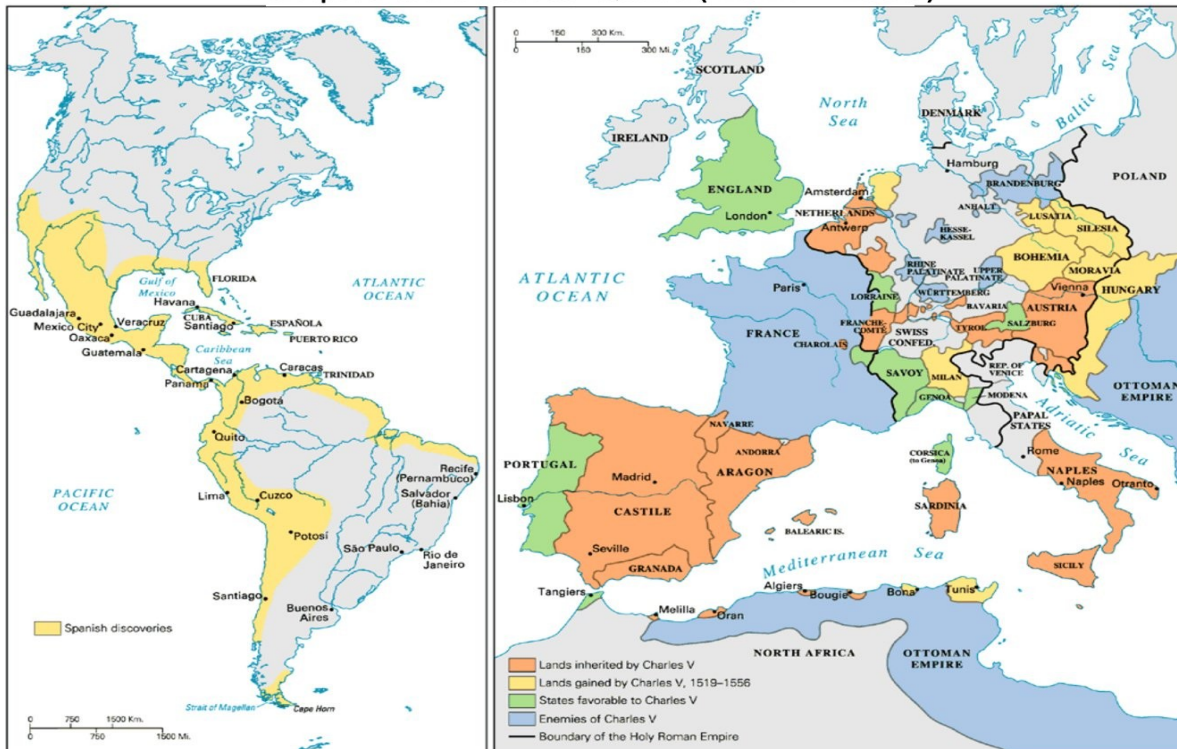
1. de Venise, Florence et Raguse, trois villes d'Italie.

2. Le sultan

3. Les Cordeliers et les Jacobins sont des ordres mendiants dont les religieux prêchent dans les villes au contact des habitants.

Les relations diplomatiques

L'empire de Charles Quint (1516 - 1558)



Début juillet 1532, Soliman est rejoint par l'ambassadeur français Antoine de Rincon. Ce dernier offre à Soliman une riche tiare à quatre niveaux faite à Venise pour 115 000 ducats. Rincon décrit également le camp ottoman : « Un ordre étonnant, pas de violence. Des marchands, et même des femmes, vont et viennent en toute sécurité, comme dans une ville européenne. La vie est aussi sûre, aussi agréable et facile qu'à Venise. La justice est dite avec tant de justesse qu'on est tenté de croire que les Turcs sont désormais devenus chrétiens, et que les chrétiens sont désormais devenus Turcs. »

— Antonion Rincon, 1532

François Ier explique à l'ambassadeur vénitien Giorgo Gritti en mars 1531 sa stratégie envers les Turcs :

« Je ne peux nier que je veux voir le Turc tout-puissant et prêt à la guerre, non pour lui-même — car il est un infidèle et nous sommes tous chrétiens — mais pour affaiblir le pouvoir de l'empereur, pour le contraindre à faire d'importantes dépenses, et pour rassurer tous les autres gouvernements qui sont opposés à un si formidable ennemi. »

— François Ier à l'ambassadeur de Venise

Annexe 3 Compétences et Item pour la classe de 5ème au collège Chantenay à Nantes

