

Enseigner l'Europe à l'école

D.Badia, R.Le Bourgeois, G.Marion-Saussay, P.Tarin.
(IUFM de l'Académie d'Amiens, Université de Picardie Jules Verne).

L'enseignement de l'Europe à l'école élémentaire répond à plusieurs injonctions qui articulent les programmes scolaires français de 2002 puis de 2008, le socle commun de connaissances et l'intégration de la France dans l'Union européenne voire actuellement la présidence française, la finalité affichée étant de construire chez les élèves une citoyenneté européenne. Dès 2001, une enquête de l'Inspection Générale faisait le constat des carences de cet enseignement en histoire, géographie et éducation civique.

C'est dans ce contexte que nous avons répondu à un appel d'offre de l'IUFM d'Amiens¹. Il ne s'agissait pas d'enquêter sur les pratiques ordinaires des enseignants mais de mettre en œuvre des séances dans des classes de maîtres formateurs de cycle 3 afin de mieux cerner les contenus à proposer en histoire, géographie et éducation civique et les conditions de leur réception par les élèves. Ces mises en œuvre et leurs analyses croisées ont été menées en relation avec des moments de formation initiale ou continue de manière à en tester les transferts possibles. De l'ensemble des situations menées et analysées, nous isolerons quelques séances pédagogiques témoignant de nos orientations et des premières conclusions que nous pouvons en tirer.

Ainsi, dans un premier temps, nous exposerons les modalités de la recherche puis nous présenterons trois situations pédagogiques mises en place, enfin nous tenterons d'explicitier les choix pédagogiques qui ont fondé nos démarches.

1. Le cadre de la recherche

1.1. Une approche large de l'Europe

On réduit souvent Europe à l'Union européenne et les programmes scolaires entretiennent parfois cette ambiguïté. L'enseignement de l'Europe est alors préconisé à la fois pour que les élèves connaissent d'autres espaces que la France mais aussi le plus souvent pour développer chez eux un sentiment d'appartenance à une autre entité politique. Pour notre part, nous avons fait le choix de travailler sur l'ensemble de l'espace européen en faisant l'hypothèse que, à ce niveau scolaire, il fallait avant tout que les élèves aient une connaissance géographique et politique des autres Etats européens et que cela faciliterait ensuite une approche de l'Union européenne des 27. Les premières évaluations menées dans les deux écoles avaient révélé, sans grande surprise que les parties orientales et septentrionales de l'Europe étaient très peu connues.

1.2. Recherche collaborative

Sans entrer dans le détail du fonctionnement de l'équipe, il est important de préciser que les séances ont été menées dans des conditions un peu différentes à Laon et à Beauvais. A l'école Macault de Laon, il s'agit d'une recherche d'école ayant mis en place une approche conçue collectivement et selon une procédure pensée sur les trois années du cycle 3. Les enseignants de l'école ont travaillé avec Pierrick Tarin, PIUFM pour concevoir leur

¹ « La formation des enseignants et l'enseignement de l'Europe à l'école élémentaire » 2006-2008, recherche financée par l'IUFM d'Amiens et coordonnée par Roselyne .Le Bourgeois, MC histoire, à laquelle ont travaillé des formateurs d'histoire-géographie de l'IUFM : Pierrick Tarin et Gaëlle Marion-Saussay, des Professeurs des Ecoles maîtres formateurs : Rémi Alluchon, Danièle Badia, Sandra Olivier, Sandrine Pihan, François Velly. Les séances ont été menées dans les deux écoles élémentaires des maîtres formateurs : Ecole Macault de Laon (Aisne) et Jean Macé de Beauvais (Oise). Au financement et à la coordination par l'IUFM d'Amiens, il faut ajouter la collaboration étroite avec l'INRP qui s'est traduite par une aide financière et la participation des didacticiens : Nicole Allieu-Mary et Jacky Fontanabona.

progression mais c'est leur démarche de questionnement des documents qui a été mise en place dans les trois niveaux. Les enseignants des CM1 et CM2 de l'école Jean Macé de Beauvais ont repris les interrogations de leurs collègues de Laon pour lancer la recherche mais ensuite, le fonctionnement a été un peu différent. Chaque PEMF a travaillé en doublette avec un PIUFM² et sans reprendre exactement la même démarche d'une classe à l'autre.

