UNIVERSITÉ DE NANTES

INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

Le Mans Université

université angers

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Le cours dialogué en classe de 1e spécialité Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques : approches mésologique et systémique.

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

soutenu par

Thomas Boulanger

le 15 novembre 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Jean-Joseph HALKO, directeur de mémoire

et de

Christian COPPO, membre de la commission, professeur certifié, Histoire-géographie

Remerciements

Que soient sincèrement remerciés,

M. Jean-Joseph HALKO, pour m'avoir accordé l'opportunité de réaliser ce mémoire en temps et en heure, sa confiance, ses conseils et ses encouragements.

Mme Lucie GOMES, pour avoir accepté de me prendre sous sa responsabilité en ce qui concerne la première partie du mémoire. Ses orientations bibliographiques ont été particulièrement utiles.

M. Michel CLOS-CHALAND, pour sa bienveillance, ses précieux apports épistémologiques, didactiques et pédagogiques. Grâce à son adaptabilité, j'ai pu réaliser toutes les étapes de mon projet dans des circonstances sanitaires et organisationnelles pourtant difficiles. Encore merci à lui.

M. Christian COPPO, dont les encouragements et les précieux conseils ont été gages de motivation.

Mme Doriane PITON, camarade de promotion, pour ses encouragements, son aide très précieuse et sa gentillesse.

La classe de 1e spécialité HGGSP, avec laquelle je me suis épanoui professionnellement et personnellement. Je leur souhaite toute la réussite qu'ils méritent.

Sommaire

Introduction……..……..…p. 5

1. Cadre théorique : un contrat didactique réinterrogé en fonction du cours dialogué……..…p. 11

1.1 Le contrat didactique : savoir(s), professeur(s), élève(s), de quoi parlons-nous ? ……..……p. 11

1.1.1 Le triangle didactique de J. Houssay……..……..…p. 11
1.1.2 Le pôle sociétal comme nouveau milieu à anticiper : l'a-didacticité, ou quand l'élève est au cœur des apprentissages……..……p. 16
1.1.3 La rencontre de deux environnements : un nouveau milieu en classe et ses limites……..……p. 23

1.2 Le cours dialogué comme levier d'apprentissage……..…..p 27

1.2.1 L'espace dialogique : dialogue, cours, cours dialogué. De quoi parlons-nous ?…….……..……p 28
1.2.2 Naissance d'une communauté d'apprentissage : le rôle de l'enseignant comme « catalyseur des apprentissages » centré sur l'agentivité……..….p 34
1.2.3 Le rôle des élèves comme producteurs du savoir nécessite la prise en charge d'autres contrats didactiques…….……..….p. 38
1.2.4 L'institutionnalisation et la dévolution comme pivot des interactions d'un cours dialogué. Émergence d'une approche socio-cognitive ?.....p. 40
1.2.5 Limites d'un cours dialogué……..…….…….p.43

2. Méthodologie de la recherche. De l'étude de cas au cours dialogué. Un enseignement centré sur l'élève…… p. 48

2.1 Penser un cours dialogué en classe de 1e spé : choix didactiques…….…… p. 48

2.1.1. Connaitre les programmes en classe de 1e spécialité HGGSP :…..... p. 48
2.1.2 Les études de cas dans la mouvance constructiviste : choix didactiques et objectifs généraux…… p. 51

2.1.3 Axe 2, jalon 1 : l'étude de cas de la frontière Oder-Neisse. Choix didactiques…… p. 57
2.1.4 Axe 2, jalon 2. Étude de cas du dépassement des frontières……..... p. 60

2.2 Des études de cas au cours dialogué…….. p. 63

2.2.1 Prévoir le premier contact : poser un cadre a-didactique avec plusieurs contrats…….. p. 63
2.2.2 Utiliser les études de cas pour dialoguer. Trois phases de dialogues…… p. 65
2.2.3 Une méthode d'enseignement qui présente ses limites…… p. 69

3. Analyses de données…….p. 73

3.1 La présentation d'une approche socio-constructiviste comme nouveau contrat didactique…… p. 73

3.1.1 Introduire le cours : forces et limites de mon approche…… p. 73
3.1.2 Un choix pédagogique comme moteur du cours……..... p. 80
3.1.3 L'aspect socio-cognitif au cœur du plaisir d'apprendre…… p. 89

3.2 Les frontières maritimes, un nouveau « starter » …… p. 93
3.2.1 Les causes d'un tournant dans l'espace dialogique…… p. 93
3.2.2 Affirmation des phases d'échanges dans la durée. Rythmer la séance pour mieux la contrôler contribue à l'acquisition des apprentissages…….p. 107

Conclusion…….p. 115

Annexes……p. 127

Glossaire…… p. 170

4e de couverture…….p. 178

Introduction

S'il est de bon ton de citer un auteur en début d'un mémoire, autant choisir une citation dont le sens est à la fois universel et singulier au regard du sujet présenté : « *Enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu …* » (Aristophane, vers -445 à – 386)[1]. Transmettre, éduquer, affranchir les élèves d'idées préconstruites pour les conduire à devenir des hommes, des femmes, des citoyens libres de se forger une opinion. L'enseignant met à hauteur d'élèves des savoirs approuvés par la communauté scientifique, sélectionnés par l'Éducation nationale, par un acte de transposition didactique. Ces apprenants forment une **communauté d'apprentissage[2]** qui repose sur une sorte de « méta-contrat » : le **contrat didactique**, qui fixe implicitement les règles cadrant la relation entre le formateur et le formé. L'introduction vise donc à présenter la démarche de recherche du cours dialogué en définissant les notions majeures, le contexte du stage, et les lignes de forces du mémoire visibles par le plan. La formulation des hypothèses de travail nous permettra de valider ou d'invalider la qualité pédagogique de la méthode d'enseignement choisie.

Guide conférencier, animateur culturel, conférencier, un temps professeur d'histoire-géographie, éducateur en vie scolaire, ces multiples casquettes ont un point commun : l'oralité comme outil de travail. Dans un cadre à la fois théorique et pratique, une pratique habituellement -voire naturellement utilisée- était celle du cours dialogué, didactiquement bien définie depuis plusieurs dizaines d'années, et connue depuis Socrate (maïeutique socratique). Le cours dialogué, par sa dynamique de questions-réponses savamment huilée par le professeur, est depuis longtemps usité dans toutes les disciplines. Cours dialogué, dialogue pédagogique, pédagogie dialogique, autant de noms communs qui témoignent du caractère transdisciplinaire et transhistorique.

---

[1] Favre, D. (2015). Cessons de démotiver les élèves. 19 clés pour favoriser l'apprentissage. Paris : 2e édition : Dunod, p. 1.

[2] Développé dans la lignée Vygotskienne par Brown A. L., c'est une communauté où se manifeste une culture d'apprentissage dans laquelle tous sont impliqués dans un effort collectif de compréhension (Bielaczyc et Collins dans Laferrière, 2005, p. 9). Pour P-L. Jolicoeur, la communauté doit comprendre trois conditions : le partage des valeurs, indispensables aux conditions optimales d'apprentissage. Un contrat d'apprentissage permet aux élèves comme à l'enseignant de connaître son rôle et ses limites. Enfin, un climat de confiance, synonyme de sérénité. Cela correspond à la culture partagée (Lave, 1988).

Dès lors qu'il y a acte d'enseignement, chacun utilise, ou a utilisé, le cours dialogué. Faisons un court rappel non-exhaustif de l'approche. C'est au 19e s que la méthode d'enseignement est identifiée et formalisée et connait un essor au siècle suivant. C'est dans les années 1920-1930 qu'elle est utilisée à des fins de récitation de la leçon du manuel (Veyrunes, 2008). En 1912, Stevens (d'après Hoeker et Ahlbrand, 1969) démontre déjà ses principales failles : un travail trop dirigiste qui laisse peu de place à l'individu dont l'usage rend difficile une concentration et la mémorisation à long terme. Son usage se diversifie pour présenter des contenus du programmes, interroger pour évaluer, mais la faible participation des élèves reste soulignée (Mehan, 1979, Doyle, 1986). La *literacy* n'est pas sur le banc de touche puisqu'elle qualifie le cours de « recitation script » (Mehan, 1979 ; Sinclair et Coulthard, 1975 ; Tharp et Gallimore, 1988). S'inscrivant dans les années 2000, force est de constater que les travaux ont été plus nombreux entre 2000 et 2010. Ces vingt dernières années, le cours dialogué reste peu étudié en France, hormis les travaux de didactique en mathématique de Magali Hersant, et ceux à l'école primaire de Philippe Veyrunes, pour ne citer qu'eux. En 2005, l'introduction en classe de Sciences économiques et sociales du cours dialogué, comme stratégie participative des élèves, laisse un bilan contrasté ; positif dans sa manière de rendre vivant un groupe-classe ; peu opérant au lycée pour terminer le programme dans les temps. Peut-être était-ce l'occasion pour les didacticiens de relancer des études sur l'objet « cours dialogué ». L'étude de P. Veyrunes, en 2008, souligne que le cours dialogué reste une préoccupation majeure pour l'enseignant, dans la mesure où la gestion de classe est maintenue sous son contrôle, où les élèves restent actifs. En 2004, le didacticien en mathématique, Guy Brousseau, rédige un cours dont les ingrédients du cours dialogué sont inspirants, sans qu'il ne le nomme pour autant (la communication est présente à travers les contrats didactiques et l'a-didacticité). Depuis 2010, il semblerait que le cours dialogué soit toujours reconnu comme une méthode pédagogique active, bien qu'elle semble s'effacer au profit des pédagogies par projets par exemple. La pratique reste incontournable car toujours employée, pleinement intégrée aux courants pédagogiques. Le dialogue a récemment fait l'objet d'une étude menée par Pier-Luc Jolicoeur au Québec en 2020. Préférant le terme de « pédagogie dialogique » à celui de « cours dialogué », il s'intéresse plus à l'échange en cours comme indispensable à l'apprentissage, à l'ouverture aux autres, bénéfique pour le vivre-ensemble.

Y-a-t-il encore quelque chose à découvrir ? À nuancer ? Peut-on réhabiliter cette méthode dont on croit que nous n'avons plus rien à apprendre ? L'empirisme dont j'ai fait mien en Master 1 a conforté mon choix de devenir enseignant. Le trait d'union entre mon Master 1 et 2 reste le cours dialogué, qui devient donc l'objet de mon mémoire car symptomatique de mon identité professionnelle[3]. Mon intervention a lieu dans un système à plusieurs échelles d'espaces et de temps. À l'échelle de l'État, en tant qu'étudiant stagiaire intervenant dans une classe, il m'appartient de me confondre avec le système éducatif tant à travers le référentiel de compétences des enseignants que celui du programme attendu pour les élèves de première spécialité, concomitamment avec le programme d'histoire-géographie en filière générale. À l'échelle locale, l'expérience a été effectuée dans un établissement scolaire à Angers, au lycée Chevrollier. Accueillant environ 2 700 élèves, c'est au sein d'une classe de 1 spé. Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques, que mon intervention de sept heures s'effectue, chaque vendredi après-midi, deux heures successivement. Le contexte sanitaire a quelque peu modulé la conduite des séances qui, tantôt devaient se tenir en demi-groupe, tantôt en classe entière. De cette situation organisationnelle à la fois distancée et en présentielle, ont dépendu des choix didactiques particuliers sur lesquels nous reviendrons. D'observateur à acteur, j'ai pu constater que la classe de 35 élèves compte environ deux tiers avec de bonnes capacités rédactionnelles, voire très bonnes pour six d'entre eux. Aux vues de leurs interventions écrites et orales, ce sont des lecteurs assidus pour un tiers du groupe-classe. Les conséquences de cette dynamique d'apprentissage sont positives pour ce qui relève de la distinction entre savoirs et croyances, entre explicite et implicite. Les élèves, en majorité donc, répondent largement aux compétences attendues en classe de 1e spé. ; voire les dépassent. En termes de contenus, il s'agit de transmettre des savoirs issus d'un nouveau programme dont l'objectif est de saisir les grands enjeux contemporains afin de se familiariser et d'agir, en tant que citoyen responsable et éclairé, dans le monde – au sens de tout ce qui existe-. Dans la continuité des cours du professeur encadrant M.C-C, c'est bien sur le 3e thème (Axe 2 : les frontières en débat) que nous allons nous arrêter, en prenant soin de s'intéresser à l'histoire, la géographie et la géopolitique.

[3] Bénaïoun-Ramirez soutient que l'identité professionnelle se forge par les interactions et la gestion des imprévus en cours. Bénaïoun-Ramirez, N. (2009a). *Faire avec les imprévus. Représentations professionnelles et construction de la professionnalité enseignante.* (Préface de P. Perrenoud). Lyon : Chronique sociale.

À l'aune des lectures didactiques, j'ai pu faire acte d'abstraction en réinterrogeant cette pratique enseignante. En tant que professeur débutant, j'ai engagé une réflexion sur la forme canonique que l'on connait tous : le triangle didactique de J. Houssay. Mettant en relation le « triumvirat » - au sens de trois éléments exerçant un pouvoir contractuel les uns envers les autres – savoir, professeur, élève ; cette structure est stable par sa simplicité. Or, si on se repose sur la définition de la science de Roget Brunet, on peut faire émerger un nouveau concept, ou en développer un. Guy Brousseau a justement renversé ce triangle, en confrontant le pôle éducatif avec un nouveau milieu, le pôle sociétal correspondant à la relation élève-savoir. En effet, un nouveau triangle se forme, partagé entre savoirs vernaculaires, savoir de référence, et l'élève. Ce renouvellement paradigmatique m'a conduit a pensé que la rencontre de deux milieux -au sens phénoménologique, ontologique, écologique, environnemental du terme- (milieu de l'élève, milieu-enseignant) permet de faciliter le cours dialogué par la prise en considération des intérêts de la communauté d'apprentissage (valeurs, but d'apprentissage).

La notion d'**environnement** (ou de **milieu**) est polysémique, renvoyant, entre autres, à une définition géographique, historique et liée aux sciences et vies de la Terre. Dans la tradition de Vidal de La Blache, d'Élisée Reclus et d'autres, il s'agit du rapport entre environnement naturel et les hommes, c'est-à-dire une anthropisation du paysage où les activités humaines, dont les représentations sont conditionnées par les paysages, participent à sa transformation selon deux échelles. La première consiste à penser l'échelle du temps Braudélienne à la fois géographique, sociale et individuelle ; la seconde, à prendre en compte les échelles géographiques en vertu d'une approche renouvelée de la géographie régionale : l'analyse systémique[4]. Les historiens, archéologues tels que les palynologues, partagent la même idée, en déplaçant le curseur sur les représentations. Par exemple, ils se posent la question suivante : quels rapports les sociétés humaines entretenaient-elles avec la nature ? L'étude des milieux (mésologie) dont Augustin Berque en est une des figures de proue, apporte une distinction entre milieu et environnement. Il nous apprend que le biologiste allemand Jakob von Uexkül démontre que chaque espèce vivante a son propre

[4] Sont mis en relation les données économiques, politiques, culturelles, en ajoutant la dimension du développement durable. Bonhoure, G. Delort R., et Veyret Y. (2004), L'environnement, un savoir partagé. Dans M. Hagnerelle (dir.), *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école* (p. 103-107). Paris, France, CRDP Académie de Verseilles.

monde, chaque culture à son propre cosmos. Par le jeu des relations, des mondes émergent. L'*umweltlehre* (étude du monde environnant) cherche donc à comprendre l'étude de l'*umwelt* (le milieu, le monde ambiant), notions fondamentalement mésologiques. Le philosophe Testsurō Watsuji lui emboîte le pas. Pour lui, le milieu est l'environnement auquel on ajoute un pronom personnel (un sujet). L'environnement est alors perçu par le milieu qui entoure le sujet. Ceci dit, un autre sens peut être porté à celui d'environnement au sens écologique[5] (interactions entre les espèces vivantes et non vivantes dans leurs habitats) : l'*umgebung.* Il est à comprendre comme une interprétation du sujet, une objectivation / institution de l'environnement par abstraction de l'environnement[6]. L'école est l'institution et le lieu du processus d'abstraction lorsque les sujets (élèves) appréhendent un espace géographique (objet scientifique) et son concept (structure spatiale). Polysémie mise à part, l'environnement au sens de « milieu » a été emprunté et réinterprété par le géographe allemand F. Ratzel, à qui nous devons la paternité de la géopolitique malgré les dérives appliquées par le III Reich en termes d'espace vital (*Lebensraum* de K. Haushofer). L'environnement est donc le milieu qui comprend des aspects culturels et cultuels, ainsi que naturels.

Tout comme la rencontre accélérée de particules de protons dans le « Grand collisionneur de hadrons » fait émerger une myriade de réactions, j'ai pensé que la rencontre de deux milieux peut provoquer, peut-être naïvement, le même constat. Autrement dit, le triangle didactique et son reflet, l'**a-didacticité**, permettent de réinterroger le trinôme professeur-élèves-savoirs ; et plus particulièrement le tandem professeur(s)-élève(s). Le contrat didactique qui les relie à un dénominateur majeur sans lequel il ne tient pas : la relation, l'échange, le dialogue. Justement, n'y a-t-il pas une pratique enseignante socio-constructiviste dont il n'est plus nécessaire de présenter ? Il s'agit bien du cours dialogué. Aussi je me suis demandé si, grâce à ces concepts développés, le cours dialogué était une méthode qui pouvait encore nous apprendre quelque chose, nous, les enseignants. Est-elle une bonne réponse pédagogique en termes d'acquisition des savoirs et de développement des compétences ? Permet-elle de mettre efficacement les élèves en activité et de les y

[5] Dunlop, Jérôme. (2019). *Les 100 mots de la géographie*. Clamecy, France. Édition Que sais-je, p. 78.
[6] Berque A. (2013). *Le rural, le sauvage, et l'urbain*. Fondation de l'université de Corse, Chaire Développement des territoires et innovation. Récupéré du site s://www.youtube.com/watch?v=jqQ90ATU5ZI

maintenir dans des phases de participations élevées ? À quels moments les échanges connaissent des variations, dans des interactions riches ? et quels ont été les leviers ? Cela change-t-il le relationnel professeur-élève(s) ? Face aux classes hétérogènes, cette méthode permet-elle de différencier en incluant la participation de tous les élèves ? L'apprentissage n'est pas qu'une affaire professorale. Il lie les enseignants aux élèves, car les uns ne peuvent justifier leurs existences sans les autres. Selon les recherches épistémologiques, didactiques, pédagogiques et neuro-éducatives actuelles, j'émets l'hypothèse que le cours dialogué est une méthode d'enseignement efficace pour la communauté d'apprentissage en ce qu'il permet de soulever de nombreux questionnements, de développer des / les compétences, d'acquérir de nouveaux savoirs, de consolider les prérequis, de dépasser les représentations, de donner du sens, dans une dynamique vertueuse si les conditions sont réunies. En d'autres termes, elle implique une ingénierie didactique (machinerie didactique) bornée par des objectifs précis. J'émets également l'hypothèse que le professeur n'est pas – et ne doit pas- être le seul moteur de construction du savoir. Enfin, je pense que le cours dialogué n'est pas une méthode hors sol, s'appuyant sur des objectifs, un questionnement, ou un support pédagogique (étude de cas par exemple). Bien entendu, il serait naïf de croire que cette méthode d'enseignement est infaillible. L'apprentissage des savoirs, savoir-faire, des valeurs étant le cœur de notre métier, voilà une approche dialogique dont il semble que nous n'ayons plus rien à apprendre. Et pourtant. C'est ce que le mémoire va tenter, humblement, de vérifier en programme de spécialité.

Conformément à la méthode de la recherche, le cadre théorique a été posé. Me reposant sur le contrat didactique, Guy Brousseau évoque l'a-didacticité en ciblant l'élève au cœur des apprentissages. Un spectre de questionnements nouveaux s'ouvre, réinterrogeant chaque sommet du triangle didactique. Fort de cette approche, la seconde partie met en perspective ces connaissances à celles des situations d'actions en classe. La réflexion didactique de l'enseignant, conjuguée aux réactions des élèves, interrogent sur ce qui a été pensé et élaboré dans ses forces et contraintes. L'analyse des données récoltées en classe est à la dernière étape du processus de recherche. Elle permettra de savoir si le cours dialogué mérite toujours notre attention. Pour un meilleur confort de lecture, un glossaire est à disposition pour éclairer chaque concept et notion dilués au fil de la démonstration.

1. Cadre théorique : un contrat didactique réinterrogé en fonction du cours dialogué

1.1 Le contrat didactique : savoir(s), professeur(s), élève(s), de quoi parlons-nous ?

Toutes réflexions didactiques et pédagogiques peuvent avoir « pour génome » le triangle didactique. Ce dernier est intéressant à interroger car il permet d'élargir la focale d'analyse en ouvrant le champ aux milieux professeur(s) – élève(s). Le cours dialogué semble un bon compromis pour tenir systémiquement les deux pôles en tension.

1.1.1. Le triangle didactique de J. Houssay

Est-il encore besoin de rappeler ce qu'est le **triangle didactique** ? Le sujet du mémoire impose de revenir sur ces fondamentaux. Jean Houssaye, professeur émérite de Sciences de l'éducation, conçoit un modèle où le savoir, le formateur et l'apprenant se répondent selon des dynamiques[7]. Commençons par les mécanismes du rapport triadique :

- Enseigner : une distinction est à opérer entre apprendre et enseigner. S'ils sont interchangeables en Français (« on apprend aux élèves l'histoire et la géographie »), *learning* et *teaching* ne le sont pas. **Apprendre** relève d'un apprentissage du plus complexe au plus simple, tandis que le second commence de la simplicité vers la complexité[8]. La géographe et didacticienne Bernadette Mérenne-Schoumaker suggère également d'enseigner du plus simple au plus complexe, en suscitant une réponse des élèves[9]. Nous pouvons résumer le rôle d'enseigner à travers le néologisme porté par Gérard Sensevy[10] : l'enseignant sait où conduire les élèves[11], et prend donc en considération la gestion du temps en

[7] Loistron, J-F. (2019). *Vademecum pédagogie didactique*. Formation Capes interne, Nantes.
[8] Astolfi, Jean-Pierre. (2017). *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris, France : Édition ESF, p. 59.
[9] Mérenne Schoumaker, Béatrice. (1994). Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages. Paris, France, Édition Nathan pédagogie, p. 160.
[10] Sensevy, Gérard. (1998). *Institutions didactiques*. Paris, France : édition PUF.
[11] Astolfi, Jean-Pierre. (2017). *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris, France : Édition ESF, p. 59-61.

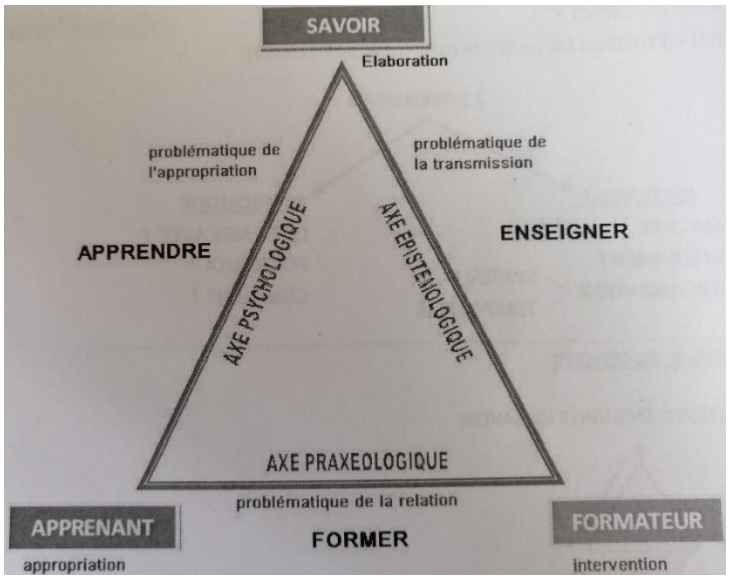
tant que « chronomaître ». Cela dit, le hiatus entre les deux termes tend à se confirmer lors des rapports dialogiques (pédagogie transmissive). Si la médiation paraît remplacer l'enseignement, les deux gardes le sens d'enseigner. Finalement, **enseigner** est à questionner à toutes les échelles du processus d'enseignement ; depuis la préparation didactique en amont jusque dans la classe, en passant par les corrections et l'analyse réflexive. Si l'on y ajoute le terme apprentissage, alors on obtient le concept d'**enseignement-apprentissage**, qui comprend, en plus de la démarche d'enseignement, « *toutes les activités, actions et opérations mentales réalisées par l'apprenant au cours de sa démarche d'apprentissage* »[12].

- Apprendre et apprentissage : cela relève de l'appropriation d'un savoir afin de s'y familiariser. Il s'agit d'une dynamique d'accroissement dans laquelle l'élève conscientise une méconnaissance, et, par le dépassement des appréhensions, décide de s'approprier des nouveaux savoirs pour combler les prérequis, dans un processus d'estime de soi. Apprendre, c'est donc recevoir les choix didactiques du formateur[13], *« acquérir de nouvelles connaissances, développer de nouvelles habilités et capacités, comprendre de nouvelles réalités, enrichir ses représentations, se transformer* »[14]. Deux focales d'analyse peuvent intervenir pour le définir. Le cognitivisme s'attache à une construction « de l'intérieur » dans laquelle des modifications cognitives s'opèrent de façon durable, en réponse à un stimuli. De nouveaux modèles apparaissent en termes de « schèmes[15] et/ou d'outils cognitifs ». L'autre approche est behavioriste, extériorisée du sujet, s'intéressant également aux modifications comportementales opérées dans le cerveau (axe praxéologique). Les connaissances augmentant, le degré d'expertise le fait aussi[16]. Du point de vue constructiviste, apprendre est une construction de l'esprit à partir des connaissances existantes. Le verbe se rattache au

[12] Vienneau, Raymond. (2017). *Apprentissage et enseignement*. Théories et pratiques. Montréal, Québec, Canada : éditeur gaëtan morin, p. 315.
[13] Astolfi, Jean-Pierre. (2017). *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris, France : Édition ESF, p. 57-60.
[14] Vienneau, Raymond. (2017). *Apprentissage et enseignement*. Théories et pratiques. Montréal, Québec, Canada : éditeur gaëtan morin, p. 309.
[15] Schèmes : empruntée à Kant ou Bergson, la notion défendue par Piaget est une structure générale d'organisation transférable. C'est une organisation d'action commune partagée, généralisable d'un individu à un autre. A chaque étape de développement, les schèmes s'enrichissent et se transforment en se complexifiant. D'un déséquilibre, s'ensuit une « *rééquilibration majorante* » (Piaget, 1975).
[16] Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur, p.23.

constructivisme dans la mesure où « *un apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une réorganisation de ses schèmes* »[17].

- Former : c'est la mission de l'enseignant qui agit en termes de contenus (former à l'histoire, à la géographie, à la citoyenneté), de savoir-être (qualités humaines), de savoir-faire (compétences : se repérer dans le temps et l'espace, etc.).



Annexe 1 : Loistron, J-F. (2019). *Vademecum pédagogie didactique*. Formation Capes interne, Nantes.

Définissons les sommets :

- Savoir et connaissance : le **savoir** est ici le contenu de formation, l'histoire ou la géographie ou le programme de l'éducation nationale[18]. Par savoirs, Astolfi entend des données dont l'élaboration est lente, difficile, et en état de construction, produites par l'intelligence humaine afin d'apporter, dans la méthodologie et la sémantique propre à chaque discipline, une explication conceptuelle à une réalité[19]. Une **connaissance** « *serait relative à l'expérience intériorisée de chacun, serait difficilement transmissible et inintelligible pour autrui. Dans ce cadre, un savoir résulterait d'un effort important d'objectivation par un processus socialisé de construction intellectuelle* » (Connac, 2018).

[17] Connac, S. (2018). Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE, 49, citation de Guillaume et Manil (2016), repérable à l'adresse https://journals.openedition.org/edso/3556?lang=en
[18] Loistron, J-F. (2019). *Vademecum pédagogie didactique*. Formation Capes interne, Nantes.
[19] Astolfi, Jean-Pierre. (2017). *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris, France : Édition ESF, p. 32.

- Le formateur : l'enseignant est celui qui met à la portée des élèves les savoirs de référence sans en détourner le propos, par un acte qualifié de transposition didactique. Le rapport entre le savoir et lui est la relation didactique qui lui permet d'enseigner.
- L'apprenant : les élèves reçoivent l'enseignement. Le rapport entre le formateur et l'apprenant est la relation pédagogique tenu par un contrat didactique, sans laquelle l'enseignant ne peut former, sans laquelle les élèves ne peuvent être formées. Le rapport entre l'élève et le savoir est la relation d'apprentissage.

Notons que le triangle didactique repose sur un travail d'équilibriste. Le modèle fonctionne, en effet, sur le principe d'exclusion. Selon **l'axe épistémologique**, si la relation « enseigner » est exacerbée au profit du savoir, les laissés-pour-compte seront les élèves. Si dans **l'axe psychologique**, déséquilibre est constaté, l'appropriation du savoir posera problème pour l'apprenant. Enfin, dans le cas où **l'axe praxéologique** (pratique) est déséquilibré, soit les besoins des élèves ne sont pas pris en compte, soit l'enseignant se concentre trop sur l'étudiant. De la relation au savoir dépend donc le contrat didactique. Ce **contrat didactique** se définit comme un système didactique choisi par l'enseignant sur les savoirs académiques -eux-mêmes filtrés par l'Éducation nationale- auquel doit adhérer l'élève, afin qu'il puisse s'émanciper de sa condition[20]. C'est un contrat à caractère obligatoire et implicite entre enseignant et enseignés où les parts de responsabilités sont partagées. D'après Fabrice Hervieu, ce partage des responsabilités nécessite un engagement de la part de l'enseignant, en délestant son enseignement aux élèves. Il encourage ainsi l'autonomie par la dévolution[21].