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer	1.1	Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit	a Je m'exprime à l'oral b Je m'exprime clairement par écrit dans une langue correcte c Je sais argumenter mes réponses d J'écris un récit historique e Je m'approprie un lexique spécifique
	1.3	Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques	a Je sais nommer, localiser des espaces sur des cartes à différentes échelles b J'utilise et je comprends le langage cartographique c Je sais lire et construire des diagrammes
	1.4	Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	J'imagine et je conçois des productions originales
Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre	2.1	J'organise mon travail personnel	
	2.2	Je comprends le sens des consignes	
	2.3	J'analyse et j'exploite mes erreurs	
	2.4	Je me crée des écrits de travail ?	
	2.5	je sais m'auto évaluer ou évaluer un travail	
	2.6	Je suis autonome dans mon travail	
	2.7	Je comprends et j'analyse un document	
	2.8	Je sais coopérer à l'intérieur d'un groupe	
	2.9	J'utilise de façon réfléchie des outils de recherche	
	2.10	J'utilise les outils numériques en respectant les règles de courtoisie et d'usage	
	2.11	Je sais faire fonctionner un ordinateur et j'utilise à bon escient les outils disponibles	
Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen	3.1	J'exprime mes sentiments à l'aide d'un vocabulaire précis	
	3.2	Je respecte les opinions et la liberté d'autrui	
	3.3	Je comprends la pertinence des règles communes	
	3.4	Je connais et je mets en pratique les principes et les textes républicains	
	3.5	Je justifie mes jugements	
Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques		Je sais mener une démarche d'investigation	
Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine	5.1	Géographie	a Je situe des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres. b Je sais lire un paysage c Je caractérise des espaces.
	5.2	Histoire	a Je sais placer un fait dans sa chronologie et dans son contexte b Je décris une oeuvre artistique et j'en tire une signification historique c Je caractérise une civilisation

Annexe 4 une partie des recueils des données audio

- 1 Ismaëlle
- 2 Mélina
- 3 Elena
- 4 Elouan

Aujourd'hui nous allons parler de trois textes. Je vous laisse avec la suite.

1 - Je m'appelle David Sitina, je viens d'Angleterre, je vais vous raconter mon histoire.

2 - ça va être bien comme ça, après on peut commencer par « il y a très longtemps » ou jadis » mais il faut mettre une date. En 1400 env .

1 - Le truc là, sur le document.

2 - là c'est écrit, 31 juillet 1492, donc on met quelle date ?

1 - 1493 ? Il faut pas trop copier

4 - Je propose qu'on mette, « aujourd'hui je vais vous raconter mon histoire » et en gros on pourra mettre « mon père m'a envoyé à l'alabada. Parce qu'il faut qu'on le fasse petit à petit ?

2- Oui

1 - Mon père m'a envoyé à Istanbul, pour tatatata

2 - Mais non il faut dire que c'est un juif « expulsé »

1 - « expatrié »

2 - Expulsé pas expatrié.

1- Bah quoi ?

2 - Mais après si on met, son père l'a envoyé à Istanbul pour faire du commerce

1 - Oui je suis d'accord.

2 Donc on dit, quand j'avais par exemple 14 ans on a dû partir parce que les juifs n'étaient plus acceptés dans mon pays

1 - Est-ce que ça vous va ?

4 - Oui

2- Elena ça te va ou pas ?

3 - oui oui

2 - Alors à 14 ans

2 _ il est parti avec sa famille ou pas ?

1 - Hmmm

1 - Ou il est parti tout seul parce que ses parents se sont fait tuer ?

2 - Ouai !

1 - Donc à 14 ans j'ai vu mes parents mourir

2 - Sous mes yeux

1 - Sous mes yeux, bah oui voilà.

4 - Bin non sinon il t'aurait tué aussi

Débat sur le sous mes yeux

2 - Bin si on dit sous mes yeux, ça veut dire qu'ils ont tué tout le monde et pas toi.

3 - On peut dire qu'il s'est caché sous le lit.

2 - Il faut pas trop qu'on cherche là-dessus car c'est pas trop le but.

3 et 2 - J'ai fui l'Angleterre après la mort de mes parents.

2- Il faudra parler de Charlequin, ? et tout ?

2 - On peut dire en effet machin machin, il faut expliquer pourquoi ils sont morts*

1 - Ils sont mort parce qu'ils étaient juifs.

1 - On peut mettre, à cette époque là, les juifs..

4 - Etaient mal vus.

2 - Si c'est mal vu de faire quelque chose on va pas tuer pour ça.

1 - Les juifs étaient des personnes exclues, as acceptées...

1 - N'étaient pas acceptées.

1 - J'ai une grave bonne idée

2 - Attends moi aussi j'ai une idée

2 - Dis la tienne je dirai la mienne ensuite

1 - Moi je pense qu'avec le commerce, il est monté dans un bateau

2- ha oui c'est bien ça mais

1 - Un bateau qui l'emmenait à Istanbul

2 - ça te va Elena ?