Ces différences mises à part, on peut considérer l'ensemble de la recherche comme collaborative au sens où la définissent Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier, Lebus (2001)³ : « *A l'enseignant considéré comme un objet d'investigation et « sur » la pratique de qui on pose un regard distant et évaluatif, on oppose ici un enseignant considéré comme un partenaire de l'investigation « avec » qui on pose un regard complice et réflexif sur la pratique.*⁴ [...] *La recherche collaborative s'inscrit, en ce sens, dans le mouvement de substitution de l'image mécaniste de « l'enseignant efficace » conçu comme le « docile exécutant » des prescriptions du chercheur, vers celle, plus constructiviste, du « praticien réflexif » conçu comme le « partenaire averti » qui contribue, avec le chercheur, dans une réflexivité conjointe, au développement de la pratique.* ». Dans ce cadre, les chercheurs ne sont pas extérieurs à leur objet de recherche. Ce choix suppose que d'autres procédures permettent de prendre du recul avec les démarches engagées. La première a été d'organiser régulièrement des rencontres entre les deux sous équipes (Laon et Beauvais), le plus souvent avec le regard extérieur des didacticiens de l'INRP, la seconde de mener des analyses croisées des séances qui ont été enregistrées et retranscrites⁵. Enfin, il faut ajouter que nous avons fait le choix d'une approche qualitative d'un nombre de séances restreints sur des sujets différents ayant à voir avec l'Europe mais non d'analyser une série de séances abordant un sujet identique⁶.

2. Trois situations de classe

2.1. La construction européenne : du conflit à l'alliance franco-allemande

Cette séquence d'apprentissage comporte quatre séances qui ont eu lieu en fin d'année scolaire⁷ en dehors de la progression en histoire. Elle avait pour but de préparer et d'exploiter une visite à la maison Jean Monnet proposée par le Comité de Jumelage de la ville de Beauvais. L'enjeu était de ne pas plaquer cette visite mais de l'intégrer aux apprentissages menés au cours de l'année tout en faisant un « saut chronologique » important. Nous souhaitions également mettre en relation la Seconde Guerre Mondiale et le projet européen tout en partant des connaissances initiales des élèves et de leurs raisonnements que nous voulions observer et analyser en histoire comme en maîtrise de la langue⁸.

² PIUFM : PRAG de géographie ou enseignant chercheur d'histoire. PEMF, Professeurs des écoles, maître formateur : enseignant du premier degré étant en temps partagé dans leur classe d'école primaire et formateur à l'IUFM.

³ « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation » in *La Revue des Sciences de l'Éducation*, n°1, 2001.

⁴ C'est nous qui avons souligné.

⁵ Par exemple analyses linguistiques par un professeur de Français des propos échangés lors de séances.

⁶ Nous nous sentons proches de l'équipe de Cl. Blanchard-Laville définissant son approche in Cl. Blanchard-Laville (dir.), *Une séance de cours ordinaire « Mélanie, tiens passe au tableau »*, L'harmattan, 2003, p.13 « *Nous sommes convaincus, pour ce qui concerne les compétences de notre équipe, que nos compréhensions nouvelles ne proviendront pas d'une analyse en extension de nombreux corpus mais plutôt d'un travail intensif réalisé sur un petit nombre de séances.* »

⁷ Les deux premières séances le 23, 24 juin 2008, le 26 a eu lieu la visite, le 30 la séance d'exploitation et l'évaluation.

⁸ Les enregistrements ont été réalisés en vidéos par un formateur TICE de l'IUFM, X.Lefevre puis transcrits par D.Badia et R.Le Bourgeois. Les analyses ont été menées collectivement en prenant en compte la maîtrise de l'oral et de l'argumentation (C.Rebiffé), les notions en histoire (R.Le Bourgeois), les compétences

La première séance avait pour but de faire émerger les connaissances des élèves sur la construction européenne. La consigne a été : « Que savez-vous ou pensez-vous savoir sur l'Union européenne ? D'après vous, quand cette union a-t-elle commencé ? Pourquoi des pays ont-ils décidé de s'unir ? Savez-vous lesquels ? ». Les élèves ont rédigé un écrit de travail qui a ensuite servi de support à la discussion collective et dont les traces ont été conservées sur des affiches. En fin de séance, un extrait du discours de Robert Schumann du 9 mai 1950 a été distribué pour commencer à valider ou invalider certaines des hypothèses exprimées. Une nouvelle question a surgi pour la séance suivante : « Comment expliquer que l'Allemagne et la France qui étaient ennemies pendant la Seconde Guerre Mondiale se soient unies pour proposer une politique commune ? »

La seconde séance a eu lieu en oral collectif. Elle devait permettre de revenir sur la construction des deux « camps » de la Seconde Guerre Mondiale. Au tableau, l'enseignante a inscrit progressivement les certitudes et hésitations des uns et des autres.

