



HAL
open science

Les interactions élèves-professeur : indispensables dans l'apprentissage de la connaissance historique chez l'élève

Eugénie Brinchault

► To cite this version:

Eugénie Brinchault. Les interactions élèves-professeur : indispensables dans l'apprentissage de la connaissance historique chez l'élève. Education. 2021. dumas-03373656

HAL Id: dumas-03373656

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03373656>

Submitted on 11 Oct 2021

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.

Master MEEF
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention second degré
Mémoire

**Les interactions élèves-professeur :
indispensables dans l'apprentissage de
la connaissance historique chez l'élève**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de
master

Soutenu par Eugénie Brinchault

Le 17 mai 2021

**En présence de la commission de soutenance composée de Lucie
Gomes, directrice de mémoire, et Aurélie Lemaître, membre de la
commission, tutrice de stage et professeur au lycée Jean Bodin des
Ponts- de- Cé**

Remerciements

Les remerciements sont l'occasion d'exprimer toute ma gratitude et mon affection aux personnes qui ont pu m'aider à avancer dans cette année quelque peu difficile, et qui m'ont surtout aidé à mûrir et à m'épanouir auprès des élèves et dans mes recherches.

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Lucie Gomes. Elle a su m'aiguiller le long de ces deux années de recherches et je lui en suis reconnaissante.

Je tiens également à remercier mes deux tuteurs de stage que sont Sébastien Farouelle et Aurélie Lemaître, pour leur patience, leur expérience, et surtout la liberté d'enseigner qu'ils m'ont tous deux octroyé durant mes stages.

Je remercie également tous les élèves à qui j'ai pu donner cours, et surtout ceux qui ont accepté volontiers de participer à mes recherches en m'autorisant à les enregistrer. Je pense particulièrement aux classes de 4^{ème} du collège de Vihiers, et à la classe de 1^{ère} HGGSP (Histoire-géographie, géopolitique et science politique) du lycée Jean Bodin.

Enfin, je remercie mes collègues de formation de l'INSPE d'Angers, avec lesquels nous partageons la même expérience étudiante. Ils ont été d'un réel soutien et réconfort durant ces deux années de Master MEEF (Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation).

1) Table des matières

.....	1
1) INTRODUCTION.....	5
2) CADRE THEORIQUE : les interactions en classe, épistémologie	7
a.L'importance des pratiques langagières dans le développement des interactions.....	7
i. La nécessité de développer une « culture commune de classe » favorisant les interactions	8
ii. L'importance des interrogations en histoire	9
b.Le raisonnement historique naît du mixe d'une pensée sociale et d'une pensée scientifique.....	10
i. L'importance des hypothèses en histoire.....	10
ii. La conceptualisation en histoire : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves.....	11
c.La place du professeur dans les interactions en classe	12
i. Le professeur doit poser les jalons nécessaires au développement des interactions	13
ii. Poser des jalons afin de faire naître une enquête historique	14
iii. Le professeur comme marque d'autorité	15
3) METHODOLOGIE DU PROCESSUS DE RECHERCHE	15
a.La construction d'une séance introductive, consacrée aux interactions entre élèves et élèves sur ce que sont les « Frontières ».....	15
i. Les enjeux de l'enseignement des frontières.....	16
ii. Dispositif des séances	18
iii. Constitution du débat et choix d'enregistrement	19
b.Les objectifs de la séance	20
i. Objectifs disciplinaires.....	20
ii. Objectifs didactiques visés	21

c.Limites	de	la	séance	choisie	
.....					22
i.	Classe peu dynamique et manque de légitimité				22
ii.	Des séances compliquées à mettre en œuvre.....				24
iii.	Temps court				25
4)	ANALYSE DES DONNEES				27
a.	L'intervention du professeur pour recadrer l'élève dans son travail, fruit d'efficacité				27
i.	Le professeur : une autorité dans la classe				28
ii.	Poser les bonnes questions afin de permettre à l'élève d'élargir sa réflexion				30
b.	L'intervention du professeur liée à l'émergence d'une pensée réflexive chez l'élève et entre élèves				34
i.	La naissance de réflexions historiques chez l'élève, à l'origine de la bonne compréhension du contexte : la nécessité de poser les jalons pour élèves.....				34
ii.	...menant au développement d'« interactions réflexives » entre élèves				38
5)	Conclusion				<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
6)	Bibliographie				44
7)	Annexes				46

1) INTRODUCTION

Raoul Le Breton (1270-1320), maître en art et en théologie à la faculté de la Sorbonne, nous a laissé quelques traces de ses réflexions philosophiques sur la pédagogie. En effet, Raoul le Breton s'est intéressé à une philosophie pédagogique à un moment où les savants et maîtres s'interrogeaient sur la mise par écrit de l'enseignement oral. La période médiévale, et notamment les XIIIe et XIVe siècles sont marqués par une remise en question des « principes pédagogiques » en place, soit d'un modèle qui repose sur l'oralité. Les maîtres donnent la leçon à l'oral, les élèves prennent des notes. Or, avec un tel modèle, l'enseignement risquait de se perdre. Dès lors, la *reputatio*, ou plutôt l'*ordinatio*, sont mises en valeur, et permettent une mise en ordre des notes de l'étudiant. Ces pratiques nouvelles offrent des garanties écrites sur un enseignement. Raoul le Breton, dans ses traités de mathématiques, met en avant le fait que l'oralité de l'enseignement et l'interactivité entre l'enseignant et ses élèves est fondamentale pour un bon apprentissage. Cette prise de conscience était déjà présente chez les Grecs, mais la période médiévale est celle de la construction de l'état moderne, avec un recours à l'écrit plus fréquent et symbolique. La période médiévale témoigne d'un nouveau rapport à l'écrit, et donc d'un nouveau rapport à l'enseignement. On va réfléchir aux manières d'enseigner les grands textes anciens. C'est ainsi qu'est né un des premiers débats autour de la pédagogie et de la manière dont les enseignants devaient enseigner. Des siècles plus tard, nous revoilà quelque peu devant les mêmes questionnements. L'épidémie de Covid 19 et ses conséquences sur le système scolaire ont largement interrogé toute la société française sur les manières d'enseigner. Plusieurs modèles d'enseignement (transmissif, socio-constructiviste...) sont développés et utilisés par les enseignants, mais finalement, quelle est la place des interactions entre élèves et professeur dans ces différentes manières de donner une leçon aujourd'hui ? Quelle place ont les interactions entre élèves et professeur en classe d'histoire ?

Parler d'« interactions » revient à porter notre attention sur l'enseignant et sur la manière dont il prépare et construit ses cours. Cela suppose un travail de sa part, une préparation raisonnée et pragmatique, et non instinctive et improvisée. Créer des interactions demande des « stratégies d'enseignement » (Tardif, 1997) concourant à un enseignement de meilleure qualité.

L'année dernière, durant ma première année de recherche, j'ai axé ma réflexion sur l'influence qu'avait le professeur sur le comportement des élèves dans le cadre d'un apprentissage en classe. C'est-à-dire l'influence que le professeur, ses mots, son comportement, exercent sur l'élève et sur le développement de sa capacité réflexive. J'avais également concentré mon attention sur la construction réflexive de l'élève qui s'érige, en partie, grâce aux interactions entre élèves qui se construisent grâce aux stratégies du professeur.

Il s'agit alors d'étudier l'importance des interactions en classe, qu'elles comprennent à la fois les interactions entre élèves, mais aussi celles entre l'élève et le professeur. Cette recherche assez large demande une navigation assez importante d'informations, puisqu'il s'agit dans un premier temps d'étudier la classe et ses élèves, et dans un second temps le professeur et son travail pour veiller à une bonne intégration de ses élèves et de sa classe. Travailler à une bonne intégration de chacun de ses élèves au sein d'une vie de classe est indispensable au développement d'interactions de classe, elles-mêmes indispensables à un bon apprentissage des élèves en histoire.

Nous nous demanderons donc : en quoi, les interactions entre élève et professeur, mais aussi entre pairs, participent-ils grandement de l'apprentissage de la science historique ?

Pour cela, j'ai d'abord construit le cadre théorique concernant mon sujet. Il s'agissait, à travers mes lectures, de comprendre quelle était l'importance des interactions en classe, et quel pouvait être le rôle à la fois de l'enseignant, de l'élève et de la classe dans le développement de ces interactions. Ces informations se sont vues ensuite complétées par une analyse de terrain. Il s'agira donc dans un deuxième temps d'analyser la manière dont ma recherche a été intégrée dans ma pratique d'enseignante pour récolter mes résultats de recherche. En effet, la dernière partie consiste en une critique des données récoltées lors de cette deuxième année de recherche.

2) CADRE THEORIQUE : les interactions en classe, épistémologie

a. L'importance des pratiques langagières dans le développement des interactions

Pour s'intéresser aux interactions élève-élève et élève-professeur, il paraît logique de se renseigner sur l'importance des pratiques langagières, dans le développement des interactions.

« Les pratiques langagières ne peuvent se réduire à des outils de communication ; ils sont des instruments pour penser, construire et apprendre. »

Le Marec, Doussot et Vezier, 2009

Comme la citation ci-dessus invite à le dire, l'activité langagière est indispensable à de bonnes stratégies pédagogiques. Elle est une tentative de compréhension du monde, en proposant une reconfiguration. En effet, l'élève, par sa capacité langagière, va garder en tête des informations, qu'il va digérer. Dans un second temps, l'élève va ressortir explicitement ces informations, de lui-même, avec ses propres mots, avec sa propre façon de parler. C'est à partir de là que doivent partir tout développement d'interactions. Le professeur ne peut interagir avec l'élève si préalablement, il ne lui a pas donné toutes les clés en main pour apprendre à exploiter ses propres connaissances. Jaubert, dans son article de 2019 *« Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus des savoirs ? »* essaie d'identifier, à partir d'un corpus ancien, l'organisation des gestes professionnels langagiers qui réorientent l'activité langagière des élèves, pour les faire entrer dans un champ de contenus, de pratiques et de valeurs nouvelles. Comme le dit Jaubert : *« Il s'agit donc de rendre (les élèves) conscients de l'existence de ces comportements et outils sémiotiques spécifiques aux disciplines et de leur permettre de construire les positionnements énonciatifs adéquats pour entrer dans les contextes disciplinaires. Cela suppose qu'ils aient la possibilité d'imaginer un espace d'échanges fondé sur ces modes d'agir-parler-penser peu familiers, et celle de s'y projeter, de s'y instituer acteurs en s'essayant à ces pratiques »* (2007).

i. La nécessité de développer une « culture commune de classe » favorisant les interactions

En tant qu'enseignants, nous devons souvent faire face à des classes hétérogènes. De fait, afin de développer la pratique langagière des élèves et donc les interactions, il est important de mettre en place « *une communauté de discours garante d'un univers de référence commun, d'une culture commune* ». Dans cette perspective, toutes les interventions orales et tous les écrits scolaires intermédiaires, concourent à la construction de cet univers de référence. Cet univers de référence pourrait se définir plus simplement comme l'élaboration, le développement, d'une culture commune à la classe, notamment par le partage de travaux, de sorties scolaires, de moments de vie en classe, menant inévitablement au développement d'une certaine confiance entre élèves.

Par ailleurs, avant de demander aux élèves d'interagir, il faut d'abord en tant que professeur, prendre le temps d'élaborer et de développer cette culture commune à la classe. Là, se trouve une partie de notre travail, sans cela, notre métier serait quelque peu ennuyeux puisque là est tout l'enjeu : amener les élèves d'un point A à un point B. De plus, elle est aussi indispensable que primordiale, puisque d'elle dépend également la réussite scolaire de la classe. La construction de cette « culture commune de classe » passe essentiellement par une gestion précise des interactions orales par le maître. Jean-Paul Bernié, en 2004 a proposé le concept de « communauté discursive » : « *voir la classe comme communauté discursive en construction donne un sens à la dimension communicative des situations d'apprentissage comme appropriation des manières d'agir-penser-parler nécessaire à l'assimilation des savoirs et au développement* ».

Dès lors, Jean Paul Bernié définit le concept de communauté discursive comme un processus qu'il faut acquérir pour permettre aux élèves d'une même classe de se créer un « univers commun » afin qu'ils puissent développer de façon saine, des connaissances et une façon de penser, d'agir et de parler. Grâce au développement d'une communauté discursive, les élèves d'une même classe peuvent s'entraider et ainsi apprendre de façon plus productive et efficace. La présence de cette communauté discursive est donc indispensable au bon développement des interactions en classe d'histoire, dans la mesure où cette science nécessite d'interagir pour comprendre la complexité de chaque évènement historique.

ii. L'importance des interrogations en histoire

Le développement d'une « communauté discursive » va de pair avec le développement des interactions entre élèves et avec le professeur. Ces interactions témoignent quant à elles de l'importance des interrogations en histoire.

Nicole Tutiaux-Guillon est une didacticienne de l'histoire qui a fait de nombreux travaux avec François Audigier. En 1998, celle-ci s'est posé la question de la construction de l'histoire, qui résulte selon elle, de « *l'interaction didactique* » dans la classe entre élève et professeur. Cette didacticienne a foncièrement pris conscience que les savoirs de référence en histoire et géographie étaient en fait adaptés à un fonctionnement fondé sur le factuel et le réalisme, délaissant par conséquent l'apprentissage du raisonnement historique. Dès lors, celle-ci va essayer de démontrer que l'essentiel en cours d'histoire-géographie n'est pas de retenir tous les faits, toutes les dates, toutes les définitions, mais bel et bien de parvenir à construire une réflexion historique. Pour se faire, elle va défendre ce qu'elle appelle « *l'interaction didactique* », qu'elle définit comme des interactions maître-élève, faisant de l'élève le premier acteur de l'apprentissage de son savoir.

La communauté discursive crée donc des interactions, elles-mêmes plaçant au cœur du processus, l'élève comme premier acteur de son apprentissage. Là est donc toute la finalité des interactions : faire de l'élève un acteur de son apprentissage.

Aussi, Gaston Bachelard dans son ouvrage *La formation de l'esprit scientifique* refuse ceux qui considèrent que notre perception immédiate des savoirs est un instrument de connaissance. Pour lui, c'est la capacité de formuler des interrogations pertinentes qui signent la marque d'un savoir et d'un esprit foncièrement scientifique en histoire : « *Toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit* ». Gaston Bachelard met en avant le rôle des questions dans le processus de l'apprentissage, et donc celui des hypothèses.

Ces idées vont dans le sens de mon sujet de recherche et de mes hypothèses, quant à la nécessité des interactions entre élèves et professeur, à la construction du savoir historique certes, mais encore plus à la construction d'une mémoire réflexive, d'un raisonnement historique. C'est en interrogeant les élèves sur leurs propres savoirs, que ceux-ci parviendront à terme au développement d'un esprit critique vis-à-vis des informations données d'un document.

b. Le raisonnement historique naît du mixe d'une pensée sociale et d'une pensée scientifique

« *L'historien raisonne par analogie avec le présent et transfère au passé des modes d'explication qui ont fait leurs preuves dans l'expérience quotidienne de tout un chacun.* »

Antoine Prost, 1996

Les mots d'Antoine Prost induisent que le développement de l'esprit critique chez l'élève en histoire naît du « mélange » d'une pensée sociale propre à l'élève, et d'une pensée scientifique, que le professeur va apporter à l'élève. En effet, l'histoire inclut des raisonnements complexes à appréhender. L'histoire demande une prise de recul considérable pour appréhender un événement, un personnage, un acteur politique, dans le temps passé. De fait, par ses difficultés, l'histoire est une science qui demande, dans son apprentissage, des interactions avec le professeur. Dans ce sens, le professeur d'histoire va user des connaissances et de la pensée sociale de ses élèves pour appréhender un temps passé. L'enseignant historien va, en quelques sortes, partir d'éléments contemporains des élèves, pour leur apprendre l'histoire. L'historien va intérieurement réagir de la sorte : « Cela me rappelle... ». Dès lors, il applique la théorie de l'esprit (Brunner, 1996) en observant les hommes et la société qui l'entourent, et qui lui permet d'expliquer pourquoi, selon lui, les hommes agissent comme ça aujourd'hui, et agissaient comme ça autrefois.

i. L'importance des hypothèses en histoire

L'histoire, par sa complexité d'apprentissage, nécessite de faire des hypothèses. Antoine Prost, qu'on appelle aussi « l'historien de l'éducation », historien et universitaire français, rappelle dans son ouvrage *Douze leçons sur l'histoire*, paru en 2010, qu' « *il n'y a pas de faits sans questions, sans hypothèses préalables* ». Cela induit directement que l'élève historien accède aux faits selon ses questionnements personnels. Ainsi, il va étudier l'histoire en partant de ses questionnements. C'est à la fois un bienfait de l'histoire puisque c'est une science qui appelle les élèves à se questionner, et donc appelle à la réflexion des élèves. A contrario, c'est une difficulté

de la science historique puisque les questionnements des élèves antérieurs à l'étude d'un fait historique, peuvent les mener vers le mauvais chemin. Il y a comme une sorte de prise de recul à avoir en histoire, qui semble difficile à acquérir.

Ainsi, l'importance des hypothèses en histoire se justifie par la difficulté que peuvent avoir de jeunes historiens à appréhender une situation, et surtout à « capter » les réels enjeux. En effet, dans les sciences de la nature, telles que la physique, la recherche des causes doit pouvoir conduire à une généralisation et à la formulation d'une loi qui permet de rendre compte du type de phénomène étudié. Mais en histoire, une telle généralisation paraît difficile, voire impossible. En effet, il est beaucoup plus difficile d'isoler des relations de cause à effet qui soient constantes : les mêmes causes n'ont pas toujours les mêmes effets. En histoire, les relations ne peuvent être séparées entièrement de leur contexte.