3 - Oui

2- Et dire que ses parents il étaient morts, car non acceptés et obligés de partir sous peine de mort, non ?

4 - Oui

1 - Avez-vous des avis Elena et Eluan ?

3- Non ? Tu es vraiment sur Elena ? D'accord.

2- Avec tes documents ou je sais pas ?

4 – ça me va moi

3- Bin en fait je parlerai juste de Suliman et François 1^{er} alors, même si c'est un peu hors sujet

2 – On va lui raconter un truc avec Charles ?

1 – Donc machin est parti ses parents exécutés sous peine de mort ...

2 - Comment on dit ? Privation ?

1 – Oui sous privation

2 – Non j'ai dit un mot qui veut rien dire

1 – privatisation

2- et de confiscation !

1 – ça se dit ça non ?

2 et de confiscation comme ça on peut dire qu'ils sont partis sans un sou, pour bien qu'on voit la misère que les juifs ont pu subir

1 – confiscation de leurs biens

2 - Là dans les documents ils précisent pas mais..

4 - de leur biens.

1 – J'ai de la chance car le commerce m'a permis tata de quitter l'Angleterre.

4 – Autrement on dit qu'il a trouvé une photo de ses parents et qu'il a emmené comme souvenir.

2 – Heinhein

1 - hein ? J'ai pas compris là.

2- On va pas trop rentrer dans les histoires

1 – le prof a dit qu'il fallait pas trop rentrer dans les détails

1 – J'ai eu de la chance de pouvoir trouver un bateau, non ?

2 – si, dans le quel pouvoir me cacher. Je sent qu'on va faire une bonne histoire

2 - Si vous avez des propositions n'hésitez pas.

1 – Oui oui n'hésitez pas.

2 – pourquoi avec fuir avec désespoir ? On dira le nom du bateau

1 – Ha oui

2 - Faut dire qu'il part Istanbul aussi

4 – Oui mais il sait pas où il va

2 – Ha oui bin il demande le nom de la ville

1 – Oui mais il parle pas la même langue là bas

2 – il ya des anglais là bas, mais on dit qu'ils parlent la même langue c'est une histoire

1 et 4 – Il rencontre un monsieur qui parle la même langue qui va lui raconter l'histoire

2 – D'Istanbul et lui parler de Charles Quint (prononcé Charles Queen), il va parler de ça là, tous les documents

1 – Je comprend pas si il y a une histoire d'Istanbul ou pas

3 – Si il y a une histoire d'Istanbul, est-ce que Suliman c'est le roi d'Istanbul ?

1 – Est-ce que Suliman est le roi d'Istanbul ? Qui veut répondre à cette question ?

2 – Qui a travaillé Suliman ? Ismaelle tu devrais savoir

1 - Non c'est pas moi qui ai travaillé sur Suliman, c'est Elena, nous allons lui laisser la parole

3 – Je crois que c'est le roi d'Istanbul

1 – Elena crois que c'est le roi d'Istanbul

2 - C'est pas l'histoire d'Istanbul mais le vieux va lui raconter l'histoire de Soliman et Charles Quint sans faire une synthèse longue et ennuyeuse des documents

2 – Qui veut la parole

1 - Je suis d'accord avec votre idée, un monsieur qui parle sa langue etc

2 – Un vieux sage qui parle toutes les langues

2 voilà c'est parti.

2- A l'arrivée du bateau

- Non ça gère pas ça.