Le point de départ a été une demande du maître de remplir les deux parties du tableau, « ranger ces pays » (48), côté « France, » et côté « Allemagne ». La consigne est reformulée par le maître plusieurs fois :

50 M. Il y en avait -des pays- qui étaient alliés contre d'autres.

51 E. : Mais si c'est la guerre mondiale ça veut dire que c'est tout le monde qui la fait, la guerre.

52 M. même si tous ne participent pas au combat, ils se déterminent dans un camp ou dans l'autre... d'un côté ou de l'autre quand il y a deux camps comme ça en face l'un de l'autre... je voudrais que chacun essaie de faire deux groupes, les deux groupes qui, d'après vous, étaient l'un contre l'autre. Qui était avec qui ?

.....

62 M. Qu'est-ce que je vous ai demandé?

63 E. : - De trouver qui contre qui

La notion « d'alliance » a été au centre des interrogations de la séance⁹. Comment en parler ? Peut-on la définir? Au fil du travail et des propositions des élèves, la conception de l'implication des divers Etats dans la guerre s'est dessinée, affinée et complexifiée.

Dans « La Logique Naturelle »(1990), Grize montre que les objets du discours prennent consistance grâce aux divers « éclairages » successifs qui « tournent autour de l'objet », provenant de divers points de vue, et lui confèrent ainsi une « existence ». Les élèves ne pouvant pas définir la notion d'alliance entre nations, en parlent, mettent en mots les conceptions qu'ils s'en font. Au fil des répliques, se dessine une « image » des alliances assez complexe ; - complexité quant au degré d'implication des états dans le conflit; - complexité car ces alliances se modifient en cours de conflit et se « retournent ». A ces deux difficultés pour « trier » les Etats, s'ajoutent deux faits qui rendent la discussion à la fois confuse et féconde : - en 51, un élève fait remarquer que c'est une guerre « mondiale », et que cependant tous les « pays » n'y prennent pas part ; - le thème du projet est l'Union Européenne, mais tous les belligérants de la seconde guerre mondiale n'en font pas partie (48, 57, 59 et sqntur)...

On peut ainsi repérer les divers « mouvements discursifs », nous reprenons les termes d'E.Nonnon, au fil des répliques, sur le thème des « alliances »: les reprises et reformulations, les déplacements et les ruptures. En effet, pour les linguistes qui analysent les discours en dialogues, les enchaînements sont aussi porteurs de sens que les contenus des propos, en cela

professionnelles (D.Badia). Ces spécialisations n'empêchent jamais des confrontations d'idées d'un domaine à l'autre.

⁹ Cette partie consacrée à la construction linguistique d'alliance a été rédigée par C.Rebiffé, professeur de français, IUFM d'Amiens.

qu'ils esquissent en creux les liens entre les propos eux-mêmes. Les élèves ont du mal à envisager des alliances hors belligérance effective : « faire la guerre », alors que le maître propose aussi « se déterminer », terme nettement plus abstrait et qui laisse tous les degrés d'implication possibles. De même les élèves formulent d'abord des oppositions; comme en 63, alors que le maître avait proposé « qui avec qui », un élève reprend par « qui contre qui ».

Cette séance a mis en évidence la façon dont les élèves fondaient leurs affirmations ou hypothèses en faisant appel à leurs connaissances scolaires à bon escient ou non (allusion au musée canadien qu'ils avaient visité pendant la classe transplantée en Normandie ou à Guillaume le Conquérant.. .) ou à des connaissances extra scolaires.