Toutefois, il serait naïf de croire que cette figure géométrique suffise à résumer le pôle éducatif, comme un système incontestable et fiable. Guy Brousseau remet en question l'idée de contrat qu'il croit illusoire. En effet, penser qu'une relation s'établirait par une sorte de contrat implicite est une représentation que nous pouvons qualifier, par un néologisme, de « professeuro-centrée ». Ne connaissant pas les enjeux didactiques, l'élève ne peut connaître les intentions et objectifs didactiques, ni ne peut

[20] Brousseau, G. (2004). *La théorie des situations didactiques*. Cours donné lors de l'attribution du titre de Docteur Honoris Causa, Université de Montréal. Repérable à l'adresse http://www.cfem.asso.fr/actualites/archives/Brousseau.pdf

[21] Hervieu, F. (2019). *Guide du jeune enseignant, édition Sciences Humaines*, Auxerre, p. 61. P. 128-131.

comprendre pourquoi l'enseignant adopte telle approche à accepter. Dans ce cas de figure, le contrat où les deux parties seraient équitables est rompu. D'autre part, si un enseignant peut agir sur les modalités de transmission des connaissances et valeurs, il ne peut pas agir sur leurs réceptions. Autrement dit, il ne peut pas forcer un élève à apprendre des connaissances. De plus, le contrôle que croit exercer l'enseignant sur l'élève est illusoire car la part de représentation subjective qu'ont les élèves sur l'enseignant reste hors de contrôle[22].

Ce dispositif qui repose sur le pôle éducatif ne peut pas se structurer sans la question du sens apporté à la connaissance.

- Le sens d'une connaissance : d'après Guy Brousseau, il s'agit d'une « *image culturelle de la compréhension, un moyen de la reconnaître et de la gérer, comme le savoir est un moyen de reconnaissance et de gestion des connaissances, moyen personnel ou institutionnel, et donc variable suivant les institutions* ». Le **sens** est formé d'un ensemble de patchwork de raisonnements et de preuves dont ils sont issus, des reformulations et formalisations grâce auxquelles l'élève peut manipuler la connaissance. La quête de sens conduit vers des situations a-didactiques, terme développé par Guy Brousseau sur lequel nous allons désormais nous arrêter. Les didacticiens partagent l'importance du sens dans les apprentissages. Il n'est plus admis de se reposer sur des cours magistraux car la société a évolué, le rapport à l'école aussi, les besoins également. Avec la massification scolaire, les classes regroupent des élèves aux besoins différents, au développement différents, aux intérêts variables pour les matières et finalités enseignés. L'**hétérogénéité** avec laquelle doivent composer les enseignants constitue un véritable défi, dont la recherche de sens (signification). Comprendre le sens de l'objet est facteur de motivation pour Fabrice Hervieu, ce qui implique de prendre en compte les besoins psychologiques de référence : besoin d'information, de progression, de reconnaissance, de s'exprimer[23]. Le neurologue et didacticien Daniel Favre insiste sur l'importance de donner du sens, surtout pour remotiver les élèves, notamment

[22] Andrieu, B. (dir.). (2003). *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*, édition scérén CRDP Lorraine, Nancy, p.8.

[23] Hervieu, F. (2019). *Guide du jeune enseignant, édition Sciences Humaines*, Auxerre, p. 60.

en reconsidérant l'erreur comme point d'appui au service de l'apprenant[24]. Marion Boscus ajoute le nécessaire « incident cognitif », révélateur d'une modification des schèmes de l'apprenant, porteur de sens face aux **imprévus** didactiques[25]. Ces incidents cognitifs interviennent dans les moments d'échanges, où l'imprévu provoque une modification du contexte qui lui donne une autre couleur, une autre saveur, un autre sens[26]. Il me parait donc impossible, quelle que soit la pédagogie à employer, d'enseigner le cours dialogué sans clarifier les concepts et notions didactiques. À partir de ce postulat, nous allons voir que la prise en compte du milieu élève permet de l'insérer au cœur des apprentissages dans une démarche socioconstructiviste. C'est en portant un vif intérêt à l'élève que le cours dialogué est possible.

1.1.2 Le pôle sociétal comme nouveau milieu à anticiper : l'a-didacticité, ou quand l'élève est au cœur des apprentissages

La **dévolution** désigne « *l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens. La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même* – l'élève - *les conséquences de ce transfert* »[27]. « *L'enseignement a pour objectif principal le fonctionnement de la connaissance comme production libre de l'élève dans ses rapports avec un milieu a-didactique* »[28]. La posture de l'enseignant est-elle pour

---

[24] Favre, D. (2015*). Cessons de démotiver les élèves. 19 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : 2e édition : Dunod, p. 123.

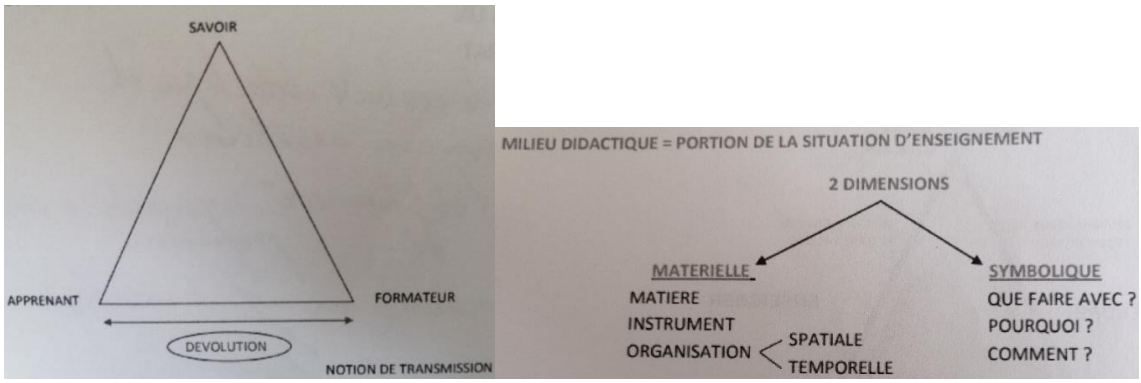
[25] Boscus M. (2013), *Le traitement des imprévus auxquels des enseignants peuvent être confrontés face à un groupe hétérogène*, *en classe de cycle 3, lors d'une séance de grammaire*, (mémoire de maîtrise publié). Université de Toulouse, IUFM Midi-Pyrénées, France, récupéré à l'adresse https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00906754/document

[26] Bénaïoun-Ramirez, N. (2002). *Imprévus et construction de la professionnalité enseignante*. Recherche et Formation*, 40,* 121-139.

[27] Reuter, Y., Cohen-Azria, Cora., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dévolution*. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Cairn. Repérable à l'adresse https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-61.htm#:~:text=%C2%AB%20La%20d%C3%A9volution%20est%20l'acte,les%20cons%C3%A9quences%20de%20ce%20transfert.%20%C2%BB

[28] Brousseau, G. (2004). *La théorie des situations didactiques*. Cours donné lors de l'attribution du titre de Docteur Honoris Causa, Université de Montréal. Repérable à l'adresse http://www.cfem.asso.fr/actualites/archives/Brousseau.pdf

autant fantomatique ? Bien sûr que non. Le professeur reste le garant de la gestion du cours, mais par dévolution, il n'en est pas l'unique (Jolicoeur, 2020). Disons plutôt que le professeur adopte une posture d'animateur où les élèves sont impliqués dans la réalisation d'une tâche problématisée. En conséquence, une rétroaction par le dialogue permet de valider ou d'invalider leurs réflexions, dont le contrôle et la distribution de la parole sont orchestrés d'après Jérôme Deauvieau[29]. La spontanéité n'est pas à ignorer, bien au contraire pense Olivier Maulini[30]. Elle est nécessaire à la dynamique du cours, aux interactions. En revanche, Magali Hersant nuance la dévolution en ce qu'elle ne permet pas un transfert total des responsabilités. Le professeur restant maître du cours, raréfiant les phases de dévolution qu'à quelques élèves (ou noyau d'élèves d'après F. Hervieu) au profil « *d'une résolution collective et guidée du problème* »[31]. La distribution de la parole semble un compromis pour toucher du doigt l'hétérogénéité assurée par une liberté de parole. Astolfi pense que c'est plutôt par un recentrage autour des concepts faisant consensus qu'on peut y répondre, tandis que Fabrice Hervieu (la reformulation du propos assure l'hétérogénéité), Alain Lieury ou Marion Boscus parient sur une connaissance des profils des élèves (visuels, auditifs, kinesthésiques).



Annexe 2 : dimension didactique du concept de milieu didactique[32]**.** La dévolution vue par G. Brousseau[33]. *Vademecum pédagogie didactique*. Formation Capes interne, Nantes.

[29] Deauvieau, J. (2009). *Observer et comprendre les pratiques enseignants*, récupéré le 01/09/2021 : https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article30

[30] Maulini O. (2006). *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*, Revue française de pédagogie, récupéré le 03/02/2021 à l'adresse https://journals.openedition.org/rfp/195

[31] Hersant, M. (2010). Caractérisation d'une pratique d'enseignement, le cours dialogué. HAL, récupérable à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00450482/document

[32] Loistron, J-F. (2019). *Vademecum pédagogie didactique*. Formation Capes interne, Nantes.

[33] *Ibid*. Formation Capes interne, Nantes.

Par **milieu a-didactique**, nous devons comprendre le milieu extérieur à celui d'un établissement scolaire, à l'écart de situations didactiques. C'est le milieu où environnement dans lequel évolue un élève hors établissement. La dévolution, qui se joue dans la relation professeur-élève, se fonde sur l'environnement culturel et ou cultuel de l'élève durant la phase de préparation et de conduite d'une activité (**ingénierie didactique**). Par ce choix, l'enseignant interroge les représentations des élèves dans la relation qu'ils ont avec le savoir. Les réflexions dont parlent Durand, M., Saury, J., Sève, C., sont particulièrement intéressantes à cet égard. En effet, considérant chaque milieu comme un système propre, lorsqu'ils sont mis en relation, les **interactions**[34] sont asymétriques. Par analyse systémique, ils expliquent que chaque système tente de redéfinir une unité non plus individuelle mais commune, rejetant les éléments parasites qu'ils portent pour atteindre cette finalité. D'après Pier-Luc Jolicoeur, le travail collectif, qui repose sur l'apprentissage coopératif, a pour dessein la recherche d'un but commun permis par l'équilibre des systèmes propres à chacun, où chaque membre partagent les valeurs, le contrat d'apprentissage et se font confiance (communauté d'apprentissage). Le système s'autorégule, s'auto-produit en permanence afin de s'adapter à l'environnement de l'enseignant (déclaration). Veyrunes P., Saury J. évoquent l'apparition d'un « monde énacté »[35] qui apparaît instantanément[36]. La production des élèves tendant vers un savoir commun validé par l'enseignant en est un exemple. Chaque système refoule sa part d'invariants pour trouver un état d'équilibre global auto-géré, dynamique, cohérent (Durand, Saury, Sève, 2006). Ce système « unifié » de la communauté de pratique est polarisé et relié par des réseaux, dont les flux sont constamment dynamiques, dont l'organisation se réinvente, mute à chaque instant (chaque stimuli). Cela s'appelle un **principe d'équilibration** (Piaget). L'ingénierie didactique, qui repose sur la conjugaison entre

[34] Quelques mots sur l'interaction : les interactions sociales « *mettent en scène des membres de la communauté qui peuvent présenter divers degrés de familiarité, de maîtrise et de légitimité par rapport à cette pratique (experts,* […] *arrivants, éternels débutants, innovateurs, etc.). Les interactions prennent donc des formes changeantes : tutelle, instruction, étayage, aide au transfert, conflit cognitif, modélisation, démonstration, explication, etc. Elles s'accompagnent d'une délégation et d'une reconnaissance de responsabilité* ». (Durant, Saury, Sève, 2006).

[35] En analyse systémique, Edgar Morin pourrait qualifier ce monde énacté comme étant un chemin jonché d'incertitudes, hasardeux, nébuleux et complexe.

[36] Veyrunes, P., Saury, J. (2009). *Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire*. Revue française de pédagogie, recherches en éducation. Récupéré le 27/01/2021 à l'adresse https://journals.openedition.org/rfp/1466

le milieu de l'élève et scolaire, tient compte de la représentation, des obstacles, de l'approche socioconstructiviste, de l'élève, du problème.

- La **représentation** : ce concept est « *une construction intellectuelle momentanée, qui permet de donner du sens et d'expliquer une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données issues de l'environnement, dans le but d'attribuer une* ***signification***[37] *d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive* »[38]. C'est la manière dont un sujet se représente un objet selon un contexte socio-culturel ; objet partagé par une communauté d'individus, groupes, institutions.
- Les obstacles et objectifs-obstacles : la paternité du concept est attribuée à Gaston Bachelard pour qui l'obstacle est une connaissance ancienne qui peut se révéler fausse lorsqu'elle est confrontée à un autre domaine, une nouveauté (Brousseau, 2004). Un contre-exemple est un bon moyen pour dénouer les nœuds cognitifs. Le concept d'**objectif-obstacle**, intégré au constructivisme (Astolfi, 2017, p. 146-147), développé par Jean-Louis Martinand (1983), s'intéresse moins aux objectifs d'acquisition des programmes que celui de comprendre si les élèves sont en capacité de réussir. En d'autres termes, un enseignant doit plus s'intéresser au processus d'acquisition des savoirs (les moyens) que du résultat (le but). L'objectif-obstacle vise donc à prendre en compte l'obstacle et de déployer les moyens didactiques pour opérer une reconsidération des savoirs-anciens de l'élève, pour faire émerger des conflits sociocognitifs (Jolicoeur, 2020). En cela, cette approche bachelardienne de « *déconstruction-reconstruction* » prend sa source des réponses des élèves et de les déconstruire pour les remodeler en tant que de besoins.
- Constructivisme et socio-constructivisme : le **constructivisme** s'exprime par la volonté d'inscrire l'élève au cœur des préoccupations de l'enseignant, en mettant

[37] L'épistémologie cadre la signification, alors que le sens s'intègre plus profondément à l'expérience personnelle. Un élève peut donc comprendre les significations chorématiques de Brunet sans pour autant se les représenter au quotidien (alors qu'une des finalités de la géographie est bien d'aider le citoyen à maitriser son espace, le comprendre et mieux s'orienter). Se contenter de reformuler des concepts par la signification sans en comprendre le sens serait comme se détourner de sa mission d'enseignement. Inversement, privilégier le sens sans significations laisserait les élèves dans leurs systèmes de représentations. La valorisation de l'un se faisant au détriment de l'autre, il faut les co-construire. Astolfi, Jean-Pierre. (2017). *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris, France : Édition ESF, p. 153.

[38] Raynal, F., Rieuner, A. (2001). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur, p. 320.

à disposition des moyens pour que l'apprenant construise son apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant prend en compte ses expériences, se connaissances et représentations. Le **socio-constructivisme** est comme sa fille et non sa jumelle, car s'ajoutent « *les interactions sociocognitives vécues avec les pairs et avec l'enseignant* »[39], sans oublier l'environnement social et culturel de l'élève. En considérant l'élève comme au centre des préoccupations, on ne peut faire fi des travaux piagétiens à propos de l'**assimilation-accommodation**, « *double processus par lequel un individu intègre un nouvel objet de connaissance (assimilation) à sa structure cognitive en modifiant un schème mental (accommodation), menant à une nouvelle équilibration. Ces processus sont à la base de l'adaptation cognitive de l'individu à son environnement* »[40]. Par exemple, au « stade préopératoire », un enfant de quatre ans va observer un papillon qu'il considère comme un oiseau par l'action de voler (phase d'assimilation). L'accommodation est la modification opérée par sa mère (le milieu) de sorte que l'enfant puisse les différencier. C'est ce que G. Brousseau appelle une **interaction didactique** dans la mesure où l'enseignant souhaite agir sur les connaissances de l'élève (sémiologie graphique, notions en histoire, vocabulaire méthodologique, …)[41]. Grâce à cette initiative qui génère une interaction commune, l'apprentissage s'active. En effet, l'apprentissage n'est pas compartimenté dans la spontanéité de la question d'un élève ou de celle du maître, mais de l'échange entre les deux (Maulini, 2006).

- **L'enseignement centré sur l'élève** est clairement une approche socioconstructiviste qui propose une pédagogie plaçant l'individu ou le groupe au cœur de **l'enseignement-apprentissage**. La dimension humaniste n'est pas en reste. Le courant humaniste, dont l'acte de naissance appartient aux années 1960, s'intéresse au développement personnel de l'étudiant. La « *valorisation des relations humaines, le respect des apprenants, l'acceptation inconditionnelle de*

[39] Vienneau, Raymond. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal, Québec, Canada : éditeur gaëtan morin, p. 63.
[40] *Ibid*, p. 181.
[41] Brousseau, G. (2004). *La théorie des situations didactiques*. Cours donné lors de l'attribution du titre de Docteur Honoris Causa, Université de Montréal. Repérable à l'adresse http://www.cfem.asso.fr/actualites/archives/Brousseau.pdf

l'autre, la liberté de choix, l'expression personnelle, la créativité, etc. »[42] sont autant d'éléments qui favorisent un cadre d'apprentissage rassurant, optimale pour la communauté d'apprentissage. Outre l'importance accordée à la motivation, l'empathie, l'authenticité et l'acceptation inconditionnelle sont les trois piliers de ce courant d'après Carl Rogers[43].

- Le problème : l'enseignant doit relever le défi de reproduire un problème scientifique, qui s'insère dans un champ épistémologique bien défini donc les inconnus restent à combler par le fruit de la recherche du chercheur. Le problème est à l'origine de l'activité pédagogique par la mise en place d'une **situation de problèmes** qui vise à donner du sens aux apprentissages (cf. dévolution. Ici, la réflexion est construite autour d'un questionnement), évitant ainsi l'encyclopédisme, et la réduction de l'intelligence des élèves à des « singes savants ». Invitant à un questionnement dans une activité de « bouillonnement intellectuel », il tend à montrer la pluralité des réponses possibles, et laisse un espace propice aux échanges, gage de motivation. L'intérêt peut être redoublé lorsqu'intervient une finalité civique de l'enseignement telle que « *la compréhension (critique) du monde contemporain* »[44]. Du point de vue de l'élève, le problème déjà conçu doit être résolu à partir de documents (Le Roux, 2004). Ils ne doivent pas être trop denses au risque de perdre du sens (Audigier, 1993)[45], Mérenne-Schoumaker, 1994, Rey & Staszewski, 2010) sauf s'il y a la volonté de rechercher et de sélectionner l'information pour répondre au problème[46]. Ils doivent permettre une trace écrite[47], une analyse (Audigier, 1993), reproduisant la réflexion

[42] Vienneau, Raymond. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal, Québec, Canada : éditeur gaëtan morin, p. 64.
[43] *Ibid.,* p. 232.
[44] Le Roux, Anne. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* Condé-sur-Noireau, France : édition L'Harmattan, p. 31.
[45] Audigier, F. (1993). *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Documents : des moyens pour quelles fins ?* Actes du septième colloque, avril 1992, Institut National de Recherche Pédagogique, Tours, p. 112.

[46] Rey, B, Staszewski, M. (2010). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*. Louvain-la-Neuve : édition de boek, p.40.

[47] Musial, M., Pradere, F, Tricto, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* De Boeck, Bruxelles, p. 218.

sans pour autant former des historiens ou des géographes[48]. La classe inversée est un bon moyen pour mettre les élèves en situation d'autonomie, ce qui contribue aux interactions dans l'environnement-classe[49]. Rigueur, adaptation et adaptation aux besoins des élèves caractérisent ce travail coûteux en temps (Mérenne-Schoumaker, 1994, Cazaux, Dagens, Duclos, 2005). Le plan et les consignes doivent être claires (Jolicoeur, 2020), où l'étude de cas est centrée sur l'agentivité, où l'erreur relève bien plus de l'information que d'une faute (Hervieu, 2019). Lors d'une situation de problème (apprentissage organisé autour d'un questionnement), le dépassement des obstacles est donc appelé une **situation-problème**[50]. Selon Gilles Deleuze, il convient donc de s'interroger sur la signification du concept (sa portée épistémologique, scolaire et sociale), sa manifestation (intérêt de l'élève par le rapport élève-savoir), et sa référence (quels ponts ériger entre l'enseignant et le savoir, et l'environnement socio-culturel de l'apprenant). C'est par une **pédagogie du problème** que ces éléments peuvent converger en ce sens, notamment à travers les questions. Philippe Meirieu a élaboré la situation-problème comme un dispositif inclusif où l'élève participe, à travers une voie balisée jonchée d'obstacles, à la résolution d'un problème, au franchissement des représentations qui sont mis à l'épreuve[51] (obstacle épistémologique). Cela présuppose une activité où l'enseignant est dans une posture d'accompagnateur, devant aider les élèves à atteindre les objectifs. La finalité de l'activité est de « *provoquer un changement conceptuel* »[52] par une mécanique de décomposition-recomposition du questionnement, autrement dit une assimilation-accommodation. La situation d'enseignement doit reposer sur une maitrise épistémologique de l'enseignant, et une finesse pédagogique afin de transmettre habilement les savoirs en questionnement, de la manière la plus appropriée selon les actions. Par exemple, il peut l'utiliser en début de séance par une démarche inductive, pour introduire une connaissance nouvelle afin de mettre les apprenants dans une position active de

[48] Hemberg, C. Quelles sont les pratiques enseignants et que dit la recherche ? Introduction à un état des lieux de la didactique de l'histoire. Dans Le cartable de Clio, *Revue suisse sur les didactiques de l'histoire,* N°11, 2011, p. 169-173.

[49] Hervieu, F. (2019), *Guide du jeune enseignant, édition Sciences Humaines*, Auxerre, p. 131.
[50] Le Roux, Anne. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* Condé-sur-Noireau, France : édition L'Harmattan, p. 49.
[51] *Ibid*., p. 49.

[52] *Ibid*., p. 49.

recherche. C'est en prenant en compte le concret de l'activité (actualité, centres d'intérêts des élèves comme le propose F. Hervieu, 2019) que l'enseignant pourra donner du sens. Il peut utiliser les concepts et notions adaptés au niveau des élèves (*trame conceptuelle*) pour l'aider. Enfin, pour Anne Le Roux, la gestion entre nouveauté et le « déjà-là » contribue à une bonne gestion didactique du problème (ex : oui, les Grandes découvertes de la Renaissance avaient pour objectif de découvrir de nouvelles ressources et de commercer. Mais cela s'est fait aussi grâce aux progrès technologiques).

En somme, évoquer l'a-didacticité, c'est dégeler le triangle didactique pour mieux le comprendre et l'appliquer. La prise en compte du milieu élève avec celui de l'institution provoque la question des représentations, les obstacles à lever et les problèmes sous-jacents. L'ensemble forme un système conceptuel cohérent (sens des apprentissages, représentations, obstacles, environnements, etc.), placé sous le sceau du socioconstructivisme. Il semble donc laisser une place importante au dialogue comme moyen de médiation privilégié pour développer les apprentissages. Du point de vue de l'élève, l'intention d'enseigner est plus implicite. L'élève agit comme si l'objectif didactique était absent. Dans le but de créer les conditions d'élaboration d'un cours sous la forme d'un dialogue, il parait nécessaire d'encourager une pédagogie par découverte (constructiviste), et humaniste.

1.1.3 La rencontre de deux environnements : un nouveau milieu en classe et ses limites

Nul cours dialogué sans déclaration. L'acceptation de l'environnement scolaire de l'enseignant permet un apprentissage coopératif, un socioconstructivisme. En effet, un établissement scolaire est le carrefour de rencontres sociales et culturelles. Autrement dit, d'après le schéma proposé par Pascal Clerc, le milieu scolaire et sociétal se rencontrent. De cette association émerge un concept : la **déclaration**. Il s'agit de l'adaptabilité dont font preuve les élèves aux contraintes de l'environnement de l'enseignant, pour intégrer les connaissances. Cet environnement est un milieu didactiquement choisi par le formateur, organisé sous la forme d'un problème à résoudre (situation de problèmes et / ou situation-problème), dans lequel le voile du

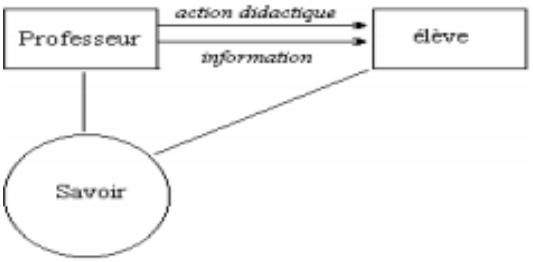
savoir et de la réponse dissimulée[53] ne pourra être levé que par « *une adaptation personnelle au problème posé* »[54], de manière spontanée (adaptation au dispositif). De la qualité de l'environnement scolaire dépendra celle du transfert de responsabilité opéré (la dévolution), celle du degré d'acceptabilité des élèves à l'égard de la situation didactique (la déclaration), et donc du franchissement des obstacles et du dépassement des représentations. G. Brousseau préférera évoquer plutôt dans son cours le « **degré de refoulement a-didactique** » (de l'élève au professeur : dépassement du milieu social et culturel de l'élève et adaptation au milieu scolaire), tandis que Magali Hersant parlera de « **potentialités a-didactiques** », qui « *mesure la part laissée aux élèves dans la validation et la production du savoir* », qui mesure « *les possibilités de travail autonome de l'élève et de rétroaction de la situation* »[55] (du professeur aux élèves : transfert de responsabilité). Il peut se comprendre comme la part d'acceptation du dépassement du milieu sociétal et culturel de l'élève pour s'accommoder au savoir de l'environnement scolaire, dans un trinôme du type milieu scolaire, milieu sociétal, production de savoirs par les élèves. De surcroit, l'élève a très bien intégré que le but de l'enseignant est de maximiser ses compétences au service de son épanouissement intellectuel et civique. Lui permettant d'accélérer son apprentissage -à condition qu'il soit bien structuré-, l'ingénierie didactique est acceptée par l'élève (contrat a-didactique). Il est donc plus que nécessaire que l'enseignant prépare l'élève à l'environnement de la classe réglé par ses us et coutumes, en prenant en compte le milieu de l'élève (l'a-didactique). Cela passe par des gestes simples : préparer les copies des élèves, ranger la salle, effacer le tableau bref, réunir les conditions d'apprentissage dont les élèves sont attentifs (Hervieu 2019). Sa **spontanéité** est à anticiper, à accepter (Maulini, 2006), car « *l'enfant questionne,*

[53] François Audigier met en garde sur l'utilisation du sens caché. Afin de lui donner du sens, il vaut mieux l'analyser en profondeur avec les élèves plutôt que de le garder pour soi. (Audigier, 1993).

[54] Brousseau, G. (2004). *La théorie des situations didactiques*. Cours donné lors de l'attribution du titre de Docteur Honoris Causa, Université de Montréal. Repérable à l'adresse http://www.cfem.asso.fr/actualites/archives/Brousseau.pdf

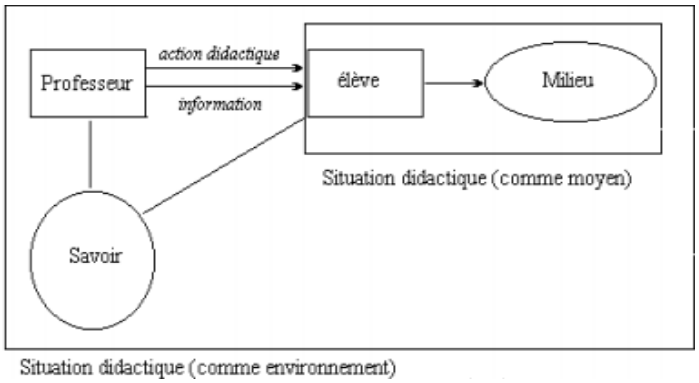
[55]Hersant, M. (2010). Caractérisation d'une pratique d'enseignement, le cours dialogué. HAL, récupérable à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00450482/document

animé par une curiosité dans un processus d'adaptation au réel »[56]. Prenons pour exemple le cas d'un cours classique, magistral.



Annexe 3 : Brousseau, G. (2004). *La théorie des situations didactiques*, figure 7.

Dans ce cas de figure, seul le milieu didactique du pôle éducatif est de mise. La représentation des élèves et sa marge variable d'erreurs ne peuvent difficilement être utilisés comme marche pied pour résoudre des situations-problèmes.

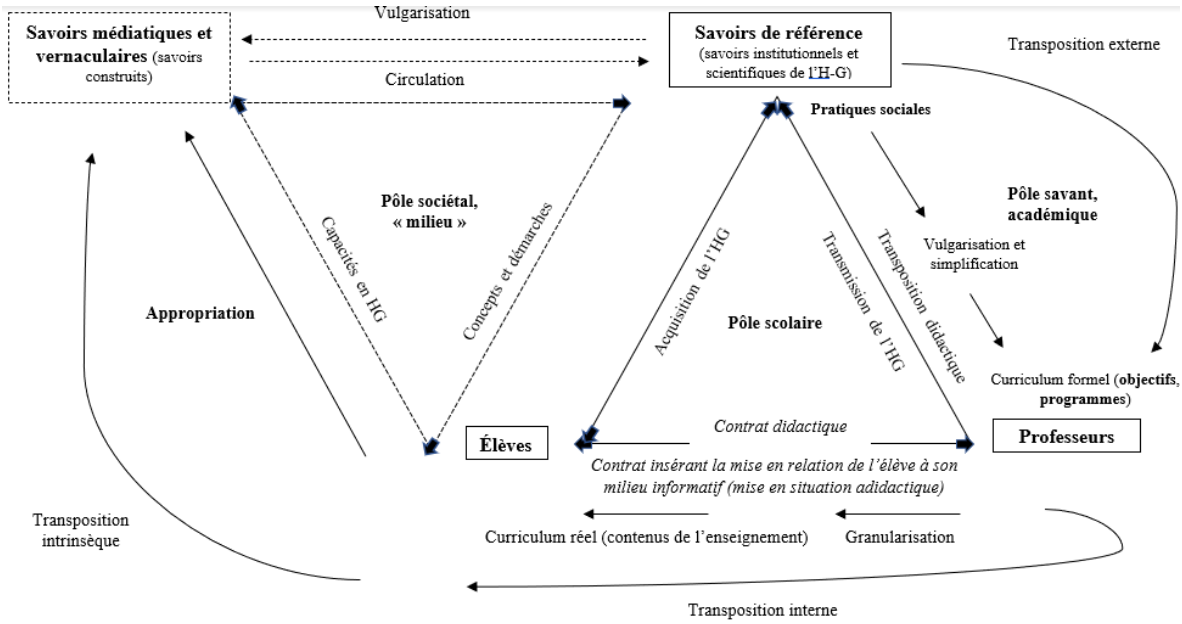


Annexe 4 : Brousseau, G. (2004). *La théorie des situations didactiques*, figure 8.