Ainsi, dans la discipline historique, il est important, voire presque indispensable de générer des interactions afin de confronter les hypothèses de chaque élève. Dès lors, c'est en confrontant leurs hypothèses que les élèves vont s'interroger sur leur réflexion personnelle et développer leur réflexion historique.

ii. La conceptualisation en histoire : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves

Les hypothèses que font les élèves naissent en général du mixte de leur pensée scientifique qu'ils acquièrent en classe, et de leur pensée sociale qu'ils acquièrent depuis qu'ils sont tout jeune, chez eux, au contact de leurs proches...

Vygotski, pédagogue psychologue, et Moscovici, psychologue social, dans leurs théories de l'apprentissage et représentations sociales, éclairent les transformations du savoir, opérées par les élèves quand ils rapprochent le savoir historique et leur pensée sociale, soit les concepts historiques, scientifiques, et leurs concepts de la vie quotidienne. Ils ont constaté que les élèves rapprochent des situations, des personnages historiques, à des situations concrètes, des personnages concrets, selon un modèle de « *généralisation par individualisation* ». Leur étude est fondée sur un ensemble d'écrits produits en classe d'histoire par des élèves de seconde. Un des moyens de la conceptualisation en histoire que de se baser sur des écrits, peu importe la nature et leur but.

L'historien rapprocherait le fait historique à connaître d'un élément de sa pensée sociale, construite par son expérience personnelle et sociale, à l'occasion d'un raisonnement pratique du type : « *cela me rappelle...* ». Ainsi, Marc Bloch a montré à

quel point son expérience des tranchées durant la Première guerre mondiale, lui avait permis de comprendre les hommes du Moyen-Âge, marqués eux aussi par la guerre. Le raisonnement historique naît donc du mixte de pensée sociale, par les rapprochements opérés pour comprendre une situation du passé à la lumière d'une situation analogue du passé ou du présent ; et d'une pensée scientifique, au sens où l'histoire est une science par sa méthode et par son mode de production de savoirs validée par la communauté des historiens. Par conséquent, l'histoire ne se construit pas, à la différence de beaucoup d'autres sciences, de généralités universelles et invariantes.

Selon Nicole Lautier : « *La nature du raisonnement historique, entre le raisonnement naturel de la pensée sociale et le raisonnement plus scientifique de la pensée historienne contrôlée, permet de penser par dérivation la continuité entre le raisonnement des élèves en histoire et le raisonnement des historiens* ».

Ainsi, le « modèle intermédiaire de la compréhension de l'histoire » défini par Nicole Lautier en 1997, montre que, les élèves, à leur niveau, débutent d'abord par des typologies, des rapprochements, afin de comprendre des concepts, leur donnant un sens concret pour eux. Pour cela, ils mobilisent leurs représentations sociales, résultant de l'intériorisation par chaque individu, d'expériences, de pratiques, de modèles de conduite et de pensée. Cette transformation emplit le savoir de sens concret.

Sur le même sujet, Serge Moscovi a mis en lumière le fait que les élèves possèdent des représentations sur les différents objets qu'ils étudient en cours et que ces dernières ont un impact sur la construction des savoirs. Ainsi, le savoir scientifique est transformé par l'élève quand ce dernier rapproche ce savoir à des éléments de sa pensée sociale, permettant de facto le passage du complexe au simplifié, de l'abstrait au concret, du mot à la chose. Par exemple, étudier la démocratie athénienne, va demander aux élèves de se figurer le terme « démocratie ». Ils vont instinctivement penser à notre démocratie actuelle, pourtant bien différente de celle athénienne. Ces rapprochements nous aident en tant que professeur à transmettre le savoir historique.

c. La place du professeur dans les interactions en classe

« *On n'apprend pas tout d'un seul maître, il en faut plusieurs, auxquels on est redevable d'approfondissements successifs* »

Antoine Prost

Comme cette citation d'Antoine Prost le signifie bien, le maître est l'élément essentiel dans la construction du savoir chez l'élève. Or, l'apprentissage des savoirs ne repose pas entièrement sur un seul et même maître. Le fait d'avoir plusieurs professeurs chaque année est bénéfique dans le sens où chacun apporte aux élèves sa méthode, sa passion, ses conseils. Ainsi, « on n'apprend pas tout d'un seul maître » induit aussi que le savoir lui peut s'apprendre d'un seul maître, mais la réflexion, elle, ne naît pas instinctivement, elle nécessite de devoir interagir.

Aussi, le professeur doit poser les jalons nécessaires au développement des interactions, il doit également être une marque d'autorité au sein de la classe. Une autorité vers qui se tourner, une autorité qui pousse les élèves dans leurs retranchements historiques, une autorité qui finalement fait évoluer nos jeunes élèves en jeunes citoyens.

i. Le professeur doit poser les jalons nécessaires au développement des interactions

Le rôle de l'enseignant est essentiel pour les élèves dans leur construction du savoir, comme le soulignent les théories de Jérôme Seymour Bruner : il a développé le concept d'« *interaction de tutelle* ». Il s'agit : « *d'un système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement (...) un peu comme un étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul* ».

En effet, les apports du professeur permettent de faire avancer le questionnement et d'apporter une structure à la réflexion de l'élève. Le professeur, dans sa classe et auprès des élèves :

Recentre les débats

Guide les élèves vers le but premier de l'activité

Encourage les élèves à développer leurs hypothèses en ayant recours à des méthodes de l'histoire contrefactuelle (« *ce qui aurait pu arriver mais n'est pas arrivé* »)

Joue rôle de contrôle, qui selon Lucie Gomez doit permettre de « *mettre à distance le sens commun des élèves* »

En ce sens, Bruner parle « *d'interaction de tutelle* », c'est-à-dire la façon dont les adultes « *organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts* ».

ii. Poser des jalons afin de faire naître une enquête historique

Le professeur, pour faire se développer les interactions dans sa classe auprès de ses élèves, et ainsi leur permettre de développer leur propre capacité réflexive, doit poser les jalons nécessaires à leur développement. Celui-ci doit faire attention à ne pas aller trop loin dans sa démarche. En effet, le professeur doit donner assez d'informations à ses élèves pour qu'ils parviennent à travailler, mais pas trop pour qu'ils n'aient pas à travailler. Les élèves doivent chercher par eux-mêmes. Travailler en histoire, c'est faire une enquête historique. Il n'est donc pas intéressant pour nos élèves de donner au préalable toutes les informations.

Dans le cadre scolaire, l'enseignant construit le problème et l'élève a à le résoudre : comme l'écrit G. Bachelard « *le plus important c'est de savoir poser les problèmes et les bons problèmes* ». Dès lors, les élèves doivent avoir la possibilité « d'explorer les possibles d'une situation historique et de produire des écrits qui construisent des raisons, conditions d'accès à de véritables savoirs historiques », selon Sylvain Doussot et Yannick Le Marec. Les élèves doivent donc disposer de connaissances « de base », de savoirs transmis par l'enseignant, pour pouvoir enquêter en histoire. Les concepts historiques se construisent progressivement chez les élèves lors d'enquêtes historiques aménagées pour eux, soit lorsque nous les faisons se poser des questions sur un sujet particulier. La problématisation fait se construire chez l'élève une « mentalité historienne » qu'il découvre par lui-même.

L. Gomes s'est intéressé à cet état de fait. Dans ses différents articles, elle rappelle que l'histoire est une discipline à part entière, puisqu'elle nécessite d'avoir recours à des traces, des sources passées. Dès lors, là est la principale erreur de certains enseignants ou encore plus des élèves que de penser que l'enseignement de l'histoire est une vérité générale. Il n'en est rien puisque nos « résumés historiques », que nous nous attachons à produire en tant que professeur, ne sont en fait que le résumé de ce que nous-mêmes ou d'autres chercheurs historiens avons pu déduire très subjectivement de sources. Ainsi, là est la place fondamentale des interactions en classe, puisqu'en histoire : il s'agit de questionner les sources. Ce questionnement des sources s'opère auprès de pairs, donc entre élèves, mais aussi en discutant, en interagissant avec le professeur. Il s'agit donc de créer une enquête problématisée, soit d'utiliser les jalons préalablement donnés aux élèves, afin de construire un problème historique à partir de sources. Lucie Gomes, tend à critiquer et dénoncer une « boucle didactique répétitive » qu'une majorité de professeurs répéterait. Elle se

demande donc si les élèves font de l'histoire, ou si l'objectif n'est pas plutôt de vérifier s'ils savent lire des documents issus du manuel.

iii. Le professeur comme marque d'autorité

De fait, selon Bruner, une organisation du monde des enfants serait indispensable à un bon apprentissage. En découle directement l'aspect autoritaire et « de recadrement » que le professeur doit adopter afin de parvenir à un bon apprentissage des élèves en classe. Dès lors, Bruner développe le « *concept d'étayage* » et repère six conséquences de l'adoption de ce comportement : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration. Ce qui attire mon attention dans les réflexions de Bruner à l'égard de mon sujet est ce qu'il appelle « *le maintien de l'orientation* ». En effet, l'auteur comprend dans cette expression que le professeur doit développer un cadre « *réglementaire* » afin d'éviter que l'enfant ne s'éloigne du travail demandé, et ainsi qu'il reste concentré. C'est un fait, nous avons tous été élèves et nous savons tout particulièrement que l'autorité d'un professeur encourage à rester concentré. Bruner parle ensuite de « *contrôle de la frustration* », par là il préconise d'éviter la naissance d'un sentiment d'échec chez l'élève. Ainsi, le professeur doit savoir assurer un cadre réglementaire au sein de sa classe pour éviter tout débordements dits « cognitifs », mais doit également rassurer l'élève pour ne pas qu'il abandonne dans l'élan de son évolution réflexive.

3) METHODOLOGIE DU PROCESSUS DE RECHERCHE

a. La construction d'une séance introductive consacrée aux interactions entre élèves sur ce que sont les « Frontières »

Dans le but de répondre à mes nombreuses questions initiales, j'ai dû élaborer une séance qui puisse permettre aux élèves d'interagir entre eux, mais également une séance qui puisse permettre à l'enseignant d'être sollicité. J'ai fait le choix d'enseigner, au cours de mon stage filé de Master 2, le Thème 3 de Première géopolitique « Étudier les divisions politiques : les frontières ». Ce thème, très compliqué à aborder, a demandé aux élèves de réfléchir ensemble, de mutualiser leurs efforts de compréhension, et de compter les uns sur les autres tant la demande de travail était grande. De fait, l'enseignement de ce thème de Géopolitique, à mon sens, favorise les

interactions entre pairs dans un premier temps, puis entre élève et professeur dans un second temps.

i. Les enjeux de l'enseignement des frontières

Le thème 3 s'insère dans le nouveau programme de première géopolitique intitulé : « Acquérir des clefs de compréhension du monde contemporain ». Le programme dispose de cinq thèmes, dont le troisième porte sur les frontières. Ce dernier a pour objectif de faire comprendre aux élèves ce que sont les frontières politiques, leurs formes et leurs enjeux. Le thème s'envisage en un traitement de 24 à 25 heures.

Introduction : les frontières dans le monde d'aujourd'hui.	
<ul style="list-style-type: none"> • Des frontières de plus en plus nombreuses. • Des frontières plus ou moins marquées. • Frontières et ouverture : affirmation d'espaces transfrontaliers. 	
Axe 1 Tracer des frontières, approche géopolitique	Jalons <ul style="list-style-type: none"> • Pour se protéger : Le limes rhénan. • Pour se partager des territoires : la conférence de Berlin et le partage de l'Afrique. • Pour séparer deux systèmes politiques : la frontière entre les deux Corée.
Axe 2 Les frontières en débat	Jalons <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître la frontière : la frontière germano-polonaise de 1939 à 1990, entre guerre et diplomatie. • Dépasser les frontières : le droit de la mer (identique sur l'ensemble des mers et des océans, indépendamment des frontières).
Objet de travail conclusif Les frontières internes et externes de l'Union européenne	Jalons <ul style="list-style-type: none"> • Les enjeux de Schengen et du contrôle aux frontières : venir en Europe, passer la frontière. • Les frontières d'un État adhérent. • Les espaces transfrontaliers intra-européens : passer et dépasser la frontière au quotidien.

Les frontières sont une thématique qui est délibérément placée dans une étude politique. C'est un choix qui se conçoit et qui est aussi celui de géopoliticiens comme Yves Lacoste ou Michel Foucher, pour qui les faits politiques auraient leur vie propre, indépendante de tout contexte. Pourtant, si l'on cherche à comprendre la genèse et la fixation des frontières politiques, on découvre toujours des faits qui relèvent de la

culture : ethnies, langues, religions. La gestion des affaires de la Cité, essence même de la chose publique (Res publica) dans l'Antiquité romaine, n'est-elle pas affaire de culture, donc d'identité individuelle et collective ? Dès l'Antiquité, les romains ont construit des territoires sur lesquels s'exerce leur souveraineté, ainsi que des frontières qui les séparent des territoires voisins. Les frontières sont donc une notion à proprement parler de nature géopolitique, comme se plaît à le rappeler Michel Foucher. A partir de cet état de fait, historiens, géographes et politiciens doivent collaborer et mutualiser leurs recherches pour parvenir à une étude concrète des frontières. Ici est tout l'enjeu, l'intérêt, la passion, mais aussi la difficulté de ce thème de recherche.

Les frontières n'ont véritablement commencé à être étudiées dans les années 1990, années où se constituent le champ des *border studies*. Entre le XIXe siècle et les années 1970, les frontières sont étudiées selon une approche stato-centrée qui porte à ne voir la frontière que comme une ligne. A partir des années 1970, on constate un élargissement du regard sur la frontière qui amène à la saisir dans une forme d'épaisseur spatiale et temporelle. Enfin, depuis 2001, l'imposition politique d'un agenda sécuritaire relance le débat sur la question de la traversée de la frontière. Alors que les deux fonctions évoluent : en effet, loin de disparaître en se fondant dans la mondialisation, les frontières se déplacent en devenant réticulaires. Aussi, définir les frontières s'avère être compliqué. En effet, l'actualité frontalière étant caractérisée par un tournant sécuritaire mondial, les murs réapparaissent et se multiplient. Les *border studies* travaillent le paradoxe visibilité/invisibilité de la frontière, lieu où « *le pouvoir sélectionne ce qu'il donne à voir, la mise en scène de certains éléments servant de couverture à un grand nombre de processus qu'il est pourtant essentiel de comprendre* » (Amilhat Szary).

Ainsi, voilà la définition que j'ai proposé aux élèves pour cette notion de « frontières » au cœur du thème, intitulé lui-même « frontières ». Celle-ci s'inspire largement de celle donnée par Michel Foucher dans la *Documentation photographique* « *Frontières* ».

Introduction

1. Des frontières de plus en plus nombreuses

La frontière est « **une ligne ou un espace séparant des territoires sur lesquels deux Etats exercent la plénitude de leur puissance, c'est-à-dire la souveraineté territoriale** ». A cet égard, les Frontières sont des marqueurs symboliques nécessaires aux nations en quête d'un dedans pour interagir avec un dehors.

Tout l'enjeu du thème est de montrer aux élèves que les frontières sont actuellement de plus en plus paradoxales. Il s'agit de mettre en avant la mondialisation avec ses

effets d'ouvertures frontalières à l'égard des biens, et a contrario, il s'agit de montrer les effets néfastes de la mondialisation en témoignant de la « refrontiérisation » par une fermeture des frontières.

ii. Dispositif des séances

Une des séances de travail sur les interactions entre élève et élève et professeur correspond à la première séance sur l'introduction. L'introduction du Thème 3 : « Étudier les divisions politiques du Monde : les frontières » dure trois heures. La séance que j'ai choisi d'enregistrer est la première, soit le tout premier cours que j'ai donné. Les élèves doivent durant cette séance introductive prendre conscience de trois points :

1. Les frontières sont de plus en plus nombreuses
2. Les frontières sont plus ou moins visibles
3. Les frontières peuvent être des interfaces transfrontalières, et donc porteuses d'échanges malgré la fermeture

La séance d'introduction doit durer trois heures. Il nous a demandé de faire voir aux élèves les aspects généraux des frontières, soit le fait qu'elles soient de plus en plus nombreuses, plus ou moins visibles, et qu'elles peuvent avoir différents degrés d'ouverture, permettant donc des échanges de natures diverses.

Le début du cours s'est construit à partir des connaissances des élèves. En effet, durant ces premières minutes, il s'agissait de démocratiser le sujet et d'en faire un sujet problématique pour eux. Il s'agissait de les amener à se questionner sur la raison de la présence de cette thématique dans leur programme de première géopolitique. De fait, il a été question de la construction d'une carte mentale en classe entière sur ce qu'était une frontière, à partir de laquelle je les ai amenés à se questionner.

Dès lors, après une introduction durant laquelle une carte mentale collective fut construite sur la définition d'une frontière, par les connaissances qu'avaient au préalable les élèves, j'ai partagé le temps de la séance défini par le *Bulletin Officiel*, soit trois heures, en un traitement de dossiers.

Pour ce faire, plusieurs dossiers ont été travaillés pour le premier et troisième point. Par manque de temps, j'ai dû accélérer le deuxième point à l'aide d'images parlantes dans un diaporama, que nous avons ensemble décrites, analysées et critiquées.

- Dans un premier temps, un dossier plus historique centré sur l'augmentation des Etats depuis la fin de la guerre froide, et donc par conséquent sur l'augmentation des frontières ;
- Un deuxième dossier portant sur les différents types de frontières (terrestres, maritimes, aériennes, digitales) ;
- Un troisième dossier portant sur l'interface frontalières entre les États-Unis et le Mexique ;
- Enfin un dernier dossier sur l'interface frontalières entre Singapour, la Malaisie et l'Indonésie.

Pour ce travail sur dossier, les élèves sont divisés en binôme. Dans un premier temps, ils doivent prendre connaissance des documents du dossier, se les approprier, puis dans un second temps doivent hiérarchiser les informations tirées des documents, afin de rédiger un paragraphe argumentatif, qu'ils liront à la classe entière.