Cette culture acquise hors de l'école issue de discussions familiales, de films vus à la télévision ou au cinéma a été fructueuse car elle a fait émerger la question du nazisme mais ces apports extérieurs souvent très hétérogènes ont rendu plus complexe la gestion du débat par l'enseignante. En effet, évoquer le nazisme c'était faire éclater la logique d'une guerre opposant des Etats entre eux et il était difficile de le faire entrer dans la construction d'un tableau en colonnes où étaient opposés les deux « camps ».

394 M Qu'est-ce qu'il demandait entre autres, aux Français et aux Allemands de faire?

395 E1 ... si Adolf Hitler, il était pas arrivé au pouvoir, il a fait croire aux Allemands qu'il allait faire plein de trucs bien et il a fait des choses mal et c'est surtout après lui, qu'on en avait.

396 E il leur a donné du travail mais du travail pour construire des armes et des balles de pistolet.

397 M Ah oui, effectivement, Hitler a joué un rôle dans cette guerre.

398 E1 et il forçait, y avait des militaires avec lui et il les forçait et ils étaient pas d'accord avec lui et il les forçait à aller se battre, ils avaient pas le choix, je sais pas tous les Allemands...

399 M Oui, quand on dit l'Allemagne, c'est tout le pays de l'Allemagne qui est représenté par Hitler, c'était lui qui dirigeait. C'est pas la question que je posais.

Par cet exemple et ces quelques extraits de dialogues échangés pendant la deuxième séance, nous avons voulu montrer comment le parti pris de lier deux faits d'ordinaire séparés à l'école élémentaire, la Seconde Guerre mondiale et le projet européen, donne une autre dimension à la construction européenne en la replaçant dans son contexte d'après guerre. L'utilisation d'une affiche de 1951 introduisait le danger communiste mais les élèves ne l'ont pas vu. Cet élément sera repris en CM2 car il est resté à l'état d'énigme non résolue. Par ailleurs, le paradoxe apparent de l'évolution des relations franco allemandes a soulevé la question du nazisme indispensable pour ne pas limiter les guerres à des affrontements nationaux et pour introduire une dimension politique le plus souvent absente de l'histoire scolaire. Enfin, l'attention portée aux propos des élèves nous fait peu à peu entrer dans leur logique, dans les détours qu'ils empruntent pour construire une notion abstraite à partir de faits qu'ils connaissent, mettent en relation, discutent mais aussi face aux difficultés qu'ils rencontrent pour développer un raisonnement. Le groupe et l'enseignant sont alors là pour étayer ces fragiles argumentations.

2.2.L'Europe médiane de 1914 à aujourd'hui

Cette séquence d'apprentissage comporte quatre séances de classes, élaborées « en avançant », dans la co-construction, par les 3 membres de l'équipe de cycle de l'école et le PIUFM. Le projet était d'observer et d'analyser les raisonnements d'élèves de CM2, pris dans les contraintes ordinaires d'une classe, et mis en demeure, dans une première séance,

de comparer quatre cartes de L'Europe médiane de 1914 à aujourd'hui. L'intention première était d'évaluer la capacité de ces élèves à approcher la notion d'« Etat- nation ». Des observables furent définis pour l'ensemble de la séquence envisagée : traces écrites intermédiaires des élèves (l'enseignant, dans la première séance, demandera à ses élèves de « coller le document au milieu d'une grande feuille (A3) » et de « noter (leurs) observations sous forme de mots, de phrases ou de flèches ») et transcriptions des oraux collectifs (l'enseignant, dans la première séance, demandera à ses élèves ce qu'ils ont « à dire » sur ces quatre cartes).

L'analyse « à chaud » de la première séance, menée collectivement, détermina la deuxième : production d'un récit individuel par les élèves (« Aujourd'hui je vais vous (...) demander d'utiliser ces mots qu'on avait vu, Etat, nation, Empire, pays, peuple, en écrivant un texte. Ce texte il va concerner un habitant. Vous allez choisir un pays qui a changé, et vous allez imaginer dans ce pays un habitant et imaginer qu'il est né en 1907 et qu'il a connu toutes ces évolutions. Vous allez raconter son histoire (...) »).