En revanche, en imaginant une pédagogie active ci-contre (ex : par projet, ou dialogué), être attentif à l'a-didacticité contribue davantage à intégrer les situations-problèmes, propices à un espace d'autoapprentissage, d'interaction didactique, de dialogue. Il peut dépasser l'étape des connaissances comme « déjà-là » par un processus que Piaget appelait de ses vœux : assimilation-accommodation. Toutes les planètes sont alignées dans ce que G. Brousseau appellerait : **la situation**

[56] Maulini O. (2006). *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*, Revue française de pédagogie, récupéré le 03/02/2021 à l'adresse https://journals.openedition.org/rfp/195

d'apprentissage[57] (le milieu est une situation d'action ou **cours d'action**[58] durant laquelle l'apprenant actif est disposé à agir par la construction de ses connaissances et de leur signification). L'a-didacticité rend nécessaire l'élaboration d'un environnement de travail propice aux apprentissages (dimension humaniste, constructiviste et socio-constructiviste), en incluant l'élève aux phases didactiques dans une démarche active (acteur) et non passive (observateur), en acceptant le transfert des responsabilités des apprentissages (dévolution).



Annexe 5 : Boulanger, T. (2021) : schémas issus de la contraction entre celui de Philippe Perrenoud (1998) et celui figuré dans : Clerc, P. (2016). Géographes. Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace, SEDES, Paris, p. 128. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers.

Voilà donc l'occasion de convoquer un autre concept élaboré par Guy Brousseau : celui de « **communication didactique ».** Précisément, « *il a pour objet de donner à son destinataire un moyen de contrôle ou de régulation sur un certain milieu* »[59], dont l'apprenant prend conscience de sa connaissance, et de sa portée sociale, culturelle,

[57] Le mot « situation » n'est pas un hasard. Il renvoie à la mésologie dans sa dimension ontologique Watsuji, T.) où chaque élève à son propre monde, vision insérée dans une activité définie dans sa spatialité, dans le temps, dans sa dimension interpersonnelle et individuelle. La situation-problème, qui soulève des craintes dû à l'apprentissage (Astolfi, 2017), se sert du passé de l'élève comme expérience afin d'acquérir de nouveaux savoirs (approche constructiviste) par le dépassement des difficultés, des représentations collectives (approche holistique), des obstacles. (Durand, Saury, Sève. 2006).

[58] Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès. L'action est l'actualisation du possible (dans Durand, Saury, Sève, 2006).

[59] Brousseau, G. (2004). *La théorie des situations didactiques*. Cours donné lors de l'attribution du titre de Docteur Honoris Causa, Université de Montréal. Repérable à l'adresse http://www.cfem.asso.fr/actualites/archives/Brousseau.pdf

psychique, civique, etc. Plus la pratique est élevée, plus la prise de conscience et ses effets bénéfiques le seront également. « *Le travail, c'est toujours l'esprit pénétrant difficilement une matière et la spiritualisant* », rappelle le philosophe Jean Lacroix. Cette maxime est aussi valable pour l'enseignant, qui doit réguler ses situations d'enseignement dans ce milieu d'apprentissage. Professeur d'histoire ET de géographie, et en l'occurrence de géopolitique et de sciences politiques, l'enseignant doit jouer avec les différents milieux académiques qui partagent leurs propres méthodologies, épistémologies, et vocabulaires. En effet, « *Chaque relation avec un milieu de niveau différent fait appel à des connaissances, à des concepts, à un vocabulaire, et à des savoirs différents* »[60].

En résumé, la réciprocité professeur-élève, élève-professeur relève d'une dynamique vertueuse d'apprentissage où chaque protagoniste est en quête de sens pour transmettre les savoirs ou optimiser la réception des savoirs en adoptant un autoapprentissage encouragé par l'émetteur et l'institution (le professeur en tant que milieu générant l'accommodation piagétien). Ce jeu gagnant-gagnant de la situation d'enseignement où le savoir est produit sont comme les deux faces d'une même pièce, formant une équation avec une part d'inconnue Y (limite de F. Audigier) : 1 milieu sociétale **X** 1 milieu scolaire**=**1 milieu de la communauté d'apprentissage**+** Y.

1.2 Le cours dialogué comme levier d'apprentissage

Fort de ces concepts, tout porte à croire que les interactions s'inscrivent dans une démarche socio-constructiviste que le cours dialogué vient confirmer. Avant tout chose, nous allons commencer par définir les termes du sujet. Cela mettra en évidence les rôles de chacun des protagonistes et de pousser la réflexion didactique pour démontrer que malgré son apparente simplicité, le cours dialogué soulève de nombreux contrats à respecter pour être bien mené.

[60] Brousseau, G. (2004). *La théorie des situations didactiques*. Cours donné lors de l'attribution du titre de Docteur Honoris Causa, Université de Montréal. Repérable à l'adresse http://www.cfem.asso.fr/actualites/archives/Brousseau.pdf

1.2.1 L'espace dialogique : dialogue, cours, cours dialogué. De quoi parlons-nous ?

Nous ne saurions nous détourner du remarquable mémoire rédigé par Pier-Luc Jolicoeur pour clarifier les termes[61]. L'échange que le dialogue implique permet de construire les individus par des points de vue différents. La diversité étant une richesse à préserver, c'est bien la tolérance qui est visée. Le dialogue est « *une communication intersubjective égalitaire dans laquelle les connaissances sont une construction humaine partagée, qui se déroule dans le temps, toujours en relation avec le contexte et dans une reconstruction continue* »[62]. Plus simplement, c'est un échange d'informations dans une conversation nécessitant au moins deux individus. La philosophie de J. Dewey apporte une plus-value en matière de signification. D'après S. Nepton[63], La transmission d'un message n'est jamais complète entre l'émetteur et le récepteur parce que le sens (cf signification) est difficilement transférable. En revanche, une mise en activité fournit les conditions propices à l'échange et à l'intelligibilité du message. Le dialogue est donc au cœur des apprentissages. En s'appuyant sur les travaux du philosophe Hans-Georg Gadamer, De Koninck[64] évoque le « ***dialogue pédagogique*** *comme démarche enseignante qui couvre trois stratégies complémentaires* » (Jolicoeur, 2020) :

- L'exposé magistral : si l'espace de dialogue est restreint par un contrôle dirigiste qu'il faut éviter d'après Jérôme Deauvieau, la parole de l'élève n'en est pas pour autant privée pour Olivier Maulini.
- Le questionnement : la spontanéité de l'élève nécessite un climat serein. Toutefois, assurer le questionnement ne s'improvise pas d'après O. Maulini. Il se réfléchit. Il ne suffit pas d'ajouter la marque d'interrogation pour problématiser. Aussi

[61] Pier-Luc Jolicoeur, Apprendre à dialoguer et dialoguer pour apprendre : pédagogie dialogique en classe collégiale, CRIRES, 2020, repérable à l'adresse : https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/pedagogie_dialogique_en_classe_collegiale.pdf

[62] Kennedy, D. (2004). Communal Philosophical Dialogue and the Intersubject. *The International journal of applied philosophy, 18*(2), repérable à l'adresse 203-2018. https://doi.org/10.5840/ijap200418218

[63] Nepton, S. (2018). *La notion de sens dans la philosophie de l'éducation de John Dewey* (Essai de maitrise, Université Laval, Québec, Québec). Repérable à l'adresse http://hdl.handle.net/20.500.11794/32536

[64] De Koninck, G. (1997). Un dialogue pédagogique : lequel ? pourquoi ? comment ? *Québec français, 4* (106), 31-34. http://id.erudit.org/iderudit/56447ac

s'interroge-t-il sur le positionnement de l'enseignant. Doit-il poser des questions pour que les élèves produisent de nouveaux questionnements ? Ou bien poser des questions serait comme soutirer les propres interrogations des élèves ? Autrement dit, comme être à la fois acteur et observateur de l'interaction didactique ? Plus simplement, faut-il poser des questions ou laisser les élèves se les poser ? Dans la tradition socratique[65], le questionneur interroge implicitement en formulant ses questions, de telle manière à ce que les réponses aillent dans le sens recherché par l'émetteur. Autrement dit, **«** *le professeur fait dire à l'élève le savoir qu'il vise à lui transmettre en s'abstenant de le lui dire lui-même* » (Brousseau, 2004). C'est le **contrat de reproduction**. De l'autre, l'élève agit par spontanéité à travers un échange. C'est donc par l'interaction que vient l'apprentissage, et non par l'hégémonie de l'un sur l'autre.

- **L'apprentissage coopératif** : cette stratégie d'enseignement qui se définit moins comme un produit que comme un processus, par laquelle « *un certain nombre d'élèves sont regroupés pour réaliser une tâche scolaire dans un climat d'interdépendance positive et de responsabilité individuelle et collective à l'égard des apprentissages effectués par chaque membre de l'équipe* »[66]. L'échange d'arguments divergents et convergents permet de dépasser ses propres limites, ses propres obstacles en modifiant son approche cognitive. Encourager les échanges dans un climat scolaire bienveillant facilite donc cette **pédagogie dialogique** (P-L. Jolicoeur, d'après les réflexions de Freire, 1974 ; Lipman et al. 1980 ; Brown, 1994), dont le débit des élèves peut être fluide ou bien parasité par des « beugs », tant les élèves veulent « trop bien faire » (Deauvieau, 2007).

Martineau et Simard[67] déterminent trois facteurs permettant un dialogue :

- La modestie et une curiosité intellectuelle : il faut être conscient de sa méconnaissance pour ouvrir les ailes de la curiosité. Il faut savoir faire preuve d'humilité et d'écoute pour se tourner vers l'autre.

[65] La maïeutique (mise en forme de pensées) socratique vise à adopter une formulation de questions adaptées aux besoins des apprenants, afin que ces derniers utilisent leurs propres connaissances et savoirs pour y répondre. La finalité est celle de l'acquisition de nouveaux savoirs, du dépassement des obstacles par modification des schèmes.

[66] Vienneau, Raymond. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal, Québec, Canada : éditeur gaëtan morin, p. 309.

[67] Martineau, S. et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussions*. Presses de l'Université du Québec.

- Un langage partagé : cela va de soi.
- Une écoute réciproque : sans écoute, pas d'échanges possibles. Le dialogue ne conduit pas toujours à l'homogénéité des savoirs. Un débat est rendu possible par la singularité des pensées de chacun.

Nous avons donc compris l'importance du dialogue dans une communauté d'apprentissage. Y-a-t-il une différence qui sépare le dialogue évoqué par P-L. Jolicoeur et le cours dialogué ? Ou bien il n'y a qu'un jet de pierre qui permet de les différencier ? En fin de compte, ne parlons-nous pas de la même chose ?

Veyrunes P. et Saury J. définissent le cours dialogué comme « *un format pédagogique classique basé sur l'enchainement de questions de l'enseignant, réponses des élèves et évaluations de l'enseignant* »[68]. Trois temps sont observés : l'initiation (question du professeur), la réaction des élèves, et la rétroaction du professeur. La mécanique est rythmée, selon deux à trois échanges par minute en moyenne[69], à une fréquence d'échanges courte sous le contrôle du professeur d'après les conseils de Jérôme Deauvieau[70]. Trois dynamiques sont observables. Le cours peut être rapide (questions fermées, réponses brèves, institutionnalisation des savoirs peu efficace), plus lent car plus efficient (« dialogue cognitif : interroger les notions et concepts), ou spontanée (« genre conversationnel » : basé sur l'action en cours), (Veyrunes, Saury, 2009). La qualité de l'échange peut être variable ; c'est-à-dire fictive (satisfaire brièvement l'enseignant) ou réelle (échange de sens, comme lors d'un débat pour sensibiliser sur un point délicat d'après F. Hervieu)[71]. Cazaux A. Dagens, M, Duclos, E., ajoutent la nécessaire prise en compte des prérequis des élèves, et l'identification des élèves « moteurs » d'un cours et ceux qui ont tendance à se disperser [72]. D'après les

[68] Veyrunes P., Saury J. (2009). *Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire*. Revue française de pédagogie, recherches en éducation. Récupéré le 27/01/2021 à l'adresse https://journals.openedition.org/rfp/1466

[69] Hoetker, J. & Ahlbrand, W. (1969) The persistence of the recitation. American Educational Research Journal, 6(2), p. 145-167.

[70] Deauvieau, J. (2009). *Observer et comprendre les pratiques enseignants*, récupéré le 01/09/2021 : https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article30

[71] Jousseaume, N. Lamotte, C. (2019). *La phonoprosodie du professeur lors d'un cours dialogué induit-elle un type d'interaction particulier ?* HAL archives-ouvertes, mémoire. Récupérable à l'adresse https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02429402/document

[72] Cazaux, A. Dagens, M, Duclos, E. (2005). *Construire le cours avec ses élèves*. Académie de Bordeaux – Inspection pédagogique régionale de Sciences économiques et sociales. Récupéré le 12/04/2021 à l'adresse : http://webetab.ac-bordeaux.fr/Pedagogie/SES/gpdnt/fairecours.htm

réflexions de Dominique Bucheton, la posture d'animateur (non pas au sens négatif dépeint par Astolfi) met en condition les élèves à adopter une posture d'apprentissage dite « première », incluant une forte implication, voire réflexive (si on y intègre une dimension métacognitive). Être professeur, c'est être regardé (Andrieu, 2003) en tant qu'acteur, ce qui induit une attitude corporelle : mobilité, surveillance et « vérificateur des réponses », efficacité de l'intention (Cazaux, Dagens, Duclos, 2005) ; mentale : organisation du matériel, du temps, de la trame en partant du plus simple au plus complexe en appliquant le principe du renforcement positif selon les réponses données (Mérenne-Schoumaker, 1994) ; comportementale : privilégier le dialogue avec les élèves (Hervieu, 2019). Être professeur, c'est aussi regarder. À une voix énergique et unificatrice (sans laisser de côté des élèves d'après F. Hervieu), l'enseignant regarde attentivement les élèves pour emporter l'adhésion du groupe (l'orthophoniste J. Walczac, & B. Andrieu, 2003). L'environnement de la classe, pensé par l'enseignant, doit constituer un cadre balisé dont les repères indiquent aux élèves le climat attendu (règles, confiance interdisant le jugement gratuit, consignes, gestion du temps). Ce cadre formel et de confiance (Cazaux, Dagens, Duclos, 2005, & B. Galand dans F. Hervieu, 2019) dresse un dispositif didactique optimale pour encourager la participation des élèves, une dynamique de groupes et individuelle, et un apprentissage coconstruit au service de la réussite. Ce cadre de confiance est d'autant plus primordial que la méfiance des élèves à l'égard de l'institution se renforce, sous l'effet de la *cancel culture*, du complot, voire des théories créationnistes. P-L. Jolicoeur croit au dialogue ouvert comme stimuli à un climat de classe serein propice à l'apprentissage, cimenté par un respect mutuel. Le processus de réflexion est plus recherché que le but, car il permet aux élèves de mémoriser à plus long terme dès lors qu'ils sont les producteurs du savoir. Pour maintenir cette dynamique, il est recommandé à l'animateur de maitriser le volet épistémologique pour répondre aux questions spontanées des élèves, en faisant la démonstration d'une grande manœuvrabilité. En résumé, du dialogue au cours dialogué, la pierre angulaire manquante est le cadrage didactique du professeur qui joue le rôle de trait d'union entre le milieu de l'élève et celui de l'enseignant.

À quelles lois répond le cours dialogué ? Pour apporter une réponse, nous pouvons revenir sur les travaux de Hoetker et d'Ahlbrand, pour qui le cours dialogué est « *un système de règles d'interaction strictes, bien qu'implicites, qui régissent l'alternance*

des questions et des réponses, la distribution de la parole et les modes de validation »[73]. Il s'utilise dans plusieurs circonstances pédagogiques (Veyrunes, P. et Saury, J. 2009) :

- Lors des phases d'impulsion ou de découverte lorsqu'il y a un contenu informatif important (Deauvieau, J. 2007).
- Pour synthétiser les connaissances (Gal-Petitfaux, N. et Cizeron, M., 2006) ou vérifier leurs acquisitions (Doyle, W. 1986).
- Afin de résoudre des problèmes collectivement (Hersant, M. 2004).
- Dans le but de conduire un débat social (Deauvieau, J. 2007) interprétatif, …

Somme toute, le cours dialogué peut-être une force ou une faiblesse pour la communauté d'apprentissage. Elle est une force car elle est motrice pour co-construire des savoirs pour le groupe-classe, pour nourrir les interactions (Deauvieau, 2009). Elle est une faiblesse dès lors qu'elle est prétexte à compenser une approche magistrale (Fabre, M. et Fleury, B. 2005). Les interactions ne peuvent s'opérer sans un **espace dialogique** d'un cours d'action, qui repose sur un certain nombre de **contrats** explicites et implicites. L'espace dialogique peut se définir comme la synthèse des notions évoquées précédemment, car il réunit géographiquement l'ensemble des échanges coconstruits par la communauté d'apprentissage, dont la finalité est la signification, le vivre-ensemble, les modifications cognitifs. Ces éléments sont portés par les échanges, la tolérance, l'écoute, le dépassement de ses représentations (déclaration) et favorisés par une ingénierie didactique adaptée et conforme aux prescriptions du programme. Le choix d'un milieu didactique calqué sur ces objectifs devrait faciliter la rencontre avec le milieu a-didactique au cours d'une situation d'apprentissage. Il nécessite de la part de l'enseignant une dimension socioconstructiviste et humaniste en adoptant selon les besoins une posture d'accompagnateur, de lâcher prise, voire de « magicien ».

La communication étant la base pyramidale du cours dialogué, nous pouvons nous arrêter sur les contrats didactiques et non-didactiques (Brousseau, 2004).

[73] Veyrunes P., Saury J. (2009). *Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire*. Revue française de pédagogie, recherches en éducation. Récupéré le 27/01/2021 à l'adresse https://journals.openedition.org/rfp/1466

- Les contrats didactiques : rappelons que le contrat didactique est « *une matrice d'accords réciproques tacites et explicites qui déterminent les règles de base du comportement de l'enseignant et des élèves* » (Jonnaert et Vander Borght, 2008). Il « *renvoie à un système d'attentes, de normes, de règles, d'habitudes et de capacités* » (Sensevy, 2011).
- Les **contrats dénués d'intentions didactiques** : il s'agit des modifications mentales opérées non-intentionnellement. Le *contrat d'émission* repose sur la transmission d'un message sans prendre en compte sa réception (c'est le cas parfois d'un cours magistral). Le *contrat de communication* vise à assurer l'intelligibilité du message, sa réception (la signification relève du récepteur). Pier-Luc Jolicoeur évoque la **dimension tacite** qui « *désigne les conventions implicites entre les membres d'une même communauté. Elle porte sur les présupposés et les valeurs cultivés au sein d'une même classe -comme la manière dont l'enseignant pose ses questions, la façon dont les étudiants se parlent entre eux ou la qualité de préparation des étudiants avant chaque cours* » (Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2008)). Il est privilégié en phase de découverte, ou d'impulsion, en début d'année ou de séquence car il fixe le cadre moral nécessaire sur le plan socio-cognitif. Le *contrat d'expertise* est la garantie assurée du message par l'émetteur. Le *contrat de production* est la précision de la nouveauté du message transmis, d'ordre intellectuel, méthodologique, formel, épistémologique, etc. Le *contrat d'utilisation* ajoute à la production et l'expertise l'utilité dans la vie personnelle, quotidienne et / ou civique (cela renvoie aux finalités de l'histoire-géographie).
- Le **contrat a-didactique** : prenons le risque de développer un nouveau concept dans un milieu didactique (la classe), où l'enseignant prend en compte l'environnement de l'élève (milieu a-didactique). Si l'a-didacticité repose bien sur la transmission implicite de connaissances en laissant l'élève maître de son apprentissage[74] par la connaissance de son milieu (moyennant une communication didactique), dès lors que cela est accepté par les apprenants (déclaration), alors

[74] Les situations a-didactiques sont les situations d'apprentissage dans lesquelles le maître a réussi à faire disparaître sa volonté, ses interventions, en tant que renseignements déterminants de ce que l'élève va faire : ce sont celles qui fonctionnent sans l'intervention du maître au niveau des connaissances. Brousseau, G. (2004). *La théorie des situations didactiques*. Cours donné lors de l'attribution du titre de Docteur Honoris Causa, Université de Montréal. Repérable à l'adresse http://www.cfem.asso.fr/actualites/archives/Brousseau.pdf.

nous pouvons parler d'un renouvellement de contrat : le contrat a-didactique en situation d'action (ou situation a-didactique).

En résumé, l'ensemble de ces numérateurs ont pour dénominateur commun **l'influence réciproque** P-L. Jolicoeur. Elle résume à lui seul l'ensemble des accords explicites ou implicites des contrats. Il soulève un besoin de contrôle de la classe, de semi-guidage par un partenariat. La densité de cette partie témoigne du spectre notionnel et conceptuel que soulève l'interrogation du cours dialogué. C'est ce qui fait sa richesse, mais aussi sa complexité.

1.2.2 Naissance d'une communauté d'apprentissage : le rôle de l'enseignant comme « catalyseur des apprentissages » centré sur l'agentivité

Un cours dialogué naît pas et n'est pas *ex-nihilo*. Employable dans toutes situations didactiques, M. Hersant, comme P-L. Jolicoeur, nous rappellent l'importance de proposer en amont une situation de problèmes ou une situation-problème (soulignons que les deux sont bien différents). L'enseignant étant responsable de la transmission des connaissances, il ne laisse finalement jamais la pleine responsabilité du problème aux élèves. C'est le principe même de la dévolution, où l'enseignant n'est pas en retraite mais intervient indirectement, car des règles sont fixées, la contrainte du temps oblige les apprenants à s'en tenir à leurs montres pour réaliser en temps et en heures la tâche. Une activité didactique en amont peut constituer les colonnes pour soutenir la pédagogie dialogique. C'est ce que P-L. Jolicoeur nomme **l'activité dialogique**[75]. D'après P-L. Jolicoeur, la pédagogie dialogique -ou le cours dialogué- repose sur le rôle **catalyseur** de l'enseignant. Cela signifie un contrôle des élèves partagé entre autorité et souplesse d'action dans les apprentissages. Encourageant le vivre-ensemble, l'enseignant ouvre un peu plus son espace dialogique sans commander une réaction attendue des élèves. Soulagé de tout jugement professoral, l'élève, producteur du savoir, dispose d'un espace où il peut déployer ses interventions, sans craintes. Grâce à l'aisance dialogique de l'enseignant, la continuité

[75] L'activité correspond « *à la signification que l'acteur est en mesure de conférer à cette tâche, à la représentation qu'il s'en fait, à la diversité des procédures qu'il met en œuvre de manière effective pour la résoudre* ». La tâche correspond « *à la consigne de travail, avec le mode de résolution canonique qu'attend l'expert parce qu'il le connaît* ». (Astolfi, 2017).

de la démarche est bénéfique car elle créée sur la durée une synergie positive[76] à travers un mouvement dialectique (Jolicoeur, 2020). La place accordée traditionnellement à l'erreur est désormais un point d'appui didactique pour évaluer la pensée et dépasser l'obstacle intellectuel. Conséquemment, les réactions peuvent se multiplier, d'où l'importance d'une autorité comme effet compensatoire, dirigiste -au sens bénéfique du terme- de l'activité dialogique. L'enseignant catalyseur, grâce à la dévolution, se centre sur l'**agentivité** de l'apprenant (pédagogie active), c'est-à-dire sur la capabilité, la « *capacité à développer une pensée indépendante et une capacité à choisir librement d'agir en fonction de ses idées* » (P-L. Jolicoeur, 2020). L'agentivité laisse libre court à l'action de l'élève dans ce qu'il considère comme opérant,[77] lui laissant les pleins pouvoirs sur son apprentissage. Elle n'est opérante que si et seulement si, il y a déclaration, dévolution, transfert, confiance, et donc partage des responsabilités.

À l'agentivité s'ajoute la **possibilité d'enculturation** (Jolicoeur, 2020), ou d'acculturation grâce à la participation des élèves (Durand, Saury, Sève, 2006). Métaphoriquement, c'est l'effet « boule de neige » qu'engendre les cours dialogués par le jeu des interactions que l'auteur définit comme des valeurs, des connaissances, des règles communes transmises d'un groupe à un individu, lequel « *apprend la dynamique de sa culture environnante et acquiert les valeurs et les normes appropriées ou nécessaires dans cette culture* » (Jolicoeur, 2020). D'où la notion de **zones proximales de développement**. Elles représentent les écarts entre l'état des connaissances d'un élève et « *le niveau qu'il peut atteindre avec l'aide des ressources environnantes -personnes, documents, etc.* » (P-L. Jolicoeur, 2020). Plus ces zones sont nombreuses, plus elles deviennent des indicateurs de la progression d'un élève en groupes lorsqu'il est en activité, s'enrichissant des interventions de ses pairs. C'est au cours de ces échanges dans l'activité que des **conflits sociocognitifs[78]** peuvent

[76] En termes systémiques, ce système ouvert peut être qualifié en « boucles de rétroaction positives », d'après le sociologue et philosophe Edgar Morin. La paternité du terme « rétroaction » (feed-back) est attribuée à Norbert Wiener, à qui l'on doit également la cybernétique.

[77] Morin, E. Therriault, G. et Bader B. (2019). *Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble*. Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE. 51, repérable à l'adresse https://journals.openedition.org/edso/5821

[78] « *Conflit de nature cognitive (par exemple, divergences entre les interprétations d'un problème à résoudre, entre les stratégies préconisées, entre les solutions trouvées, etc.) qui survient entre des élèves qui travaillent de manière coopérative. Le conflit sociocognitif incite à la confrontation des idées et sert souvent de bougie d'allumage pour un nouvel apprentissage* ». Vienneau, Raymond. (2017).

apparaitre. Par définition, une situation-problème en provoque. Sinon, il faut « revoir la copie » didactique. Ce conflit se développe lors des phases de traitement de l'information, de régulation (remédiation de l'erreur), d'approfondissement des apprentis-chercheurs. Pour le dépasser, le travail en équipe est une évidence. L'apprentissage est formateur à bien des égards. Il permet de développer des compétences de coopération, enrichi le savoir-être par l'écoute, la tolérance, le respect, l'humilité. La situation d'apprentissage doit être un savant équilibre entre captation de l'intérêt des élèves et bénéfices intellectuels par la réflexion qu'il induit[79]. Un climat de confiance permis par un contrat d'apprentissage laisse l'opportunité à chacun de verbaliser dans l'espace de dialogue. Si les élèves partagent un même niveau, ils n'expriment pas forcément les mêmes besoins[80].

Cette agentivité peut être tenu par une étude de cas comme support d'activité dialogique (Jolicoeur, 2020), où les élèves sont ponctuellement mis en situation d'apprentissage de façon autonome. Elle fait partie de ce que G. Brousseau nomme dans son cours : la **modélisation didactique des situations**. Elle s'explique par la manière d'organiser la tâche de façon à ce que l'apprenant dispose des moyens pour résoudre, de manière autonome, le problème d'une situation. Son dynamisme offre l'opportunité de valider ou d'invalider un problème « *dans un processus de construction de types et de validation-invalidation permanente de types déjà construits* »[81]. Par contraction, Jacques Theureau parle de **typicalisation**, qui « *consiste en une transformation située des éléments constitutifs de l'expérience, du registre virtuel, de la règle ou de la loi* (Theureau, 1992)*, jusqu'à ce que l'engagement ici et maintenant leur confère un statut de possibles ouverts ; et ainsi de suite* » (Durand, Saury, Sève, 2006). Le franchissement des types / registres de l'activité créé une dynamique. Plusieurs modes participent à ce dynamisme. B. Mérenne Schoumaker milite pour varier les manières d'enseigner en termes de gestion de

Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques. Montréal, Québec, Canada : éditeur gaëtan morin, p. 312.

[79] Dewey, J. (1939). *Democracy and Education : an Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company.

[80] Cadieux-Larochelle, J. (2012). *L'apprentissage de la littérature au collégial assisté par une technologie de réseau : un potentiel de métacognition, de créativité et d'approfondissement dans une communauté de lecture en émergence* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repérable à l'adresse https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23594

[81] Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.M. Barbier et M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (p. 61-84). Paris : PUF.

groupes (Hervieu, 2019 ; ou le socioconstructivisme au service de l'émergence du confit sociocognitif proposé par Rey et Staszewski, 2010), de techniques, de langages. Elle est enrichie par le présent d'action où toutes les variables rendent possibles une construction improvisée : représentations des élèves, réactions que l'objet d'études suscite, climat scolaire, état psychologique des apprenants ou de l'enseignant, ... L'élève peut, selon le degré de ses connaissances, agir en un minimum de questions pour dériver l'axiome. Le degré de variabilité dépend de l'intention de son intention, de la connaissance qu'il a du sujet, voire de l'émotion qu'il ressent à l'égard du contenu du message (questions vives). De la préparation en amont[82] des questions que soulèvent les notions et contenus en fonction des représentations que peuvent s'en faire les élèves – et de leurs expériences-, dépend le degré d'adaptation aux imprévus[83]. L'enseignant étant parfois tenté de privilégier l'axe épistémologique par des connaissances pointues au détriment de la transposition didactique, Astolfi conseille de faire le deuil des connaissances en recentrant les savoirs autour des concepts clés, des « contenus noyaux ». D'autre part, il faut faire également attention à ne pas trop prévoir les questions des élèves car cela limiterait la spontanéité du cours dialogué par un discours hyperdirectif -nous y reviendrons-. À l'inverse, négliger l'épistémologie du thème risque d'être un aveu de faiblesse didactique, et d'illégitimité. Nicole Bénaïoun-Ramirez pense que l'inévitable perturbation de l'imprévu permet l'amélioration du savoir, qui est d'ordre contextuel, pédagogique, didactique. Pour Marion Boscus, il peut émaner des élèves (imprévus didactiques) ou de l'enseignant (imprévu pédagogique à cause d'une non-maitrise des contenus). Philippe Perrenoud les distingue selon deux variables : relatif (pouvant vite être répondu) ou radical

[82] Outre le devoir professionnel, la préparation d'une activité se fait selon les intérêts que portent le sujet pour le thème. C'est l'**engagement de la situation**, dont la validité repose sur les préoccupations des événements, les sensibilités, les attentes. La situation est calquée sur le passé de l'acteur. Elle est organisée selon des inconnus à prévoir, appelé « **dynamique des ouverts** » (Salembier, Theureau, Zouinar et Vermersch, 2001).