L'introduction étant complexe et large, la stratégie était que chaque binôme s'approprie un des points fondamentaux de l'introduction avec pour objectif qu'il restitue ce qu'il en avait retenu devant la classe entière. Cette stratégie vise à ce que les élèves de première prennent des notes afin qu'ils aient un éventail d'informations assez fourni et détaillé de chaque point, leur permettant de se saisir du thème, et me permettant quant à moi de juger de leur autonomie. De plus, le thème et les dossiers aux documents fournis étant compliqués, il s'agissait de les enregistrer afin de capter les interactions entre pairs visant à la « bonne information ».

iii. Constitution du débat et choix d'enregistrement

Dans une deuxième séance, l'objectif était de capter les interactions entre pairs, mais aussi entre élèves et professeurs, à partir d'un atelier débat en classe entière. La question du débat : « Les frontières sont-elles toutes discutables ? » s'inscrit dans le Jalon 2 de l'Axe 1 « Tracer les frontières : une approche géopolitique », soit au sein de la thématique sur « 1884-1885 : la conférence de Berlin et le partage de l'Afrique ».

Après avoir étudié le limes rhénan dans le Jalon 1, dont l'objectif était de montrer que l'Empire romain, pourtant puissant grâce à ses multiples conquêtes et expansions, a dû construire des frontières, des fortifications afin de se protéger, dès lors qu'il a perdu des batailles dès 9 ap JC. Il s'agissait de saisir les fonctions du limes rhénan, notamment celle protectrice. Mais il s'agissait aussi de faire repérer aux élèves les éléments clés de cet ensemble architectural unique, au service de l'affirmation de

l'empire, cet ensemble architectural romain témoignant du développement de l'architecture militaire romaine et de la connaissance fine de la topographie des territoires limitrophes du Rhin.

Dans le Jalon 2, l'objectif est tout autre puisqu'il s'agissait de faire réfléchir les élèves à la fonction de la frontière comme instrument de construction d'identités politiques dans le contexte de la conquête puis de l'administration des territoires africains par les puissances européennes concurrentes. Il s'agissait de montrer aux élèves la façon dont ont été créées les frontières africaines et avec quelles visées et finalités, soit sur un papier et sans se préoccuper des populations locales.

Après avoir perçu ces différents enjeux liés aux frontières, il m'est apparu intéressant et rigoureux de concevoir un débat au sein duquel chacun des élèves puisse mettre en avant sa conception de la frontière, et ainsi pouvoir amener les élèves à se questionner sur la construction, le tracé, et la politique passée et actuelle de telle ou telle frontière.

b. Les objectifs de la séance

Dans un second temps, il me fallait définir les objectifs didactiques des séances mises en place. Les objectifs didactiques concernent aussi bien les enjeux de savoir que les compétences à travailler pour les élèves. Il me fallait aussi définir clairement quels étaient mes objectifs de recherche.

i. Objectifs disciplinaires

La problématique du thème : « Les frontières entre les Etats : quels sont les enjeux géopolitiques, formes et fonctions de ces divisions politiques du monde ? », invite à dresser une vue générale des frontières, géographiquement et historiquement.

L'introduction a pour objectif de faire comprendre aux élèves les enjeux des frontières de façon historique et géopolitique en lien avec la mondialisation. L'histoire a créé des frontières, et les a ensuite effacées afin de faciliter les échanges internationaux. Aujourd'hui, toujours dans le contexte de la globalisation, nous assistons à un retour des frontières, à une « refrontiérisation ». De fait, il s'agit ici de montrer aux élèves en quoi les frontières sont des espaces aux enjeux multiples. Dès lors, le temps introductif du thème sur les Frontières requiert d'abord de faire travailler les élèves sur leur capacité à analyser, interroger et avoir une capacité réflexive. Mais aussi celle de se documenter et de hiérarchiser les informations, dans la mesure où des dossiers étaient distribués à chaque binôme, tous devant préparer une analyse de documents.

Le Premier Axe « Tracer les frontières : une approche géopolitique » se traite en huit heures et est partagé en trois jalons. L'objectif de cet axe général est de montrer aux élèves que toute frontière est la traduction de choix politiques, et que son tracé relève d'enjeux sous-tendant cette décision. Avec trois exemples situés à trois périodes historiquement bien distinctes par leur contexte et enjeux, il s'agit d'étudier les frontières à travers l'histoire, et finalement d'en saisir les « caractéristiques générales », puisque « *de tout temps* » des frontières ont existé. Le Premier Jalon sur le limes rhénan invite à saisir les fonctions protectrices de la frontière à l'époque romaine. Étudier le limes rhénan c'est aussi étudier la capacité de l'Empire romain de se considérer comme territoire à protéger. Par ailleurs, il s'agit de percevoir l'ensemble architectural du limes rhénan, et de constater qu'il témoigne du développement de l'architecture militaire romaine et de la connaissance fine de la topographie des territoires du Rhin. Le deuxième Jalon sur la Conférence de Berlin et la création des frontières africaines invite à réfléchir à la fonction de la frontière comme instrument de construction d'entités politiques dans le contexte de la conquête, puis de l'administration des territoires en Afrique par les puissances coloniales. Il s'agit ici d'étudier la capacité réflexive des élèves de sorte à ce qu'ils comparent l'étude du tracé frontalier romain, à celui des frontières africaines, et viennent à en déduire que chaque peuple n'a pas eu la chance de séparer son territoire. Cet état de fait donnera lieu à un débat. Enfin, le dernier Jalon porte sur les frontières durant la guerre froide. L'étude de la frontière coréenne semble indispensable à un bon questionnement et une bonne ouverture sur le sujet. Il s'agit donc ici de traiter de la frontière fermée et militarisée, toujours dans le but de comparer les différences de tracé frontalier.

ii. Objectifs didactiques visés

Les principaux objectifs didactiques au sein de l'enseignement de géopolitique qui s'intitule « Acquérir des clefs de compréhension du monde contemporain » en classe de première sont les suivants :

- **Analyser, interroger, adopter une démarche réflexive** : outre l'acquisition de connaissances, l'enseignement développe les capacités d'analyse et de réflexion en confrontant les points de vue, les approches... En première, les élèves s'engagent dans cette démarche en posant des questions, en mettant en évidence les spécificités des démarches suivies. En terminale, les élèves sont invités à exposer en pleine autonomie ces éléments.
- **Se documenter** : l'acquisition de cette compétence est fondamentale pour la réussite dans le supérieur. En classe de première, le travail de documentation est guidé par le(s) professeur(s) de la spécialité et le professeur documentaliste, qui accompagne méthodiquement l'élève dans sa recherche de sources ou d'information, y compris sur internet. Les principes de rédaction d'une fiche de lecture peuvent être abordés. En classe terminale, une place plus grande est donnée à la documentation autonome des élèves.
- **Travailler de manière autonome** : la spécialité demande une part plus grande de travail individuel afin de préparer à la poursuite des études où les élèves, devenus étudiants, sont moins encadrés.
- **S'exprimer à l'oral** : tout en consolidant l'expression écrite, l'enseignement de spécialité est un moment privilégié pour développer une expression orale construite et argumentée. La prise de parole en cours est encouragée, tout comme les exposés individuels et collectifs. En première, il convient de s'assurer d'une prise de parole régulière, structurée et pertinente. En terminale, les élèves sont encouragés à prendre la parole pendant une durée plus longue, afin de se préparer à l'épreuve orale de l'examen.

Le programme de spécialité géopolitique prend en compte les acquis des enseignements communs de seconde, particulièrement en histoire-géographie et en sciences économiques et sociales. Par souci de progressivité, l'année de première est principalement consacrée à l'acquisition des notions centrales de chacune des disciplines représentées pour l'étude d'objets communs. L'enseignement porte sur des thèmes choisis de manière à permettre aux élèves :

- D'appréhender une question essentielle du monde actuel
- D'étudier un même objet selon des approches variées
- D'approfondir les analyses
- De développer leur travail personnel

c. Limites de la séance choisie

i. Classe peu dynamique et manque de légitimité

Dans mes premières expériences de « professeure » durant mon stage de Master 1, je donnais cours à des collégiens (sixième et quatrième). Mon deuxième stage de Master 2 m'a permis de rencontrer le public lycéen et toutes ses prérogatives. Dès les débuts de mon stage, j'ai fait savoir à ma tutrice que je tenais à prendre en charge les

premières géopolitiques. Je tenais à donner cours à des Premières Géopolitique d'une part, parce que le thème 3 de leur programme intitulé « Frontières » me permettait de donner cours et de « réviser » en même temps, dans la mesure où c'est une des questions au concours. D'autre part, car je tenais à me confronter à la difficulté. En effet, y compris l'année dernière, j'avais tenu à donner cours à des 4^{ème} sur la Révolution française, une thématique compliquée à « transformer » pédagogiquement. L'objectif de mon stage de deuxième année était donc de me confronter à la difficulté pour « tester » mes capacités disciplinaires et pédagogiques. Par ailleurs, mon choix personnel de ne faire cours que sur des thématiques compliquées durant mes deux stages de Master s'explique en grande partie par la volonté de me confronter à la difficulté. En me confrontant à la difficulté, je prétendais que les interactions allaient d'autant plus se développer entre élèves, et entre les élèves et moi-même. Il s'agissait donc d'un choix de thématiques qui se voulait stratégique dont l'objectif était de recueillir les meilleurs recueils de données possibles quant à mon sujet de recherche.

J'ai donc choisi le thème 3 de Première géopolitique « Étudier les divisions politiques du monde : les frontières ». C'est un thème compliqué à appréhender et à préparer. En effet, la géopolitique est un cumul de quatre matières : l'histoire, la géographie, les sciences économiques et sociales et la géopolitique. La difficulté de cet enseignement réside en sa diversité puisqu'il s'agit d'étudier une thématique à partir d'exemples variés, qu'ils soient historiques ou géographiques. Il a donc été compliqué pour moi en tant qu'historienne de me familiariser avec cette nouvelle méthodologie de travail.

Par ailleurs, il s'agit d'une de mes questions au concours. De fait, à la fois volontairement et involontairement je me suis imposé une certaine pression puisque j'estimais devoir être à l'aise avec le sujet. Ainsi, à chaque question des élèves à laquelle je ne savais pas répondre, je me contrariais moi-même. Dans le même temps, étudier cette thématique des frontières avec des lycéens m'a aidé dans la compréhension de la question. Tous ces éléments ont engendré un grand stress le long de mon stage puisque je testais à la fois mon aptitude à être professeure, mais aussi celle de mes capacités à expliquer mes connaissances sur la question des Frontières.

Quant à la classe choisie, il s'agit d'une classe peu dynamique, un peu timide. De fait, pour interagir, il m'a fallu gagner leur confiance. En effet le système de stage filé nous

contraint à être au contact des élèves uniquement un jour par semaine. De fait, la confiance entre les élèves et moi-même a été un long processus. De plus, la classe de première géopolitique à laquelle je donnais cours ne se connaît pas elle-même. En effet, les enseignements de spécialité regroupent différents élèves de différentes classes, ce qui selon moi est un problème puisqu'il manque le développement d'une culture de classe favorable au développement des interactions. En effet, comme dit auparavant dans mon cadre théorique, la culture de classe est essentielle pour le développement d'interactions et une bonne autonomie de classe. Or ici la difficulté a été de les faire interagir alors même qu'ils ne se connaissaient pas et donc ne montraient pas leur confiance.

En bref, ces divers éléments m'ont à la fois perturbé mais aussi aidé dans le processus de recherche que j'ai mené durant mon stage de deuxième année.

ii. Des séances compliquées à mettre en œuvre

Le thème de Géopolitique est compliqué à aborder, que ce soit pour nous professeurs, ou pour les élèves. Il s'agit d'un enseignement qui mêle connaissances historiques, connaissances géographiques, et enfin connaissances politiques de tel ou tel Etat, telle ou telle région du monde. La complexité réside en cela en tant que professeur : avoir un panel large de connaissances sur le thème enseigné.

Par ailleurs, un panel large de connaissances en diverses matières, induit logiquement et directement, des objectifs didactiques de toutes sortes, selon l'Axe, le Jalon, et l'exemple étudié, qu'il soit davantage historique, géographique ou politique. De fait, la grande complexité de cet enseignement est de perdre les élèves, ou bien qu'ils ne comprennent qu'une partie des enseignements. La principale peur que j'ai eu a été celle de perdre les élèves, dès lors qu'ils n'auraient pas saisi les enjeux et la continuité du thème. En effet, le programme est composé de sujets très pointilleux et détaillés. La difficulté est que les textes ne nous offrent pas assez de temps pour aborder les sujets dans leur complexité : il faut aller au plus vite et au plus général. L'erreur à ne pas commettre à mon sens dans l'enseignement de cette spécialité est d'oublier de contextualiser les différents sujets et événements historiques. En effet, au sein d'un Axe, plusieurs Jalons ne vont pas être liés, ou bien indirectement, ils le sont par la problématique de la thématique, mais ne le sont aucunement sur le plan historique et/ou géographique. Une très grande difficulté pour le professeur d'histoire-géographie et les élèves, non habitués à de tels enseignements variés. Il s'agissait donc durant

cet enseignement de montrer, même difficilement, la connexion entre les différents évènements étudiés.

Durant mon stage de M1, j'ai également fait le choix d'enseigner sur une thématique considérée comme une des plus compliquées à mettre en œuvre au collège. Il s'agissait du Chapitre 3 du Thème 1 d'histoire. Le Thème 1 : « Le XVIIIe siècle : expansions, Lumières et Révolutions », a pour dernier chapitre l'étude de « La Révolution française et l'Empire : nouvel ordre politique et société révolutionnée en France et en Europe ». J'ai fait le choix d'enseigner cette thématique puisque j'ai considéré qu'il s'agissait d'un événement largement connu, même brièvement des élèves. En effet, l'enseignement d'un événement connu « en surface » par les élèves, est en réalité un défi. Effectivement, il s'agissait ici de transmettre aux élèves toute la complexité, à la fois historique, politique mais aussi géographique, de cet évènement foncièrement majeur de l'histoire de notre pays. Là résidait toute la difficulté. J'ai estimé que mettre les élèves en difficulté face à un chapitre aussi complexe, large et très fourni en informations, serait opportun pour moi et mon sujet de recherche qui appelle au développement d'interactions. Autrement dit : confronter les élèves à un chapitre difficile m'a poussée à emprunter des méthodes pédagogiques spécifiques, et de faire à me montrer présente et disponible auprès des élèves afin qu'ils puissent se saisir de cette thématique historique passionnante. La classe de quatrième à qui j'ai donné cours, était disposée en îlots. Une disposition pertinente pour se faire développer les interactions, puisque s'établissait au fur et à mesure des séances, un certain tutorat entre élèves, permettant un développement plus qu'intéressant des interactions entre pairs.

iii. Temps court

Le Thème 3 « Étudier les divisions politiques du monde : les frontières » d'enseignement de spécialité Géopolitique au programme en classe de première doit s'étudier entre 24 et 25 heures, évaluation comprise.

Thèmes 3 : « Étudier les divisions politiques du monde : les frontières » (24-25 heures, évaluation comprise)

Introduction (3 heures)

→ 1. Des frontières terrestres de plus en plus nombreuses (1h)

<p>→ 2. Des frontières plus ou moins visibles (1h)</p> <p>→ 3. Des frontières sources d'échanges (1h)</p>	
<p><u>Axe 1</u> : Tracé les frontières (7-8 heures)</p>	<p><u>Jalon 1</u> : Le limes rhéan (2h30)</p>
	<p><u>Jalon 2</u> : La Conférence de Berlin et le partage de l'Afrique (2h30)</p>
	<p><u>Jalon 3</u> : Les frontières dans la guerre froide : l'exemple de la frontière Coréenne (2h30)</p>
<p><u>Axe 2</u> : Les frontières en débat (7-8 heures)</p>	<p><u>Jalon 1</u> : Reconnaître la frontière : le cas germano-polonais de 1939 à 1990 (4 h)</p>
	<p><u>Jalon 2</u> : Dépasser les frontières : le droit de la mer (4h)</p>
<p><u>Étude conclusive</u> : les frontières internes et externes de l'Union européenne (6-7 heures)</p>	<p><u>Jalon 1</u> : Schengen et le contrôle aux frontières : venir en Europe, passer la frontière (2 heures)</p>
	<p><u>Jalon 2</u> : Les frontières d'un Etat adhérent (2 heures)</p>
	<p><u>Jalon 3</u> : Les espaces transfrontaliers intra-européens : passer et dépasser la frontière au quotidien (2 heures)</p>

C'est un enseignement de spécialité très vaste et très complexe comme j'ai pu l'expliquer ci-dessus. La difficulté pour une future professeure comme moi a été de construire un cours complet avec une mise en contexte de chacun des Jalons, en moins de 25 heures. C'est en réalité un vrai défi qui demande de l'organisation et de la rigueur, à la fois dans la préparation des cours, mais aussi et surtout dans la gestion des cours face à des élèves de première spécialisée en géopolitique, très intéressés par ces sujets.

Dès lors, il m'a fallu faire des choix dans cet enseignement qui, quoique très vaste, est très enrichissant et intéressant.

4) ANALYSE DES DONNEES

Mon expérience au cours de mes deux stages effectués en première et deuxième année de Master MEEF m'ont permis de recueillir un certain nombre de données me permettant d'établir une analyse de données assez importante.

En effet, j'ai fait le choix de garder le même sujet de recherche tout le long de mon master, me permettant ainsi de développer mes angles de recherches, et surtout d'approfondir les résultats obtenus l'année précédente.

Les deux recueils de données mis à côté répondent à mon sujet de façon complémentaire puisqu'ils se superposent. En effet, cette addition des deux corpus de données m'a permis d'analyser mes résultats au collège et au lycée à travers des thématiques historiques et davantage géopolitiques, me permettant de constater si oui ou non mes résultats étaient plutôt locaux ou s'ils pouvaient se généraliser, d'une classe à une autre, d'un niveau à un autre, d'une thématique à une autre.