La lecture des productions écrites des élèves, l'appréciation portée sur l'oral collectif -conduit lors de cette deuxième séance (« *premièrement je vais vous demander en regardant les cartes si ce qui vous est dit vous paraît juste et deuxième chose, par rapport aux mots utilisés, est-ce que selon vous, ils ont été bien utilisés* »)- présidèrent aux choix d'une troisième séance : les élèves produiraient une définition des mots clés et s'en suivrait, de nouveau, un oral collectif. Enfin, une quatrième séance donna lieu à la lecture d'un « récit de vie » (amené par le maître) : « *Je m'appelle Lila et je suis originaire d'un pays d'Europe de l'est. Je suis né en Pologne en 1958...* » et à un nouvel oral collectif (M- « *De quoi s'agit-il ?* » E- « *C'est un texte qui raconte l'histoire d'une famille* »...).

L'analyse des transcriptions des 4 temps d'oraux collectifs successifs, pris comme un seul « texte » (les 4 séances se déroulent sur 2 semaines, les oraux durent en moyenne 25 minutes), vise à prendre la mesure des enchaînements (« ruptures, déplacements, liens entre les propos »). L'analyse des prises de parole des élèves qui participent le plus (plus de 7 prises de paroles dans un même oral), mises bout à bout et confrontées à leurs différents écrits, montre des cheminements dont la source et les inflexions sont recherchées.

Jean centre d'emblée son attention sur l'Allemagne et fait de la guerre le facteur explicatif des changements ou évolutions observés. Il poursuivra tout au long sur la même idée, mobilisant des références historiques : 1 – 2 « Moi j'ai regardé celle de 1914, ben, ... j'ai vu que l'Allemagne c'était un empire et puis j'ai regardé celle de 1918 à 1938... eh ben j'ai vu que l'Allemagne était partagée en deux ...et pis je me suis rappelé que la grande guerre était en 1914 et 1918... donc ... ben c'est pour ça qu'elle est séparée en deux ». Toutes ses interventions « tournent » autour de la guerre : 1- 63 (à propos de la Serbie et du Monténégro) « Moi je pense qu'ils ont changé à cause des guerres parce que... en fait, comme de 1914 à 1918 y la guerre, sans doute ils ont conquis des territoires, pis...ben... à la deuxième guerre mondiale aussi ». « Absent » un long moment il « revient » en 175 (« Faut gagner des guerres et puis ben après tout soit... Ben les Romains, ils avaient gagné des guerres puis après tout était à eux... »), puis de nouveau (232- « L'Allemagne elle a bougé parce qu'en fait elle arrêta pas de faire des guerres avec la France puis après... Si elle avait pas fait de guerre elle aurait pas changé »). Ce faisant, il révèle donner une « consistance » à l'Allemagne : l'Allemagne peut « rétrécir », « laissé sa place », « alors y a pu y avoir un autre pays » mais « y aurait toujours eu l'Allemagne » !

Robin s'efforce d'« expliquer » à l'usage de ses camarades, en passant par le récit (1- 229 « Sil était là à l'Europe des Empires et qu'il est encore là à l'Europe médiane, il a vu plein de choses » ; 1- 231 « Des guerres, ben déjà il a vu les nazis et des trucs comme ça ; c'qui s'est passé avec Hitler »). Son écrit (lu devant la classe durant la deuxième séance) montre l'intérêt du ressort narratif : « Mon journal ; 15 janvier 1914. Empire Russe. Aujourd'hui, j'ai huit ans.

J'ai assez peur car l'endroit où j'habite est en pleine guerre et le tsar est un tyran. Mes parents sont morts dans une fusillade générale. Mon oncle m'a placé dans un orphelinat car il ne voulait pas de moi. Il m'a déposé auprès d'une jeune femme en disant, voilà mon petit Eric car je ne peux m'occuper de lui. 8 mars 1938 ; URSS. Moi, Eric V., je considère l'URSS comme un véritable enfer. Ma femme Lisa V. est d'accord avec moi, elle a déclaré que c'était un véritable scandale et qu'on devrait déménager en France. Mais j'ai maintenant 34 ans et je n'ai pas envie de quitter le pays où j'ai si longtemps vécu. »

Matthieu se « projette » d'emblée dans l'espace proposé : en 1- 51 « Y a aussi l'Albanie et la Bulgarie qui ne changent pas, on nous laisse tranquilles avec les territoires » et en 1- 228 « Je préfère habiter en Albanie ».