[83] Le travail d'un *weeding planner* est d'anticiper l'imprévu. Il en va de même pour un enseignant. Inévitables, ils sont indispensables et exploitables. Les réactions des professeurs sont de trois types. Les imprévus provoqués par les réactions des élèves sont anticipés. L'enseignant peut aussi s'adapter, ou certains esquivent. Il peut observer le groupe-classe, gérer un rythme de travail par souplesse d'intervention en évitant les chevauchements. Dessus, P. (2001). Enseignement et gestion des imprévus. Documents sur les Sciences de l'éducation, Inspé, Univ. Grenoble Alpes. Récupéré le 26/02/2021, consultable à l'adresse http://espe-rtd-reflexpro.u-ga.fr/docs/sciedu-general/fr/latest/imprevu.html

(changeant la focale d'approche)[84]. C'est justement en apprenant à les gérer, à se confronter à eux que les enseignant fondent leurs identités professionnelles (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Les nouveaux enseignants paraissent mieux préparés aux imprévus car ils anticipent les imprévus didactiques, mais les redoutent plus que les professeurs expérimentés qui s'y sont déjà bien préparés grâce à leurs expériences. Préparer son activité de manière balisée sans surabonder de signalétiques, telle est la performance d'un équilibriste.

1.2.3 Le rôle des élèves comme producteurs du savoir nécessite la prise en charge d'autres contrats didactiques

Le rapport entre le savoir et l'élève « *ne sont trop souvent que des objets disciplinaires, des « choses » à savoir* » (Astolfi, 2017, p. 34). Les heures sont longues, la fatigue pesante, le quotidien trop rythmé par une succession d'heures dans lesquelles les élèves reçoivent un enseignement puis s'en vont pour un autre. L'ennui est partagé par les élèves constate Astolfi. Philippe Perrenoud ne dresse pas moins un portrait moins morose, quand le rapport au savoir est utilitariste. Seuls les résultats semblent compter, bien plus que l'intérêt de savoir pour mieux se l'approprier au quotidien, l'environnement sociale et culturel, mieux comprendre la complexité du monde. Le passage de la théorie à la pratique ne va pas de soi (Perrenoud, 1994). La solution pour y remédier est de dialoguer avec la discipline, « *parler avec la matière* » (Astolfi, 2017) pour comprendre son intérêt au quotidien (signification), et parler avec l'enseignant. Comment donc éviter l'ennui ? Le cours de spécialité Histoire-géographie géopolitique et sciences politiques est déjà un terreau fertile pour capter l'attention des élèves. Ayant choisi cette spécialité, les stratégies d'évitement, d'esquive de l'apprentissage,[85] sont déjà réduites. Nous pouvons nous en remettre aux réflexions de René Girard[86] et de ses trois actants que sont le modèle, le sujet qui cherche à imiter ce dernier, l'objet (la *mimesis*), (Astolfi, 2017, p. 35)[87]:

---

[84] Perrenoud, P. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage.* Editions ESF, p. 57.

[85] Apprendre est toujours une opération couteuse où l'apprenant s'en remet souvent à l'expert. Sans alternatives possibles, apprendre est l'action employée en dernier ressort (Astolfi, 2017).

[86] Girard, R. (1961). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris : édition Hachette.

[87] Chappaz, G. (1996). « Entre la carotte et le bâton, La motivation ». Cahiers pédagogiques, n° hors-série.

- **L'induction** : le sujet -élève- imite le modèle -professeur- sans tenir compte de l'objet.
- **La prise de relais** : l'intérêt du sujet pour l'objet évolue dès qu'il fait le lien avec lui. L'objet passe de l'abstraction à un état plus concret car rendu plus opérant. Pour le didacticien en mathématique G. Brousseau, la prise de relai s'insère dans un **contrat d'apprentissage empiriste**. En amont, « *la responsabilité de l'apprentissage est renvoyée au milieu et à la nature* » (Brousseau, 2004) ; c'est-à-dire que l'apprenant peut déjà percevoir la structure de l'objet dès sa première rencontre.

Elle conduit à des stratégies didactiques d'ostension par le **contrat d'ostension**. Lorsque l'enseignant montre l'objet de l'analyse (ex : les frontières comme enjeux géopolitiques), l'élève accepte de le reconnaître, repérant à travers lui les notions sous-jacentes, concepts, ... Dans le cas où il ne le perçoit pas de prime abord, la répétition des situations s'en chargera. Le modèle (l'enseignant) est *de facto* reconnu comme référent, ce qui ouvre la voie à la recevabilité d'autres objets. L'acceptation de « l'objet-savoir » passe moins par la transmission d'un savoir par le modèle « enseignant », que par la reconnaissance collective de l'objet dans son caractère le plus élémentaire et universel. De plus, le **contrat de conditionnement**, aussi conceptualisé par Brousseau, apporte du sens à l'apprentissage en donnant de l'importance aux raisons de savoir plutôt qu'au savoir en lui-même. Le didacticien nous invite à répéter, à réciter le savoir car il peut déclencher de nouveaux questionnements et accélérer la prise de relai. Qui plus est, savoir comment on apprend n'est pas une question moins intéressante. En effet, le **contrat d'imitation** tient son efficacité dans l'activité présentée comme « *la source et la preuve de l'apprentissage* […] *en ce que l'activité engendre de la connaissance* » (Brousseau, 2004). La reconnaissance institutionnelle de la tâche comme porteuse de compétences et de savoirs confère une légitimité à l'activité, à l'apprentissage. Un autre contrat relatif à cette phase de prise de relai est celle des **contrats constructivistes**, qui n'est pas sans rappeler la dévolution. Ce contrat encourage l'élève à participer à son propre apprentissage grâce à l'organisation d'un milieu de travail scolaire propice à son développement. Il s'agit moins de donner de l'importance au savoir de référence (milieu académique) qu'à celui du milieu scolaire, avec ses propres enjeux (quoi, comment et pourquoi enseigner telle discipline à tel élève de tel niveau, selon les enjeux didactiques, pédagogiques,

sociétaux, et neuro-éducatifs actuels). L'approche est centrée sur l'élève, n'hésitant pas, lors de la phase d'impulsion ou de découverte, à questionner les connaissances des élèves, leurs représentations, les « savoirs anciens » (Brousseau, 2004), afin de pointer du doigt des incohérences, des problèmes. Cette phase intermédiaire, où l'élève est en voie d'ajouter totalement l'objet comme appartenant à une continuité (Cf. P-J. Jolicoeur et les 3 conditions de l'activité dialogique), comprend la prise en compte des savoirs-anciens, issus de l'expérience empirique, personnelle, ou intellectuelle des élèves. Ce sont les **contrats basés sur la transformation des savoirs « anciens »** (ou mémoire didactique d'après G. Brousseau, 2004). Didactiquement, ces savoirs anciens permettent de saisir la nouveauté du savoir en comparaison avec le « déjà-là » (l'expérience de l'élève). Elles constituent, au sens piagétien du terme, des accommodations qu'un nouveau milieu (l'enseignant en tant qu'agent du milieu) va impulser par phases d'interrogations afin de créer une assimilation grâce au renouvellement épistémologique.

- **L'objectivation** : l'objet et le sujet ne font qu'un. Nous pouvons donc lui prêter un sens mésologique en terme d'«*umgebung*». Le modèle peut sortir de la boucle mimétique. De modèle, le professeur devient mentor. Cela nécessite le passage de l'appréhension de l'inconnu, de l'erreur, à celui de l'action. Apprendre, c'est finalement dépasser ses peurs et réaliser les bienfaits que la satisfaction du dépassement procure face à un problème. D'observateur passif, l'élève rentre dans une nouvelle dynamique.

1.2.4 L'institutionnalisation et la dévolution comme pivot des interactions d'un cours dialogué. Émergence d'une approche socio-cognitive ?

Une autre étape d'une situation-problème vient sceller durablement l'acquisition des savoirs. Nous avons vu que l'apprentissage passe par un processus cognitif chez l'apprenant. Nous savons aussi que le professeur ne pourra jamais avoir accès aux modifications comportementales de l'élève. Cela dit, il dispose de sorte de « clés didactiques » pour ouvrir des brèches et générer des invariants, des ruptures, en choisissant un temps de la séance pour structurer les savoirs. Il s'agit de l'**institutionnalisation** des savoirs qui correspond à la dernière étape d'une situation-problème où l'enseignant intervient pour cimenter les connaissances à la suite des nombreuses représentations élaborées par les élèves lors de la situation-problème

(Vienneau, 2017). En termes girardien, cela se traduit par la phase d'objectivation, où les nouveaux objets sont appréciés par les apprenants, où l'enseignant devient mentor. En revanche, pour M. Hersant, l'institutionnalisation des savoirs et des connaissances n'est pas bornée à une échelle temporelle lors d'une situation didactique. Elle peut être effectuée à tous les stades de l'enseignement (Hersant, 2010). Partant du postulat que la dévolution est bien l'engagement autonome des élèves dans une situation didactique « *sans que l'enseignant intervienne comme producteur de connaissances* »[88], l'institutionnalisation correspond, au contraire, au passage d'une intervention indirecte à une intervention directe, animée par le désir de remobiliser les esprits afin de produire ce savoir. C'est donc le moment où le binôme élèves-professeur officialise l'objet de la connaissance alors clairement identifiée comme une étape importante dans l'apprentissage[89]. C'est, peut-être, à cette phase de remobilisation des savoirs que le cours dialogué atteint un degré d'interaction élevé. Guy Brousseau partage une autre approche de l'institutionnalisation. Pour lui, elle s'opère à travers une posture enseignante de « laisser faire » (de retrait) face à des élèves en situation d'auto-organisation, d'autonomie. Si le professeur veut maintenir un espace dialogique suffisamment ouvert pour ne pas être dirigiste, il doit adopter en amont (au sens d'institutionnalisation) une attitude de « laisser-faire » en acceptant la part d'imprévu. En d'autres termes, il n'est pas marqué dans le marbre que ces phases d'institutionnalisation doivent passer que par l'écrit. Elle a toute sa place dans un cours dialogué, qui gagne à être maintenu dans une dynamique constructive. Cette cristallisation des savoirs, conjuguée à la dévolution[90], sont comme les escaliers à double révolution autour desquels le dialogue est au centre. Ce sont les conditions *sine qua non* des **interactions** en classe et donc du cours dialogué.

[88] Astolfi, Jean-Pierre. (2017). *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris, France : Édition ESF, p. 158.

[89] « *Ils -les professeurs- doivent prendre acte de ce que les élèves ont fait, décrire ce qui s'est passé et ce qui a un rapport avec la connaissance visée, donner un statut aux événements de la classe, comme résultat des élèves et comme résultat de l'enseignant, assumer un objet d'enseignement, l'identifier, rapprocher ces productions des connaissances des autres (culturelles, ou du programme), indiquer qu'elles peuvent resservir. L'enseignant devait constater ce que les élèves devaient faire (et refaire) ou non, avaient appris ou avaient à apprendre* […]. *Il est clair qu'on peut tout réduire à de l'institutionnalisation* ». (Brousseau, 2004).

[90] Nous rappelons que la dévolution est le transfert des responsabilités de l'enseignant vers l'apprenant, lequel accepte de manière assumée les conséquences de ce transfert.

Dans la phase d'institutionnalisation, l'intervention de l'enseignant est un temps fort pour qu'il déploie son **pouvoir explicatif**[91] (ce qui donne sens). Il peut prendre sa source dans la prise en compte de l'affect avec les élèves. Le chercheur en psychologie Mael Virat a proposé un état des lieux très intéressant en matière d'aimer les élèves. Si les progrès avancent en la matière depuis ces vingt dernières années[92], le tabou de l'institution à l'égard de l'affect reste très marqué, privilégiant la transmission des connaissances et la neutralité. Pourtant, « *les enseignants du primaire pensent qu'aimer ses élèves est la première condition pour leur permettre d'apprendre* », rappelle l'auteur d'après des témoignages[93]. Les réformes conduites ces six dernières années semblent aller dans ce sens. Une thèse soutenue à Montréal démontre bien les externalités positives d'un enseignant en situation de bien-être au travail sur les apprentissages des élèves (Perreault, 2011). Un contexte de travail serein, calme ne peut que rassurer les élèves en créant des bonnes conditions de travail. Valoriser la réponse des élèves, apporter de la légèreté par l'humour (Hervieu, 2019), faire confiance et sécuriser la motivation des élèves (Favre, 2015) contribuent à un climat propice aux apprentissages et à l'autonomie, un cadre bienveillant (Cazaux, Dagens, Duclos, 2005). Nous croyons donc que l'affect a un effet catalyseur dans l'apprentissage des élèves. Aussi ses réflexions m'ont conduit à schématiser un paradigme déjà connu à partir de celui proposé par Pascal Clerc intitulé : « Du triangle au losange : vers une redéfinition du contrat didactique ? »[94]. Je l'ai pris au mot, en proposant non pas un parallélogramme comme il semble être figuré mais un losange. J'émets la conviction qu'on ne peut faire ce métier par défaut mais par intérêt porté pour l'élève. Néanmoins, le caractère de l'affectif est essentiel pour transmettre efficacement un message aux apprenants. Basé sur le contrat didactique (et ses faiblesses évoquées par G. Brousseau), l'enseignant transmet les savoirs par intérêt

---

[91] Pier-Luc Jolicoeur, Apprendre à dialoguer et dialoguer pour apprendre : pédagogie dialogique en classe collégiale, CRIRES, 2020, repérable à l'adresse : https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/pedagogie_dialogique_en_classe_collegiale.pdf

[92] Citons par exemple : Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. Dans J. M. Barbier et M. Durand (dir.*), Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (p. 61-84). Paris : PUF

[93] Virat, Mael. (2019). *Quand les profs aiment les élèves. Psychologie de la relation éducative*. Paris : édition Odile Jacob.

[94] Clerc, P. (2016). *Géographies. Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, SEDES, Paris, p. 128.

intellectuel pour la discipline, animé par l'intérêt des élèves sur l'objet. De l'autre, les élèves, attentif au message de l'enseignant qu'ils représentent comme modèle ou mentor, prennent plaisir à apprendre. Par réciprocité dynamique (l'impulsion peut partir de l'élève avant l'enseignant), ils communiquent une vision du monde, des représentations, leurs cosmos (a-didacticité) à l'enseignant. Son propre monde peut être bousculé, changer par rétroaction grâce au sujet « élève ». Oui, l'enseignant transmet des connaissances, nous l'avons compris. Mais ce serait tomber dans un manichéisme grossier que d'affirmer qu'il est le seul à tenir et à produire le savoir. Il intervient pour modifier les schèmes des élèves, mais tous n'ont pas des savoirs anciens à transformer. Des acquis sont là, solidement ancrés et sont transmis aux pairs comme à l'enseignant qui en retient les bénéfices (*processus d'enculturation*). Le cours dialogué semble tout disposer à corroborer cette piste. La synthèse de l'approche sociocognitive[95] se présente comme suit : annexe 6.

1.2.5 Limites d'un cours dialogué

Le cours dialogué prend en compte plusieurs contrats didactiques et a-didactiques. Par la pédagogie qu'il implique, l'enseignant doit concomitamment maintenir la dynamique des questions-réponses pour atteindre l'objectif didactique, être attentif à distribuer la parole de manière équitable et égalitaire, s'assurer que le contrat d'apprentissage est toujours appliqué (confiance, bienveillance, etc.), tout en gérant le groupe-classe, rappelle F. Hervieu (débordements éventuels, dispersions des élèves, …). Comme un « contrôleur aérien », l'enseignant veille à l'équilibre du réseau qui se redéfinit à chaque instant. Les contrats ne sont pas figés et se redéfinissent constamment (Durand, Saury, Sève, 2006). D'après les travaux de Kounin sur lesquels se sont reposés Archambault et Chouinard (1996), ou Crahay (2000), il est difficile pour les jeunes enseignants de prendre en compte plusieurs paramètres à la fois. La fluidité de la dynamique peut être enraillée par l'hésitation, les délais entre activités, etc.[96] Dans le cas où l'épistémologie est mal maitrisée, le degré

[95] Pour aller plus loin dans la réflexion, lire : Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P, Trouilloud, D. (2013). *Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels*. 182, Revue française de pédagogie, repérable à l'adresse https://journals.openedition.org/rfp/4008

[96] Dessus, P. (2001). Enseignement et gestion des imprévus. Documents sur les Sciences de l'éducation, Inspé, Univ. Grenoble Alpes. Récupéré le 26/02/2021, consultable à l'adresse http://espe-rtd-reflexpro.u-ga.fr/docs/sciedu-general/fr/latest/imprevu.html

de concentration tendra à s'accentuer pour formuler une réflexion. Cet état de haute tension nécessite d'être physiquement et mentalement en pleine possession de ses moyens. Si l'un des éléments ci-dessus manque, ou provoque un déséquilibre, alors il y a un risque d'un **entretien hyperdirectif**, symptomatique d'un problème d'équilibre de niveaux de contrôle. Le « saucissonnage » (ou entretien hyperdirectif) des questions rend peu efficace l'appropriation d'un questionnement de fond (Veyrunes, Saury, 2009).

L'enseignant est le chef d'orchestre du dynamisme des interactions du cours dialogué. La stratégie didactique repose sur les interactions, et donc sur une connaissance fine de la classe, des forces et limites de la méthode d'enseignement. Une de ces limites est celui d'équilibrer le discours dans la relation professeur-élève (contrat didactique). Si l'enseignant veut maintenir le cours dialogué, l'équilibre de la place de la parole doit être stable, maintenue ou enrichie, mais pas l'inverse. Dans le cas contraire, il ne s'agit plus d'un cours dialogué, mais d'un cours magistral ou d'un monologue. Pour autant, une approche magistrale est aussi bénéfique dans un cours dialogué pour transmettre rapidement des concepts et des connaissances de façon claire, ou pour compenser la contrainte du temps. Tout dépend donc des choix didactiques de l'enseignant qui dispose de sa liberté pédagogique. La question majeure reste de savoir à quel moment avoir recourt à telle méthode d'enseignement et pourquoi à tel moment. B. Mérenne-Schoumaker rappelle bien qu'il n'y a pas de méthodes d'enseignement meilleures que les autres. Tout dépend du contexte, du temps dont on dispose (cours dialogué est énergivore en temps et en énergie mais efficace à long terme en termes d'appropriation des savoirs et sur le plan relationnel, Veyrunes, Saury, 2009 et Zakhartchouk, 2014), du public d'élèves (la pratique ne convient pas aux classes « faibles » car les questions posent trop d'imprévus qui perturbent et ralentissent le cours, Deauvieau, 2007), de la manière dont l'enseignant donne du sens aux apprentissages (Jolicoeur, 2020).

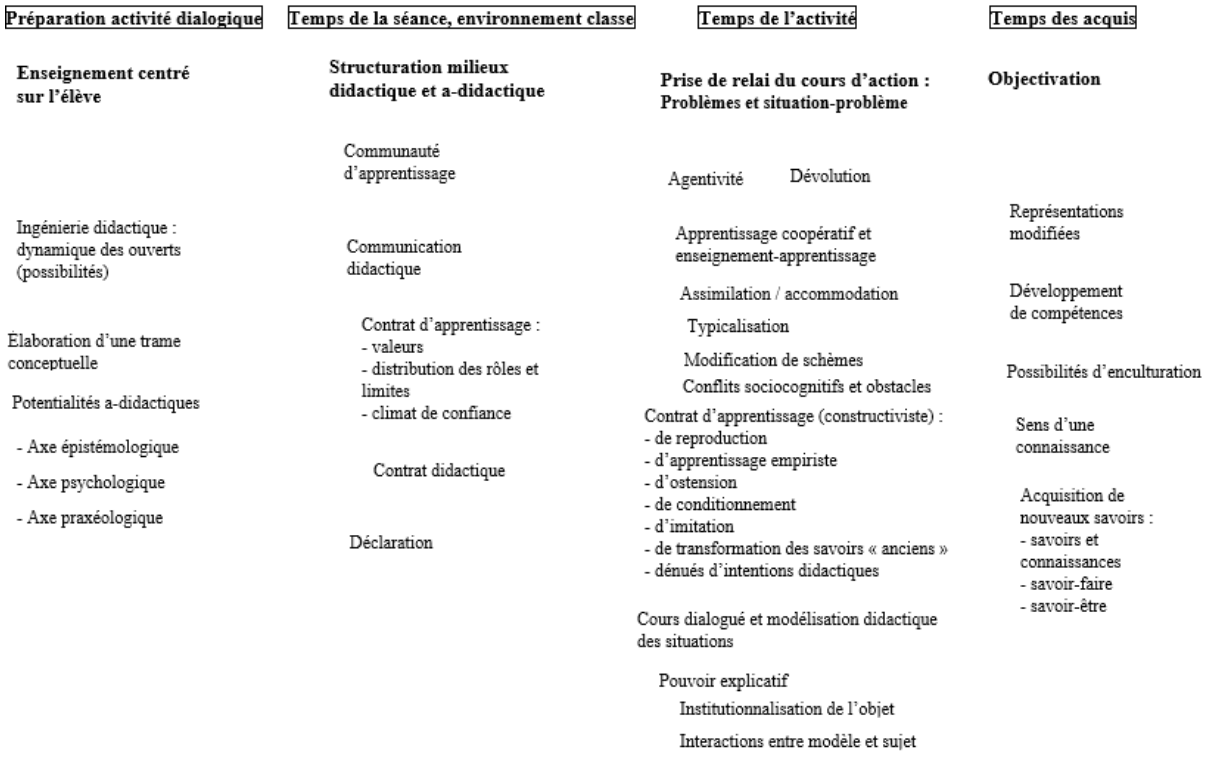
G. Brousseau rappelle les limites du contrat didactique, qui ne laisse guère le choix à l'élève que de s'adapter au milieu scolaire. Si le contrat de conditionnement n'est pas clairement défini, la signification de l'intention didactique de l'enseignant va se restreindre. De plus, ce contrat didactique en cours dialogué ne peut être efficace que s'il est circonscrit à un petit groupe d'élèves (Hervieu, 2019). Auquel cas, en classe entière, il y a peu d'attentions portées aux élèves (Veyrunes, Saury, 2009) et le risque

de dériver de l'objet s'agrandit. Un caractère structuré des objectifs didactiques et de l'improvisation (s'y préparer mais pas trop ; Boscus, 2013) compense les dérives éventuelles (Jolicoeur, 2020). Cela nécessite des qualités d'animation pour (re)motiver les élèves dans une dynamique nouvelle (Durand, Saury, Sève, 2006), à condition de s'adapter aux élèves. Or, le cours dialogué pose la question de l'hétérogénéité. Poser des questions en cherchant la participation de tous les élèves, leurs regards, en comprenant leurs profils psychologiques, suffit-il à faire preuve de différenciation ou est-ce un moyen de ménager une carence didactique ? Jean-Michel Zakhartchouk invite à s'adapter aux élèves en jouant sur la dynamique. Il y a des moments où il ne faut pas traîner, car les profils « impulsif » ne demandent qu'à se lancer dans l'activité. Quoi qu'il en soit, Daniel Favre témoigne de la difficulté de composer avec l'hétérogénéité : soit il s'occupe des élèves en difficulté (différenciation par le bas) au risque d'ennuyer les autres, soit il monte le niveau en oubliant ceux qui ont des difficultés.

En conclusion, il paraît difficile aujourd'hui d'enseigner l'histoire, la géographie, sans tenir compte du milieu sociétal de l'élève. Cela questionne également, de manière réflexive, le rapport entre le milieu scolaire et le milieu enseignant. Outre la rencontre convergente de deux milieux qu'on ne peut pas ignorer, les interactions, fruits de la dévolution et de l'institutionnalisation, permettent de mettre en mouvement les apprentissages par une co-construction du savoir, incarnée par le cours dialogué. En préparant une ingénierie didactique, l'enseignant élabore une communication didactique pour donner à l'élève les moyens d'agir dans le milieu-classe. La situation d'apprentissage repose sur une étude de cas relevant d'une situation-problème, laissant un degré d'autonomie élevé (potentialité a-didactique) mais jamais complète (semi-guidage de l'enseignant. L'absence d'intention didactique n'est que d'apparence). L'élève accepte la dévolution, et s'adapte à l'environnement (déclaration) grâce aux contrats didactiques et non-didactiques (contrats d'apprentissage). Acteur de son apprentissage, il dépasse ses peurs, puis franchit les obstacles épistémologiques face à la nouveauté didactique. G. Brousseau parle de refoulement a-didactique, qui entraine une modification des schèmes (accommodation, assimilation). L'institutionnalisation est une phase d'objectivation, dont l'efficacité dépend du pouvoir explicatif de l'enseignant, et de la dynamique de classe qu'a généré -ou pas- le cours dialogué (enculturation, acquisition de nouveaux

savoirs sur les savoirs « anciens », etc.). Les études montrent que les élèvent apprennent mieux, mémorisent mieux lorsqu'ils sont les maîtres de leur propre apprentissage. Or, cette maîtrise n'est qu'une illusion car elle est cadrée par des contrats didactiques plus ou moins explicites (l'implicite relevant de l'a-didacticité). Les conditions d'apprentissage étant favorables, les interactions didactiques permettent un dialogue construit grâce à une pédagogie dialogique savamment orchestrée, où les objectifs didactiques sont clairs pour l'enseignant, plus nébuleuses pour l'apprenant si tous les contrats ne sont pas respectés. Clairement inscrites dans le socioconstructivisme, les échanges devraient donc créer une synergie positive en faveur du développement des apprentissages, à condition que le projet soit bien mené didactiquement, pédagogiquement et psychologiquement par l'enseignant. Aussi doit-il se poser les bonnes questions : quand intervenir par l'échange question-réponse ? Pourquoi à ce moment ? Pourquoi de cette manière et pas autrement ? Une bonne maitrise épistémologique, des enjeux didactiques, des enjeux pédagogiques du cours dialogué, à laquelle on ajoute une forte dose de bienveillance, d'écoute et de tolérance et de confiance, devraient créer un climat idéal d'apprentissage où la quête de sens est encouragée, la dévolution, facilitée, les représentations archaïques dépassée, sinon en voie de métamorphose. La qualité d'adaptabilité de l'enseignant est une vraie force car elle lui permet de changer de contrat didactique selon les échanges, créant une dynamique faite de ruptures et de continuités dans les phases dialogiques.

Voici l'ensemble des notions qui ont été convoquées, qui peuvent être réutilisées à plusieurs échelles de temps :



Annexe 7 : Boulanger, T. (2021) : Les tenants et les aboutissants du cours dialogué. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers.

2. Méthodologie de la recherche. De l'étude de cas au cours dialogué. Un enseignement centré sur l'élève

2.1 Penser un cours dialogué en classe de 1e spé : choix didactiques

Un nombre permet de représenter l'ampleur didactique sous-jacente qui permet de mettre en mouvement de la meilleure des façons le cours dialogué. 65 notions et concepts préalablement développés sont au moins à prévoir ! Elles vont être croisées pour donner du sens aux choix didactiques. Aussi j'invite le lecteur à se référer au glossaire pour expliciter ces notions visibles en caractère italique. Nous avons vu qu'un cours dialogué n'est pas hors-sol. C'est par une situation d'action quelle qu'elle soit que le cours dialogué vient s'y greffer. La démonstration repose sur une étude de cas dont la pédagogie active, facilite naturellement, les interactions.

2.1.1. Connaitre les programmes en classe de 1e spécialité HGGSP :

Le thème 3 : « Étudier les divisions politiques du monde : les frontières » a été réalisé en binôme avec mon tuteur de stage, compte tenu de facteurs exogènes. En effet, la gestion politique et sociale de l'État a entrainé des mesures éducatives auxquelles les établissements ont répondu. C'est dans ce cadre que je devais réaliser ce stage. Face au caractère inédit de la gestion de l'épidémie, il a fallu écourter l'échauffement et immédiatement s'adapter aux fréquents remaniements ministériels et locaux. Dépendant donc de la diligence de l'établissement d'accueil, et de mon établissement dans lequel j'exerce mes fonctions d'AED, les 25 heures prévues dans le Bulletin officielle ont été tronquées, faute de temps, réduites à 16 heures en co-partage avec mon professeur encadrant. Tantôt les élèves étaient en demi-groupe, tantôt en classe entière, tantôt en vacances, tantôt certains étaient absents pour des raisons sanitaires ou personnelles. L'*ingénierie didactique* n'ayant plus de sens, il a fallu faire preuve de résilience, voire de contortionnisme, en cherchant une cohérence là où, d'apparence, il n'y en avait pas. Cela a donc réduit les marges de manœuvre, en conciliant efficacité avec qualité et quantité. C'est donc avec habilité qu'il fallait faire corps, pour proposer aux élèves des situations d'apprentissage imperturbables.

Disposant de 7 heures en situation de cours, j'ai appliqué, avec pragmatisme, la logique habituelle, en m'interrogeant sur le contenu des programmes.

Selon une logique cyclique et curriculaire, le programme de 1e spé., nouvellement proposé depuis la rentrée 2019, s'inscrit dans l'approfondissement des thèmes en histoire-géographie. Son objectif est de déplacer le curseur sur certains points clés de l'enseignement commun : la démocratie, les puissances, les frontières, l'information, le rapport entre l'État et les religions. Ces thèmes ont déjà été traités -ou ont pu l'être- dans la scolarité des élèves, de manière plus ou point épiphénomale. Par exemple, les frontières ont éventuellement pu être abordées çà et là dans les programmes comme en 3e (thème 3 : La France et l'Union européenne), ou encore en Seconde générale et technologique (thème 3 : des mobilités généralisées) mais guère plus. L'intérêt que porte la spécialité est donc de s'arrêter, non pas quelques instants, mais pendant deux ans, sur des objets d'analyse majeurs, aux caractères transdisciplinaires. De plus, hormis la compréhension plus précise du monde, l'objectif d'enseignement s'étire à une échelle temporelle Post-Bac.