Mon recueil de données étant assez important, j'ai donc dû faire le choix de hiérarchiser mes résultats, les analyser et d'en tirer deux idées importantes. En premier point, il m'est apparu remarquable que l'intervention du professeur au sein d'une classe, ou même auprès d'un seul élève, est essentielle dans le fait de recadrer l'élève dans son travail. Ce recadrage effectué par le professeur est fruit d'efficacité dans la mise en travail et le développement d'une réflexion chez l'élève. En plus d'être vecteur d'autorité et de recadrage de l'élève dans sa mise en travail, l'intervention et les interactions entre élèves et professeur, mais aussi entre élèves font se développer une pensée réflexive.

a. L'intervention du professeur pour recadrer l'élève dans son travail, fruit d'efficacité

L'intervention du professeur dans une classe, auprès des élèves est remarquable en ce qu'elle recadre les élèves dans leur travail, leur permettant une meilleure concentration, et donc une meilleure mise au travail. Dans un premier temps, mes résultats m'ont démontré que le professeur était une autorité de référence dans la classe, indispensable au bon déroulement d'une séance, mais plus largement indispensable au bon développement d'une « conscience de classe », d'une « culture de classe ». Par ailleurs, le professeur, dans son rôle de mise en œuvre de l'apprentissage de la science historique, a la mission de poser les bonnes questions afin d'élargir la réflexion des élèves. Dans mes analyses, j'ai pris conscience de cet

état de fait, faisant qu'une mauvaise mise en activité ne faisait pas se développer d'une part les interactions, d'autre part le développement d'une pensée réflexive chez l'élève.

i. Le professeur : une autorité dans la classe

Durant ma première année de Master, j'ai eu l'occasion d'assister à plusieurs cours, mais aussi d'en donner lors de mon stage au Collège Vallée des Lys à Vihiers (49). La séance qui a fait l'objet de mes premières analyses portait sur l'expansion de l'Islam. Il s'agissait d'un cours donné par une jeune professeure tout fraîchement arrivée dans l'établissement. Cela m'a paru nécessaire dans mon travail de recherches de comparer les interactions que pouvaient avoir les élèves face à un jeune professeur, et face à un professeur expérimenté, qui se trouvait être mon tuteur avec plus de quatorze années d'enseignement dans le même établissement. De fait, l'ambiance de classe est différente : les élèves discutent beaucoup entre eux, la professeure hausse la voix. Notons également que la professeure en question, est professeure principale de la classe que nous avons enregistrée. Ces différents éléments sont, à mon sens, à prendre en compte dans la mise en place d'une activité.

La classe étudiée, au sein du Thème 1 d'Histoire : « Chrétientés et islam (VI-XIIIe siècles), des mondes en contact », le Chapitre 2 qui s'intitule « De la naissance de l'islam à la prise de Bagdad par les Mongols : pouvoirs, société, cultures ». Ainsi, notre enregistrement porte sur l'expansion de l'islam et les conversions.

L'activité proposée était un travail en binôme, à partir des documents du manuel, et des questions qui étaient posées.

1	A	La question six c'est en assiégeant son, la ville de, Alexandrie
2	E	Mais faut pas écrire ça, ça c'est juste la réponse mais faut en faire une phrase
3	A	Bah oui...En assiégeant la ville de
4	E	Ha oui et euh...de payer une tribu aussi !
5	A	Heu nan...Ha si ! Oui oui, mais c'est pas que ça, c'est aussi se convertir
6	E	Et ils disent que les assiégés se convertissent à l'islam ou ils paient une tribu...euh...alors
7	A	Heu...il demanda que

8	E	Bah déjà, comment il s'appelle celui qui les converti ? ... Amr ! Il demanda à ce que Alexandrie euh...Et son royaume
9	A	Bah non, pas que son royaume
10	E	Oui donc qu'Alexandrie se convertisse à l'islam ou paie une tribu
11	A	Madame !
12	E	Mais attend
13	A	On a fini
14	Professeur	Tout fini ?
15	A	Bah on a fini les six questions oui
16	Professeur	Ah oui...Et « en général » ça s'écrit avec un « e » ? Alors, qui veut convertir les habitants du royaume d'Alexandrie ?
17	A	Bah oui
18	Professeur	Non, Alexandrie c'est une ville !
19	E	Mais oui c'est une ville !
20	A	Ah oui !
21	E	En plus, c'est même marqué si tu regardes bien le document

Dans cet extrait, nous pouvons constater qu'une certaine concurrence est présente entre les élèves, chacun voulant dire ce qu'il sait. On remarque un comportement assez virulent de la part des élèves. De plus, le sujet étant assez compliqué du fait du manque ou de l'absence complète de connaissances, les questions auxquelles les élèves doivent répondre semblent représenter pour eux un challenge qu'ils essaient de relever, non en binôme mais plutôt individuellement.

Néanmoins, ce travail en binôme est, à mon humble avis, un des meilleurs moyens de faire progresser les élèves, d'une part pour leurs arguments, mais aussi et surtout pour améliorer leurs interactions sociales entre eux. Vygotski considère que l'enfant grandit en interaction avec deux aspects de notre culture : les outils que la culture produit, soit le langage oral et écrit, mais aussi les interactions sociales entre adultes et enfants et

entre enfants et enfants, d'où l'intérêt d'organiser sa classe en îlots de quatre élèves et de les faire travailler par deux ou quatre.

Enfin, ce qui est particulièrement intéressant, c'est l'effet que procure l'intervention du professeur auprès des élèves. En effet, à chaque action du professeur, les élèves se recentrent sur le sujet. On peut constater que c'est à ces occasions que la réflexion des élèves, à l'égard du travail demandé à l'issue de la séance, est le plus fructueux et intéressant. Cet état de fait peut directement faire référence aux recherches de Bruner. Également, en 1998, Nicole Tutiaux-Guillon a posé la question de la construction de l'histoire qui, selon elle, résulte de « l'interaction didactique » dans la classe. Ainsi, la didacticienne interroge la stratégie du texte « co-produit » par le maître et l'élève. Celle-ci a analysé les interactions élèves-professeur en cinq temps : question-réponse-évaluation-formalisation-complément. Selon elle, ce modèle confie une place particulière à chaque élève auprès du professeur, qui pousse celui-ci à s'améliorer. Elle exprime le fait que le régime de vérité de la discipline qu'est la nôtre, repose sur un « triptyque » : vérité, autorité, adhésion. En effet, comme nous pouvons le voir de la ligne 16 à 21, le fait que la professeure affirme « *Non, Alexandrie c'est une ville !* » cantonne les élèves à cette vérité, les oblige à se recentrer dans le travail qui leur est demandé, et donc les fait progresser. L'intonation avec laquelle le professeur parle aux élèves relève d'une forme d'autorité, faisant effet sur la capacité des élèves à se concentrer ou se re-concentrer.

ii. Poser les bonnes questions afin de permettre à l'élève d'élargir sa réflexion

Dès lors, nous allons désormais nous concentrer sur le public lycéen. Cette nouvelle transcription, enregistrée durant mon stage de deuxième année de Master, a été élaboré par un de mes collègues. Le cours donné portait sur le chapitre conclusif du Thème 2 : « Analyser les dynamiques des puissances internationales » de première géopolitique. La séance fut donnée par mon binôme de stage de Master 2 au lycée Jean Bodin.

Le programme de géopolitique vise à faire étudier aux élèves des faits divers qui n'ont pas forcément de liens chronologiques, mais qui se trouvent des points communs dans la thématique étudiée. Ceci est un premier point à apporter dans l'analyse de cette transcription, puisqu'il s'agit, encore plus qu'en histoire-géographie, d'analyser le rapport critique que les élèves de Première peuvent avoir quant à des éléments chronologiquement différents, ayant pourtant un rapport commun indirect ensemble.

La difficulté du programme de géopolitique réside donc ici : créer un rapport logique entre des éléments qui sont chronologiquement très espacés.

Après avoir étudié l'« Essor et déclin des puissances : un regard historique » en Axe 1, puis « Formes indirectes de la puissance : une approche géopolitique » en Axe 2, Valentin Riveron, s'est attaqué à l'objet de travail conclusif « La puissance des États-Unis aujourd'hui ». Ce troisième axe, vise trois jalons :

1. Les lieux et les formes de la puissance des États-Unis,
2. L'unilatéralisme et multilatéralisme : un débat international,
3. Les points d'appui et les zones d'influence des États-Unis dans un monde multipolaire.

L'objet de travail conclusif étant dense, le professeur a organisé sa séance de deux heures en plusieurs étapes. Tout d'abord, en faisant un retour sur la puissance des États-Unis sous forme de carte mentale, où les élèves répondaient en classe entière à voix haute. Ensuite, celui-ci a divisé la classe en groupes de deux ou trois, avec chacun un dossier différent.

L'objectif de cette séance était que chaque groupe travaille un exemple concret, le présente à la classe en fin de séance, et qu'ainsi le cours soit élaboré et produit par les élèves eux-mêmes.

Les dossiers portaient tous sur la puissance des États-Unis :

Dossier 1 : New-York, siège de l'ONU

Dossier 2 : Washington capitale politique et siège de la NSA

Dossier 3 : Seattle, siège social du « géant » Amazon

Dossier 4 : Hollywood, un théâtre de rêve de la puissance étasunienne

Dossier 5 : Silicon Valley, un territoire influent à différentes échelles

Dossier 6 : Boston, une métropole aux universités prestigieuses

Après avoir travaillé sur ces questions :

-Présentez le lieu, l'organisation, l'entreprise, l'université à l'aide des documents.

-Identifiez, la ou les formes de puissance du lieu, de l'organisation, de l'entreprise ou l'université.

-Montrez leur influence à l'échelle des États-Unis et à l'échelle locale.

-Expliquez l'influence de ce lieu, cette organisation, entreprise ou université à l'échelle du monde.

L'objectif de cette analyse de documents est de construire un oral de 2/3 minutes maximum par groupe.

1	Professeur	Vous vous en sortez avec Amazon ?
2	B	Oui ça va
3	A	Moi je me demandais, « Campus » ça veut dire quoi ?
4	Professeur	Alors Campus ça va être les bâtiments qui vont appartenir à Amazon et souvent ça correspond à un territoire bien délimité, là c'est un campus d'Amazon donc c'est que des bureaux, des lieux qui appartiennent à Amazon. Et là cette idée de campus ça marque l'influence d'Amazon à l'échelle locale. Cela montre qu'elle prend de l'ampleur et un espace qui s'élargit assez rapidement.
5	A	Oui elle prend un grand espace physique
6	Professeur	Et là aussi, bon même si sur la photocopie on ne voit pas très bien, vous voyez qu'il y a cette idée de montrer l'image de la marque, de la véhiculer, même à l'intérieur d'un échelon local. Ensuite, si vous avez fini, vous pouvez essayer d'aller plus loin, en parlant par exemple des limites des GAFAM. Vous pouvez parler des limites d'Amazon et votre texte y fait référence dans certains passages
7	A	D'accord Du coup ouais sur l'influence locale donc c'est la question 2
8	B	On peut rajouter qu'Amazon prend une place importante dans la ville
9	A	Mais du coup je pense que les 15% des bureaux qu'on a mis pour la question 1 il faut le mettre pour la question 2 Et du coup aussi rajouter par rapport au campus, dire que le campus d'Amazon prend une grande place dans la ville
10	B	A cause ou grâce à son campus ?
11	A	Bah avec c'est plus logique
12	A	Faudrait réussir à identifier les éléments, qu'est ce qui est à l'échelle locale, et ce qui est à l'échelle des Etats Unis

En outre, c'est un groupe qui a été efficace et rapide dans sa mise en réponse. Ainsi arrive l'intervention du professeur. Le professeur intervient à un moment où les élèves ont presque terminé leur travail. Après leur avoir demandé s'ils avaient des questions, il les incite à pousser leur réflexion en les invitant à nuancer l'influence d'Amazon en évoquant ses limites. Or, les élèves n'y parviennent pas véritablement, et restent concentrés sur la mise en réponse des questions, cherchant toujours à être plus précis.

A mon sens, cela soulève une question : celle de la nécessité et de la pertinence des questions. En effet, les questions données par le professeur n'enferment-elles pas la réflexion des élèves ?

En effet, on s'aperçoit que les élèves perdent du temps dans le commencement de leur activité et du développement de leur réflexion. Ils semblent ne pas savoir par où commencer. Dès lors, se pose la question de la pertinence des questions et de ce qu'elles évoquent aux élèves. Ce sont deux bons élèves qui, généralement ont une aptitude remarquable à se concentrer, à se mettre au travail. Or ici nous constatons qu'ils ont du mal à hiérarchiser leurs idées par rapport aux questions. Gaston Bachelard dans son ouvrage *La formation de l'esprit scientifique* dit : « *Toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit* », il indique donc la nécessité d'avoir des questions construites pour guider les élèves dans le développement de leur esprit critique.

Cependant, nous pourrions aller plus loin, et se poser la question du besoin de questions dans cette activité. Ce sont des premières géopolitiques, ils auraient peut-être été intéressant de ne pas les « cadrer » avec des questions, et de laisser leur esprit critique se développer sans « cadre réglementaire ». En effet, dans l'interaction enseignant/élèves, la question occupe une place fondamentale, elle alimente l'interactivité. Elle permet à l'enseignant de vérifier ce qui est connu, de guider les apprenants et d'évaluer ce qui a été compris. Toutefois ici nous pouvons soumettre l'idée que s'il n'y avait pas eu de questions soumises au dossier, les élèves de première auraient sans doute pu élaborer eux-mêmes leur propre stratégie de questionnement, qui leur aurait permis de ne pas être bloqués par les questions. D'autant plus que cela leur aurait davantage permis de développer les « interactions interrogatives » entre eux vis-à-vis du sujet.

b. L'intervention du professeur liée à l'émergence d'une pensée réflexive chez l'élève et entre élèves

Dans un deuxième temps, j'ai constaté que l'intervention du professeur auprès des élèves était un vecteur du développement d'une pensée réflexive chez l'élève et entre les élèves. En effet, l'intervention du professeur passe d'abord par la mise en place du contexte : la bonne compréhension du contexte chez les élèves est une nécessité afin qu'ils puissent entièrement s'emparer du sujet et se l'accaparer afin d'en développer des réflexions personnelles. Cette nécessité de poser les jalons historiques dans un cours d'histoire est donc une « obligation » qui fait se développer les interactions entre professeurs et élèves, mais aussi entre pairs.

i. La naissance de réflexions historiques chez l'élève, à l'origine de la bonne compréhension du contexte : la nécessité de poser les jalons pour élèves

L'absence de bonne mise en contexte additionnée à des questions floues ont, comme nous l'avons vu précédemment, des répercussions sur la bonne compréhension du contexte et donc débouchent sur une mauvaise mise en activité. En effet, mon binôme de stage a construit son activité assez tôt dans l'heure, négligeant peut être la mise en contexte. Or, comme l'explique Gaston Bachelard : « Le plus important c'est de savoir poser les problèmes et les bons problèmes ». Dans son ouvrage, ce dernier considère que c'est notre capacité à formuler des interrogations pertinentes qui signe la marque d'un savoir et d'un esprit historique. Or, si les élèves n'ont pas les savoirs de « base », et que la mise en contexte n'est pas assez suffisante, ceux-là se retrouvent dans une situation critique qui a pour conséquence le non-développement de pensée réflexive. En effet, si la mise en contexte, indispensable au bon développement des interactions et plus largement à la bonne compréhension des enjeux historiques d'une thématique étudiée, manque, alors c'est toute la mise en activité de la séance qui en dépend. Comme l'explique remarquablement Yannick Le Marec, les élèves doivent disposer de connaissances, de savoirs préalablement transmis par l'enseignant pour enquêter en histoire. Penser en tant qu'historien demande donc d'enquêter, de se questionner. Comme on le dit souvent « *Il n'y a pas de mauvaises réponses en histoire* » quant aux hypothèses formulées par les élèves sur un sujet. Si les élèves se trompent, ce n'est pas grave, ce n'est qu'une étape à laquelle doit tendre l'apprenti historien.

Cette transcription ci-dessous nous démontre que l'absence d'une bonne mise en contexte ainsi que l'absence de jalons scientifiques, ne permet pas le développement d'interactions réflexives, ou alors que de manière superficielle.

1	A	En plus Amazon ça veut dire quoi ? C'est genre la zone où y a tous les trucs ?
2	B	Oui, là où il y a les bâtiments, les bureaux etc je pense
3	A	Du coup, la ville QG d'Amazon est Seattle, elle partage la ville avec Microsoft
4	B	Ensuite il faut qu'on regarde les formes de sa puissance... Bah je pense que d'abord c'est dans le commerce
5	A	Je pense qu'on peut continuer sur la question une Regarde, ça je pense qu'il faut qu'on le dise dans la présentation, puisque le document dit que 40 000 de ses salariés travailleraient dans cette ville de 720 000 habitants
6	B	Ouais bah on peut écrire ça C'est bien 540 000 habitants ?
7	A	C'est 720 000 habitants et 40 000 salariés qui y travaillent Puis aussi, 15% des bureaux appartiennent à Amazon, 15% des bureaux de la ville
8	B	Est-ce que on dit qu'elle a inauguré trois sphères de verre de glace gigantesques ?
9	A	Oui on peut Ou on peut le garder pour ce qui est de la puissance...enfin de son influence non ?
10	B	Du coup pour les formes de puissance c'est économique, commerciale
11	A	Euh....ça se dit puissance commerciale ?
12	B	C'est une puissance économique mondiale parce que Amazon c'est dans le monde entier Son poids dans l'économie a aussi augmenté de 40% en 4 ans
13	A	Ouais et la moitié du commerce électronique, 53% du chiffre d'affaire

14	B	Oui c'est pour ça y avait marqué commerce donc je me suis dit puissance commerciale
15	A	Du coup on peut marquer qu'aux États-Unis Amazon représente 53% du commerce de l'électronique Donc là ça montre l'influence aux États-Unis
16	B	Après on peut mettre son poids dans l'économie, de 40% en 4 ans
17	A	Faut surtout marquer que c'est le 2 ^e plus gros employeur américain
18	B	Mais du coup, là on parle surtout de l'influence aux Etats Unis

En effet, ici nous constatons une première chose : les interactions sont de façade et les élèves ne perçoivent que très artificiellement l'enjeu des questions données. Il y a bel et bien une mise en réponse aux questions, mais elle n'est que de surface. En effet, les deux élèves travaillent sur l'influence de l'entreprise Amazon, sans même savoir véritablement de quoi il s'agit. De plus, ils se perdent entre influence d'Amazon et influence des Etats Unis sur le monde. Ils se perdent aussi dans l'ordre des questions, peut-être pas bien définies au préalable (lignes 5 et 9).