2.3.Réseau autoroutier : Europe connue et espace non géographique

Le travail présenté par Sandrine Pihan dans sa classe de CM2 se fonde sur une nécessité professionnelle de partir de raisonnements construits par les élèves pour aboutir à la construction de savoir géographique (vocabulaire, notions et concepts) mais aussi sur l'absence d'une idée d'apprentissages à court terme. Tout au long de l'année 2006-2007, il y a eu trois séquences concernant l'espace européen. Celle présentée ici, est la troisième. La séquence comporte cinq séances successives portant sur les axes de communication en Europe. Les trois premières traitèrent des axes associés aux transports fluvial, maritime et aérien. La quatrième est celle des axes autoroutiers et ferroviaires et a permis la construction du concept de « réseau ». La cinquième est une séance récapitulative des axes européens et de validation de la construction du concept « réseau ».

La séance présentée, la quatrième, s'est effectuée en plusieurs temps. Les objectifs étaient les suivants : des objectifs notionnels en liaison avec l'usage de termes tels que réseau, axes, flux, pôles ; des objectifs factuels pour la seconde partie de classe devant tracer le trajet Paris-Prague ; des objectifs liés à des compétences du type construction de carte, création d'une légende, utilisation de symboles, construction de symboles ; des objectifs d'attitude associés à un travail de groupe pour construire une seule production. Le groupe-classe a été divisé en deux sous-groupes, l'un devait construire une carte reprenant « les tracés routiers et ferroviaires possibles pour se rendre d'une ville européenne à une autre » ; l'autre avait à chercher l'itinéraire pour se rendre de Paris à Prague, la situation problématisée¹⁰ étant : « j'ai cherché toute la nuit, le meilleur chemin pour me rendre de Paris à Prague. Je n'ai pas réussi à définir les axes pour me rendre à Prague. Pouvez-vous m'aider à les trouver ? »

Le premier groupe a été organisé en petites entités (4) avec une carte format A3 résultant d'un agrandissement d'une représentation A4 où figuraient les fleuves, les villes, les montagnes culminantes. Les élèves pouvaient s'aider des traces écrites issues des séances antérieures sur l'espace européen et les différents axes ou flux (fluviaux, maritimes et aériens).

Il en est résulté une réelle confrontation d'idées, de réminiscences de vécus (tunnel du Fréjus, tunnel sous la Manche, bateau sur le Bosphore) en liaison avec les histoires familiales¹¹ et de rappels de ce qui avait été vu lors des précédentes séances¹². Ce sont les élèves qui, en suivant la consigne (rechercher les tracés possibles pour se rendre d'une ville européenne à une autre, le choix étant fait de ne pas tracer le réseau ferré car « les trains passent près des routes »), se l'approprient et la limitent... : les tracés deviennent les tracés autoroutiers.

Cependant, les acquis des séances antérieures se retrouvent dans les discussions qui ont amorcé le travail d'élaboration de cartes. Cela s'est traduit par un questionnement autour de

¹⁰ A-M. Gerin-Grataloup, M. Solonel, N. Tutiaux-Guillon : « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie » ; RFP n° 106 ; 1994. JP. Astolfi « Placer les élèves en situations-problèmes » ; Probis /ASBL 1993.

¹¹ Mémoire épisodique ou mémoire des expériences passées, Tulving, 1972

¹² Mémoire sémantique, Collins et Loftus, 1975

« comment peut-on se déplacer ? » puis du type de transport et enfin de la localisation des axes.

L'élaboration de la carte a permis d'observer plusieurs types d'approche :

Le tracé des élèves dans « l'Europe connue » est fluide : il suffit de relier les villes entre elles parce qu'ils se représentaient assez bien le sens de l'exercice et semblaient avoir conscience de ce que le tracé sur feuille pouvait représenter en réalité. Mais quand ils sont sortis de cette Europe connue (occidentale, pour faire vite), il semble qu'ils ont eu une autre préoccupation que celle que l'on peut qualifier de géographique (représenter la réalité du terrain) : il fallait alors relier tous les points (taches noires) de la carte. On sort alors de la géographie : il s'agit de la carte B du groupe de Maéva. Ainsi, dans un premier temps, les élèves avaient une réelle envie de relier les pôles entre eux en donnant au trajet le sens de déplacements de ville à ville, surtout sans en oublier et sans passer par une autre ville, d'où les demi-ellipses qui pourraient laisser croire à des flux aériens des cartes de géographie. Dans un second temps, ils oublient le sens de l'exercice. De même, un ordre certain dans les tracés peut être remarqué : sur la carte C du groupe de Laure, une tentative de hiérarchisation des nœuds (pôles urbains) s'effectue pour ensuite tracer les axes et construire alors des réseaux en conséquence.