En revanche, le thème des frontières peut être mis en relation avec le programme de Première générale, car il s'articule à l'échelle européenne en histoire (thème du bouleversement de l'Europe par les effets de la Révolution française, de l'Empire français jusqu'à la fin des empires européens). En histoire, frontières et recomposition paysagère (des territoires, etc.) ne sont pas antonymes. Ce qui fait donc la force de l'objet « frontières », c'est sa pleine intégration dans un champ à la fois historique, géographique, politique et géopolitique (annexe 8). L'axe 2 et ses deux jalons ont été choisis, dans la continuité des séances réalisées par mon professeur de stage.

Comment procéder ? En vertu des prescriptions du programmes (B.O), l'approche du thème est à engager à travers « une situation actuelle », à laquelle une problématisation vient ajouter un trait d'union entre les focales d'analyses (temps, espaces, acteurs politiques et souverainetés). La phase de bilan qui consiste à exploiter les connaissances et méthodes n'étant pas appliquée au cours du stage, cette partie ne sera pas développée. Encourageant des exposés ou l'étude de documents, c'est la seconde option qui a été retenue, situation sanitaire oblige. Ainsi donc, ma démarche d'enseignement a suivi celle de leur professeur référent : études de cas à distance. L'interface fermée, filtrante et / ou recomposée a été traitée par leur

professeur. Le jalon 2 que j'ai mené commence donc en interrogeant la forme, la fonction, la dynamique et se termine par le débat (7 heures) ; (annexe 9).

Les élèves disposaient de deux semaines pour réaliser la première étude concernant l'Oder-Neisse depuis sa formation jusqu'à la fin de la guerre froide. L'intérêt est de souligner que les frontières terrestres sont, malgré les apparences, des objets de débats. L'Europe est la péninsule du continent eurasiatique qui a le plus de frontières disputées. Située environ entre 750 et 950 km de Strasbourg, l'Oder-Neisse en fait particulièrement partie. Ce jalon peut embrasser tout le 20^{e} s pour comprendre les enjeux, dont la profondeur d'analyse peut s'étendre jusqu'au 17^{e} s, voire au-delà. Le jalon 2 dépasse le cadre des frontières terrestres pour se déployer aux frontières maritimes, soulevant de nouveaux enjeux contemporains.

Thème 3 : Étudier les divisions politiques du monde : les frontières

Ce thème a pour objectif de faire comprendre aux élèves ce que sont les frontières politiques : leurs formes, leurs dynamiques, les enjeux internes et externes qui leur sont associés. Les élèves doivent percevoir que les frontières sont des zones de séparation et de contact, qu'elles sont ouvertes ou fermées, matérialisées ou non. Les deux axes visent à :

- Expliciter pourquoi les acteurs tracent des frontières et quelles conséquences ont leurs actions ;
- Montrer les affrontements, débats et négociations liés aux frontières.

Introduction : les frontières dans le monde d'aujourd'hui. - 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** - 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** - 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** - 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.

Annexe 10 : extrait du Bulletin Officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019. Programme d'enseignement de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de la classe de première de la voie générale.

2.1.2 Les études de cas dans la mouvance constructiviste : choix didactiques et objectifs généraux en vue du cours dialogué

Nulle situation didactique sans compétences. J'ai cherché à maximiser, en peu de temps, le spectre des compétences attendu en classe de 1e. Occasion est donnée de mettre parallèlement en avant les points saillants sur lesquels je me suis reposé, issus des travaux des chercheurs pour en retirer « la moëlle » essentielle pour valider ou invalider les hypothèses de travail. Nous retrouvons donc les quatre visées :

- Analyser, interroger, adopter une démarche réflexive : « *en première, les élèves s'engagent dans cette démarche en posant des questions, en mettant en évidence les spécificités des démarches suivies* », précise le B.O. Clairement, un *apprentissage coopératif* en profondeur (P-L. Jolicoeur, B. Mérenne-Schoumaker, F. Hervieu) provoque une *communauté d'apprentissage* qui repose sur un *contrat constructiviste* (l'élève est maître de son apprentissage dans le milieu scolaire). J'ai donc pris ces paramètres en compte dans mon *ingénierie didactique* pour générer un milieu scolaire bienveillant. L'*a-didacticité* me permet de rencontrer le milieu « élève » pour créer des *situations-problèmes* avec des *objectifs-obstacles* précis. M. Durand, J. Saury, C. Sève pensent qu'il est important de favoriser des conditions d'apprentissage optimales au service de la communauté d'apprentissage (partage d'un référentiel commun, un même engagement, un même langage ; P-L. Jolicoeur), dont la préparation du matériel (F. Hervieu) participe à un climat de confiance. Cela redéfinit donc l'erreur (les représentations, etc.) qui n'est plus relégué à la faute mais à une information, (F. Hervieu, B. Galand), où le cheminement de pensée est plus important que le résultat (A. Cazaux).
- Se documenter : oui, un sujet s'interroge selon un prédicat. C'est par les documents que l'interprétation s'opère pour distinguer l'auteur et son histoire, que les interactions se basent. Les documents doivent être préparés sérieusement en amont (B. Mérenne-Schoumaker, A. Cazaux) grâce à une modélisation didactique des situations solides. Ils ne doivent pas être trop denses au risque de perdre du sens, sauf s'il y a un intérêt didactique et pédagogique poursuivis (F. Audigier, B. Mérenne-Schoumaker, B. Rey, M. Staszewski), en ayant par exemple recourt de manière mesurée à l'actualité, à l'anecdote (F. Chenu, B. Mérenne-Schoumaker, F. Hervieu). Il doit permettre une trace écrite (M. Musial, F. Pradera, A. Tricot), une

analyse (F. Audigier) en reproduisant une réflexion de scientifique sans pour autant former les historiens et géographes de demain (C. Hemberg). Sur le modèle de la classe inversée (F. Hervieu), les études de cas sont distribuées « clé en main », avec tous les outils pour pouvoir y répondre, avant de procéder aux échanges. Avant même que je ne rencontre les élèves, mon professeur leur a envoyé, à chacun, le corpus de documents. C'est le premier contrat que j'ai établi avec eux (*constructiviste*).

- Travailler de manière autonome : adoptant un enseignement centré sur les élèves par un *enseignement-apprentissage*, j'attends d'eux une posture productive, qui est assurée par la *dévolution* les rendant responsable de leurs productions, gage de motivation (B. Mérenne-Schoumaker, J-M. Zakhartchouk. F. Audigier, F. Hervieu). Les élèves constituent une *communauté d'apprentissage* qui s'auto-régule constamment (M. Lipman), où chaque membre est acteur du savoir et s'auto-évalue par une dynamique du renforcement (P-L. Jolicoeur, M. Durand, J. Saury, C. Sève). Les ayant déjà observés, il m'était pourtant difficile de mesurer la capabilité des apprenants en tant que néo-professeur (*potentialités a-didactiques*). La dimension de l'engagement réciproque est également partagée par les auteurs, afin de donner du sens aux apprentissages (F. Hervieu, P-L. Jolicoeur). Toutefois, M. Hersant nuance le processus de dévolution, encore trop marquée de l'empreinte professorale.
- S'exprimer à l'oral : cette compétence est indispensable pour développer « *une expression orale construite et argumentée* » (B.O). J. Deauvieau, O. Maulini, P-L. Jolicoeur, M. Hersant, tombent d'accords sur le rôle moteur de l'enseignant dans un cours dialogué, car l'apprentissage vient de la commune interaction entre élèves et professeur. L'enseignant doit déclencher la participation des élèves par encouragements, de façon « *régulière, structurée et pertinente* », précise le B.O. Les *objectifs-obstacles* pensés en amont par lui devraient aboutir à des modifications cognitives afin d'acquérir de nouveaux savoirs réutilisables. Comme le suggèrent B. Mérenne-Schoumaker, P. Meirieu, A. Le Roux, M. Boscus, P-L. Jolicoeur, l'approche socioconstructiviste de la pédagogie du problème dépasse les obstacles, réorganisant les schèmes, pour dépasser ses peurs (Astolfi, 2017), les conflits cognitifs, afin d'apprendre. À l'oral, M. Boscus traduit cela par les imprévus didactiques qui peuvent apparaître de différentes manières (N. Bénaïoun-Ramirez. P. Dessus, P. Perrenoud). *L'activité dialogique* ne pourra que doper le

processus de *signification* (sens d'une connaissance) en centrant l'apprentissage sur l'*agentivité* (Jolicoeur, 2020), ou sur un point délicat qui fait débat (F. Hervieu). Néanmoins, B. Mérenne-Schoumaker regrette le temps de préparation et de conduite qu'il nécessite, et son caractère difficilement opérant du cours dialogué lorsqu'il est animé en classe entière. L'imprévu est difficile à gérer dans ces conditions (M. Durand, J. Saury, C. Sève) tant les variables, dérives, perturbations, sont nombreuses (P. Veyrunes, J. Saury). Une mauvaise équilibration en termes de contenus, de temps, de désir consommé et produit (cf. *équilibre*), provoque un entretien hyperdirectif (P-L. Jolicoeur), une gestion des contenus et de la classe difficile (F. Hervieu). D'après J. Cadieux-Larochelle, un manque de dynamisme professoral peut en effet entrainer un manque d'intérêt des élèves pour l'objet (étape de l'*induction*). Ce manque d'intérêt pour l'objet scientifique peut aussi venir de l'enseignant, où le cours dialogué peut devenir prétexte à animer un cours (Deauvieau). Les contraintes augmentent à mesure que le climat de classe est défavorable, ou en présence de « classes faibles » dont la propension à une forte participation est élevée et peu exploitable (J. Deauvieau). M. Durand, J. Saury, C. Sève nuancent le contrat didactique lors d'un cours dialogué, car la part de subjectivité des élèves, inaccessible du professeur, constitue un système en constante mutation. C'est un monde énacté ponctué d'imprévus (P. Veyrunes, J. Saury) qui relèvent des élèves ou de l'enseignant. Si ce dernier accélère les questions de manière mécanique, une tension nerveuse émerge et change les modalités du *cours d'action*. Prendre en compte ces limites devrait faciliter la rencontre entre les deux milieux (classe et socio-culturel) pour mieux appréhender le cours dialogué, la question des représentations et l'hétérogénéité. Cette dernière pose en effet question lorsqu'on parle de cours dialogué. Quelle légitimité à cette méthode active lorsqu'on sait que d'autres sont plus efficaces en la matière (pédagogie par projets, etc). ? Sur cette question, il y a débat. J. Deauvieau pense que tous les élèves peuvent participer ; ou tous les profils psychologiques dirait M. Boscus en matière d'hétérogénéité cognitive, laquelle pense que la différenciation passe par l'individualisation des apprentissages. Qui a raison ? F. Hervieu partage au contraire un autre point de vue car cette participation reste bornée à un petit noyau d'élèves. Alors quoi proposer ? A. Cazaux ou F. Hervieu pensent distribuer la parole, tandis que Jean-Michel Zakhartchouk compose avec la dynamique de classe en s'adaptant à leurs profils (privilégier tantôt un rythme rapide, tantôt

équilibré, tantôt plus lent). La répartition de la parole (dévolution orale) n'est possible qu'à condition que l'enseignant accepte de partager le pouvoir d'enseigner (F. Hervieu). B. Mérenne-Schoumaker ne cessera d'insister sur l'importance des effectifs réduits pour différencier -ce que nous tenterons de vérifier-. Enfin, P. Veyrunes et J. Saury ajoutent que le cours dialogué permet peu d'apporter attentions aux besoins des élèves. Nous croyons aussi que le contrat didactique ne faisant pas de différenciation entre les élèves, chaque élève dispose de la disponibilité de l'enseignant pour résoudre ses conflits sociocognitifs.

Donc les auteurs se mettent essentiellement d'accord sur les points suivants. En résumé, Ils partagent l'idée qu'un cours dialogué repose sur une préparation sérieuse d'une étude de cas en amont, sur lequel les élèves travaillent en autonomie sur le modèle de la classe inversée. Les échanges qui suivent constituent le cours dialogué dont les objectifs sont le partage des responsabilités, la recherche d'autonomie, permis grâce à la prise en compte du milieu a-didactique des élèves en termes de représentations à dépasser par la mise en place d'une pédagogie du problème. La finalité est l'apprentissage, qui passe par un conflit sociocognitif, le dépassement des obstacles, la réorganisation de la pensée ; assurée par le socioconstructivisme. En encourageant un *apprentissage coopératif*, en relativisant l'erreur, l'enseignant tisse avec les élèves un contrat d'apprentissage qui génère une dynamique d'apprentissage évolutive et positive favorable à la progression de l'apprentissage, rendue possible si et seulement si le professeur maintient constamment le climat de confiance dans cet environnement-classe. Il a recours à des stratégies pour tenir dans la durée l'adhésion des élèves : le dynamisme (oral et écrit, supports utilisés, postures envisagées, etc), l'actualité pour trouver du sens et de la motivation dans les apprentissages, la bienveillance, l'hétérogénéité, la recherche d'autonomie pour les motiver et permettre la mémorisation à long terme des savoirs, la commune interaction. Nous avons compris que les bénéfices des échanges sont maximisés dans un environnement bienveillant. Un consensus est trouvé lorsque les didacticiens placent le professeur comme pivot de la classe. C'est par lui que les relations sont garanties, c'est à travers lui que le savoir est transmis et validé, c'est grâce à lui que les élèves peuvent se surpasser en dépassant les obstacles. Par les questionnements et son intelligence dialogique, il est en mesure de gérer favorablement les imprévus didactiques, aux seules conditions qu'il maitrise le sujet, qu'il assure le maintien du *contrat*

constructiviste. Auquel cas, les élèves s'auto-organisent en permanence[97]. Ces paramètres constituent la colonne vertébrale de mon ingénierie didactique, que je vais vérifier par l'analyse de mes données. Je vais donc vérifier si ces méthodes sont favorables aux apprentissages.

En revanche, le cours dialogué ne semble pas la méthode d'enseignement la mieux appropriée en matière de différenciation. L'hétérogénéité des classes complique la prise en compte de l'intérêt des élèves, surtout lorsqu'elles sont nombreuses. Des moyens permettent d'y remédier mais distribuer la parole suffit-il ? Prendre en compte les profils des élèves, çà et là, n'est-il pas une simple compensation pour se rassurer de prendre en compte l'hétérogénéité ? Comment mesurer si les élèves ont bien compris lorsque l'enseignant ne peut pas tout contrôler ? Faut-il poser des questions aux élèves ou les laisser se les poser ? Parmi toutes les alternatives proposées par M. Boscus, A. Cazaux, J-M. Zakhartchouk, etc. quelle méthode est la plus efficace ? À quel moment le cours dialogué est-il le plus utile ? Faut-il l'utiliser à un moment clé pour mieux renforcer son authenticité comme le suggère F. Hervieu ? Et à quel rythme (lent, rapide) ? De plus, le caractère intempestif des questions est-il si perturbant que cela ? Pouvons-nous nous servir des imprévus didactiques comme émanation d'une phase d'institutionnalisation ? À en juger les réflexions de M. Boscus, il semblerait que les imprévus didactiques soient des opportunités à saisir pour transmettre un savoir plus facilement mémorisable, en veillant à ne pas monopoliser la parole. Voilà donc les questionnements soulevés à partir desquels je vais tenter de dégager des réponses. Ayant eu des élèves en demi-groupe (voire moins), en classe entière, l'imprévu sanitaire me permet de vérifier si le cours dialogué est aussi employable avec des petits effectifs que des grands.

L'étude de cas : après la phase d'acquisition de la fonction des frontières (dessinées pour séparer, protéger, partager) dont l'approche géohistorique dresse une courbe du temps longue (l'antiquité romaine, le 19^{e} s par la colonisation et le 20^{e} s sur la frontière des deux Corées), l'Axe 2 semble davantage rendre opérante une approche géographique (surtout le jalon 2). Pour mettre en mouvement l'ensemble, il me paraissait utile de joindre les deux disciplines historiques et géographiques. L'étude

[97] De façon systémique, le biologiste Ludwig Von Bertalanffy pense que le système est ouvert et auto-organisé, évolutif. Il est donc dynamique (Jay Forrester). Par le réseau des relations (réticularité du système), les messages du dialogue constituent les flux et donc, la dynamique.

de cas regroupe une démarche historienne par ses moyens (critique externe et interne des sources, interprétation des documents, etc.) et géographique par sa finalité (production d'une carte). Néanmoins, la géographe Caroline Leninger Frezal précise que l'étude de cas est d'abord scolaire, pratiquée depuis le programme de 2008 et certainement pas géographique[98]. En reprenant les analyses de F. Audigier, les *interactions didactiques* paraissent donc difficiles dans la forme : comment transmettre des savoirs universitaires avec une méthode qui ne l'est pas (universitaire) ?. Mais encore, elle constate que l'étude de cas dans le secondaire pose problème en termes de logique. Au lieu de procéder à une analyse multiscalaire sur un espace pour comprendre les actions des multiples acteurs qui agissent et transforment l'espace par le jeu des échelles, nous nous contentons d'étudier un espace en l'opposant, par une antithèse, à un autre. « *Mais dans quelle mesure ce qui a été vue à l'échelle d'une ville par exemple est vraie ailleurs* » ? Demande-t-elle. L'étude de cas est une force dans la mesure où elle est bien maitrisée, et permet la valorisation de pédagogie plus active (conjugaison des approches cartographiques avec photos et témoignages ; utilisation de cartes thématiques, outil de base de la géographie). À la fois source et outil de travail, la carte, qui se veut objective, délivre toujours un message. Les phénomènes spatiaux répondent à des normes particulières, déclinant : un contenu (titre, légende, orientation, échelle), une lisibilité, des localisations[99]. *L'ingénierie didactique* choisie permettant d'aboutir à la réalisation d'une carte est une démarche inductive qui met l'élève en situation d'apprentissage. La situation-problème reproduit les interrogations d'un cartographe grâce aux documents proposés (dimension métacognitive[100] rendue opérante par *un contrat d'imitation*), mesurant l'écart entre les connaissances actuelles des élèves et l'objectif à atteindre (*zones proximales de développement* proposées par P-L. Jolicoeur, 2020). Face à l'avalanche d'informations dont dispose à portée de main les élèves, voilà une tâche à effectuer en autonomie à distance (milieu sociétal, culturel, familiale) pour décrypter les documents et la logique cartographique. En cela, la tâche répond à la dimension géopolitique.

[98] Excepté les urbanistes (urbanisme et aménagements) pour qui les études peuvent rejoindre l'étude de cas. Leininger-Frezal, C. (2020). La géographie scolaire et ses enjeux. Paroles d'histoire, n° 149, récupérable à l'adresse https://parolesdhistoire.fr/index.php/2020/09/09/149-la-geographie-scolaire-et-ses-enjeux-avec-caroline-leininger-frezal/

[99] Alfré M., Chabert, C. (2019). *Le monde en cartes. Méthodologie de la cartographie*. Paris : Éditions Autrement.

[100] Les élèves réfléchissent sur les figurés de la légende, la sémiologie graphique. Le contenu et le contenant sont parmi les compétences ciblées.

En tenant compte de la *mémoire didactique* de la classe, j'ai pris le parti de proposer une tâche qui s'inscrit dans la continuité de celle proposée par leur professeur référent (3e étape de l'activité dialogique proposé par P-L. Jolicoeur, où, par la répétition du geste, vient l'acquisition). Répondant aux quatre champs de compétences, les élèves disposent de documents à partir desquels ils peuvent répondre grâce à une contextualisation, aux définitions, cartes et documents (annexes 16, 17, 19, 20, 21). Disposant de peu d'heures, j'ai conçu l'activité comme un moyen d'apprendre par la pratique (*contrat d'imitation*). Elle constitue en elle-même la trace écrite, et le support didactique sur lequel *l'activité dialogique* s'appuie *in situ.* Ces documents sont complétés de tableaux d'analyses (annexes 17, 21) qui reprennent les points saillants figurant dans l'annexe arborescente 9. Ces outils ont pour objectif de classer les informations, de les hiérarchiser afin de réaliser une carte et sa légende (approche géohistorique, annexe 20), ou d'argumenter (annexes 21, 23). Les étudiants sont priés d'exploiter les notions précédentes comme les enjeux de puissance[101] pour nourrir leurs analyses. Lorsque les documents sont envoyés par mail aux élèves, ils sont censés avoir compris que les frontières ont des formes et dynamiques différentes, visant à séparer et / ou rapprocher deux États, dont les formes sont plus ou moins matérialisées. La question qui s'ensuit est de comprendre pourquoi les frontières sont ainsi tracées. Le débat engendré par une instabilité géopolitique est le prisme à travers duquel les études de cas sont élaborées, dont l'intensité varie entre négociations, dissuasions, menaces, guerres ouvertes, guerres par procuration.

2.1.3 Axe 2, jalon 1 : l'étude de cas de la frontière Oder-Neisse. Choix didactiques

Pour le jalon 1, les espaces géographiques choisis couvrent une période qui s'étend non pas de 1939 à 1990 mais dès 1919. Il me semblait en effet important de revenir sur la genèse des conflits de la Seconde Guerre mondiale, prenant sa source au Traité de Versailles. Qui plus est, cet événement est traité dans le thème 4 : « La Première Guerre mondiale, « le suicide de l'Europe » et la fin des empires

[101] La puissance est la capacité à imposer aux autres (régimes, États, institutions, acteurs) ses choix. Elle repose sur des attributs historiques et des dynamiques que Joseph Nye a résumé entre *hard power*, *soft power*, *smart power*. Selon lui, la puissance s'acquiert par la séduction, par la coercition, par des alliances telles que des mariages, etc. *De facto*, les puissances ne sont pas stables. Une société connait une phase ascendante, de stabilisation, et de déclin. La puissance a été source de publications nombreuses et a inspiré des auteurs comme Samuel Huntington dans « Le choc des civilisations ».

européens », à travers la sortie de la guerre (1919-1923). C'est en partie à cause du tracé des frontières laissant à la Pologne un libre passage vers la Mer Baltique (Corridor de Dantzig en Poméranie actuelle) que l'Allemagne a été coupée en deux ; germe de frustrations qui inspirèrent à Hitler ce mot : « Diktat ». Les élèves doivent comprendre que les multiples conflits qui sévissent au cœur de l'Europe ont entrainé des déplacements de populations liées aux ouvertures et fermetures de frontières. La fin de la guerre retrace les limites de la Pologne en les repoussant vers l'Ouest, générant de nouvelles tensions parmi les expatriés allemands qui fuient le pays nouvellement reconstitué. Ces tensions se poursuivent après la guerre, qui se concrétisent par des disputes sur la frontière Oder-Neisse, dyade symptomatique d'un conflit frontalier qui s'éternise jusqu'en 1990. Ce thème met en relation plusieurs échelles du temps sur un espace géographique réduit, dans un 20e siècle complexe, partagé entre deux guerres mondiales, l'émergence de nouveaux pays (décolonisation), la naissance des médias de masse, le passage d'un monde bipolaire à un monde multipolaire, etc.

Nous l'aurons donc compris, cette région géographique est aussi bien méconnue par les élèves que par les enseignants qui n'ont pas eu des prérequis au cours de leur scolarité sur ce sujet. Cela questionne le rapport entre le professeur et le savoir. « *Je ne sais pas et je sais que je ne sais pas (conscience de l'ignorance)* »[102]. Un élève ne peut comprendre un épisode didactique sans une claire intégration du savoir de référence par l'enseignant. La rapidité avec laquelle il a fallu intégrer ce savoir rend complexe sa digestion, ce qui expliquera des explications parfois trop théoriques (*axe épistémologique* trop affirmé). Afin d'aider les élèves à trier les informations, j'ai pensé leur proposer un tableau d'analyse dont le parcours chronologique correspond aux quatre grandes périodes de débats de l'histoire de la frontière Oder-Neisse : 1919 à 1939, de 1939 à 1945, de 1945 à 1990, et de 1990 à aujourd'hui. Les permanences, les ruptures historiques (force des événements), géographiques (mobilité de la frontière), politiques (traités), forment tout l'intérêt de l'étude géopolitique de cette région géographique. L'organisation du tableau en quatre lignes (tout comme le paratexte) produit déjà une connaissance en ce que cette frontière puise son historicité à travers quatre périodes plus ou moins longues (*contrat*

[102] Astolfi, Jean-Pierre. (2017). *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris, France : Édition ESF, p. 41.

d'imitation). Si la méthodologie reste dans la poursuite de leur enseignant, la quatrième colonne fait l'intérêt du jalon en ce qu'elle permet de confronter les points de vue des acteurs de différentes régions géographiques, à plusieurs échelles. En cela, cette démarche rejoint les conseils prodigués par Caroline Leininger-Frezal en matière d'étude de cas, par F. Audigier, B. Mérenne-Schoumaker, B. Rey, M. Staszewski, etc.

Privé de l'environnement scolaire, l'élève a besoin de repères pour s'orienter dans son étude. Les deux jalons suivent la même logique : en amont de la tâche, à la consigne s'ajoutent des éléments permettent de transmettre des savoirs utiles pour se repérer dans le temps et l'espace, sur lesquels les formés peuvent se référer dès que besoin sans fait sentir. Afin de motiver les élèves, la variété des documents apporte une souplesse d'action et d'analyse. Nous y trouvons donc des QR codes (renvoyant à des sources ou des documentaires) pour encourager l'autonomie et les motiver (Chauve, 2005) et former des citoyens sensibles à la culture du numérique (Hervieu, 2019), des cartes pour se repérer (suivre les évolutions des frontières, comparer les espaces), des sources historiques (affiche électorale, photos), des articles scientifiques, et une caricature. La diversité des supports invite l'élève à adopter des approches différentes pour chaque document, en s'aidant de la source pour exercer une critique externe et interne (B. Mérenne-Schoumaker, 1994). Le travail est dense, exigeant (Audigier, 1993), mais à la hauteur de la complexité du sujet (*conflits socio-cognitifs*). La synthèse cartographique convoque une méthode et un vocabulaire qui correspondent à la discipline (sémiologie graphique), laissant de nombreuses *potentialités a-didactiques* (Hersant, 2010). La liberté d'action dont dispose les élèves traduit une *communication didactique* (Brousseau, 2004). La *situation-problème* relève de la compréhension du déplacement des populations lié à la conflictualité qu'exerce cette frontière. En saisir la distribution des populations suivant les causes historiques et politiques relève d'une démarche géographique. La compréhension des documents, suivie de la synthèse, permet de dégager cet enjeu qui fait office d'*objectif-obstacle*. La *modélisation didactique de la situation* offre justement l'occasion de remplacer l'intervention du professeur par le tableau d'analyse, en tant que trace écrite complémentaire (Musial, Pradera, Tricot, 2012). L'architecture de la tâche entraine une activité ponctuée des phases d'*assimilations-accommodations* permanentes, modifiant les schèmes des élèves (Connac, 2018), facilitant l'apprentissage d'après J. Piaget. L'architecture globale répond clairement sur un *contrat constructiviste* utile pour lancer l'activité. Les

recherches géographiques et géopolitiques sur les frontières étant toujours en construction, nous pouvons dégager des tendances, des continuités à travers des outils qui viennent valider ou invalider la réalité.

2.1.4 Axe 2, jalon 2. Étude de cas du dépassement des frontières.

Pour le jalon 2, la démarche suit comme précédemment évoqué, celle du jalon 1. Nous y retrouvons la consigne, la problématique, les savoirs et notions. Il est important de s'arrêter quelques instants pour justifier mes choix didactiques en vue d'une situation a-didactique. J'ai choisi d'y consacrer davantage de temps, peut-être parce que le sujet ne bornait pas l'espace géographique à une région. Le thème offre plus d'ouvertures par le choix des régions géographiques. Je vais revenir sur la particularité de la tâche ainsi que sur le choix des documents et du parcours du *cours d'action* (Theureau, 1992). Le choix de la problématique est tout d'abord suffisamment explicite pour comprendre qu'il est difficile de tracer une frontière dans un espace isotrope (la mer a les mêmes propriétés dans toutes les directions, hormis à la vue des côtes, pertuis et détroits, infrastructures offshores, etc.).

Des frontières terrestres, l'élève doit comprendre que la mer est aussi territorialisée[103] et l'objet de débats à plusieurs échelles. Les trois études de cas qui suivent peuvent être traitées séparément et librement (*agentivité*), à l'exception de la dernière question qui invite à produire une dissertation qui constitue la trace écrite du cours (phase d'analyse ; Audigier, 1993, Mérenne-Schoumaker, 1994). La souplesse d'action facilite un confort d'apprentissage, qui est renforcée par la diversité de l'offre pédagogique. Toutes les études de cas embrassent des espaces maritimes différents, tantôt en mer, tantôt dans les océans[104]. Elles conjuguent à la fois un État et plusieurs, selon une démarche multiscalaire (cf. Caroline Leninger-Frézal). Pédagogiquement, elle offre des *situations-problèmes* dont les entrées sont différentes, inductives et déductives, afin de mobiliser plusieurs connaissances, afin de développer plusieurs

[103] Le ciel est également encadré par des frontières qui, une fois franchies illégalement, voit la souveraineté d'un territoire violée. L'opération militaire Baltic permet de protéger les États baltes (Estonie, Lituanie) des incursions russes par la présence de l'OTAN.