A contrario, parfois c'est aux élèves que revient la mauvaise compréhension des questions. En effet, il se peut que les élèves manquent de concentration et ne soient pas optimaux dans leur travail, s'empêchant donc de saisir les enjeux des questions. C'est un sujet épineux vers lequel les réponses sont contrastées et difficiles à émettre. Ici, la séance portait sur l'introduction du Thème 3 : « Étudier les divisions politiques du monde : les frontières ». La séance portait sur le premier point de l'introduction « Des frontières de plus en plus nombreuses ». La classe était partagée en deux :

- Une partie de la classe travaillait sur l'augmentation des frontières d'un point de vue historique, notamment avec la chute de l'URSS et la création de nouveaux Etats.
- Une autre partie travaillait sur l'augmentation des frontières, qu'elles soient terrestres, maritimes, aériennes et digitales. Donc davantage d'un point de vue général.

Le binôme enregistré ici travaillait sur ce point de vue davantage géopolitique, soit de l'augmentation des frontières depuis quelques décennies avec la volonté des Etats de plus en plus présente de s'emparer de la mer, de l'internet etc.

1	B	Là on parle bien de la Convention de Montego Bay donc ça c'est pour les limites maritimes
2	A	Du coup d'abord président Wilson...au congrès des États-Unis en 1918 pour préparer l'après-guerre
3	A	Mais en fait c'est quoi les questions ?
4	B	C'est pourquoi a-t-il été créé, comment, par qui, quelles en sont les règles, lois, et quelles en sont les limites
5	A	(Surlignements) donc ça c'est les règles
6	B	Ha non mais regarde on s'est trompé ! Montego Bay ça a été signé en 1982
7	A	Mais en fait là on parle de deux trucs différents, du droit maritime et de Montego Bay
8	B	Mais c'est la même chose
9	A	Bah je ne pense pas, je ne sais pas
10	B	Mais si, en fait la Convention de Montego Bay c'est pour dire que...
11	A	Mais pourquoi là je ne comprends pas, là c'est 1982 et là c'est 1918
12	B	Mais en fait il a fait son petit speech et après ça a dû être signé après je crois
13	A	Moi je comprends que là il parle du droit maritime international donc droit de la mer, et que dans le deuxième truc il parle de la Convention de Montego Bay
14	B	Mais c'est la même chose
15	A	Oui t'as raison ça doit se relier à un moment donné dans l'histoire
16	A	C'est compliqué à comprendre en vrai
17	B	Donc le droit de la mer a émergé avec les 14 points de Wilson prononcé devant le congrès des États-Unis en 1918, et officialisé dans la loi on va dire

		par la Convention des Nations Unies sur le droit de la mer à Montego Bay en Jamaïque en 1982
18	A	Mais Montego Bay ce n'est pas par les Nations Unies du coup
19	B	Mais si, Montego Bay c'est le lieu où la convention a été signée, les Nations Unies c'est un groupe de personne de dirigeants d'Etats du monde

A travers cette transcription, nous prenons conscience de plusieurs choses. D'abord, les élèves ont besoin de repères, sans quoi ils ont des difficultés à travailler. En effet, leur premier réflexe est de savoir à quoi correspondent ces deux dates que sont 1918 et 1982. La quête historique se fait donc selon eux à partir des dates. Ce n'est qu'en interagissant avec son binôme, que l'élève A prend conscience que l'histoire est « reliée » comme il le dit. C'est un point important puisque cela implique que les élèves n'ont pas une conscience historique, ils ne perçoivent pas l'histoire sur le temps long. Toutefois, là où la mise en activité a été porteuse de fruits, c'est dans l'échange qu'ont les deux élèves. L'élève A semble perdu quant à la quantité d'informations qu'il tire des documents, et ne parvient pas à voir le lien entre elles, ce qui le bloque dans la compréhension du sujet et dans sa réflexion. C'est grâce à l'élève B qu'il parvient à saisir les vérités historiques issues des documents. On peut donc considérer que l'élève A a appris grâce à l'élève B grâce aux interactions.

ii. ...menant au développement d'« interactions réflexives » entre élèves

La séance portait sur l'étude de la Grande peur, dans le cadre du chapitre sur la Révolution française et l'Empire en classe de 4^{ème}. J'ai effectué cette séance lors de mon stage de première année de Master.

Afin d'étudier cet événement, quelque peu complexe à appréhender pour des élèves de ce niveau, je me suis appuyée sur l'événement de la prise de la Bastille, vu auparavant. En effet, le travail demandé était de comparer les deux scènes, celle de la prise de la Bastille et celle de la Grande peur. J'avais pour cela affiché les deux événements dans un diaporama exposé au tableau. Le travail demandé était à faire en binôme. Dans la classe, mon tuteur de stage a placé les élèves en îlot. Les élèves sont donc souvent amenés à travailler en binôme ou par groupe de quatre. Cette classe de 4^{ème} présente de nombreux profils différents, ce qui est à la fois intéressant, mais également difficile puisque la classe compte un nombre de trente élèves.

Le chapitre sur la Révolution française et l'Empire est, selon mon tuteur, l'un des chapitres les plus durs à mettre en place ainsi qu'un des plus longs à mener en termes d'heures. Je me suis donc imposé une certaine difficulté mais qui m'aidera, je le pense, pour la suite. A noter également, à mon plus grand regret, mon tuteur avait interrompu son chapitre de géographie sur les métropoles afin que je puisse commencer mon chapitre d'histoire, ce qui se ressent dans le comportement des élèves.

1	A	Le désaccord symbolise que les paysans sont en conflit avec le roi et surtout les seigneurs qui leur prennent encore leur argent. Ces destructions symbolisent l'union du Tiers Etat des villageois et des paysans contre tout le système.
2	B	En fait c'est l'union de ceux de la prise de la bastille et de ceux des campagnes
3	A	Mais les personnes qui vivent dans les villes c'est des citoyens ?
4	B	Bah c'est des villageois
5	A	Non les villageois c'est dans les campagnes c'est dans les villages et dans les villes c'est des urbains parce que Paris c'est une métropole
6	B	Madame, Paris c'est une métropole on est d'accord ?
7	Professeur	Alors, non... On est au XVIIIe siècle, c'est une grande ville mais pas une métropole. A l'époque y avait moins d'habitants, donc oubliez vos idées de millions d'habitants par ville.
8	A	Ha oui c'est vrai et aujourd'hui on est à 67 millions d'habitants
9	B	Donc en fait c'est l'union de toute la France contre le roi la Grande peur
10	A	On lui demande si c'est bon à la prof ?
11	B	On a fini madame, on aimerait savoir si c'est bon.
12	Professeur	Alors là je pense que vous pouvez développer dans la présentation de l'auteur. Ça veut dire quoi pour vous que la peinture date de 1790 quand l'événement a lieu en 1789 ?
13	A	Ha, bah, oui, ça veut dire qu'il était encore vivant le peintre en fait
14	Professeur	Oui, donc ça signifie quoi vis-à-vis de la fiabilité de notre source ?
15	B	Ben qu' il a vécu la Grande Peur et puis 1789

16	Professeur	Et pour vous ce sont des maisons qui sont attaquées ici ?
17	A	Bah oui c'est des fermes
18	Professeur	Vous pensez que les paysans habitaient dans ce genre de maison ?
19	B	Non mais c'est des forts on dirait un peu
20	Professeur	Vous pensez que ce genre de bâtiment appartenait à qui ?
21	A	Ben au roi, enfin aux riches
22	Professeur	Réfléchissez par rapport à ce qu'on a dit avant dans les cours, ce qu'on a vu et ce que vous savez maintenant. Les paysans, ils veulent s'attaquer à qui ?
23	B	Ben au roi
24	Professeur	D'accord, et ils réclament quoi au roi ? Qu'est-ce qu'ils veulent ?
25	A	Ils sont contre les gens qui ne paient pas d'impôts
26	Professeur	Voilà, tout à fait, donc ils vont s'attaquer à qui ?
27	A	Ceux qui ne paient pas d'impôts donc les nobles et le clergé
28	Professeur	Et donc du coup ? Faites le lien !
29	A	Ben ils s'attaquent aux maisons des nobles, enfin de ceux qui profitent de leur argent
30	Professeur	Et ben voilà !

Sur ce sujet, Didier Cariou a écrit un ouvrage qui s'intitule *Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, dans lequel il s'intéresse à l'articulation entre langage et cognition. En effet, l'argumentation, ce à quoi j'ai poussé les élèves durant cette activité mais également tout au long des cours que j'ai eu la chance de donner, est présentée dans cet ouvrage comme la « *principale pratique langagière en histoire* » dans le sens où elle conduit la conceptualisation et l'explication, soit les deux démarches essentielles à la pensée historique. Ainsi, Didier Cariou mène les professeurs à adopter des pratiques langagières disciplinaires. Il s'agit là de donner aux élèves tous les outils nécessaires à une bonne compréhension de l'événement historique étudié. Avec ces outils en main, les élèves sont capables de devenir auteurs de leurs propres productions. Une technique pédagogique qui se veut plus efficace que celle qui ne fait qu'énumérer des faits historiques, que les élèves devront mémoriser bêtement.

De plus, les élèves sont soucieux de ce que le professeur peut penser de leur travail, c'est la raison pour laquelle ils l'appellent à plusieurs reprises sur un temps limité de 15 à 20 minutes d'activité. C'est intéressant puisqu'on constate qu'à chaque intervention du professeur, les élèves parviennent à une réflexion qu'ils n'avaient pas jusqu'ici.

5) Conclusion

Pour conclure, cette recherche menée sur deux années m'a permis de me questionner sur les stratégies d'enseignement à adopter afin de pouvoir faire progresser les élèves dans leur développement d'une réflexion historique. J'ai volontairement fait le choix de parler des interactions élèves-professeur uniquement au sein de la classe. Un choix qui explique ma volonté à capter les interactions élèves-professeur qui résultent de l'apprentissage en classe d'histoire.

Il est clair que les interactions entre les élèves et leur professeur, ainsi qu'entre élèves, sont différentes d'une classe à une autre. Elles ne seront pas les mêmes dans une classe de SVT et dans une classe d'histoire-géographie. En ce qui me concerne, il me semblait pertinent de capter les interactions en classe d'histoire afin de pouvoir en tirer des leçons, des principes mêmes, que je pourrais m'appliquer à moi-même d'ici les prochaines années.

L'intervention du professeur en classe, auprès d'un ou plusieurs élèves, est toujours bénéfique. En effet, l'intervention du professeur recadre l'élève dans son travail, et devient donc fructueuse. Le professeur est une autorité, il est l'autorité première de sa classe. Son intervention auprès d'un ou plusieurs élève(s) lors d'une activité, va immédiatement recadrer l'élève dans son travail, et le faire se concentrer davantage. Par ailleurs, pour que les élèves puissent développer une réflexion historique quant à un sujet donné, le rôle du professeur est de lui donner les clés en main. En effet, le professeur doit poser les jalons scientifiques ainsi que les objectifs de compétence que les élèves doivent acquérir pour que ceux-ci tendent à développer leur esprit réflexif.

6) Bibliographie

Ouvrages scientifiques portant sur l'épistémologie et l'historiographie de l'histoire :

- SENSEVY G. et MERCIER A, *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, 2007.

Ouvrage scientifique portant sur la didactique de l'histoire :

- PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Éditions du Seuil, 2010.
- AUDIGIER François, *Documents : des moyens pour quelles fins ?* INRP, 1992

Articles issus de revues scientifiques portant sur la didactique de l'enseignement :

- BRESSOUX Pascal, « Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction », *Les Sciences cognitives et l'école*, PUF, 2003, pages 213 à 257.
- BROSSARD, Michel, « Lev Vygotski - Le rôle des interactions », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, vol. 45, numéro 12, 2016, pages 1 à 24.
- GRANDATY Michel, « Interactions et apprentissages disciplinaires : la médiation de l'enseignant », *Carrefours de l'éducation*, numéro 1, 2011, pages 121 à 135.
- GRANGEAT, Michel, « Lev S. Vygotski : l'apprentissage par le groupe », Martine Fournier éd, *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation*, Editions Sciences Humaines, 2016, pages 134 à 141.
- NONNON Elisabeth, « Que voudrait "dire aider à comprendre"? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, numéro 1, 1989, Les aides à la compréhension, sous la direction de Dominique Guy Brassart, pages 25 à 61

Articles issus de revues scientifiques portant sur la didactique de l'histoire :

- DOUSSOT Sylvain, Vezier Anne, « L'apprentissage par problématisation en histoire ; proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature », *Questions vive*, numéro 26, 2016.

- GOMES Lucie, « L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent », *Recherche en éducation*, Université de Nantes, 2019

- LAUTIER Nicole – ALLIEU-MARY Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 126, 2008, pages 95 à 131.

- LEMBRE Stéphane, « Didier Cariou, *Ecrire l'histoire sociale. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire* », Lecture (en ligne), Les comptes rendus, 2013, mis en ligne le 26 février 2013, consulté le 11 avril 2020.

- SOUPLET, Catherine, « Didier CARIOU (2012), *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes, PUR », *Recherches en didactiques*, volume 16, numéro 2, 2013, pages 121 à 127.

7) Annexes

1^{er} corpus de données : issu du Collège de Vihiers :

1^{ère} annexe : transcription avec une classe de 6^{ème}

1	A	Alors quatre c'est la question ?
2	E	Euh
3	A	C'est montrer, non, souligner le passage qui montre l'esprit guerrier de la conquête. Ben on surligne au pire
4	E	...Attend, je suis sûre de savoir la réponse ! Ils saccageaient la ville et tua beaucoup de monde et fit des prisonniers. Attention y a pas plus guerrier...Regarde ! Là là là !
5	A	Non non non, parce que là ça fait plutôt assassin, guerrier c'est plus des tactiques de guerres genre assiéger tu vois
6	E	Bah je suis désolée
7	Prof	On chuchote les garçons !
8	A	C'est surligner, par souligner d'ailleurs
9	E	Oui bah c'est la même chose hein
10	A	Ils saccageaient la ville et tuaient beaucoup de monde
11	E	Y a aussi, du coup je t'avais dit aussi l'autre
12	A	Et ils reviennent l'assiéger...Madame ? Vous allez nous rendre nos évaluations ?
13	Prof	Quand il y aura toute la classe attentive et quand je vous donnerai les leçons pour les vacances
14	E	Ensuite cinq
15	A	Bah du coup quatre ça sert à rien qu'on l'est écrite en fait
16	E	Ouais mais j'ai marqué moi, bah c'est pas grave je garderai quand même
17	A	La question six c'est en assiégeant son eu son, la ville de, Alexandrie
18	E	Mais faut pas écrire ça, ça c'est juste la réponse mais faut en faire une phrase
19	A	Bah oui...En assiégeant la ville de

20	E	Ha oui et euh...de payer une tribu aussi !
21	A	Heu nan...Ha si ! Oui oui, mais c'est pas que ça, c'est aussi se convertir
22	E	Et ils disent que les assiégés se convertissent à l'islam ou ils paient une tribu...euh...alors
23	A	Heu...il demanda que
24	E	Bah déjà, comment il s'appelle celui qui les converti ? ... Amr ! Il demanda à ce que Alexandrie euh...Et son royaume
25	A	Bah non, pas que son royaume
26	E	Oui donc qu'Alexandrie se convertisse à l'islam ou paie une tribu
27	A	Madame !
28	E	Mais attend
29	A	On a fini
30	Prof	Tout fini ?
31	A	Bah on a fini les six questions oui
32	Prof	Ah oui...Et « en général » ça s'écrit avec un « e » ? Alors, qui veut convertir les habitants du royaume d'Alexandrie ?
33	A	Bah oui
34	Prof	Non, Alexandrie c'est une ville !
35	E	Mais oui c'est une ville !
36	A	Ah oui !
37	E	En plus, c'est même marqué si tu regardes bien le document
38	Prof	Faites attention, n'écrivez pas au feutre
39	A	Du coup bah là on a fini
40	Prof	Corrige tes fautes, c'est tout bon mas y a trop de fautes, ça fait mal aux yeux !
41	A	Attendez...euh
42	Prof	Tout le monde corrige ses fautes !
43	E	« Convertissent » y a « ent » ...paient, ça s'écrit comment ?
44	A	Pas comme ça...Les gars comment ça s'écrit paient ?