Le second groupe était aussi organisé en petites entités sur ordinateurs équipés d'imprimantes couleur. La consigne étant « comment faire pour aller de Paris à Prague ? Notez l'itinéraire, les kilomètres, et la durée », leur travail a consisté en une recherche de cartes à partir de sites privés, cartes qu'ils juxtaposaient avec, comme point de départ « Paris » et point d'arrivée « Prague ». Pour ces derniers, s'est posé avant tout le problème d'échelles des cartes. Ainsi, ils ont multiplié les photocopies de cartes à différentes échelles et en couleur soit pour se rassurer, soit pour avoir un support similaire à celui de l'autre demi-groupe, soit en lien avec une attente présumée du maître. Chaque groupe a l'espoir d'obtenir le bon résultat qui doit être validé par le maître !

Une fois effectués, les travaux ont été affichés et discutés afin d'aboutir à un essai de classifications. Les évaluations des hypothèses-cartes se sont effectuées de manière collective avec écriture, au tableau, des émissions de « loi générale ». Pour le professeur, il s'agit d'un début de construction de **notions** telles que **voies, axes, et enfin réseaux**. La validation des recherches s'est effectuée lors de la distribution de la carte des axes routiers (manuel de la collection Magellan, Hatier 2005) lors de la cinquième séance.

Les **supports**, choisis par le professeur, sont les moyens d'aller au-delà des pré-supposés acquis et les vecteurs essentiels de ces interrogations : l'habitude a été donnée aux élèves de travailler sur des grands formats et des copies en couleur. Cependant ici, le support a été source de difficultés ; en effet la volonté du maître de présenter le travail sur un support A3 a provoqué un agrandissement de l'original entraînant une augmentation des pixels et une déformation des éléments figuratifs. Ainsi les triangles noirs présentant initialement des sommets ou les lacs figurés par une tache ont pu être interprétés comme étant des pôles urbains à relier pour présenter, selon les dires des élèves, un réseau. De même, sur la carte figurent les tracés des fleuves, ceux des frontières, ceux des limites terres-mers. Ils sont identiques ce qui a pu provoquer des confusions et des discussions à propos de la signification de ces traits (peuvent-ils être franchis par des axes ?). Il s'agit de la carte A du groupe de Berkay.

3. Choix pédagogiques et conception de l'éducation à la citoyenneté

3.1. Un contrat didactique explicite laissant place à la parole des élèves.

Dans les trois cas présentés, la parole des élèves est prise au sérieux et suscitée. L'organisation des séances vise à produire des débats, à rendre les « choses discutables »¹³

¹³ Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*, Delachaux et Niestlé.

soit par une question laissée en suspens en début de cours comme dans l'exemple 1 sur les alliances de la seconde guerre mondiale, soit par la comparaison de quatre cartes de l'Europe médiane entre 1914 et 1945, soit par la réalisation d'une représentation du réseau de communication européen. Dans chaque cas, les élèves sont confrontés à une tâche dont ils n'ont pas la réponse a priori et qui demande la construction d'un raisonnement que les oraux, voire les écrits, rendent explicites.

Ainsi, dans le cas de l'exemple 3 sur le réseau européen, les **démarches proposées** aux élèves reposent sur une volonté de faciliter l'accès à des connaissances, la construction de savoirs reposant sur des acquis, et sur la volonté de donner des moyens d'argumenter pour que les élèves se sentent pris dans une spirale positive¹⁴. La démarche est alors hypothético-déductive¹⁵ : à partir d'un travail sur documents ayant trait aux transports fluvial, aérien, et maritime et un travail lié à la construction de connaissances de l'espace européen, les élèves sont amenés à construire des hypothèses concernant le transport autoroutier sur le continent européen. Ils procèdent par tâtonnements et échanges. Ce sont la richesse de ces derniers qui laissent voir la construction de notions. Les élèves mis en groupe, échangent et leurs conflits génèrent arguments, prises de décisions et avancées de postulats (Perret-Clermont A.N. 1981): « *l'action commune de plusieurs individus, nécessitant la résolution d'un conflit entre leurs diverses centrations, aboutit à la construction de nouvelles coordinations chez l'individu* »¹⁶.