[104] La mer est un vaste étendu d'eau marine qui inclut les océans et mers de la Terre, distinguée des océans par un détroit, l'absence de fonds abyssaux, une extension d'un plateau continental, une diversité de la salinité. Son voisinage avec un rivage fait d'elle une mer (mer de Laptev). Il existe des mers sans rivages, des mers intérieures / continentales / semi-fermées, fermées / intracontinentales. L'océan est une très vaste étendue d'eaux salées séparant les continents, marquées par de vastes zones continentales. Monot, A. (2014). *Mers et océans*. Le Mesnil-sur-l'Estrée, Bréal, p. 10.

compétences. En effet, la première étude de cas engage une réflexion à partir des documents précédemment évoqués, ainsi que sur des articles sélectionnés de la Convention de Montego Bay. Un planisphère permet de localiser un événement d'actualité récent dans l'Océan Indien : une extension du plateau continental grâce aux îles Amsterdam et Saint-Paul. De manière immersive, en confrontant les documents, l'élève doit se projeter dans la posture d'un géographe (Hemberg, 2011) et tracer sur la photographie satellitaire un polygone correspondant à l'extension du plateau continental. Il devra fictivement justifier ses arguments de façon scientifique auprès de l'ONU. Cette *dévolution* connecte l'élève à son monde environnant, à l'actualité dont il extrait des connaissances (*contrat d'apprentissage empiriste*), en le positionnant en tant qu'acteur agissant dans l'espace (*sens d'une connaissance*, *contrat dénué d'intentions didactiques d'utilisation* (Brousseau, 2004)). De plus, la consigne implique une démarche immersive, car la procédure par laquelle l'élève argumente est la même que celle qui a été faite par les scientifiques. J'ai pensé que cette approche *didactique* et *a-didactique*[105] suscite de la motivation, et donc, du plaisir à apprendre. Le débat sur le prolongement du tracé de la frontière est d'ordre scientifique, à des fins économiques. La seconde étude de cas déplace la focale à l'échelle de la Méditerranée orientale, dans un rapport conflictuel entre la Grèce et la Turquie. Par le système des alliances, c'est sur le plan internationale que les enjeux se déplacent. J'ai proposé différentes cartes géopolitiques permettant de confronter les points de vue des deux dirigeants voisins, l'un membre de l'Union Européenne, l'autre qui ne le souhaite plus. L'aspect militaro-centré témoigne de l'état paroxysmique des tensions, dont l'actualité est riche de démonstrations de force maritime et aérienne. Enfin, la dernière étude de cas fait état d'une situation pas plus rassurante sur l'état géopolitique du monde. Traiter l'espace maritime chinois fait le lien avec le thème 4 en géographie : « La Chine : des recompositions spatiales multiples », notamment à travers « les ressources et environnements sous pression », ou bien ses « recompositions spatiales : urbanisation, littoralisation, mutation des espaces ruraux ». Traités à la fin de l'année scolaire, les élèves peuvent concomitamment naviguer entre la spécialité et les cours d'histoire-géographie. Afin que les élèves arrivent à un raisonnement similaire, ils disposent de flashcodes, mettant en évidence des conflits à l'échelle locale et mondiale, de cartes à deux échelles différentes, et d'un article scientifique dont deux

[105] Non seulement l'élève de 1e spé. est connecté à l'actualité pour rattacher ces connaissances à son milieu culturel et social, mais il est le maitre de son apprentissage.

extraits ont été choisis. Fort de toutes ces données, des connaissances de thématiques antérieures, ils disposent de tous les outils pour répondre aux questions qui suivent. C'est bien la compétence « argumenter et justifier ses choix » qui est visée dans cet *enseignement-apprentissage*. La dernière étape fait état de la trace écrite, où les élèves devraient retenir que la frontière n'est jamais permanente. E, résumé, la question des frontières n'est pas qu'une vague problématique parmi d'autres. Elle soulève des questions économiques (gestion de ressources), politiques (séduction d'un électorat), militaires (défense de la souveraineté politique et économique), sociales (modèle politique et sociale), cultuels (religieux comme la République islamique d'Iran à majorité peuplée de chiites, comme les alaouites en Syrie. Cela conduit à des systèmes d'alliances ou de désunions), etc. Une approche par analyse spatiale, héritée de la Nouvelle géographie, permet d'en comprendre les tenants, voire les aboutissants grâce à la géographie prospective par le recours au concept du temps. L'utilisation du tableau d'analyse, dont la correction constitue également une partie de la trace écrite, facilite la résolution de *conflits cognitifs* par le franchissement d'*obstacles* et le dépassement des *représentations*.

Somme toute, le *constructivisme* qu'impose les études de cas conduisent à des interactions en groupes pour confronter les idées, entre enseignant-élèves, élèves-élèves (*socioconstructivisme*). Les documents ont une portée à la fois scolaire mais sociale, civique dans la mesure où les connaissances à acquérir permet à l'élève une meilleure familiarité avec le monde (***contrat d'utilisation***). Telle est une des finalités de l'histoire-géographie (Mérenne-Schoumaker, 1994). Les documents pourraient se suffire comme traces écrites. Mais une phase évaluative (au sens du diagnostic) rend nécessaire la compréhension des documents et des enjeux par un *feedback* suivi d'une correction commune (co-construction). Réalisées en amont de l'activité dialogique qui suit, une phase d'approfondissement (*pouvoir explicatif*, *anecdotes*) que j'impulse va compléter l'étape de découverte. Un *climat de confiance* tenu par un *contrat d'apprentissage* (Jolicoeur, 2020), par une connaissance de la *dimension tacite* (Jonnart & Vander Borght, 2008) permet d'engager rapidement un *dialogue* avec les élèves, des *interactions*, une part d'*imprévus*, des *représentations*, etc.

2.2 Des études de cas au cours dialogué

Les études de cas sont comme une extra-territorialité du pôle scolaire dans l'environnement socio-culturel des élèves. La reprise des cours en présentiel rejoint les deux milieux des élèves, rendant possible une *situation d'action a-didactique.* La rencontre attendue de part et d'autre réduit les *zones proximales de développement*, entre ceux qui ont réussi les études de cas, et / ou ceux qui ont besoin d'éclairer certaines zones d'ombre. Je vais donc présenter le spectre de mes choix de communication, avant de les vérifier dans la partie suivante.

2.2.1 Prévoir le premier contact : poser un cadre a-didactique avec plusieurs contrats.

Afin de vérifier si le cours dialogué est une méthode d'enseignement efficace en spécialité[106] où l'enseignant n'est pas le seul à produire un savoir, il a fallu jeter les bases d'*un contrat d'apprentissage*. J'ai en effet pensé qu'on ne peut mettre en mouvement une pédagogie dialogique sans établir une sorte de « contrat de confiance ». La rencontre avec les élèves avait lieu le vendredi après-midi. Ils étaient donc en état de fatigue plus avancé. Pourtant, il ne me semblait pas envisageable de faire cours sans eux, tout comme eux sans un enseignant -du moins j'osais l'espérer-. La présidente du CNESCO témoignait bien dans l'émission « 28 minutes » (Élizabeth Quin, 2020) que le fantasme des cours à distance n'était pas envisageable à long terme, que le métier de professeur ne s'improvise pas, constataient certains parents d'élèves. C'est donc en prenant en compte cet environnement social que j'ai voulu particulièrement instaurer avec bienveillance un climat de confiance, indispensable pour créer le *dialogue*. Mes cinq années en tant qu'animateur, et éducateur auprès des adolescents, ont forgé une expérience et une identité professionnelle qui a certainement contribué à installer plus rapidement un climat favorable, à faciliter le processus de *déclaration* (adaptation de l'élève à l'environnement didactique et a-didactique proposé par l'enseignant et acceptation : *contrat a-didactique*). Nous l'avons vu, l'étude de cas est le seul objet qui permet de me relier aux élèves. Pour

[106] L'efficacité est à entendre dans la réception du contenu des interactions : en termes d'apprentissage lié aux savoirs (connaissances, contenu disciplinaire), savoir-faire (développer des compétences, consolider les prérequis), et savoir-être (sens de l'écoute, tolérance, attitude, bienveillance).

que les deux milieux éducatif et socio-culturel de l'élève se rencontrent[107], j'ai pensé à prendre le temps nécessaire pour me présenter, sans trop me dévoiler. J'ai été partagé entre bienveillance et autorité, rigueur professionnelle et souplesse d'action, disponibilité et stratégie de retrait selon les situations. Aussi m'a-t-il paru important de retracer succinctement mon parcours, ma raison d'être parmi eux à cet instant, la finalité de ma participation (rédaction d'un mémoire en expliquant la démarche), et la présentation de mon matériel d'enregistrement. L'enregistrement vocal ne pouvant être permis sans qu'ils n'aient avalisés l'accord, il m'était indispensable de leur demander la permission. J'ai prévu d'insister sur le caractère anonyme des enregistrements, indispensable pour nouer une confiance. Deux appareils étaient disposés dans la salle afin de maximiser les chances d'enregistrement et d'audibilité, ou pour prévoir une défaillance. La clarté de mes explications et mon honnêteté ont sans doute contribué à ne pas avoir de résistance, malgré le caractère nouveau et expérimental que ressentaient les élèves. D'observateur à acteur, il me paraissait évident de commencer par leur demander comment ils se sentaient. Cette démarche, à forte empreinte humaniste, situe le contact non pas à travers le savoir, mais l'humain qui le précède. J'ai pensé qu'utiliser le *principe d'équilibration* permettait de « contractualiser » la relation dans un sens ontologique, sur l'humanité qui nous relie. Une fois encore, les réactions des élèves m'ont donné raison. Dans un sens mésologique, les sujets (élèves et enseignant) et l'*umwelt*[108], sont mis en commun grâce au *socioconstructivisme* (relations interpersonnelles). J'ai prévu de les interroger par leurs prénoms en procédant au tutoiement. Avec les élèves, j'ai pris le parti de moins reposer mon identité professionnelle sur le savoir académique que sur mon expérience empirique d'animateur culturel et d'éducateur. L'expression « se mettre à hauteur d'élèves » est pris au sens propre du terme, en linéarisant ma relation plutôt qu'en la verticalisant. L'addition de ces éléments a instauré un « esprit du lieu »[109], une

[107] Nous pouvons y ajouter mon milieu personnel y compris le rapport que j'entretiens avec le savoir académique.

[108] Le monde ambiant : le milieu classe où l'élève est pleinement au *cœur des apprentissages* ; libre de participer en partageant son milieu avec l'enseignant.

[109] L'esprit du lieu est une notion souvent associée au patrimoine et au paysage. Pour l'architecte théoricien Christian Norberg-Schulz, c'est « *la propriété la plus compréhensive de n'importe quel lieu* ». Dans le sens patrimonial, il traduit la sauvegarde d'un lieu, et sa transmission aux générations suivantes. Dans un sens didactique, nous le traduisons comme une atmosphère dont les conditions sont réunies pour apprendre. Pour retrouver la citation : Virginia, C. Besnier, G. (2013). L'esprit du lieu convoqué : patrimonialisation et enjeux. Conférences. Collections Colloques. Récupérable à l'adresse https://www.canal-

atmosphère engageante pour la communauté d'apprentissage. J'ai pensé que la réunion de tous ces paramètres pouvait rapidement me faire passer de modèle à celui de mentor (enseignant, Girard, 1961), assurant une bonne gestion de classe. Après 15 minutes estimées, s'en suit la présentation des objectifs attendus de l'Axe 2 au sujet du contenu et des compétences. Voyant les élèves toutes les deux semaines, un rappel des séances précédentes organisées par leur professeur référent était mon rituel. Mon intervention s'inscrivait donc dans son prolongement en soulignant l'intérêt de poursuivre la réflexion sur les frontières en « ajoutant un nouvel étage à la fusée » : de la « forme » à la « fonction » de la frontière, venait la phase de « débats ». L'équipement de la salle permettait une vidéo-projection, d'où le recours au power point afin d'être transparent entre l'état des connaissances des élèves, et ce qui était attendu. Le contrat constructiviste, basé sur la *transformation des savoirs « anciens »*, mettait en évidence ces écarts de savoirs, autrement dit *les zones proximales de développement.* Enfin, j'ai envisagé un *feedback* pour faire le point sur l'*intelligibilité* des études de cas. Il était difficile pour moi de mesurer le niveau de difficulté de la *situation-problème*. À l'unisson, le premier demi-groupe n'a pas éprouvé de difficultés particulières à dépasser les obstacles épistémologiques. Il semblait même, à la vue de leurs réactions, que la *prise de relai* (acceptation par le sujet de l'objet d'études. Girard, 1961) ait fonctionné. La *modélisation didactique de la situation* de la frontière Oder-Neisse disposait donc de tous les outils nécessaires pour cartographier la Pologne. En revanche, disposant de dix jours pour le faire, je n'ai eu que trois retours par mail sur l'ensemble des travaux de la classe. S'ils ne l'avaient pas envoyé, *in situ*, la réalisation de la carte et de sa légende indiquait un engagement des élèves[110].

2.2.2 Utiliser les études de cas pour dialoguer. Trois phases de dialogues.

La *pédagogie dialogique centrée sur l'élève* tient compte de trois temps / situations dont nous allons faire le portrait :

- Les tableaux d'analyses sont les ressorts du dialogue en ce que les réponses des élèves constituent le cours (*dévolution*), après la validation par l'enseignant. J'ai en

u.tv/video/ecole_nationale_superieure_de_la_nature_et_du_paysage/l_esprit_du_lieu_convoque_patrimonialisation_et_enjeux.13336

[110] Un élève sur neuf ne l'avait pas terminé. Le tableau d'analyse l'était.

effet prévu une *activité dialogique* prenant en compte l'expérience de l'élève et les reconstructions schématiques. En adoptant une posture d'*enseignant catalyseur* (Jolicoeur, 2020), toutes les actions entreprises (*enseignement- apprentissage*) laissent un espace dialogique ouvert où tous les élèves peuvent participer (*agentivité*). La démarche porte un nom : le cours dialogué. Avant les interactions, les élèves relisent d'abord les documents à chaque période (jalon 1) ou à chaque région géographique (jalon 2). Puis, le dialogue associe des pensées constructives qui forment le terreau de la *communauté d'apprentissage*. C'est à partir de leurs réponses que les cases du tableau étaient remplies, moyennant parfois une reformulation / une précision de ma part (*contrat d'initiation ou de contrôle* et *d'expertise*). Cette *pédagogie active* est intéressante car elle valorise les réponses des élèves qui deviennent la trace écrite collective. À travers mes questions implicites[111], une grande part de responsabilités est donnée aux élèves (*potentialités a-didactiques*), gage de motivation, d'engagement d'adaptation à la méthode dans l'environnement-classe (*déclaration*). Il s'agit d'une « dynamique des ouverts » (Durand, Saury, Sève, 2006) où le sujet (élève) est attentif aux variations attendues (*typicalisation*) plus ou moins inconsciemment d'un *cours d'action*, susceptibles de modifier ses schèmes (Durand, Saury, Sève, 2006). La rapidité avec laquelle les élèves se sont « pris au jeu » démontre bien une *prise de relai* rapide vers une *objectivation* des savoirs. La dynamique participative génère une synergie d'apprentissage positive vers laquelle les apprenants acquièrent de plus en plus de *savoirs* (renforcement, Hervieu, 2019 ; Mérenne-Schoumaker, 1994). L'activité a le bénéfice de créer des *situations de problèmes*, des questionnements, dont les réponses de l'enseignant visent à dépasser les *obstacles épistémologiques* (modifications cognitives par *assimilation-accommodation*), réduisant les *zones proximales de développement*. En verbalisant le savoir (*pouvoir explicatif*, ou *auto-référence*), je n'hésite pas, en tant que de besoin, à souligner les méthodes disciplinaires dans une démarche métacognitives (*contrat de conditionnement* par exemple), en insistant sur les moments clés du savoir (« Élémenter le savoir », Astolfi, 2017), ou en s'arrêtant

[111] Il s'agit ici du contrat de reproduction. Les élèves peuvent percevoir la non-didacticité de l'enseignant, alors que chaque question ne relève pas du hasard. Bien mené, le cours dialogué n'est pas prétexte à temporiser un cours en achetant la paix sociale, mais bien un processus engageant pour contribuer aux apprentissages.

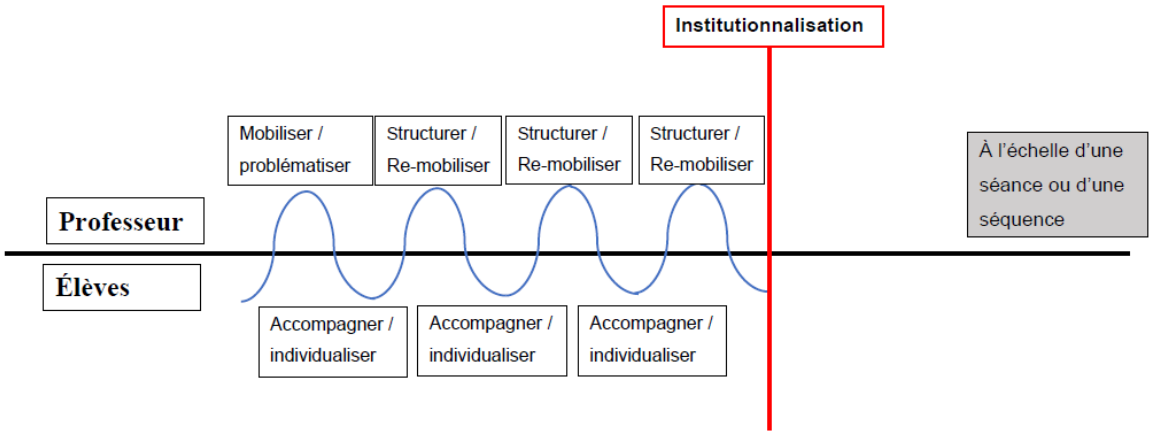
sur l'usage au quotidien du savoir (*contrat d'utilisation*). Cela apportait du sens aux apprentissages (*signification*). Mais cela demande une grande concentration à l'enseignant pour maintenir l'attention des formés, tout en exerçant une plasticité intellectuelle en matière de sélection d'information, hiérarchisation, classement, synthèse et formulation littéraire. La posture corporelle n'est pas active car localisée au tableau, ce qui n'empêche pas une dynamique de groupes. Enfin, « chrono-maître » que je suis (Sensevy, 1998), la difficulté est de tenir le temps alors que les digressions peuvent être nombreuses, ou nécessiter de s'y arrêter quelques minutes. J'ai parfois eu des difficultés à gérer le *contrat d'expertise* car la part accordée au savoir de référence est trop forte (*axe épistémologique*). La synthèse d'information autour de l'enjeu clé de la séance est un moyen de garder le cap. De plus, la précision apportée aux questions des élèves, associée au balisage de l'activité par le franchissement des obstacles (recommandé par P. Meirieu), offraient un cadre d'apprentissage rassurant pour les apprenants. Cela explique l'objectivation accélérée où les élèves (sujets) et le savoir (objet) ne faisaient qu'un (*cours d'action*). Dans l'esprit des élèves, ces stratégies m'ont permis de passer de « modèle » à « mentor » dès la première séance (en termes girardien). Par expérience, les élèves ont un sixième sens pour percevoir ce qui fonctionne de ce qui ne fonctionne pas dans une pédagogie proposée. Peut-être que la *modélisation didactique des situations* apportait déjà, en amont, un indice sur la manière dont je conçois le métier[112]. Déjà acquis à la cause de l'histoire-géographie, de la géopolitique et des sciences politiques par le choix qu'ils ont fait, nous avions déjà un point commun partagé : un intérêt pour ces matières. Je crois que les élèves étaient engagés dans l'apprentissage autant que je l'étais dans ce milieu didactique et a-didactique partagé (*principe d'équilibration*). Nous fonctionnions comme un système auto-organisé, une communauté d'apprentissage, dont les échanges permettaient d'atteindre des buts communs (*potentiel d'action*). Voilà peut-être une des clés de la réussite du cours dialogué.

- Le cours dialogué s'exprime également lorsque des groupes se forment. La division de la classe en plusieurs groupes change les postures entre l'enseignant et les élèves. Le premier est observateur et accompagnateur (situation a-didactique), limitant donc ses interventions au profit des élèves, agents de production du savoir.

[112] L'identité professionnelle est caractérisée par le plaisir d'enseigner, d'où la finalité sociocognitive. Annexe 6.

Mon *ingénierie didactique* n'impliquait pas un effacement de ma personne, mais plutôt un levier d'apprentissage en apportant mon expertise (*contrat d'expertise*, d'*information*, de *communication*, voire de *production*). En tant qu'*enseignement catalyseur*, j'orientais les réflexions des apprenants, accélérant la vitesse de réaction des apprenants (*assimilation-accommodation*), naviguant entre les *axes épistémologique* et *praxéologique*. Ces moments étaient singulièrement intéressants pour diagnostiquer les *obstacles* rencontrés, comparé aux *objectifs-obstacles* fixés. La synthèse des deux représentent les écarts entre l'état des connaissances actuel (y compris les représentations des élèves) et le niveau à atteindre (*zones proximales de développement*) ; pour transformer les « *savoirs anciens* ». Je savais donc moduler les stratégies d'étayage suivant les besoins. Les seconds sont dans une posture active d'apprentissage. Ces *interactions didactiques* se sont manifestées lors du jalon 2 ; où le temps de traitement de l'information et de restitution est plus dense. Pour rythmer le cours dialogué, l'*agentivité* encourageait un *apprentissage coopératif* laissant encore une part de responsabilité aux apprenants par le choix d'étude de cas voulu (*communication didactique*). L'activité provoque de la connaissance par la lecture (texte, paratexte, cartes, etc. d'où le *contrat d'imitation*), où les dialogues entre les apprenants génèrent davantage des *possibilités d'enculturation*.

- L'*institutionnalisation* est une étape marquante dans un cours dialogué. Il correspondrait à une sorte d'événement paroxysmique d'objectivation des savoirs. L'enseignant et les élèves partagent le savoir commun de manière unitaire. Les deux milieux se rencontrant, c'est l'étape où la communauté d'apprentissage se solidarise davantage pour atteindre le but commun d'apprentissage. Cette phase correspondrait à la finalité du schéma sinusoïdal proposé par Philippe Meirieu, dont les oscillations comparables à un électrocardiogramme témoignent de l'activité en groupes. :



Annexe 11 : Boulanger, T. (2021). Phase d'institutionnalisation dans un cours d'action. Inspiré du schéma sinusoïdal dans Loistron, J-F. (2019). *Vademecum pédagogie didactique*. Formation Capes interne, Nantes.

Le *contrat d'expertise* est porté à la connaissance de tous. L'espace dialogique reste toujours aussi ouvert, mais l'enseignant affirme davantage l'*axe épistémologique*. Si les accommodations n'étaient pas atteintes, c'est justement cette étape qui linéarise ce processus piagétien. Les obstacles de la *situation-problème* se lèvent ; les élèves, apprennent. L'enseignant et les élèves prennent la pleine mesure de la *trame conceptuelle* où la gestion entre la nouveauté du savoir et les acquis des élèves contribue à la bonne gestion didactique du problème, réduisant les écarts (*zones proximales de développement*). Le risque est de tendre vers un *entretien hyperdirectif* qui risquerait de rompre la dynamique dialogique par l'ajout d'un caractère béhavioriste.

2.2.3 Une méthode d'enseignement qui présente ses limites

- Des contraintes exogènes : la gestion du temps pose souvent problème chez les enseignants, obligés qu'ils sont à « tenir le programme », à plus forte raison lorsqu'ils débutent dans le métier d'après Dominique Bucheton. Les exercices de PPMS, les élections de délégués, les jours fériés, etc. sont autant de retards qui contraignent les professeurs à revoir le taux horaire alloué. Si nous ajoutons la crise de la Covid-19, alors les professionnels de l'éducation sont suspendus aux lèvres du ministre de l'Éducation quant aux mesures à suivre. À circonstances exceptionnelles, adaptations exceptionnelles. J'ai également fait, à mon niveau, les frais d'ajustements de dernières minutes qui font partis du quotidien du métier. Cette expérience formatrice m'obligeait à synthétiser à l'essentiel le contenu, au

risque de trop le généraliser. Une trop grande généralisation attirerait les foudres des historiens et géographes sur lesquels nous reposons notre savoir par transposition didactique externe ; et conduirait à un manichéisme inenvisageable. Si la quantité ne fait pas toujours la qualité, parfois, elle est nécessaire pour mettre les élèves en posture de réflexion. Or, le constructivisme et le socioconstructivisme sur lequel repose ce mémoire s'intéresse davantage au processus (*pédagogie active*) qu'à sa finalité (*institutionnalisation*), d'après A. Cazaux. La maturation, la réflexion, l'analyse, ne peuvent faire fi du temps. Ce temps est coûteux, précieux, mais ô combien nécessaire dans l'apprentissage lorsque l'élève est acteur. Notre but est bien de choisir des savoirs suffisamment éclairant pour les élèves, et opérants quotidiennement, afin d'être maintenus dans la mémoire à long terme. Justement, j'aurai bien voulu prendre davantage en compte la question de la représentation des élèves à travers leurs interventions, ou après par des rencontres individuelles : qu'est-ce qu'une frontière pour eux ? Qu'ont-ils retenu du cours ? Comment définissent-ils une frontière ? Comment se représente-t-il le monde depuis ? Si j'avais eu plus de temps, je serais parti de leurs représentations, à partir desquelles je serai revenu en fin de séance lors de la phase de synthèse, ou lors du jalon Bilan (Mérenne-Schoumaker, 1994). Cette démarche aurait été intéressante pour concrétiser l'assimilation-accommodation proposée par Piaget.

- La dialectique entre tenir le temps et respecter le savoir de référence était une tension, un équilibre constant à tenir. La parution des nouveaux programmes oblige d'en saisir rapidement le sens, notamment en tentant de faire le deuil des connaissances (Astolfi 2017). Par chance, les ressources Éduscol avaient cette fois prévu une note de synthèse. Le jalon 2 de l'axe 2 s'inscrit dans une continuité par rapport aux programmes du collège (par exemple en 4^{e} en géographie, la mondialisation). Mais pour ce qui est de la connaissance de l'espace géographique de l'Europe central, à traiter sur un demi-siècle, en parallèle du programme de 1^{e} G, en convoquant des méthodes d'analyses et écoles de pensées des sciences politiques et de la géopolitique peu étudiées, cela a représenté un vrai défi. En dépit de mes connaissances sur l'histoire de la Pologne depuis 1795, il ne m'a pas paru évident de trouver une ouverture à travers laquelle je pouvais inviter les élèves à s'y engouffrer. Il n'était pas envisageable d'être l'auteur d'un imprévu pédagogique en termes de crédibilité (non-maitrise des contenus d'après M. Boscus). Le déplacement des populations en a été la clé de voûte. Qui plus est, comment relier

les quatre disciplines en si peu de temps qu'il ne le faut pour le dire ? Synthétiser par une production graphique me semblait une des réponses appropriées. J'ai aussi remis deux traces écrites aux élèves (un exemple en annexe 22), et eu recours à l'approche magistrale pour courir le temps, et / ou (re)centrer le débat.

- Lors des séances, le chevauchement entre les demi-groupes et la classe entière, après trois semaines d'absences (vacances scolaires avancées), demandait une souplesse pédagogique inédite pour ma part. Mais encore, en tant qu'assistant d'éducation, mes obligations de service ne m'offraient pas la possibilité de faire cours à l'autre demi-groupe le jeudi. Un groupe avait deux heures d'avance sur le second. Il fallait donc me présenter à nouveau, et / ou recommencer les activités en prétextant pour le premier groupe une remémorisation. Peut-être aurait-il été intéressant de demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont appris, par un *processus d'enculturation*. À cet instant, j'ai scindé le groupe-classe en deux, où les premiers pouvaient travailler sur le jalon 2 tandis que les seconds complétaient le tableau d'analyse (par *contrat de reproduction*). Le temps jouant en notre défaveur, j'ai adopté une posture directive, restreignant l'espace dialogique au profit de la trace écrite. De plus, la réalité des séances et les imprévus m'ont obligé à faire des choix. J'ai parfois orienté la réflexion sur les imprévus au lieu des représentations et questions socialement vives que pouvaient soulever le sujet. Faute de temps, je n'ai pas pu me permettre d'axer davantage mes questions sur les représentations (ex : sur le conflit israélo-palestinien et les frontières). De plus, j'aurai voulu évaluer le travail des élèves mais les séances prévues se comprimant, je n'ai pas pu aller plus loin. Je me suis donc contenté de corriger quasiment tous leurs travaux (études de cas), ce qui constituent déjà un bon indicateur de la compréhension des contenus, et de la pertinence de mes choix didactiques. Il apparait clairement que les élèves ont relevé les obstacles proposés à distance de manière globale. Il apparait cependant que l'étude de cas 1 de l'axe 2 aient posé des interrogations aux élèves. À l'instar d'un géographe, faire preuve de géographicité en rédigeant une lettre à destination de l'ONU pour soutenir le projet d'Extraplac a surpris les élèves, qui se sont pris au jeu comme une tâche complexe. Toutefois, parmi les trois travaux[113] que j'ai pu récupérer, un correspondait exactement aux compétences et objectifs attendus. Est-ce dû à un manque de

[113] Très simplement, la récupération des travaux était perturbée par les transports que devaient prendre les élèves à la dernière séance où j'ai enseigné.

compréhension de la consigne (revoir la consigne ?) ? À un manque de temps pour faire les exercices ou bien plutôt à la liberté que je leur ai donné de choisir leurs études de cas ? Auquel cas, peut-être que l'apparente nouveauté de l'exercice ait quelque peu suscité des craintes. Ce sont les peurs dont parlait Astolfi ? Cette tâche complexe était peut-être trop difficile ? Peut-être que les élèves n'ont pas l'habitude de conjuguer à la fois des compétences géographiques, et de réaliser l'exercice littéraire particulier (j'attendais une réponse de type protocolaire, donc normée par une certaine sémantique et un langage soutenu).

- Une autre difficulté a été d'ordre personnelle. Historien de formation, médiateur culturel et professionnel du tourisme, mes connaissances en épistémologie de la géographie étaient, jusqu'à récemment, lunaires. À 29 ans, j'ai davantage reçu des cours caractérisés par l'approche vidalienne et ses monographies régionales, que par une approche systémique (analyse spatiale), réticulaire[114]. Néophyte en la matière, j'ai transmis le vocabulaire adéquat, la méthode et l'intérêt de la géographie (*contrat d'utilisation*). Toutefois, peut-être n'ai-je pas assez insisté sur les modèles géographiques dans ma *trame conceptuelle*, sur les concepts car ils participent à la différenciation en recentrant sur les fondamentaux (attraction-répulsion, réseau entre pôles et axes, et les dynamiques). Je fais donc parti des 80 % d'étudiants capétiens pour qui l'histoire-géographie était jusqu'à lors -en grossissant le trait-, une équation à une inconnue : la géographie.

Après avoir développé les concepts clés, développer le cadre didactique, pédagogique en fonction des approches, nous allons évaluer si les analyses fonctionnent. Des points convergeant se retrouvent lors de la récolte des données, tandis que d'autres divergent. Nous allons donc en comprendre les raisons, déterminer les ruptures et les continuités entre ce qui a été prévu, et ce qui a été réalisé.