2^{ème} annexe : transcription avec une classe de 4^{ème}

1	A	Bah déjà le premier tableau c'est la prison royale
2	B	Lui c'est la campagne et l'autre c'était la ville
3	A	On écrit ça alors
4	Professeur (moi)	D'accord, ça marche, mais essayez de développer
5	A	Oui mais j'attends qu'il termine, ha oui et aussi avec les personnages et tout y a pas que les lieux en fait
6	B	Bah y a beaucoup moins de monde
7	A	Non moi je dirais que les personnages de l'ancien tableau bah ils sont plus affolés
8	B	Y a plus de feu dans la prise de la Bastille oui
9	A	Oui voilà ils sont plus affolés, ils sont en panique dans l'ancien tableau alors que là ils sont juste en train de marcher pour s'enfuir
10	B	Je pense pas que c'est juste pour s'enfuir, enfin certains oui peut être mais pas tous
11	Professeur	Je veux bien qu'on chuchote ! D'accord
12	A	Écris là et tais toi !
13	B	Oui, mais regarde aussi ils ont plus d'armes sur la prise de la Bastille alors que dans les campagnes c'est que des fourches et tout on dirait
14	A	Bon moi je passe à la 2
15	B	Attends attends
16	A	Deux : quels lieux sont attaqués ?
17	B	Bah y en a un c'est la ville et l'autre c'est la campagne
18	B	Mais on peut aussi mettre que pour l'un c'est la prison et pour l'autre c'est les maisons
19	A	Ils attaquent la ville et la campagne, en ville la prison royale et dans la campagne les villages et les maisons
20	B	Bon prochaine question... Madame la dernière question c'est ce que ça a donné les événements c'est ça ?
21	Professeur	Oui, en fait, par rapport à la prise de la Bastille, ce que vous voyez là sur la seconde représentation au tableau, les différences vous

		les avez notées d'accord, maintenant selon vous cet événement du coup à la campagne, il symbolise quoi ? Si ça peut vous aider, reprenez le cours histoire de vous remettre dedans et de bien cerner ce que je vous demande.
22	A	Ha bah que ils se sont révoltés contre le roi les campagnes
23	Professeur	Oui tout à fait, mais c'est bien ce que tu dis mais vas plus loin ! Qui est-ce qui se révoltent ici ?
24	B	C'est les paysans
25	Professeur	Et pourquoi selon vous ?
26	A	Ha bah parce qu'ils sont énervés contre les seigneurs !
27	Professeur	C'est bien, notez tout ça
28	B	Tu mets quoi du coup ?
29	A	Le désaccord symbolise que les paysans sont en conflit avec le roi et surtout les seigneurs qui leur prennent encore leur argent. Ces destructions symbolisent l'union du Tiers Etat des villageois et des paysans contre tout le système.
30	B	En fait c'est l'union de ceux de la prise de la bastille et de ceux des campagnes
31	A	Mais les personnes qui vivent dans les villes c'est des citadins ?
32	B	Bah c'est des villageois
33	A	Non les villageois c'est dans les campagnes c'est dans les villages et dans les villes c'est des urbains parce que Paris c'est une métropole
34	B	Madame, Paris c'est une métropole on est d'accord ?
35	Professeur	Alors, non... On est au XVIIIe siècle, c'est une grande ville mais pas une métropole. A l'époque y avait moins d'habitants, donc oubliez vos idées de millions d'habitants par ville.
36	A	Ha oui c'est vrai et aujourd'hui on est à 67 millions d'habitants
37	B	Donc en fait c'est l'union de toute la France contre le roi la Grande peur
38	A	On lui demande si c'est bon à la prof ?
39	B	On a fini madame, on aimerait savoir si c'est bon.

40	Professeur	Alors là je pense que vous pouvez développer dans la présentation de l'auteur. Ca veut dire quoi pour vous que la peinture date de 1790 quand l'événement a lieu en 1789 ?
41	A	Ha, bah, oui, ça veut dire qu'il était encore vivant le peintre en fait
42	Professeur	Oui, donc ça signifie quoi vis-à-vis de la fiabilité de notre source ?
43	B	Ben que il a vécu la Grande Peur et puis 1789
44	Professeur	Et pour vous ce sont des maisons qui sont attaqués ici ?
45	A	Bah oui c'est des fermes
46	Professeur	Vous pensez que les paysans habitaient dans ce genre de maison ?
47	B	Non mais c'est des forts on dirait un peu
48	Professeur	Vous pensez que ce genre de bâtiment appartenait à qui ?
49	A	Ben au roi, enfin aux riches
50	Professeur	Réfléchissez par rapport à ce qu'on a dit avant dans le cour, ce qu'on a vu et ce que vous savez maintenant. Les paysans, ils veulent s'attaquer à qui ?
51	B	Ben au roi
52	Professeur	D'accord, et ils réclament quoi au roi ? Qu'est ce qu'ils veulent ?
53	A	Ils sont contre les gens qui paient pas d'impôts
54	Professeur	Voilà, tout à fait, donc ils vont s'attaquer à qui ?
55	A	Ceux qui paient pas d'impôts donc les nobles et le clergé
56	Professeur	Et donc du coup ? Faites le lien !
57	A	Ben ils s'attaquent aux maisons des nobles, enfin de ceux qui profitent de leur argent
58	Professeur	Et ben voilà !
59	B	En attendant que tout le monde termine on peut corriger nos fautes
60	A	Ha oui elle nous a dit qu'on faisait plein de fautes...

2^e corpus de données : issu du Lycée Jean Bodin d'Angers

1^{ère} annexe : transcription avec une classe de 1^{ère} HGGSP sur la puissance et l'influence d'Amazon

1	A	Alors première question, bah présenter le lieu, bah Seattle, l'organisation et l'université
2	B	Donc oui le lieu c'est Seattle, l'organisation c'est Amazon
3	A	Et l'université c'est quoi ?
4	B	Bah là y en a pas si ?
5	A	En plus Amazon ça veut dire quoi ? C'est genre la zone où y a tous les trucs ?
6	B	Oui, là où il y a les bâtiments, les bureaux etc je pense
7	A	Du coup, la ville QG d'Amazon est Seattle, elle partage la ville avec Microsoft
8	B	Ensuite il faut qu'on regarde les formes de sa puissance... Bah je pense que d'abord c'est dans le commerce
9	A	Je pense qu'on peut continuer sur la question une Regarde, ça je pense qu'il faut qu'on le dise dans la présentation, puisque le document dit que 40 000 de ses salariés travailleraient dans cette ville de 720 000 habitants
10	B	Ouais bah on peut écrire ça C'est bien 540 000 habitants ?
11	A	C'est 720 000 habitants et 40 000 salariés qui y travaillent Puis aussi, 15% des bureaux appartiennent à Amazon, 15% des bureaux de la ville
12	B	Est-ce que on dit qu'elle a inauguré trois sphères de verre de glace gigantesques ?
13	A	Oui on peut

		Ou on peut le garder pour ce qui est de la puissance...enfin de son influence non ?
14	B	Du coup pour les formes de puissance c'est économique, commerciale
15	A	Euh....ça se dit puissance commerciale ?
16	B	Euh...je sais pas
17	A	Je crois pas
18	B	C'est une puissance économique mondiale parce que Amazon c'est dans le monde entier Son poids dans l'économie a aussi augmenté de 40% en 4 ans
19	A	Ouais et la moitié du commerce électronique, 53% du chiffre d'affaire
20	B	Oui c'est pour ça y avait marqué commerce donc je me suis dit puissance commerciale
21	A	Du coup on peut marquer qu'aux Etats-Unis Amazon représente 53% du commerce de l'électronique Donc là ça montre l'influence aux Etats-Unis
22	B	Après on peut mettre son poids dans l'économie, de 40% en 4 ans
23	A	Faut surtout marquer que c'est le 2 ^e plus gros employeur américain
24	B	Mais du coup, là on parle surtout de l'influence aux Etats Unis
25	A	Oui 540 000 employés dans le monde on peut le marquer tiens !
26	B	67...77% de salariés en plus entre 2016 et 2017
27	A	Oui ça je l'ai aussi marqué
28	A	Du coup l'échelle mondiale on peut passer maintenant je pense
29	A	Du coup c'est l'influence de Seattle

30	B	Bah déjà Seattle c'est en haut des Etats Unis, c'est un peu genre entre le Canada et les Etats Unis du coup au moins il peut jouer sur...
31	A	Sur euh...Oui je vois ce que tu veux dire
32	B	Alors que si il était vraiment au milieu ce serait pas pareil...Et en plus il est sur une grande...
33	A	Sur un grand axe de circulation oui et c'est aussi une grande métropole Donc on peut écrire que Seattle est situé sur un grand axe de circulation, est une grande métropole, et est un pôle de la puissance, situé au Nord-Ouest des Etats-Unis
34	B	A la frontière du Canada
35	A	Et on peut marquer aussi, relier au reste des grandes métropoles par des axes de transports terrestres
36	Professeur	Vous vous en sortez avec Amazon ?
37	B	Oui ça va
38	A	Moi je me demandais, « Campus » ça veut dire quoi ?
39	Professeur	Alors Campus ça va être les bâtiments qui vont appartenir à Amazon et souvent ça correspond à un territoire bien délimité, là c'est un campus d'Amazon donc c'est que des bureaux, des lieux qui appartiennent à Amazon. Et là cette idée de campus ça marque l'influence d'Amazon à l'échelle locale. Cela montre qu'elle prend de l'ampleur et un espace qui s'élargit assez rapidement.
40	A	Oui elle prend un grand espace physique
41	Professeur	Et là aussi, bon même si sur la photocopie on ne voit pas très bien, vous voyez qu'il y a cette idée de montrer l'image de la marque, de la véhiculer, même à l'intérieur d'un échelon local. Ensuite, si vous avez fini, vous pouvez essayer d'aller plus loin, en parlant par exemple des limites des GAFAM. Vous pouvez parler des limites d'Amazon et votre texte y fait référence dans certains passages
42	A	D'accord Du coup ouais sur l'influence locale donc c'est la question 2
43	B	On peut rajouter qu'Amazon prend une place importante dans la ville

44	A	Mais du coup je pense que les 15% des bureaux qu'on a mis pour la question 1 il faut le mettre pour la question 2 Et du coup aussi rajouter par rapport au campus, dire que le campus d'Amazon prend une grande place dans la ville
45	B	A cause ou grâce à son campus ?
46	A	Bah avec c'est plus logique
47	A	Faudrait réussir à identifier les éléments, qu'est ce qui est à l'échelle locale, et ce qui est à l'échelle des Etats Unis

2^{ème} annexe : transcription avec une classe de 1^{ère} HGGSP sur la thématique des frontières maritimes

1	A	Est-ce que tu veux qu'on réécrive ce que tu as mis sur ton cahier ? Parce que là tu as mis des mots mais ce serait mieux de faire des phrases ? Ou alors on le fait à la fin ?
2	B	Oui on peut d'abord travailler sur le brouillon pour le moment
3	A	Du coup on commence par les frontières terrestres, on fait dans l'ordre
4	B	Faut peut-être relire le texte
5	A	On lit ensemble ou dans nos têtes ?
6	B	Je préfère lire dans ma tête
7	A	Bon en fait ça a été créé après la guerre pour réguler ça là
8	B	Quoi ?
9	A	Bah pour réguler les conflits et préparer l'après-guerre
10	B	On peut dire ça oui, mais faut dire la date
11	A	Oui en 1918
12	B	En gros c'est le président Wilson qui l'a prononcé au congrès des Etats Unis en 1918

13	B	Bah oui mais ça c'est par qui
14	A	Et comment du coup c'est ... ?
15	A	Bah devant le congrès
16	B	Et quelles en sont les règles ?
17	B	Sinon ce qu'on peut faire c'est surligner en fluo les éléments importants de chacune des réponses pour chacun des types de frontières, ce sera plus clair et comme ça on aura plus qu'à regrouper nos réponses et réécrire après
18	A	Oui c'est bien ça
19	B	Là on parle bien de la Convention de Montego Bay donc ça c'est pour les limites maritimes
20	A	Du coup d'abord président Wilson...au congrès des États-Unis en 1918 pour préparer l'après-guerre
21	A	Mais en fait c'est quoi les questions ?
22	B	C'est pourquoi a-t-il été créé, comment, par qui, quelles en sont les règles, lois, et quelles en sont les limites
23	A	(Surlignements) donc ça c'est les règles
24	B	Ha non mais regarde on s'est trompé ! Montego Bay ça a été signé en 1982
25	A	Mais en fait là on parle de deux trucs différents, du droit maritime et de Montego Bay
26	B	Mais c'est la même chose
27	A	Bah je ne pense pas, je ne sais pas
28	B	Mais si, en fait la Convention de Montego Bay c'est pour dire que...
29	A	Mais pourquoi là je ne comprends pas, là c'est 1982 et là c'est 1918
30	B	Mais en fait il a fait son petit speech et après ça a dû être signé après je crois

31	A	Moi je comprends que là il parle du droit maritime international donc droit de la mer, et que dans le deuxième truc il parle de la Convention de Montego Bay
32	B	Mais c'est la même chose
33	A	Oui t'as raison ça doit se relier à un moment donné dans l'histoire
34	A	C'est compliqué à comprendre en vrai
35	B	Donc le droit de la mer a émergé avec les 14 points de Wilson prononcé devant le congrès des Etats-Unis en 1918, et officialisé dans la loi on va dire par la Convention des Nations Unies sur le droit de la mer à Montego Bay en Jamaïque en 1982
36	A	Mais Montego Bay ce n'est pas par les Nations Unies du coup
37	B	Mais si, Montego Bay c'est le lieu où la convention a été signée, les Nations Unies c'est un groupe de personnes de dirigeants d'Etats du monde
38	A	Je crois qu'il faut qu'on se dépêche parce que c'est à 50
39	B	Oui... faut qu'on formalise
40	A	D'ailleurs pour les oraux sur les frontières qu'on doit faire
41	B	Oui ça c'est avec madame Lemaître pas avec madame Brinchault
42	A	Oui bah toi t'as choisi quoi ?
43	B	Bah celle entre les Etats Unis et le Mexique et toi ?
44	A	Celle entre la Russie et la Chine ; mais je dois encore finir la conclusion et apprendre par cœur pour mardi
45	B	Sinon ça te va ce que j'ai mis ?
46	A	Oui, il reste les règles et les limites
47	B	Bah sur le droit de la mer

3^{ème} annexe : tableaux comparant la prise de la Bastille à la Grande peur en classe de 4^{ème}

Document 1 :



Jean-Pierre Houel, *La Bastille dans les premiers jours de sa démolition*, aquarelle réalisée en 1789, BNF.

Document 2 :



La Grande peur de l'été 1792, auteur inconnu, Musée Carnavalet Paris, 1792.

Document 3 :

La Grande peur et la nuit du 4 août, extrait du film de Robert Enrico, *Les années Lumières*, 1789

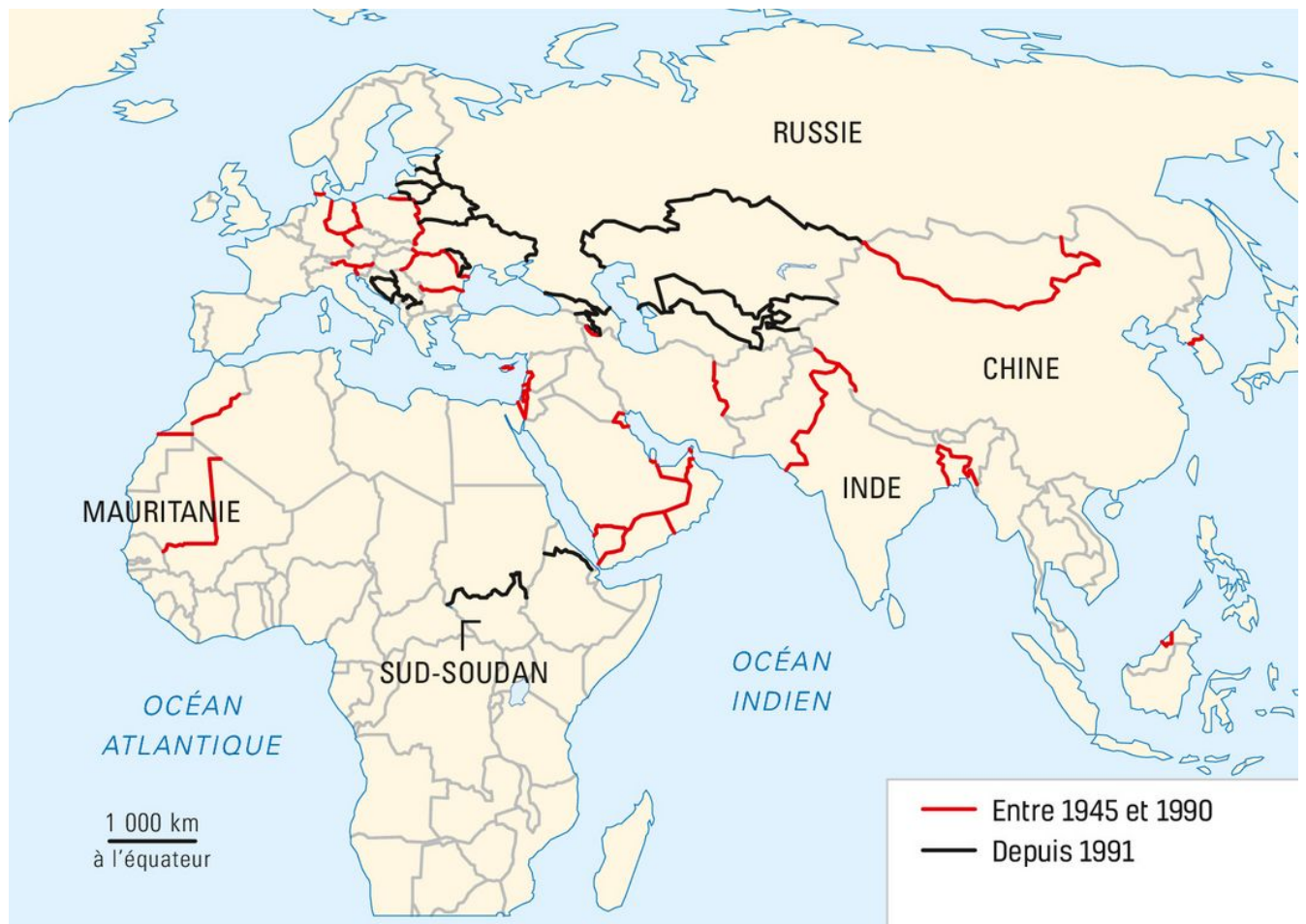
4^{ème} Annexe : Dossiers donnés aux Premières HGGSP lors de l'introduction au Thème 3 « Étudier les divisions politiques du monde : les frontières »

Partie 1 de l'introduction du thème :

Dossier 1 : Des frontières de plus en plus nombreuses (point de vue historique)

1. Des frontières de plus en plus nombreuses

Document 1 : De nouveaux tracés frontaliers depuis 1945



© Belin Éducation/Humensis, 2019 HGGSP Histoire-Géographie Géopolitique Sciences Politique...
© Belin Education

1939-1989

La chute du Troisième Reich fait renaître l'espoir d'un monde libre, l'espoir d'une Europe sans métafrontières qui retrouverait aussi sa partie orientale. « J'ai rencontré l'Europe pour la première fois en avril ou en mai 1946, écrit l'historien polonais Krzysztof Pomian. Un convoi de wagons à bestiaux – mais adaptés au transport des humains – traversait la Volga venant du Kazakhstan du Nord. Le train roulait lentement sur un pont fraîchement reconstruit. Les adultes étaient émus. Quelqu'un a dit : “Nous voici en Europe, enfin !” Et j'ai compris que nous venions de traverser une vraie frontière, bien que celle de l'URSS, plus difficile à franchir, nous attendît encore à plusieurs jours de voyage³. »

Aspiration en un espace ouvert, libre à la circulation... vite démentie par les faits. L'Europe, qui émerge à peine du chaos, se fracture à nouveau comme l'annonce Churchill, le 5 mars 1946 : « Une ombre s'est répandue sur les scènes si récemment illuminées par la victoire alliée. Personne ne sait ce que la Russie soviétique et son organisation internationale ont l'intention de faire dans l'avenir immédiat [...]. De Stettin dans la Baltique à Trieste dans l'Adriatique, un rideau de fer est descendu à travers le continent⁴. » *Le Soviet World System* va arracher l'Europe centrale et orientale du reste du continent pour un demi-siècle encore.