Dans l'exemple 1, la réalisation de la liste des Etats qui se sont affrontés pendant la Seconde Guerre mondiale -par la demande explicite de distinguer savoirs établis et hypothèses mais aussi de donner les fondements voire les sources des affirmations posées- a suscité des échanges plus riches que ne l'aurait laissé supposer la simplicité apparente de la tâche. Les élèves habitués à évoquer leur culture personnelle ont fait entrer la complexité dans la classe.

Enfin, par l'exemple 2, le récit proposé a dégagé chez les élèves plusieurs logiques de relation aux modifications de frontières et ainsi de les faire réfléchir à l'histoire des Etats qui loin d'avoir une forme stable (celle des puzzles) peuvent grandir, rétrécir voire disparaître ou apparaître.

3.2. Une approche variée de l'Europe

Chacun de ces exemples est une approche de l'Europe historique ou géographique. Aller voir du côté de l'Europe médiane au 20^{ème} siècle, du projet européen en 1950 et enfin des déplacements et axes de communication représente trois façons de mieux connaître l'Europe mais aussi de travailler sur les notions de territoires, d'Etats, de frontières –notions qui renvoient à des espaces fermés, facilement représentés sur une carte- et d'y associer une approche des axes de communication qui ouvrent l'espace et traversent les frontières ; les élèves ne sont pas les mêmes. Cependant, ceux de Laon ont abordé dans leurs différentes années du cycle 3, des Etats pour en approcher les éléments les plus caractéristiques (le relief en Suisse et les contraintes que cela suppose pour l'aménagement, le niveau de la mer et les polders aux Pays Bas...) et des sujets qui ouvraient l'espace comme l'étude du Danube. Le parti pris dans les deux écoles a été de lier histoire et géographie. C'est cette liaison et une réflexion sur l'aménagement du territoire qui ont construit peu à peu une image de l'Europe plus proche des élèves, permettant d'appréhender peu à peu ce « sentiment d'appartenance » préconisé par le texte du Socle commun de connaissances et de compétences.

Conclusion

¹⁴ Loi de l'effet de Thorndike, 1913, Educational psychology, vol II, the psychology of learning, New York, Columbia University Press.

¹⁵ G Hugonie, *Géographie-Lycée. Aide à la mise en œuvre des programmes*, 1991.

¹⁶ A.N., Perret-Clermont, (1981), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Un des enjeux de la recherche menée de 2006 à 2008 était de mettre en œuvre des séances d'histoire et de géographie dédiées à l'enseignement de l'Europe. Les chemins ont été différents d'une école à l'autre. Cependant, par des séances répétées et articulées sur l'ensemble du cycle 3, les élèves ont acquis progressivement des connaissances sur toute l'Europe jusqu'aux franges septentrionales et orientales. Un rôle explicite accordé au langage et aux termes précis employés par les élèves a nourri la réflexion sur la construction de notions aussi importantes que celles d'Etats, de frontières, d'alliances et de guerres. Ces approches ouvertes sont cependant assez complexes pour les enseignants car laisser la parole aux élèves ne va pas sans étonnement voire embarras et c'est à ne pas craindre ces surprises qu'il faut essayer de former les futurs enseignants.

Bibliographie

- ALLIEU-MARY, N., BISAULT, J., LE BOURGEOIS, R. & VERILLON, P. (2004)
« Études de pratiques argumentatives : vers l'appréhension de postures disciplinaires en histoire-géographie, sciences et technologie », dans Douaire, Jacques (dir.) : *Argumentation et disciplines scolaires*, Paris : INRP, p.113-199.
- AUDIGIER, F. (2006) « L'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens », *Le Cartable de Clio*, n°6, pp. 255-274
- DESGAGNE, S., BEDNARZ, N., COUTURE, C., POIRIER, L., LEBUIS, P. (2001)
« L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p.33-64.
- GERIN-GRATALOUP, A.M., SOLONEL, M., TUTIAUX-GUILLON, N. (1994) :
« Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie » in RFP n° 106.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole, (2000), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*, Paris : INRP.