[114] En 2010, des géographes s'étaient réunis pour remettre en question l'enseignement de la géographie scolaire. L'inquiétude était grande parmi la communauté de géographe quant à la non-acquisition des contenus des programmes. Un renouvellement pédagogique était espéré.

3. Analyses de données

3.1 La présentation d'une approche socio-constructiviste comme nouveau contrat didactique

Les retranscriptions suivantes suivent la progression du cours dialogué séance après séance. Le cours dialogué est le fruit d'une réflexion, d'un travail écrit ou oral à partir duquel des échanges s'opèrent. En l'occurrence, nous allons tenter de vérifier si la prise en compte de l'environnement socio-culturel (a-didacticité) en fonction du milieu scolaire permet de jeter les bases d'une communauté d'apprentissage dont les ressors repose sur l'élaboration d'une série de contrats didactiques. La première étude de cas, réalisée en amont lors du confinement, est justement le trait d'union qui nous relie.

3.1.1 Introduire le cours : forces et limites de mon approche

Dans un premier temps, le professeur noue un premier contact oralisé avec les élèves en situation d'enseignement. Dans la situation suivante, la présentation du professeur est pertinente à analyser dans la mesure où, de ce premier contact, dépend le déroulement du cours dialogué. Mesures exceptionnelles oblige, l'établissement a fait le choix de diviser les classes en demi-groupes. Au lieu d'avoir 17 élèves, 12 ont répondu présents dans cette première séance.

1	Professeur	[L'enseignant se tient devant le tableau, avec des copies d'études de cas en double, la salle rangée, prêt à interagir après que les élèves se soient assis, affaires sorties] Bonjour tout le monde ! Comment allez-vous ? [Les élèves semblent curieux et me répondent qu'ils vont bien]. Bon tant mieux si ça va ! Moi ça va bien aussi car je suis particulièrement content de vous faire enfin cours. Alors je me présente. Je suis M Boulanger Thomas et vous aviez pu m'apercevoir au fond de la classe en train d'observer les cours de M. C-C. Je suis particulièrement content de pouvoir vous faire cours car je devais intervenir plus tôt mais à cause de la Covid, ça n'a pas été possible. Je vais intervenir chaque vendredi pour quelques séances sur l'axe 2 Jalon 1 et 2 ; c'est-à-dire sur les frontières en débat. Comme vous, j'étudie à ceci près que je suis en Master et souhaite devenir enseignant. Je vais devoir réfléchir sur la manière dont je fais cours en écrivant un mémoire. Tout le monde sait ce que c'est qu'un mémoire ? [Certains disent oui, d'autres non]. Alors vous avez sans doute des grands frères ou grandes sœurs qui

		font des études et qui ont dû en écrire un. C'est une réflexion portant sur un sujet qu'on choisit. On formule des hypothèses qu'on valide ou invalide, et qu'on soumet à la communauté scientifique pour faire avancer la recherche autour d'une problématique donnée. Et c'est là où je vais avoir besoin de vous. J'ai avec moi deux dictaphones pour nous enregistrez. Je vous explique. Pour comprendre la construction du cours, j'ai besoin de recueillir des données et de les analyser mais j'ai besoin de votre autorisation. Si vous ne voulez pas être enregistrés, c'est votre plus grand droit ! Je ne vous enregistrerais pas. De toute manière, je respecterai votre anonymat en changeant les prénoms. Est-ce que ça vous va ? [Le groupe classe acquiesce sans que cela ne semble poser le moindre problème]. Je vous remercie, vous êtes un bon public ! [Dit l'enseignant avec un zest d'humour. Il se déplace dans la classe et dispose un matériel à côté des élèves]. Vous allez voir, une fois qu'ils seront posés, on les oubliera, même moi ! [Il ouvre son Power point et quelques instants après] Bien. Alors nous allons commencer par travailler le jalon 1 de l'axe 2 portant sur la frontière Oder-Neisse. [Il présente la fiche Éduscol pour comprendre le cheminement de la progression]. Vous aviez avec M. C-C étudié le tracé des frontières à l'époque impériale, au 19e s avec le partage de l'Afrique, et à l'époque plus contemporaine avec la Corée du Nord et du Sud. Vous aviez compris que les frontières sont des limites qui séparent deux souverainetés, qu'elles ont tendance à se multiplier, et qu'elles ont toujours eu des formes (un passage, linéarité de la frontière ou une barrière) et fonctions particulières (protection, partage, séparation). Moi, j'interviens à l'axe 2 concernant les frontières en débat. Je vous ai proposé un travail sur la frontière Oder-Neisse où je vous demandais de réaliser un croquis. Ça a été ? Vous aviez bien compris les documents ? Pas de difficultés particulières ? [Le groupe-classe répond que non]. Il y avait le tableau d'analyse. Tout le monde l'a ? [Le professeur se déplace alors dans la classe pour savoir qui a les documents à disposition, et m'adresse à un élève] Le tableau, tu ne l'as pas non plus ?
2	M	Si si j'ai le tableau mais j'ai juste pas la carte
3	Professeur	Ah oui d'accord. Tu as tout sauf la carte. Donc je te redonne ça.
4	M	Ah merci.
6	Professeur	Et je vais vous demander s'il vous plaît de sortir une feuille. C'est pas un contrôle mais j'aimerai savoir vos noms et prénoms qu'on puisse mieux échanger. [5 minutes]

7	E et L	Chuchotements [inaudible]
8	Professeur	Est-ce qu'en général, le travail, ça a été ? Niveau compréhension ? Pas de difficultés particulières sur le jalon 1 de l'axe 2 ? Quelques documents qui étaient difficiles d'accès ? [Il semble que non d'après le groupe-classe] Alors est-ce que vous voulez-bien me rappeler ce que vous avez-fait avec M. C-C ? Vous vous étiez arrêtez où exactement ? Oui ?
9	E	Hier, on a fait la frontière coréenne. On a fini euuuh, la … Comment on appelle ça … Le … Enfin le bilan sur la frontière coréenne.

Le professeur a misé sur sa présentation pour établir, en un minimum de temps, les conditions de la naissance d'une *communauté d'apprentissage* par le choix d'une approche socioconstructiviste. Conscient que la première séance est capitale pour être acceptée par les élèves grâce à un processus de *dévolution*, il élabore un contrat de confiance. Prendre des nouvelles de ses élèves permet d'ores et déjà de rapprocher la distance qui sépare le savoir, incarné par le formateur, et ses élèves. En se présentant honnêtement, il fait tomber le voile de l'inconnu en dissipant leurs interrogations sur l'objet de sa présence et sur les dictaphones, obtenant, à l'unisson, l'autorisation d'enregistrer les séances. C'est avec légèreté qu'il les remercie, en s'inscrivant dans la continuité de la *communauté d'apprentissage* établie par son prédécesseur ; leur enseignant M. C-C. Son objectif vise à passer, par son attitude, d'un enseignant « modèle » à un enseignant « mentor » (Girard, 1961). Il poursuit en instaurant la marque de sa pédagogie (un rituel), en présentant de manière transparente le fil conducteur que vont suivre les élèves lors de la séquence. Son approche étant centrée sur le *cours dialogué* et l'*agentivité* (*Jolicoeur*, 2020), il se distingue de son tuteur par le tutoiement mais le rejoint par la *dimension tacite* (continuité en matière de partage des valeurs d'une classe : tolérance, écoute, respect). Son expérience professionnelle en tant qu'assistant d'éducation facilite la relation par son tact, recherchant à linéariser les relations en se mettant à hauteur d'élèves (interagir par les prénoms, 6). La cohérence de son approche avec son prédécesseur se repère par la continuité didactique, faisant la transition entre l'axe 1 et l'axe 2.

Les réponses des élèves ne se font pas attendre. La première question porte sur l'étude de cas préparée en amont, et réalisée par les élèves avant cette séance. Incarnant le premier lien entre l'enseignant, le savoir, et les élèves, l'activité a déjà

indiqué un signal fort auprès d'eux par son mode d'interaction à distance (Hersant, 2010). Les doubles étant déjà préparés dans l'éventualité que les élèves ne l'aient pas imprimé[115], il envoie un message d'organisation et de sérieux (Mérenne-Schoumaker, 1994 ; Cazaux, Dagens, Duclos, 2005) lorsqu'il remet à M. la carte de l'étude de cas sur l'Oder-Neisse (4). Fabrice Hervieu témoignait bien de l'importance de préparer le milieu-classe car les élèves sont attentifs aux conditions d'apprentissage. De plus, la recherche d'autonomie faisant partie de l'*ingénierie didactique,* les élèves disposaient de tous les outils pour franchir les obstacles à analyser, afin de transformer leurs conflits sociocognitifs en connaissances et savoirs (ré)actualisés (*modélisation didactique des situations,* Bonwell, Eison, 1991). Chaque document étant utile pour contextualiser les enjeux de la frontière Oder-Neisse, l'étude de document réunissait toutes les conditions pour tendre vers un apprentissage : la recherche de sens (Audigier, 2008 ; Mérenne-Schoumaker, 1994 ; Rey et Staszewski, 2010), la réalisation d'une trace écrite avec des documents permettant de résoudre un problème (Musial, Pradera, Tricot, 2012), avant la phase d'interaction dialoguée (Hervieu, 2019). La bienveillance du cadre posé couple socioconstructivisme et humanisme, gage d'autonomie (Zakhartchouk, 2014, Audigier, 1993). D'après ces auteurs, cela devrait contribuer à générer un cours dialogué par l'instauration d'une *communauté d'apprentissage*. Nous devrions donc retrouver un certain nombre d'éléments (représentations, conflits sociocognitifs, stratégies pour tenir durablement l'attention des élèves ; dynamisme, anecdotes, actualité, prendre en compte l'hétérogénéité, une interaction, co-engagement, la *déclaration*, …) dans le but de passer du constructivisme au socio-constructivisme. D'un point de vue mésologique, les milieux s'associent pour n'en former qu'un, par le rejet d'éléments parasites (Durand, Saury, Sève, 2006) et permettre de passer de « la prise de relai » à « l'objectivation » des savoirs. Toutefois, le cours dialogué nécessite un partage des responsabilités totale qui n'a pas été facile compte tenu de l'extrait suivant :

[115] D'après Nathalie Mons, la France est le pays en tête des inégalités scolaires à l'École tant la reproduction sociale compte sur l'obtention d'un diplôme. Il y a une double fracture numérique. La première est familiale car la France est en bas du classement de l'OCDE pour la disposition dans les familles d'un ordinateur permettant aux enfants de faire leurs travaux chez eux. 80% des familles dans les milieux défavorisés n'en disposent pas. L'autre fracture est scolaire. Il n'y a pas meilleure place que la précédente. Les écoles manquent cruellement d'équipements pour les élèves, et ne peuvent pas toujours en disposer dans les familles. Renaud DELYN, 28 minutes, « École à distance et inégalités », Arté, 16/04/2020.

18	Professeur	Bien je peux passer ? [Montrant le Power-point] ça, ce sera la 2e partie dans l'introduction. On verra ça plus tard. Donc en gros, euuh, j'ai découpé le cours en deux parties. La première, celle qui s'étend de 1919 à 1945, particulièrement intéressante car là, on est au sortir de la Première Guerre mondiale. Donc ensuite il y a l'entre-deux-guerres. Vous le savez, vous avez étudié ça. Puis jusqu'au 8 mai 1945, la fin de la guerre. À partir de là, c'est la fin de la Seconde Guerre mondiale ; on passe à un monde bipolaire, où il y a la formation de deux blocs. Donc ça, c'est à grande échelle mais nous, nous allons nous concentrer sur la petite échelle, l'Oder-Neisse mais en toile de fond, il y a bien ce contexte de guerre froide qu'il faudra bien prendre en compte. Alors, euuuh, pour vous dire réellement, euuh, vous l'aurez bien compris, ce qui est particulièrement intéressant dans ce thème, c'est que la question des frontières, euuuh…elle est l'objet de débat, mais que ce n'est pas particulier au 20e s. [L'enseignant change de diapo] Déjà au 17e s, en 1648, il y a eu le traité de Westphalie. Alors est-ce que ça vous dit quelque chose le traité de Westphalie ?
19	La classe	Non
20	Professeur	Alors elle a mis fin, en quelques mots, hein, je vais être rapide, à la guerre de Trente Ans, qui était un conflit religieux entre les protestants et les catholiques. [Temps : 9 min]. Mais 1648, je dirai que ça a été l'une des, sinon la première occasion, pour les grands chefs d'État, de se réunir, et de débattre pour défendre leur souveraineté pour dessiner en commun, la question des frontières. [Il remarque que personne ne prend des notes]. Si vous voulez prendre des notes, c'est vous qui voyez hein. Je vous dit rien mais étant donné que vous arrivez bientôt en terminale, c'est vous qui voyez. Euh, en tout cas, c'est l'occasion de … Alors c'est où déjà. Westphalie, c'est en Allemagne. Alors l'Allemagne n'existait pas mais c'était dans cet espace-là. Et les chefs d'État se sont réunis pour mettre un terme à la guerre. D'accord ? Donc là, c'était une des premières fois où ils se sont réunis en commun, pour tracer des frontières. Ça s'est aussi poursuivi au Congrès de Vienne. Alors le Congrès de Vienne, vous l'avez déjà vu. Est-ce que quelqu'un peut me faire un petit récapitulatif, pour voir, défossiliser les connaissances ? Oui E ?
21	E	C'est après la … enfin toute la phase avec Napoléon. Enfin … Il y a 23 ans de guerres, un truc comme ça. Et …
22	Professeur	D'accord

23	E	[Elle reprend] Et les frontières sont complètement, enfin, à sac. Et du coup, les grands royaumes européens vont se réunir pour redessiner toutes les frontières. En 1848. [Date que le professeur n'entend pas]
24	Professeur	Tout à fait. Exactement. Et bah c'est ça [Il montre l'image où se réunissent les monarques sur l'écran].
25	L	C'est 1815 … [chuchote sa voisine].
26	Professeur	Là vous avez les représentants. Vous voyez bien. Là par exemple, vous avez Lord Castlereagh, qui est le délégué détaché de … euuuh, de l'Angleterre et il y a aussi Talleyrand, donc qui représente la France. Metternich, qui est juste ici, qui orchestre tout ; et bien tout cet épisode. Certes, ils ont négocié, sous un fond de fêtes aussi ; il y a une certaine commission qui se réunissait pour, pour euuuh, comme tu dis, redessiner les frontières, mais ce qui est particulièrement intéressant chez les historiens, c'est qu'ils étudient aussi le côté festif de l'événement pour euuuh, comme s'il se donnait un peu de souplesse dans ce caractère officiel. Alors certains avaient leurs intérêts hein. Castlereagh par exemple défendait la cause de la Marine. Lui, il voulait une puissance car c'est vraiment à partir du Congrès de Vienne que, euuuh, que euuuuh, les britanniques se sont emparés des mers. Euuh, la Russie avait d'autres intérêts. Elle voulait unifier toute euuuh, toute l'Europe autour de l'orthodoxie par exemple. Et la France, et bien, elle a tenté de se défendre aussi hein. Le but du Congrès de Vienne, c'était quoi ? C'était de redessiner les frontières, pour, euuuh, pour museler la France en fait. [Toujours en s'aidant de la mappemonde en classe] Napoléon a embarqué la plupart des pays de l'Ouest dans son projet de guerre et dans son projet politique ; alors relatif à la Pologne lorsqu'il a créé le Duché de Varsovie en 1807. Et à la fin, en 1815, il y a eu un soubresaut où début mars, Napoléon a quitté son île – c'est ce qu'on appelle la période des 100 Jours- où il a tenté de…, de euuuh, de regagner le cœur des français. Il a fait la guerre et a été battu et là, il y a eu un certain nombre de pays qui ont été créés. [Il se tourne vers le planisphère de la classe]. Par exemple vous voyez, ce pays-là, Pays-Bas, et bien fait office d'état tampon, état barrière, pour ceinturer, une fois de plus, la France, parce qu'avant, elle s'étendait à ce niveau-là, sous Napoléon. Mais comme les anglais étaient ennemis avec la France, et bien ils avaient peur parce que pour seules frontières maritimes, il n'y avait que cette mer-là (la Manche). Or, avec la création de ce pays tampon, et bien la France était un peu plus ceinturée. Ici, il y avait le Piémont Sardaigne qui ceinturait un peu plus la France. Et vous allez voir, cette logique-là, on va la retrouver. Donc je vais être assez rapide hein. [Là, il montre une comparaison de deux cartes] Sur votre gauche, vous avez l'Europe de Napoléon, et à droite, au Congrès de Vienne, on voit un éclatement des frontières,

		principalement au niveau de la Confédération germanique. Ici là, vous voyez. Le royaume de Pologne n'existe toujours pas. Elle sera, euh, recréer en 1919 au Traité de Versailles. [Il change de carte et mets en avant la conférence de Berlin, en voulant marquer les continuités dans l'histoire] Conférence de Berlin, même chose. Donc là le but, euh, c'est encore une réunion, euuh, à Berlin, de représentants. Ça vous dit rien ça ?
27	Élèves	Euh non, pas encore.
28	Professeur	Ah d'accord. Bon. Autant pour moi

La *dévolution* engage un délestage des responsabilités. Or, il suffit de constater le déséquilibre du temps d'intervention. L'enseignant, néophyte, a des difficultés à gérer à la fois le groupe-classe, ses connaissances (rapport entre le milieu socio-culturel de l'enseignant, son milieu universitaire et celui des élèves), et la transposition didactique dans cet extrait et celui des autres. L'enseignant n'est pas dans le rythme moyen de deux à trois échanges par minute (Hoetker & Ahlbrand, 1969), basculant dans le magistral. Ce chevauchement des attentions est caractéristique des enseignants peu expérimentés (Dessus, 2001), qui pourtant mettent tout en œuvre pour se prémunir des imprévus didactiques (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Comment expliquer ce dérapage alors qu'il cherche à instaurer un espace dialogique ? Son intention est plurielle. D'une part, il souhaite adopter un *axe épistémologique* par les connaissances car c'est par eux que viennent l'autorité. D'après F. Hervieu, l'autorité repose aujourd'hui sur les compétences et la maitrise des connaissances. D'autre part, son intention d'expliquer de manière exhaustive rend son discours confus (contrat d'expertise non rempli), parasité par des tics de langage (« euh », « bah », « hein », etc) et un manque de fluidité syntaxique. La continuité des rendez-vous diplomatiques au sujet des frontières (1648 : Traité de Westphalie ; 1815 : Congrès de Vienne ; 1885 : Conférence de Berlin ; 1919 : Traité de Versailles) aurait simplement pu s'en tenir à une frise chronologique pour situer dans le temps et dans les espaces la question de la géopolitique des frontières. L'absence du regard de l'enseignant lors de cette phase explicative confirme l'importance donnée au savoir plus qu'à celui des élèves. Or le regard, primordial pour l'orthophoniste J. Walczac, assure la précision du propos et créer du lien (Andrieu, 2003) ; il est une des conditions pour assurer la contractualisation de l'apprentissage, précise P-L. Jolicoeur. Délester le savoir aux élèves, c'est faire un deuil des connaissances, qui peut être compensé en donnant de

la primauté au concept pour plus d'efficacité (Astolfi, 2017), par une approche inductive par exemple. La valorisation des réponses des élèves (24) apporte de la souplesse à l'échange qui vient contrebalancer la rigidité et l'hésitation du professeur. Le manque du *principe d'équilibration* met aussi en évidence la difficulté, pour les élèves, de trouver un milieu commun, l'*umwelt*, en ce début de séance. Les hésitations touchent également les élèves, qui prennent conscience que le savoir se construit par eux et pour eux. Se sachant regardé, et en phase de responsabilisation, la pression déclenche chez E. une peur de mal faire (21) visible par un manque de fluidité, qu'on retrouve régulièrement au début (Deauvieau, 2007). Cela traduit la mise en mouvement d'une *communauté d'apprentissage* où chacun tente s'adapter, phénoménologiquement, à l'environnement de l'autre. La situation problème permet néanmoins de positionner l'élève dans une posture active, de recherche (Vienneau, Raymond, 2017).

Cela dit, à cours dialogué, pas de déterminisme. En effet, les élèves s'auto-organisent en permanence (Lipman 1980 ; Jolicoeur, 2020), car se met en place l'acceptation d'une dynamique d'apprentissage à mesure que les échanges ont lieu, générée grâce à la modestie, l'écoute, le langage partagé (Martineau, Simard, 2001). Peu à peu, le dialogue devient problématisant, sécurisant, constructif, qui redéfinit le système, qui le « met à jour » pour tendre vers plus d'autonomie, de co-construction des savoirs (professeur-élèves ; élèves-élèves) où chaque partie s'engage à élaborer un *contrat didactique*. C'est grâce au tableau d'analyses utilisé en début de séance (Vienneau, 2017) que les interactions vont rapidement se multiplier.

3.1.2 Un choix pédagogique comme moteur du cours

Force est de constater un rééquilibrage des interactions permis grâce au tableau. À partir de l'étude de cas, l'enseignant vidéo-projette le tableau d'analyse, qu'il remplit selon la réponse des élèves, ligne après ligne, période après période. Son déplacement est alors circonscrit au tableau, réduisant l'interaction à la voix et au regard. Il se sert du tracé du Corridor de Dantzig comme point d'appui pour expliquer l'injustice avec laquelle Adolphe Hitler galvanisera les allemands, afin de déclencher la Seconde Guerre mondiale. Importance est donné au contexte, quitte à ne pas commencer le jalon à la date indiquée (1945). Le remplissage du tableau est au cœur de la pédagogie du problème, car les élèves dépassent au fur et à mesure les

obstacles. Il sert de trace écrite, complété au fur et à mesure par les réponses des élèves par l'enseignant animateur.

43	Professeur	Et bah écoute, J, je vais te laisser euh, commencer ? Alors là, je vais vous expliquer la logique du tableau. Alors vous l'aurez compris, à chaque fois, c'est assez … euh, si je peux faire une petite métaphore, j'ai adopté la démarche de l'escalier. Alors là, on a les frontières du Traité de Versailles. Donc c'est ici. Ensuite, on tourne les pages. Là, c'est juste des documents pour les connaissances personnelles. Je vais m'y arrêter pour comprendre la Seconde Guerre mondiale. Et puis ensuite, et bien pas à pas, on descend au fil du tableau [dit le professeur en montrant à la fois l'étude de cas et le tableau d'analyse à compléter selon les informations prélevées du dossier]. Alors qu'est-ce que tu as trouvé J en fonction de la frontière issue du traité de Versailles ? À quoi servent les frontières ? [Il se positionne au clavier, prêt à remplir le tableau à partir de leurs réponses]
44	J	Et bah, il dit que, que mmh, qu'il faut déjà la redessiner.
45	Professeur	D'accord
46	J	Qu'elle servait aussi pour l'accès à la mer.
47	Professeur	D'accord
48	J	Et … pour la séparer, elle a fait la paix entre les différents politiques.
49	Professeur	D'accord. Comment s'appelle. Euh, comment t'expliques l'accès à la mer ? Comment s'appelle-t-il cet accès à la mer ? ça porte un certain nom. C'est en fait un enjeu très intéressant car ça explique et bien, le déclenchement du conflit suivant ?
50	J	C'est euh, le corridor de Dantzig ?
51	Professeur	Oui, tout à fait oui. [Le professeur note au tableau] Euh, alors pour reprendre la logique, tu sais je me suis dirigé tout à l'heure vers cette carte pour parler d'un certain point. Pour toi, à quoi sert ce corridor de Dantzig ? [Ayant évoqué l'encerclement de la France en 1815, le professeur attend qu'elle suive la même logique de continuité historique]. Pourquoi au traité de Versailles, ils ont décidé de le faire ? Alors je vais te donner une raison historique hein. Euh, je l'ai noté ici hein, c'était un des 14 points du Président Wilson en 1917. Il voulait un corridor de Dantzig pour permettre à la Pologne d'accéder à la mer. À ton avis, pourquoi ils l'ont fait ? Si d'autres veulent intervenir, n'hésitez pas ! [Les élèves semblent ne pas savoir où le professeur souhaite en venir. Donc il précise] Quand je vous parlais tout à l'heure de ceinturer la France, est-ce

		que là, tu vois un lien avec la fin de la Première Guerre mondiale ? C'est toujours la même logique
52	J	Bah c'est pour diminuer la puissance de l'Allemagne ?
53	Professeur	Ouai, tout à fait. Alors on va noter … t'as dit quoi ?
54	J	Bin, diminuer … euh, je sais plus ce que j'ai dit. Diminuer la puissance de l'Allemagne ?
55	Professeur	Oui, n'hésitez pas à utiliser les notions que vous aviez vu. Donc ça, on va pouvoir le mettre tout à fait. [Il écrit au tableau : pour séparer, pour se protéger]. Bon pour sa forme, alors je n'ai rien trouvé d'autres sur internet. Je ne sais pas si la photo généralise mais parmi vos travaux avec M. C-C, comment on pourrait qualifier cette frontière ? Oui ?
56	F	Frontière ligne ?
57	Professeur	Oui tout à fait. Peut-être même « frontière barrière » hein je vais prendre le risque. De toute manière, une frontière, c'est fait pour séparer deux souverainetés [Il le note au tableau, en suivant une co-construction] Alors je n'ai pas parlé pour rien, dans l'introduction, de la Westphalie en 1648, car c'est bien en 1648 que les États affichaient davantage, officiellement leur souveraineté. C'est pour ça que je vous ai parlé de ça. Donc ça fait plusieurs siècles que les États se concertent pour dire que derrière cette frontière, ou cette dyade, c'est un synonyme de frontière ; je vais l'écrire ce mot là si vous le connaissez pas, derrière cette dyade, il y a un pays avec son propre pouvoir, sa propre juridiction, ses propres lois. [Il le note au clavier] Symbole : on va se répéter, limiter la puissance de l'Allemagne. Pas que de l'Allemagne d'ailleurs. À part l'Allemagne, est-ce qu'il y a une autre modification de frontières en Europe ? J ?
58	J	L'URSS ?
59	Professeur	Euh, … Pas tout à fait je pensais pas à ça. À part l'Allemagne ?
60	E	Ils n'ont pas créé des nouveaux pays ?
61	Professeur	Dis-moi par exemple ?
62	E	Yougoslavie, nan ? (Dit-elle après hésitation).
63	Professeur	Là tu me poses une colle, je ne sais plus quand exactement
64	E	Je sais plus. Ils ont créé deux pays mais je ne sais plus lesquels ?
65	M	L'Autriche ?

66	Professeur	Ouai, l'Autriche. Oui, ça c'est pour l'anecdote mais c'est toujours bon à savoir. Alors quel débat génère la frontière ? Alors bien sûr dans forme, fonction, symbole, on pourrait dire bien d'autres choses. Mais là je vais un peu avancer et j'apporterai les corrections *in fine*, lorsque vous remettrai votre travail. Donc là, c'était bien le petit lien vidéo avec le QR code que j'ai mis. [Après la colonne forme, puis fonction, puis symbole, nous travaillons sur les débats] Quand je parle de débat, il y a deux partis : le parti des … ? C'est comment le nom de ta camarade ? N c'est ça ?
67	N	N

Cet *apprentissage coopératif* permet aux élèves de passer de « la prise de relai » à une phase d'« objectivation » où le savoir est accepté par acte d'abstraction de l'environnement (*Umgebund* au sens mésologique). Le but commun de la *communauté d'apprentissage* étant de co-construire les savoirs, le *principe d'équilibration* se met en place. Les interactions passant par l'*institutionnalisation* et la *dévolution*, l'enseignant demande à J l'intérêt de tracer les frontières à l'issue du traité de Versailles. L'intention du professeur (57) est de montrer aux élèves que les frontières sont tracées par les puissants afin de limiter la puissance de l'adversaire (France en 1815, l'Allemagne en 1919) ou d'augmenter la sienne (Angleterre, Russie, Autriche en 1815 ; France, Angleterre, États-Unis en 1919). L'élève répond correctement à la question (46), (48). La dynamique est rapide, les réponses sont brèves (Veyrunes, Saury, 2009). À ce stade du dialogue, nous pouvons dire que le dialogue est encore au stade de « rituel » (échange fictif pour satisfaire l'échange avec l'adulte) car il n'y a pas de vrais débats à cause de la sédimentation des questions encore sous le contrôle de l'enseignant (Jousseaume, Lamotte, 2019). L'enseignant maintient une posture de contrôle du dialogue, en explicitant l'intérêt d'une frontière (57). Partant d'un cas singulier (Traité de Versailles), il en déduit une définition en recentrant sur le concept de frontière (séparation de souverainetés par une dyade). Soucieux de prendre en compte l'hétérogénéité, il applique les conseils de J-P. Astolfi en accordant de l'importance au savoir, au concept (« contenu noyau), selon une démarche inductive. L'enseignant aurait pu approfondir l'explication en tenant compte ici de la signification du concept (portée épistémologique et sociale), sa référence (*contrat d'apprentissage empiriste*), sa manifestation (*contrat d'utilisation*) en insistant sur la pédagogie du problème proposée par Gilles Deleuze. La force conceptuelle du

propose se rattache au « métacritère » qu'évoque Matthew Lipman (1980). Mais la co-construction n'est qu'apparente car le travail reste collectif, guidé par le *contrat de reproduction,* où l'enseignant « surf » sur les réponses des élèves en n'appliquant pas totalement la *dévolution* du problème (Hersant, 2010). L'*institutionnalisation* est diffuse et rend difficile la mémorisation par des moments forts, en dépit du *pouvoir explicatif* dont fait preuve l'enseignant (57). Si B. Mérenne-Schoumaker pense qu'un cours dialogué se fait en groupe restreint, ce n'est pas toujours suffisant pour assurer une pédagogie dialogique rythmée, marquée par la spontanéité. L'espace dialogique (Jolicoeur, 2020) doit rester ouvert par la libre participation des élèves, (spontanéité de F, 56), à condition que l'enseignant accepte de partager en intégralité la responsabilité du savoir. En revanche, le cadre bienveillant est appliqué par l'approche humaniste, où le respect et l'écoute permettent l'échange (44-48 et 53). D'après Martineau, S. et Simard, D, (2001), les conditions sont réunies pour dialoguer : modestie de l'enseignant (63), un langage commun et une écoute réciproque. Nous pouvons donc conclure qu'à ce stade, l'espace dialogique est semi-ouvert à cause d'une sorte de « proto-dévolution », ou de « pré-dévolution ». Le *contrat a-didactique* est en construction car les élèves n'ont pas encore intégralement adhéré à l'environnement-classe. Il manque la spontanéité, les imprévus didactiques, une fluidité, un dialogue réel, un débat, une dévolution, etc.