En 1989, le démantèlement du rideau de fer élimine « en un instant presque toutes les barrières qui confinaient jusqu'ici plusieurs centaines de millions de personnes dans leurs pays d'origine », note Aristide Zolberg¹. Pourtant, plus que jamais depuis lors, la question des frontières reste à l'ordre du jour avec la recrudescence des flux migratoires. Le rideau de fer disparu, il demeure une frontière entre l'Est et l'Ouest, la frontière Oder-Neisse comparable à celle du Rio Grande, nous dit Bronislav Geremek. Du même coup, l'Europe est à nouveau confrontée à la question millénaire de ses limites orientales².

Document 3 : « La chute du mur de Berlin »

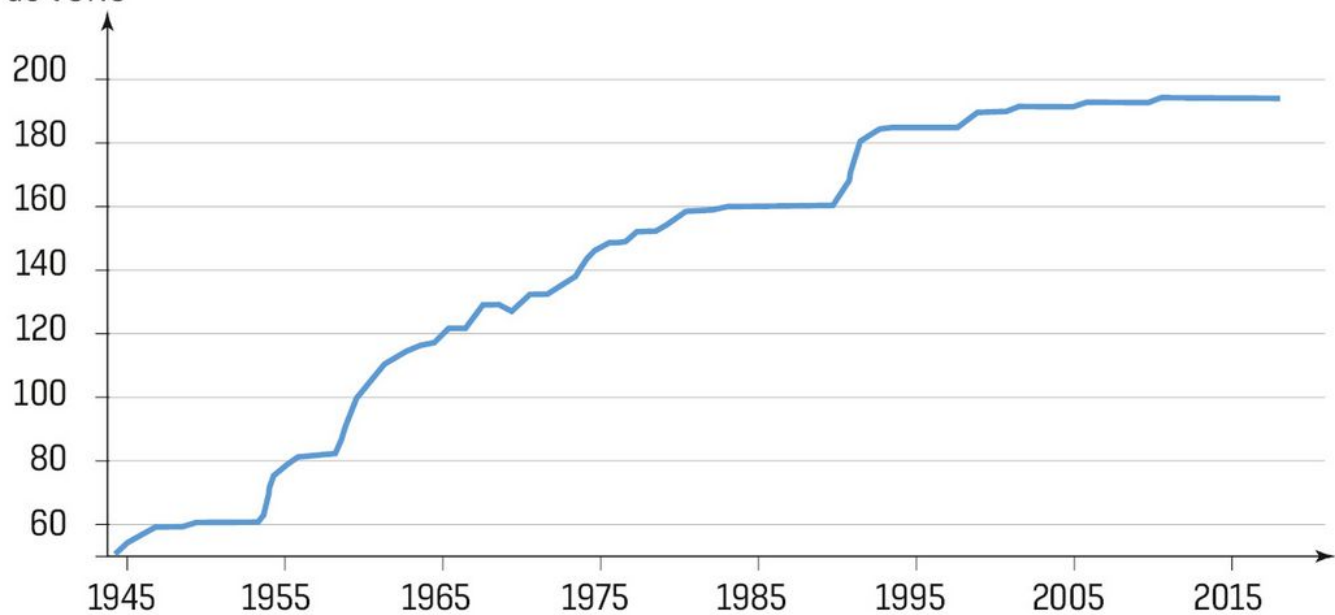


L'Humanité, 1989

Le 9 novembre 1989, dans la confusion, le mur de Berlin s'écroulait. Construit en pleine guerre froide comme symbole et moyen de la rupture entre deux blocs, entre deux systèmes, il ne résiste pas au souffle de l'exigence démocratique. Avec le mur de Berlin, c'est bientôt toute la RDA qui sera absorbée par la RFA.

Document 4 : L'augmentation du nombre d'États depuis 1945

Nombre d'États membres
de l'ONU



© Belin Éducation/Humensis, 2019 HGGSP Histoire-Géographie Géopolitique Sciences Politique...
© Antoine Pomella

Document 5 : Extrait de l'article « La Russie : des territoires en recomposition. Les frontières russes entre effets d'héritages et nouvelles polarités », David Teurtrie, *Géocofluence*, 2009

L'éclatement de l'Union soviétique (URSS) s'est accompagné d'une formidable ouverture sur le monde, ouverture ressentie comme une grande liberté, notamment pour les territoires et les républiques périphériques de l'ancien espace soviétique. En effet, pendant soixante-dix ans de fermeture des frontières externes de l'URSS, les régions frontalières n'étaient pas des espaces d'échange et de contact, mais se trouvaient au contraire au "bout du monde soviétique". Elles regardaient moins vers le monde extérieur tout proche, que vers Moscou qui était, d'une certaine façon, la seule véritable ville-frontière de l'URSS, non seulement par l'intensité des liaisons aériennes qui la reliaient au reste de la planète, mais également parce que la capitale soviétique était le passage obligé pour l'obtention d'un précieux et souvent inaccessible visa.

En 1991, les frontières extérieures se sont ouvertes, laissant passer les migrants et les marchandises, les informations et la connaissance du monde lointain [2]. Les ports, les aéroports et les gares ferroviaires à desserte régionale sont tout à coup devenus internationaux [3]. L'ex-URSS exporte alors une partie de son capital humain et financier et, surtout, ses ressources en Occident. Elle en importe les produits finis.

Mais cette ouverture sur le monde lointain s'est paradoxalement accompagnée d'une fermeture sur le monde proche du fait de l'apparition de nouvelles frontières internationales au sein de l'espace ex-soviétique. Ce qui était hier le centre urbain le plus proche devient une ville étrangère de l'autre côté de la frontière. Ce qui était division administrative invisible devient frontière internationale plus ou moins difficile à franchir. Les voisins et les amis, le frère ou les cousins ont soudain un passeport étranger et vivent dans un autre pays alors même que personne ne s'est déplacé ! Quant à ceux qui se déplacent réellement, ils deviennent des " émigrés-immigrants" internationaux alors qu'ils ne faisaient auparavant que changer d'affectation ou de lieu de résidence.

Questions :

- A partir de vos connaissances et des documents ci-dessus : **identifiez** et **expliquez** les événements historiques qui ont régi les frontières de notre monde.
- Rédigez un paragraphe d'une dizaine de lignes.

Indication → en histoire, « expliquer » c'est citer les documents !

Dossier 2 : Des frontières de plus en plus nombreuses (point de vue géographique)

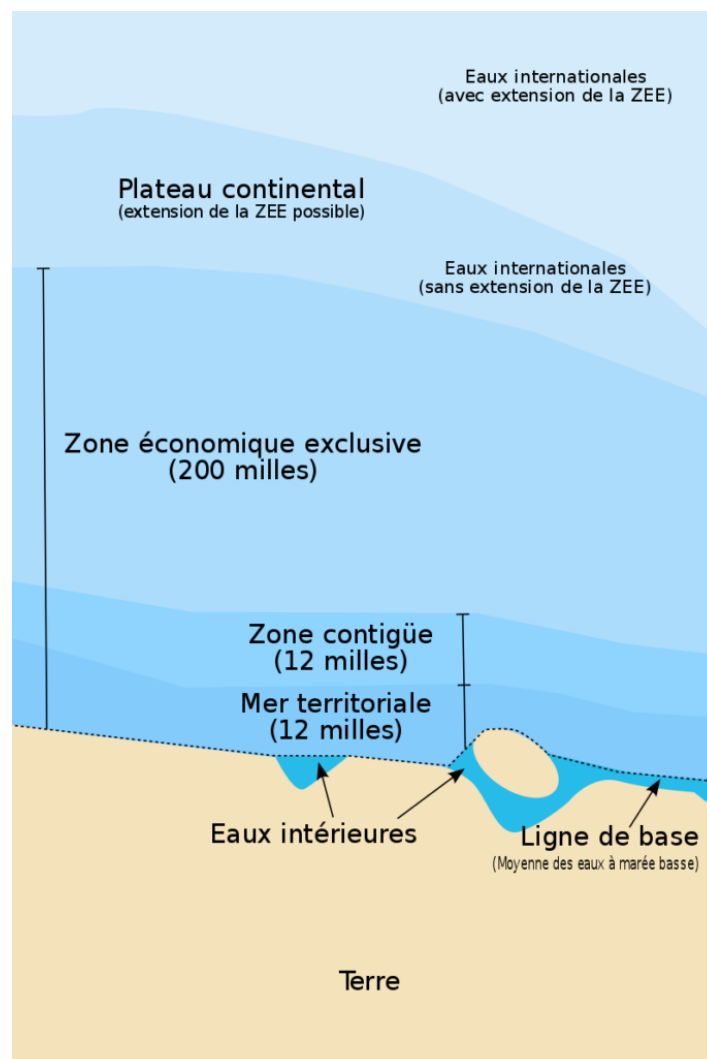
1. Des frontières de plus en plus nombreuses

Document 1 : Convention de Montego Bay et droit de la mer, Géoconfluence

Convention de Montego Bay et droit de la mer

Le **droit maritime international** est d'origine coutumière et conventionnelle. Les « quatorze points du président Wilson », prononcé par celui-ci devant le congrès des États-Unis en 1918 pour préparer l'après-guerre, comprenaient dès le deuxième point la libre circulation maritime : « Une absolue liberté de navigation sur les mers, en dehors des eaux territoriales, en temps de paix, aussi bien qu'en temps de guerre, sauf si les mers doivent être en partie ou totalement fermées afin de permettre l'application d'alliances internationales. »

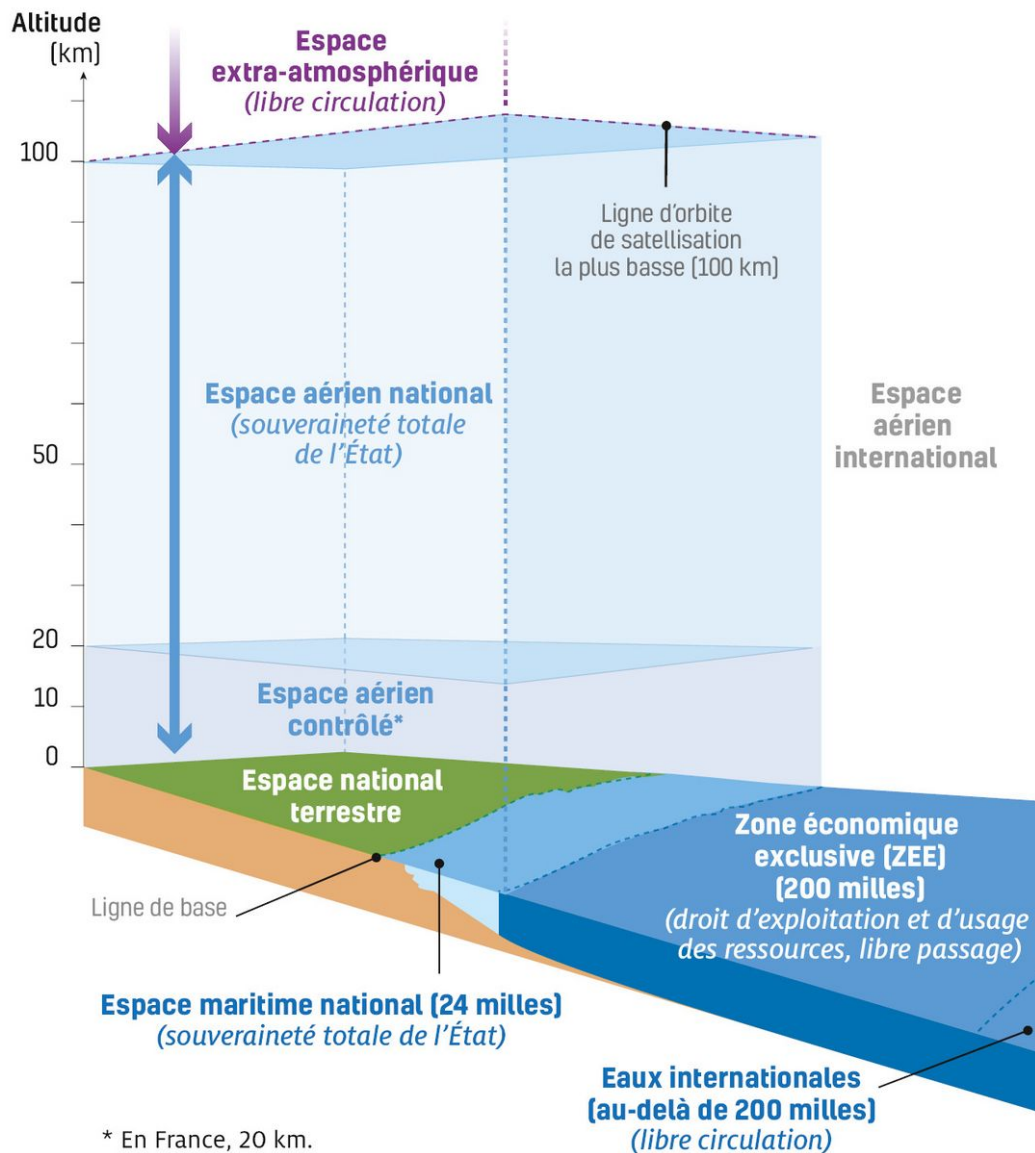
La **Convention des Nations Unies sur le Droit de la mer (CNUDM / United Nations Convention on the Law Of the Sea / UNCLOS)**, signée à Montego Bay (Jamaïque) le 10 décembre 1982, est entrée en vigueur le 16 novembre 1994, après ratification ou adhésion de 60 États (il y avait 157 États signataires de la Convention en 2014).



Document 2 : La réglementation des espaces maritimes et aériens

Par l'article 1 de la convention de Chicago et l'article 2 de la convention de Montego Bay, l'espace aérien où s'exerce la souveraineté de chaque État est constitué par le volume d'air délimité par les frontières terrestres auxquelles s'ajoute l'espace aérien situé au-dessus de ses eaux territoriales.

François Rivet, « Le transport aérien sans frontières ? », *Questions internationales*, mars-avril 2016.



© Belin Éducation/Humensis, 2019 HGGSP Histoire-Géographie Géopolitique Sciences Politique...
© Antoine Pomella

Document 3 : Le cyberspace : un réseau sans frontières ?

La question de la gouvernance de l'Internet est un véritable enjeu pour les États. [...] Le mode de fonctionnement de ce dernier lui vaut d'être qualifié de territoire sans frontières. [...]

Si la structure même du réseau rend tout contrôle étatique difficile, son architecture peut être modifiée. [...] Certains États comme la Chine ont rapidement repensé l'architecture et mis en place un réseau aisément contrôlable. L'expression de « grande muraille du net » désigne la censure qu'exercent les autorités de Pékin sur l'Internet. Le contrôle que l'État chinois exerce sur l'Internet institue en quelque sorte des frontières au sein du cyberspace. [...] Les pays démocratiques contrôlent également les contenus qui circulent dans le cyberspace. [...] Selon certaines dispositions du Patriot Act, les États-Unis pourraient disposer d'un droit de regard sur ce qui se passe sur les serveurs conçus par des entreprises américaines (Amazon, Google, Cisco, etc.) même lorsque ceux-ci sont situés dans d'autres pays. [...] L'Internet et le cyberspace ne constituent pas une négation des frontières des États. Au contraire, à l'ère numérique, celles-ci conservent tous leurs attributs et peuvent même, dans certains cas, se voir renforcées.

Alix Desforges, « Cyberspace et Internet : un réseau sans frontières ? », *CERISCOPE Frontières*, 2011.

Document 4 : Quelles sont les frontières d'Internet ? Anne-Thida Norodom, article publiée sur vie-publique.fr en 2019

Les frontières numériques sont multiples. Tout d'abord, les noms de domaine géographiques ont parfois été assimilés aux territoires nationaux. Les États comme les régions, voire certaines villes, sont associés à un nom de domaine, dont l'extension géographique leur est propre : par exemple ".fr" pour la France ou ".nyc" pour New York City.