4– Non

1– A mon arrivée sur cette terre inconnue

2- ça va être une histoire trop bien si on travaille

1 – J'ai découvert

2 Non on va utiliser le passé simple

1 ho non pas le passé simple

2 mais on a pas le choix

1 Bin si car il raconte son histoire
2 Oui mais il raconte se qu'il a fait hier etc, c'est comme quand tu raconté que t'es allée au cinéma hier, tu racontes pas ce que t'as fait au présent
1 – non mais voilà
2 – non mais voilà n'est pas un argument
2 - Donc voilà on fait au passé simple, ça te fera travailler le passé simple, Elena tu connais bien la passé simple
1 Mais moi aussi je connais
2 bon bah pourquoi tu râles alors ?
1- Arrivé sur cette inconnue, je me rendis compte que personne ne parlait ma langue, je n'avais sûrement aucun sous, aucun papier
3 – il n'avait pas de carte d'identité à l'époque, donc ça veut rien dire
2 – Comment on va aborder le sujet de la rencontre avec le gars et qu'il lui raconte ce qu'il ce passe en Méditerranée ?
3 – Il peut dormir sous un pont et un homme vient lui proposer de dormir chez lui
4 – Bonne idée et l'homme lui raconte ce qu'il ne peut pas savoir sur les évènements
2 – Alors, au petit matin...
4 – Au petit matin quoi ?
3 – Et il lui parle d'Istanbul ?
4 – Faisons lui poser une question genre : »c'est quoi Istanbul » ?
2 – Alors on aborde quel sujet ?
1 – On a déjà parlé du commerce donc il faut parler d'autre chose
2 – Qui a quoi dans ces documents ?
4 – Moi j'ai l'alliance entre François Ier et Soliman
1 – Alors guide nous Eléna par rapport à tes documents \$
4 – François Ier et Soliman ce sont alliés (alliance franco-ottoman) en juillet 1552 grâce à l'ambassadeur et lui offre une tiare de 115 000 ducats.
3 – Istanbul avant s'appelait Constantinople
2 – Faudrait qu'on avance là au niveau du temps
1 – Parle de quoi toi tes documents Elouan
3 – Parle des guerres maritimes et des Turcs contre les espagnols
1 – Et bin voilà il lui parle de sa !
2 – Comment il s'appelait le mec là, l'ambassadeur ?
4 – Antoine de Ricon
2 – Est ce que tu peux nous guider Eléna ?
4 – Et bin.....
2 – Va si pense pas au micro
3 – Fait comme si il était pas là on s'en fou
4 – Pour ce venger de Charles Quint, offrit un cadeaux à Soliman pour le contraindre à accepter une alliance et à faire d'importances dépenses
2 – Il reste pas beaucoup de temps...
3 – Il faut lier les documents et faire des trucs logiques
2 – C'est qui l'empire byzantin ?
1 – On a vu sa en début d'année
4 – C'était les ennemis de l'empire arabo-musulman
3 – Le 7 octobre 1471 les européens ont déployés les galéasses pour battre les navires ottomans
1 – Oui voilà, il lui raconte les guerres en méditerranée et comme Eléna a dit ensuite on fait le truc sur les batailles maritimes
3 – Quelle date ils ont pris Istanbul ?
4 – Faut qu'on parle de la ville d'Istanbul aussi
2 – Bien on parle après
1 – Oui voilà ont dit que c'est un carrefour des religions BAM mots clefs
3 – Oui et on dit qu'il y a des mosquées et des quartiers différents et tout
2 – On est bon les gars
2- Tu peux nous dire quoi sur les batailles ?
3 – Qu'il y a eu des batailles et tout et que les Turcs ont pris Constantinople et l'ont appelé Istanbul
2 – Et qu'il y a plusieurs personnes que c'est une ville cosmopolite !
3 – Il est quelle heure là ?
1 – On a bien bossé !
3 – C'est pas fini...
2 – On bosse bien alors ahahah
2 – On dit que c'était une ville de mixité sociale

1 – Ville carrefour de religion qui comporte une population mixte
3 – Et ensuite on parle du commerce
4 – On en combien là ?
2 – 1453, 60 000 personnes
3 – De toutes religions
1 – Origine
3 – Ben non religion c'est mieux
2 – Origine par ce que origine c'ets pas juive
3 – Donc religion par ce que l'origine c'est là ou tu es née et religion ben c'est ta religion
2 – On a oublié cosmopolite, faut le rajouter c'est un mot clef
4 – ça veut dire quoi cosmopolite ?
2 – Qu'il y a plein de gens d'origines différentes
1 – Donc ville cosmopolite où le commerce régnait. Il reste 10 minutes
4 – Donc malgré les tensions cette ville reste très active
3 – et très agréable
1 – Malgré les tensions entre les espagnols et les ottomans les relations commerciales n'ont jamais été interrompus
2 – super
1 – et les échanges diplomatiques bim mot clef
2 – commerciaux, non ?
1- Non commerciale
2 – ok...
1 – n'ont jamais été interrompu
2 – faut qu'on se grouille il faut une conclusion et un titre
1 – il y a plein de chose là on fait comment ?
3 – on met que ça on a pas le temps, faut finir
1 – la fin de ma vie je l'ai passé avec lui ?
3 – ahahah ils peuvent pas ce sont deux hommes ça marche pas
1 – Conclusion : on pourrait mettre qu'il l'a passé près de ce monsieur Antoine de tatatata
4 – et c'est un manuscrit on il dit qu'il a eu de la chance d'aller dans cette ville et de rencontrer Antoine
1 – Malgré mes intempéries
4 – Non ça veut rien dire, malgré mes péripéties tu veux dire
1 – Donc on dit que c'est issu du livre de voyage de l'autre là comment il s'appel déjà ?
2- David Sitina
1 – Il faut aussi remplir la toile d'araignée
2 – Et faut qu'on trouve un titre
3 – J'ai un comportement toujours calme ?
1 – J'aide même si ce n'est pas mon ami ?
3 – Oui