Certaines entités utilisent cet argument à l'appui de leurs revendications d'indépendance ou d'accession à la qualité d'État. Ainsi en est-il de la demande de la Catalogne pour obtenir un nom de domaine ".cat" ou de l'obtention par la Palestine d'une extension ".ps".

(...) L'extension géographique des noms de domaine peut être assimilée à un territoire numérique au sein du cyberspace mais elle ne s'apparente pas à la projection du territoire étatique dans celui-ci.

La frontière interétatique peut toutefois être numérique lorsque des États créent, ou souhaitent créer, des intranets nationaux ou internationaux, soit des réseaux informatiques particuliers, déconnectés du réseau mondial, faisant l'objet d'une gouvernance spécifique. On peut citer la "grande muraille électronique chinoise" ou la proposition de la chancelière allemande Angela Merkel, en 2014, de mettre en place un Intranet européen.

Un autre type de frontière numérique existe, au sein du cyberspace, délimitant ce qu'on appelle le *darknet*, parfois appelé réseau *friend-to-friend* (F2F). Il s'agit à l'origine de créer des réseaux privés virtuels de partage de fichiers anonymes, pour échapper à la surveillance étatique ou commerciale qui accompagne le réseau classique et les mégadonnées (Big Data). Mais ce type de réseaux, en raison de leur caractère anonyme, est souvent associé à des activités illégales.

Quelles sont les frontières juridiques qui structurent Internet ?

Les États cherchent à établir leur compétence normative à l'égard des activités illicites se déroulant dans le cyberspace. Ce faisant, ils projettent, par le droit, les frontières de leur territoire national dans la couche physique et informationnelle du cyberspace.

C'est ainsi qu'est entrée en vigueur, le 1er septembre 2015, la loi fédérale russe N242-FZ du 21 juillet 2014, obligeant les organismes étrangers à stocker les données personnelles des ressortissants russes sur le territoire russe. Ce texte permet à la Russie d'exercer sa compétence normative et juridictionnelle sur les serveurs étrangers en raison de leur rattachement territorial.

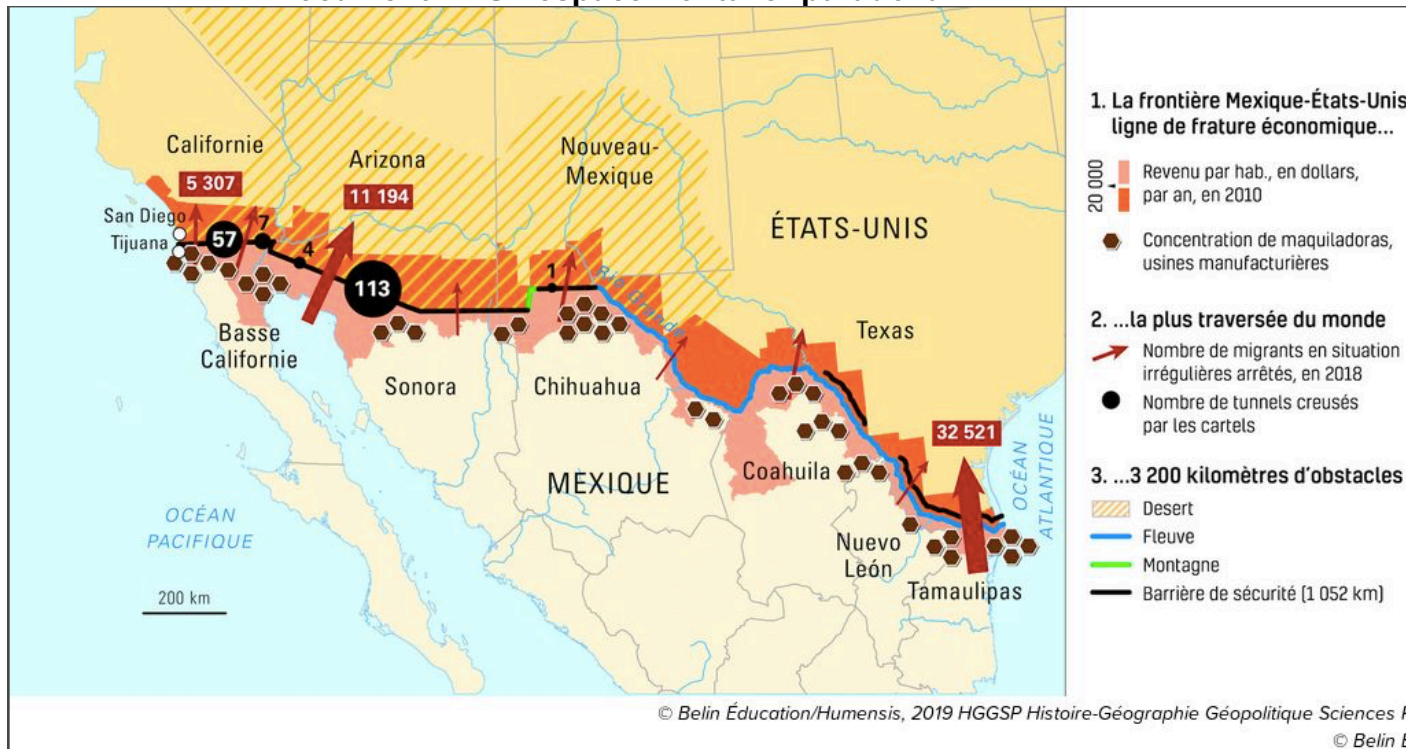
Questions :

- ➔ Identifiez les différentes formes de frontières.

- ➔ Expliquez les éléments suivants pour chacun des types de frontières :
 - Pourquoi a-t-il été créé ?
 - Comment ?
 - Par qui ?
 - Quelles en sont les règles/lois ?
 - Quelles en sont les limites ?

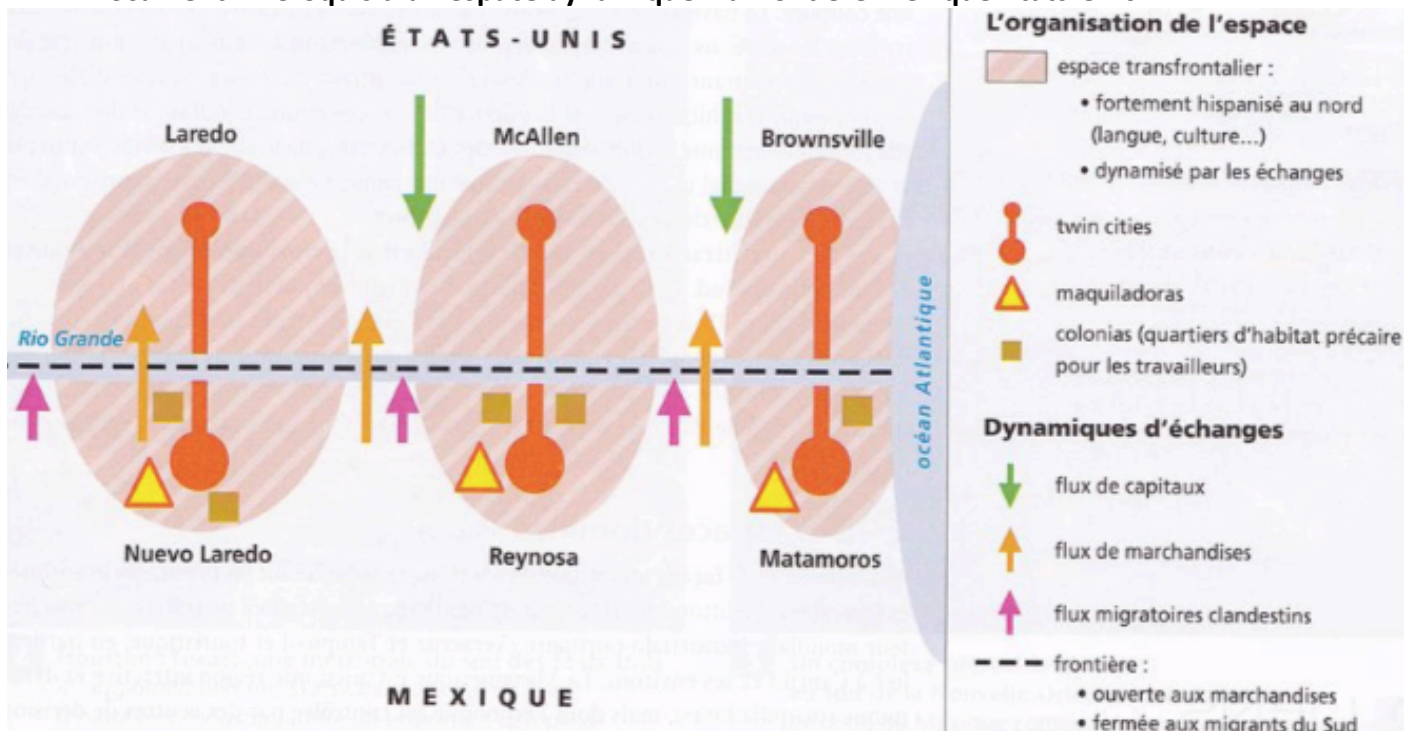
Dossier 3 : Des frontières source d'échanges : la frontière États-Unis/Mexique

Document 1 : Un espace frontalier paradoxal



Fermée et très traversée, la frontière américano-mexicaine est un territoire d'hyper activité humaine, où chaque année au moins 500 personnes perdent la vie en tentant clandestinement le passage (donnée ONU).

Document 2 : Croquis d'un espace dynamique : la frontière Mexique-Etats-Unis



États-Unis. Des balançoires roses à travers le mur à la frontière américano-mexicaine

AMÉRIQUES › ÉTATS-UNIS › MEXIQUE › COURRIER INTERNATIONAL - PARIS

Publié le 30/07/2019 - 17:04

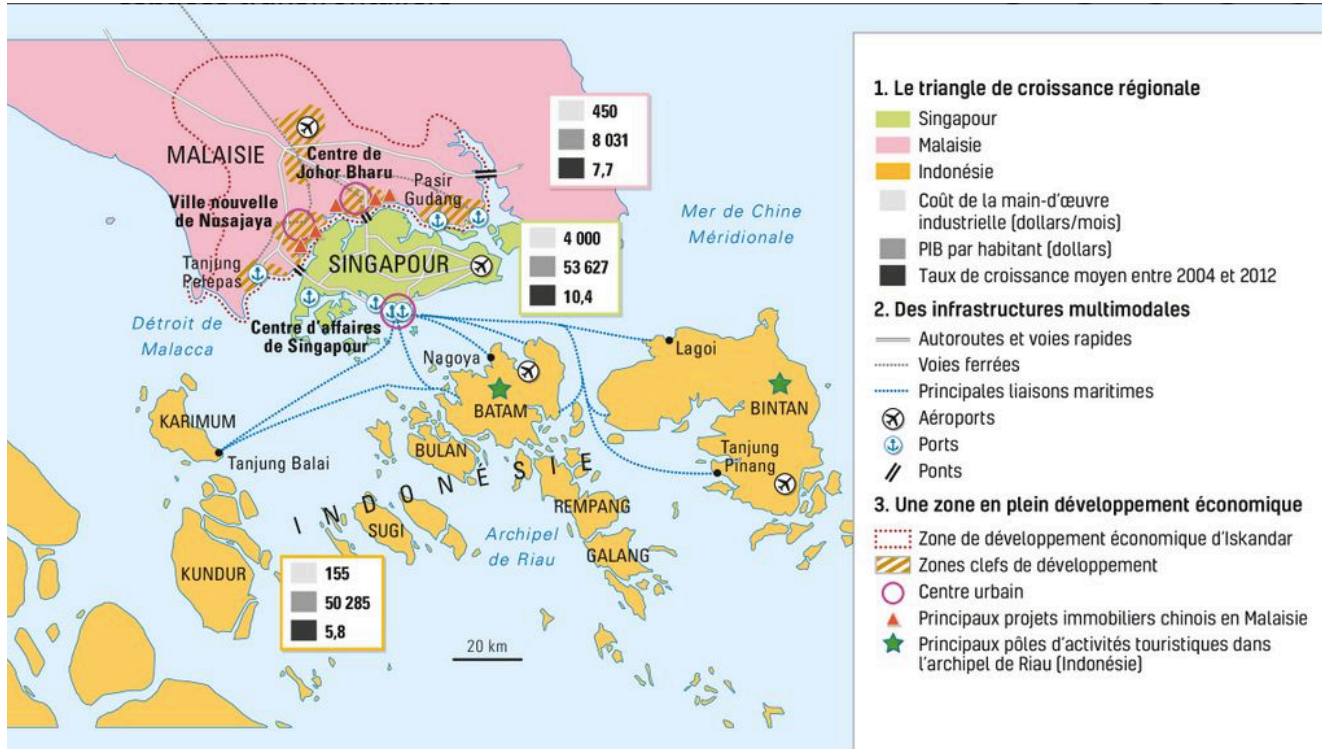


Un couple d'enseignants américains a installé des balançoires à bascule rose fluo à travers un tronçon du mur qui sépare les États-Unis et le Mexique. Des riverains des deux côtés se sont retrouvés pour jouer ensemble.

- A l'aide des documents, expliquez en quoi la frontière entre le Mexique et les États-Unis est-elle une frontière quelque peu « paradoxale ». Appuyez-vous sur les documents.

Dossier 4 : Des frontières source d'échanges : le triangle SIJORI entre l'Indonésie, la Malaisie et Singapour

Document 1 : Le triangle de SIJORI (Singapour, Johor, Riau) : un espace transfrontalier en croissance



© Belin Éducation/Humensis, 2019 HGGSP Histoire-Géographie Géopolitique Sciences Politique...
© Belin Education

Document 2 : Le port de Singapour



© Belin Éducation/Humensis, 2019 HGGSP Histoire-Géographie Géopolitique Sciences Politique...
© Sabine Viemo/GRUPPE28-REA

Le port de Singapour est le deuxième port de conteneurs mondial. Ses infrastructures et ses services logistiques en font une escale majeure sur la principale route maritime mondiale. C'est aussi l'interface majeure de la région et plus particulièrement du triangle de SIJoRI.

Document 3 : Triangle de SIJORI, triangle de croissance, Le Monde Diplomatique, 2016

SINGAPOUR, MALAISIE, INDONÉSIE

Triangle de croissance ou triangle des inégalités ?

L'accord facilitant les relations d'affaires entre Singapour, la Malaisie et l'Indonésie fait figure de modèle réduit du monde globalisé. Les discours officiels sur la complémentarité entre les trois pays justifient l'exploitation sans vergogne de leurs différences de développement.





QUARTIER de Bandar, au débouché du pont de seulement un kilomètre qui relie l'île principale de Singapour à la ville de Johor Bahru, en Malaisie. Le vendredi soir, les terrasses des cafés de la rue Meldrum font le plein.

Beaucoup de clients sont des Singapouriens en goguette

Les patrons des hôtels, bars et restaurants sont malaisiens, une bonne partie de leurs employés indonésiens, parfois en situation irrégulière. Faut-il y voir une illustration de la division du travail qui s'opère sous couvert de coopération économique entre ces trois pays ?

Apparue à la fin des années 1980, la notion de « triangle de croissance » prend forme le 17 décembre 1994, quand Singapour, la Malaisie et l'Indonésie signent un protocole d'accord fondant l'Indonesia-Malaysia-Singapore Growth Triangle (IMS-GT). Singapour, le sud de l'État de Johor en Malaisie et l'archipel de Riau en Indonésie représentent chacun un sommet de ce triangle (*voir la carte « Singapour en pointe »*). Ce texte n'est pas un traité comportant des clauses précises ni un programme de développement avec un calendrier déterminé ; il se contente de renforcer un processus en cours. Il s'agit avant tout de *« promouvoir et faciliter les relations d'affaires transfrontalières »*, indique dans son discours inaugural M. Lee Hsien Loong, qui deviendra en 2004 premier ministre de Singapour (1). Présentée comme un exemple de développement régional dans un monde globalisé où les frontières deviennent obsolètes, l'initiative prétend valoriser les complémentarités des partenaires en termes de capital, de terres et de main-d'œuvre. Singapour dispose de capitaux, d'employés qualifiés, de technologies et d'infrastructures commerciales de pointe, d'un accès au marché mondial. Ensuite arrive la Malaisie, avec une main-d'œuvre semi-qualifiée, des technologies intermédiaires, des infrastructures de base, des terres et des ressources naturelles. Bonne dernière : l'Indonésie, avec une main-d'œuvre non qualifiée, des technologies élémentaires, des ressources naturelles et des terres inexploitées en abondance.

Question : A partir des documents, montrez pourquoi et comment l'Indonésie, la Malaisie et Singapour coopèrent autour d'une interface frontalière.

Quatrième de couverture

En français

Mots-clefs : interactions, élève, professeur, pairs, pratiques enseignante, pratiques langagières, enquête historique

Résumé :

L'apprentissage de la discipline historique chez l'élève dépend largement des interactions entre élèves, mais aussi beaucoup des interactions entre l'élève et son professeur. L'histoire est donc une construction qui débute par une enquête historique. Les sources font l'histoire. Dès lors pour l'étudier, il faut confronter les sources certes, mais aussi confronter les différents points de vue, les différentes réflexions sur une source, un évènement. C'est en confrontant les réflexions que naît, renaît, s'améliore et progresse la réflexion chez l'élève. L'objet de ce mémoire est de savoir comment et pourquoi les interactions sont indispensables au bon développement d'une réflexion historique chez l'élève.

In english

Keywords : interactions, pupil, teacher, peers, teaching practice, language practices, historical investigation

Resume :

A student's learning of historical discipline depends largely on interactions between students, but also a lot on interactions between student and teacher. History is therefore a construction that begins with a historical investigation. Sources make history. Therefore to study it, it is certainly necessary to confront the sources, but also to confront the different points of view, the different reflections on a source, an event. It is by confronting reflections that student reflection is born, reborn, improved and progressed. The object of this dissertation is to know how and why interactions are essential for the proper development of historical reflection in the student.