Les extraits suivants, de la même séance, montre une progression dans la construction du cours dialogique. La multiplication des imprévus sont des indicateurs fiables de l'émergence d'une communauté d'apprentissage.

114	Professeur	Alors si je m'en souviens bien … euh, on passait à la phase écrite. La trace écrite du 1.2 c'est ça ? Le début des hostilités ? Okai. Je vais juste repréciser une chose. Si j'ai écrit, si je vous propose le titre : « Redessiner la carte de l'Europe, l'espace germano-polonais au cœur des débats » ; c'est parce qu'on se pose la question, on y reviendra dans un 2e point sur l'Oder-Neisse, mais est-ce que vous avez bien compris pourquoi le corridor de Dantzig, et bien, c'est une sorte de clé qui permet d'avoir la paix, ou qui déclenche la guerre ? Est-ce que vous avez compris ça ? Euh, le corridor de Dantzig, euh, il a été fait pour qui ce corridor déjà ? Y par exemple [élève qui ne participe jamais, haussant les épaules] ? Ce corridor de Dantzig … ça c'est un des points importants. En fait, la 1ère partie du cours, le grand 1, insiste bien sur ce corridor-là parce que c'est sur ça que tout tient, que tout repose. Dans la 2e partie, on va plus s'intéresser à l'Oder Neisse [l'enseignant s'interroge sur la

		signification de son cours]. Ça me semble important de ressurgir les connaissances que vous aviez avant, avec votre professeur, en culture G. Mais le corridor de Dantzig, il a été fait quand et pour qui ? [Le professeur observe la classe et M qui cherche la réponse dans les documents. Il ajoute]. Sans forcément M plongez dans les docs hein. Si tu te souviens de ce que j'ai dit il y a une demi-heure euh… Ou alors prend une carte pour t'aider ?
115	M	Bah vous l'avez dit dans le tableau. Bah en 1919, c'était en 1919 !
116	Professeur	Oui tout à fait ! Alors qu'est-ce qu'il s'est passé en 1919 ?
117	M	C'était le traité de Versailles ?
118	Professeur	On est d'accord ! Il a été fait pour qui le corridor ?
119	M	Pour euh … Bah, en fait, c'était pour euh … En fait j'ai pas très bien compris le principe de corridor. C'était pour euh, c'était par rapport à l'Allemagne c'est ça ?
120	Professeur	Ouai c'est ça ouai. Bon corridor, c'est peut-être un nom assez pompeux, on peut dire couloir ou …
121	M	[L'élève interrompt l'enseignant] Bah en fait je comprends même pas sur une carte ce que pourrait-être le …. C'est au niveau de la mer nan ?
122	Professeur	Bon bah très bien alors tu fais bien de le souligner.
123	M	Désolé … [il rigole nerveusement, l'air gêné]
124	Professeur	Merci M. Si c'est pas clair surtout, n'hésitez pas à me le dire hein. [L'enseignant reprend la carte pour expliquer]. Bon le corridor de Dantzig, c'est bien ça [qu'il trace au tableau]. Qui n'avait pas saisi ? Que je sache c'est juste pour moi… depuis le début ? D'accord, ça fait 5 sur 12. [Il se positionne au niveau du tableau]. Donc l'Allemagne, je vais vraiment être synthétique hein, mais avant je vais peut-être prendre une autre couleur de crayon. Déjà, l'Allemagne est un État qui a été créé en 1871. Donc c'est un pays assez récent. C'est Bismark vous savez qui avait gagné sur Napoléon III. Il a fédéré les États prussiens en unifiant tous les allemands et en recréant l'Allemagne en 1871. Et l'Allemagne, et bien s'étendait, euh… bon je ne suis pas géographe donc je vais être synthétique, je vais dire s'étendait jusqu'ici. Et ça descendait un petit peu ici. Et euh, là c'est l'Allemagne de 1871 à 1919, et après le Traité de Versailles, cette Allemagne a été coupée en deux. C'était assez dur

		pour les allemands. [Temps : 1.18 min. L'objectif de finir le tableau et la trace écrite ne sera pas atteint mais les élèves comprendront]. Donc comme je vous l'ai dit, et bien ce fameux corridor qui sépare la Prusse occidentale ; et si vous faites le lien avec cette carte [carte des régions que le professeur précisait de consulter lors de la réactivation de la mémoire au début du cours], cette partie s'appelle la Varmie Mazurie, une des provinces en Pologne. D'accord ? Ce sujet est intéressant quoique difficile d'approche. Anciennement, euh, la Prusse, l'Allemagne orientale, euh, la Prusse orientale, et bien l'Allemagne faisait cette partie-là.

L'enseignant veille à savoir si les explications, précédents la pause, ont été claire pour le groupe-classe. Faisant du corridor de Dantzig le tournant de sa démonstration, cette étape lui parait importante. Finalement, 40 % des élèves n'avaient pas compris le sens de ce terme, alors qu'il a été vu au programme de 3e. Surpris de ce résultat, il décide de faire de cet incident cognitif lié à l'obstacle épistémologique un ressort en se basant sur le *contrat de transformation des savoirs anciens*. En effet, la prise en compte du « déjà-là » et de la nouveauté participe à une bonne gestion didactique du problème. Chautard, P. et Hubert, M, (1999) pensaient que le cours dialogué n'était pas la méthode la plus propice aux incidents cognitifs. Pourtant, il arrive néanmoins que les mécompréhensions et erreurs qui surviennent (121) permettent de mesurer la compréhension du groupe et d'y remédier de façon bienveillante (décontaminer l'incompréhension). Si cet incident perturbe le cours, l'enseignant ne semble pas déstabilisé. Au contraire. À l'instar de l'aïkido, il l'utilise comme une force pour rebondir en prenant le temps de le traiter (Perrenoud, 1996 ; Huber et Chautard, 2001). Il passe d'un dialogue fictif ou « rituel », à un dialogue ayant du sens (122), « réel » (Jousseaume, Lamotte, 2019). Les incidents cognitifs ont des répercussions sur la transmission des savoirs (Huber, 2007 cité par N. Bénaïoun-Ramirez et N. Panissal, 2010, p.1). Celui-ci est un imprévu de type « radical » rapidement géré (Huber, Chautard, 2001) grâce à l'expérience professionnelle de l'enseignant. L'enseignant utilise les ressources matérielles et les savoirs à disposition pour « bricoler » une réponse (Bénaïoun-Ramirez, 2009). L'imprévu est lié au savoir (didactique), et plus particulièrement au manque de transposition didactique de l'enseignant (imprévu pédagogique, Boscus, 2013). Il a recourt au tableau et à la projection de la carte pour historiciser le tracé du corridor de Dantzig. En variant les manières d'enseigner (124), il change de dynamique en s'adressant à l'élève et au groupe, en changeant de support (carte projetée), en modifiant son déplacement dans l'espace (Mérenne-

Schoumaker, 1994). L'enseignant applique des micro-ajustements en se montrant différemment, en se mettant en scène par la posture d'animateur (Andrieu, 2003) à travers un discours solide (*contrat d'expertise, contrat de communication*). L'enseignant met en œuvre une mécanique de décomposition et de recomposition du questionnement (Anne Le Roux, 2004). D'après F. Hervieu, cela participe au renforcement positif et à la modification de ses schèmes (*assimilation-accommodation*, déconstruction et reconstruction au sens bachelardien). Son *pouvoir explicatif* témoigne de son engagement pour donner du sens aux apprentissages ; de sa volonté de prendre en compte l'hétérogénéité cognitive en s'adaptant aux profils psychologiques des élèves : visuel, auditif, kinesthésique (Boscus, 2013). Cette dynamique s'inscrit dans un contexte bienveillant, visible par la valorisation des réponses aux questions (124). Cet encouragement conseillé par Cazaux, A. Dagens, M, Duclos, E, ou encore F. Hervieu, conduit à instaurer un cadre de confiance propice à une participation plus active, à faciliter la *dévolution*. Ce même élève prend justement régulièrement la parole comme dans l'extrait suivant.

Ci-contre, le même élève pose à nouveau une question. Il semble qu'il ait rapidement adhéré à l'environnement proposé par l'enseignant (*déclaration*) par son engagement. Le double engagement professeur-élève démontre une entreprise collective pour tendre vers le but commun : l'apprentissage et le dépassement des obstacles, de soi (Boscus, 2013 ; Jolicoeur, 2020).

136	Professeur	Ça sonne à quelle heure dans votre établissement ?
137	E	À 53.
138	Professeur	À 53 ? D'accord merci. Vous vous y retrouvez bien au niveau des horaires, ça va ? [Dit-il avec ironie]
139	Élèves	[Rires] Au bout d'un moment on retient.
140	Professeur	Oui M ?
141	M	Mais le terme de Diktat… Il n'y avait pas forcément que les nazis ? Enfin … même si les allemands n'étaient pas forcément d'accords avec l'idéologie d'Hitler, ils étaient tous d'accords avec le fait que c'était vraiment un diktat et comme ils l'ont mal vécu, ils ne l'appelaient pas tous le Diktat ?

142	Professeur	Euh là, euh, je ferai des recherches. Euh … Si tu veux mon avis, bon après mets des nuances parce que je ne suis pas spécialiste sur ce terme, ni même au niveau de la Seconde Guerre mondiale, mais à partir du moment où euh… Je crois que c'est lui qui a inventé ce terme mais ce terme caractérise le ressentiment qu'avaient, pour moi, la plupart des allemands à la fin de la Première Guerre mondiale. C'est-à-dire le chômage, les français occupent notre pays et ils nous maltraitent pour certains, ils nous imputent la responsabilité de la guerre, alors que bon aujourd'hui, on sait bien que l'Allemagne n'a pas été le seul responsable … ça fait beaucoup ! Et c'est aussi à travers ce terme que Hitler va unifier les allemands derrière sa cause. Et c'est là où c'est dangereux d'ailleurs car, de manière sous-jacente, et bien il y a la « destruction des juifs d'Europe » … Si les allemands avaient su, enfin, jamais ils auraient … Je ne vais pas faire de contre-histoire, mais euh …
143	M	Oui ? [dit-il intéressé]
144	Professeur	Mais euh … On ne va pas réécrire l'histoire mais ça aurait changé des choses à mon avis… Okai… Alors on s'était arrêté au milieu du tableau. [30 sec de pause] Vous allez écrire le petit 3 mais je vais être très rapide sur cette partie.

Par l'observation du groupe-classe, l'enseignant est attentif à la spontanéité. À vrai dire, il l'accepte (Maulini, 2006) par l'ouverture de l'espace dialogique. L'imprévu provoqué par M. (140) est ici « relatif » (Bénaïoun-Ramirez, 2009), se limitant à deux temps du cours dialogué (Veyrunes, Saury, 2009) : la réaction de l'élève et la rétroaction du professeur. Il décide de répondre rapidement (144) au profil de l'objectif didactique de référence, sans trop dériver de l'axiome. La non-anticipation de cet imprévu est corrigée par la brièveté de la réponse. « *Improviser, ruser, bricoler face à l'imprévu* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p. 74), voilà quelques conseils utiles pour ne pas perdre crédibilité. La fréquence participative de trois élèves permet de dégager une tendance qui s'inscrit dans la durée. Même avec 40% d'élèves, ce petit groupe formé par M, E, et J confirme que le cours dialogué se limite à un petit « noyau » (Hervieu, 2019) sur lequel l'enseignant se repose sans pour autant lui donner toute la place. Il ne suffit donc pas d'un effectif réduit pour faire un cours dialogué contrairement à ce que pense B. Mérenne-Schoumaker. L'apprentissage vient donc de la commune interaction entre le professeur *catalyseur* des apprentissages en centrant *l'élève au cœur des apprentissages*, et l'apprenant qui souhaite progresser par sa participation (Durand, Saury, Sève, 2006 ; Jolicoeur, 2020). Dans un cours dialogué, l'élève est moteur de la construction du savoir. En cherchant à distribuer la

prise de parole, à approfondir le contenu par reformulation pour le rendre plus intelligible, il recherche l'hétérogénéité (Y. ; 114), (Cazaux, Dagens, Duclos, 2005 ; Hervieu, 2019). Toutefois, l'interaction par le socioconstructivisme est coûteuse en temps (Zakhartchouk, 2014 ; Mérenne-Schoumaker, 1994) car l'enseignant avait prévu de terminer de remplir les quatre lignes du tableau. Il n'en est qu'à la moitié en deux heures.

Somme toute, malgré le caractère monopolisant de l'enseignant, les conditions sont là pour favoriser un cours dialogué. Il faut finalement plus de temps pour passer de professeur « modèle » à professeur « mentor », pour se faire confiance, car les échanges sont encore bornés à la recherche d'un milieu commun (le système classe s'auto-régule pour y parvenir, en rejetant des éléments entravants : « beugs » langagiers, approche magistrale, …). La sérieuse préparation de l'étude de cas a facilité en amont « la prise de relai » et « l'objectivation du savoir ». En revanche, seules les données liées à la participation ont permis de mesurer si tous les élèves avaient compris. Nous savons qu'il est important de préciser le propos car si les élèves semblent acquiescer au contenu, près de 40 % n'avaient pas manifestés leurs incompréhensions jusqu'à ce que l'un d'eux (M) perce l'abcès. Durand, M., Saury, J., Sève, C. rappellent que c'est par l'efficacité de l'activité et d'un contenu cohérent qui confirme des logiques et savoirs connus dans la continuité des valeurs d'une communauté (communauté didactique) que le message pourra être validé.

3.1.3 L'aspect socio-cognitif au cœur du plaisir d'apprendre

Outre le socioconstructivisme, le cours dialogué est teinté d'une approche humaniste. L'approche affective est importante car elle catalyse la communauté d'apprentissage, opérant à la mutation du système-classe. Celle-ci a par exemple lieu lorsque l'enseignant institutionnalise le savoir par le recours à la dictée de la trace écrite. L'extrait commence lorsque l'enseignant demande à l'élève où se situe le fil de son discours.

131	Ma	Il souhaite unifier les provinces …
132	Professeur	Ah oui merci. Bon j'improvise un peu hein.
133	Élèves	[Rires]

134	Professeur	« Il souhaite unifier des territoires peuplés de germanophones ». Entre parenthèses, vous pouvez mettre : « les territoires unifiés hors de l'Allemagne ». D'accord ? Peut-être que vous dites pourquoi les allemands sont hors de l'Allemagne ? Parce qu'au 18e s, et bien la Prusse à l'époque s'étendait sur ces territoires-là donc il y a eu des descendants de prussiens. D'accord ? Donc ils ont continué à parler l'Allemand. Puis les frontières ont bougé. Et euh, bah ces allemands se sont retrouvés tantôt dans un pays, tantôt dans l'autre. Donc c'est pour ça que la population germanophone est étendue. Donc je vais vous remettre la carte. La population germanophone, à l'époque d'Hitler, elle s'étend sur toute cette partie-là [Il trace au tableau]. Vous me dites si j'écris au mur hein ça m'est déjà arrivé en BTS. [Rires]. Et c'est là-dessus que le pangermanisme enfin que Hitler se positionne. D'accord ? Et c'est ça le pangermanisme justement. Unifier, « germanifier », autour d'une même langue, d'une même culture allemande. D'accord alors c'était quoi la dernière phrase ? [Dit-il en se penchant sur le cahier d'une élève]. Vous pouvez mettre une petite flèche et vous mettez pangermanisme pour le petit mot clé. Vous ferez des recherches à votre guise. Et si vous voulez continuer les études, en histoire ou en politique, c'est un mot à connaître. Pour les concours de la fonction publique par exemple, et bien on peut vous questionner là-dessus. Ça, ça, relève du hasard mais c'est assez connu. Voilà. Pour votre culture générale, c'est bien.
135	Leur professeur, M. C-C	On peut même penser le terme avec pan. Il y a panafricanisme, pangermanisme, panslavisme, euhh. À chaque époque où il y a un peuple avec une certaine culture qui veut étendre ou rassembler ceux qui ont la même culture autour d'une même, euh, d'une même unité, on parle d'ensemble. Il y a le panafricanisme qui se développe de nos jours.
136	Professeur	Oui oui, merci, tout à fait. « Alors en prolongeant ». Vous mettez point. « En prolongeant ses frontières vers l'Est, il souhaite mettre un terme au Diktat ». Alors ça, c'est lui qui le dit hein. Ça, c'est vraiment un terme politique propre à l'idéologie d'Hitler. Pour ceux qui croit en son idéologie du moins. Tout le monde ne le pense pas hein. «Affirmer sa puissance, en conquérant l'espace vital ». […] Ça sonne à quelle heure dans votre établissement ?
137	E	À 53.
138	Professeur	À 53 ? D'accord merci. Vous, vous y retrouvez bien au niveau des horaires ça va ?
139	Élèves	[Rires] Au bout d'un moment on retient.

D'après les observations des enseignants, Mael Virat constate que les élèves fonctionnant à l'affect faisaient davantage preuve de concentrations et d'implications.

L'enseignant s'adresse à eux avec souplesse en adaptant le contenu selon les impératifs du temps (« chronomaître », Sensevy, 1998) malgré le caractère officiel de la trace écrite. Sa capacité à improviser la trace écrite est critiquable car cela peut renvoyer l'image d'un professeur peu organiser. Ici, l'improvisation n'est qu'apparente car le professeur détient la trace écrite en main propre. Lui-même se met à improviser pour tenir le temps. L'habilité dialogique nourrit une gestion saine de la classe par sa souplesse d'action et ouvre un peu plus l'espace dialogique (Jolicoeur, 2020). Son déplacement dans l'espace lui assure à la fois contrôle et assurance, matérialisant corporellement son milieu socio-culturel, universitaire et scolaire avec celui des élèves. Le savoir n'est plus seulement compartimenté au tableau par le support (tableau d'analyse), mais parmi les élèves. Le déplacement du corps est « *une mise en scènes collective du savoir à des moments clés* » (Audigier, 2003, p. 7). L'enseignant faisant part lors de son premier contact de sa joie de retrouver les élèves (1). Les formateurs qui ressentent du bien-être au travail engendrent des relations bénéfiques avec les apprenants (Virat, 2019, p. 53). Sa motivation et son engagement sont donc au service de l'apprentissage des élèves, qui le lui rendent par des sourires et rires. Conscient de ses hésitations à ses débuts par la fuite du regard ou par une parole parasitée, l'enseignant dissipe les doutes par la légèreté du propos (134). Fabrice Hervieu le dit en ces termes : « *Humour, surprise, stratégie de détour, gestuelle ludique, séduction, rendent de grands services à l'enseignant face à des situations délicates ou à une partie de cours difficile à comprendre. L'humour retient l'attention,* […] *change l'atmosphère de la classe* (cf. l'esprit du lieu dirons-nous) » (Hervieu, 2019, p. 127). L'interaction commune permet l'apprentissage, laquelle repose sur le plaisir d'enseigner et le plaisir de progresser (annexe 6) en dépassant les objectifs obstacles de la situation problème. Par les encouragements, la valorisation des réponses, les peurs se dissipent, la motivation de sécurisation. (Favre, 2015) devient simplement motivation que la participation des élèves vient confirmer.

En résumé, lors de la première séance, beaucoup d'éléments ont joué pour modifier une communauté d'apprentissage déjà formée avec M. C-C. Certains restent immuables (valeurs, *mémoire didactique*) afin de faciliter l'acceptation du nouveau professeur comme « modèle ». D'autres changent par la méthode employée qui s'inscrit sur plusieurs séances (cours dialogué). La systémie de la classe se transforme par la rencontre de deux environnements qui se retrouvent, à plus forte raison après

une longue période de confinement. Un cours magistral est intéressant à employer pour faire passer des notions et concepts rapidement, à tous. Mais il paraît moins efficace pour prendre en compte les représentations des élèves extraits de leur milieu (*contrat d'émission*). Or, le cours dialogué nécessite une association des milieux pour enrichir le dialogue. Chaque membre de cette néo-communauté s'adapte, entrainant encore des hésitations de part et d'autre. Pourtant, plusieurs éléments du cours dialogué sont déjà présents, en nombre insuffisants ou insuffisamment maximisés pour tendre vers un dialogue de type « réel ». Le cadre de bienveillance ceinture la communauté, auquel vient s'ajouter un travail coconstruit par et pour tous. Ces derniers conscientisent la responsabilité, dont une partie est encore entre les mains de l'enseignant qui n'applique pas encore dans la durée la *dévolution*, trop tenté qu'il est par la démonstration de ses connaissances et le souci d'expliquer précisément les propos des élèves. À ce stade, ces derniers ont adhéré à l'objet scientifique par une participation active (« prise de relai vers objectivation », enseignant « modèle » à « mentor »). Sans le concours du professeur (interrogation), d'autres seraient restés absents. La réception du propos par tous les élèves reste encore une inconnue car aucuns questionnaires et / ou évaluations viennent le vérifier. Quels arguments des didacticiens sont corroborés par cette première récolte ? Le travail de l'enseignant permet de faciliter le premier contact grâce à une *modélisation didactique des situations* cohérente et comprise. Le *feedback*, utile au professeur, valide la compréhension du sujet, ouvrant le champ des questions des apprenants. L'apprentissage est au carrefour des deux rencontres. Mais le professeur n'est pas la seule roue du carrosse. Sans l'*agentivité* des élèves, il n'y a pas de cours dialogué, d'imprévus, de conflits sociocognitifs à résoudre. L'adaptation de chaque partie à l'environnement de l'autre (a-didacticité) modifie le système de la communauté d'apprentissage. Le choix parfois magistral ne ferme que partiellement le dialogue dans la mesure où l'espace dialogique est ouvert mais encore fortement marquée de l'empreinte de l'enseignant. La prise en compte de la dimension sociocognitive (affective ; profils des élèves, Boscus, 2013, Zakhartchouk, 2014 ; et hétérogénéité), conjuguée au dynamisme de l'activité (mobilité, variété des supports, posture enseignante), lève les peurs d'apprendre (participation des élèves), la peur de mal transmettre (rétroaction de l'enseignant). Si l'effectif de la classe a été réduit d'au moins 60%, la participation spontanée s'est majoritairement limitée à quatre élèves. Il ne suffit pas d'un petit effectif pour assurer un cours dialogué digne de ce nom,

contrairement à la théorie de B. Mérenne-Schoumaker. Il sera donc intéressant de vérifier si le cours dialogué en classe entière est possible. De plus, l'enchainement mécanique des questions est contreproductif à propos du cours dialogué pour Veyrunes P. et Saury J. Pourtant, il n'a pas non plus empêché un dialogue « réel » (122), épisodique soit-il. Il ajoute qu'il n'y a pas d'attention apportée au besoin des élèves. Preuve en est que la prise en compte des profils psychologiques par la variation de la dynamique (Zakhartchouk, 2014) contribue à l'hétérogénéité en répondant, un tant soit peu, à leurs besoins (distribution de la parole : Cazaux, 2005 ; Hervieu, 2019).

3.2 Les frontières maritimes, un nouveau « starter »

Le cours dialogué va prendre un nouveau tournant lors du passage au jalon 2. Au cours de cette seconde séance en classe entière, la méthode atteindra les objectifs attendus. En cherchant à en déterminant les causes, nous pourrons souligner tous les paramètres nécessaires à la réalisation d'un cours dialogué. Revenir sur le jalon 1 en classe entière permettra de confirmer ou d'infirmer si l'effectif est une composante majeure pour réaliser un cours dialogué. Puis, le jalon 2 soulignera un changement épistémologique, didactique et pédagogique dont la dynamique s'étend à la suite. Cette dynamique relève-t-elle de l'intérêt des élèves pour l'objet « frontière maritime » ou dépend-t-elle de la création d'une communauté d'apprentissage ? Ou les deux ?

3.2.1 Les causes d'un tournant dans l'espace dialogique

L'enseignant passe de 12 à 32 élèves (trois absents). Après s'être à nouveau présenté et avoir distribué les travaux corrigés et réussis des élèves, il revient sur les échanges qui ont eu lieu avec le premier demi-groupe et sur les objectifs de la séquence. La difficulté est de mettre au même niveau d'avancée les élèves d'un même groupe. Les nouveaux élèves reprennent l'étude de cas, tandis que les premiers peuvent écouter pour se remémorer, ou retravailler l'étude de cas du jalon 2. L'enseignant privilégie une approche frontale, au tableau, en allant à l'essentiel pour rattraper le retard. Le rythme est soutenu, les élèves s'accrochent. Après contextualisation, il réutilise les réponses du premier groupe en leur demandant de les recopier. Puis, lorsque toute la classe est au même niveau, l'enseignant poursuit en commun le cours dialogué en terminant de remplir collectivement le tableau d'analyse.

Comparé à la première séance, les élèves réagissent davantage, plus spontanément. Les anecdotes rythment le dialogue, enclenchant de nouveaux imprévus didactiques. Les « beugs » des élèves comme de l'enseignant sont moins nombreux, améliorant une fluidité qui révèle un processus de consolidation de la communauté.

Un véritable tournant a lieu lorsque l'enseignant change de jalon. Dès lors, l'engagement de l'élève et de l'enseignant s'inscrivent dans la durée. L'enseignant avait prévu de commencer par les conséquences du Brexit en matière de frontières maritimes et du débat qu'il engendre. L'espace européen utilisé était pertinent car le jalon conclusif pouvait traiter de l'immigration sur l'espace maritime franco-anglais. De plus, il offre un lien avec l'actualité au bénéfice des apprentissages, de la mémorisation (Mérenne-Schoumaker, 1994 ; Hervieu, 2019). Mais une fois n'est pas coutume, les élèves avançaient à deux rythmes différents. Le premier groupe avait visualisé une vidéo sur la Mer de Chine la veille avec leur professeur référent, pas le second. L'enseignant devait donc s'aligner sur le cours des premiers. Avec le second groupe, il découvre l'extrait vidéo de cinq minutes sur lequel il doit improviser une introduction, premier temps fort du cours dialogué. À partir de l'extrait, les élèves doivent en retirer des axes qui constitueront le plan du cours (I. Convention de Montego Bay, le partage des frontières. II. Des débats plus ou moins tendus).

61	Professeur	Donc voilà un cas singulier et en même temps assez général qui, euh, résume bien l'ensemble de ce cours. Est-ce qu'il y a des questions par rapport à ce que vous avez vu ? Oui ?
62	I	C'est en quelle date ?
63	Professeur	Ça, c'est actuellement. C'est ça qui est intéressant. Je vous rappelle qu'on fait aujourd'hui, et c'est là la difficulté mais aussi la richesse de notre matière, c'est qu'on fait de la géopolitique, de la politique, de l'histoire et de la géographie [L'enseignant le présente en arborescence à compléter suivant les réponses]. Chacune répond à une méthode et intellectuellement. Faut qu'on fasse avec pour comprendre les enjeux actuels. Donc là, c'est le passé, on raisonne à l'échelle du temps. Là, on raisonne en matière d'espace, en matière d'échelle, en matière de distance. Là, on raisonne en matière d'acteurs. Bon c'est très synthétique mais vous avez l'ensemble. Et la géopolitique, c'est au carrefour de la politique et de la géographie, y compris de l'histoire. Okai ? Est-ce que, en vertu de votre écoute attentive, vous pouvez me dire ce que vous avez compris ? Oui ? [Plusieurs lèvent la main]

64	S	Bah en fait les pêcheurs chinois attaquent des pêcheurs vietna… Vietnamina… vietnamiens ! [Rires]. Et euh
65	Professeur	D'accord ! [S'amusant de sa réponse]
66	S	Et qu'en fait, euh, l'eau, ou en partie l'eau, appartient aux vietnamiens. C'est les parcils ? Les spracils ? Nan ?
67	Professeur	Alors tu m'as dit des pêcheurs vietnamiens c'est ça ?
68	S	Oui
69	Professeur	Géographie, alors c'est pour situer. Alors déjà on est dans quel espace ? Tiens regarde, derrière toi, il y a une carte intéressante. On est où là ? Mer de Chine, est-ce que tu peux me la situer ? Mer de Chine ? [L'enseignant se déplace vers la carte].
70	S	Là ?
71	Professeur	Oui voilà ! Là. C'est une grande langue qui est aussi grande que l'espace indien, sauf que c'est en mer. Donc ça se passe en Mer de Chine, ça descend même au niveau de l'Asie du Sud Est parce que vous avez l'île de Bornéo. Voilà, ça se passe ici là. Donc vous avez Taiwan, qui est un espace revendiqué par la Chine. Il y a de grandes tensions entre Taiwan et la Chine. D'ailleurs, ça c'est pour l'anecdote, mais si vous proposez à un chinois une carte du monde où Taiwan est d'une autre couleur que la Chine, les chinois vont vous sauter dessus !
72	La classe	[Rires]
73	Professeur	Nan mais vraiment ! Si c'est cette carte-là, ils ne seront pas très contents. Eux, ce qu'ils veulent, c'est que Taiwan appartienne à la Chine. Donc les cartes géographiques du monde que vous trouverez en Chine seront de la même couleur.
74	M	Mais c'est le cas ? ça appartient à la Chine ou c'est une ambition qu'ils ont ?
75	Professeur	Alors Taiwan n'appartient pas à la Chine. La Chine revendique Taiwan dans son histoire.
76	Leur professeur M. C-C	Alors je vais juste faire un aparté car vous en aurez besoin l'année prochaine. Euh, au moment de la révolution chinoise, Taiwan faisait partie de la Chine sauf que, au moment de la Chine communiste de Mao, tous les nationalistes qui n'étaient pas communistes sont allés à Taiwan. Ce qui fait que les Etats-Unis, jusqu'en 1975, la seule Chine qui existait, c'était Taiwan. L'espace où il y avait un million d'habitants, c'était rien du tout. Euh. Ce n'était pas la Chine. C'était juste une zone de coup d'état avec Mao qui gouvernait. Donc, euh, pour les chinois, Taiwan fait toujours partie de la Chine, mais pour la

		communauté internationale, il y a eu une scission qui a été faite et ils n'ont pas l'intention de l'approuver. Et je tiens à, juste d'un point de vue géopolitique, c'est toi qui m'a un peu lancé là-dessus [leur professeur sourit au professeur stagiaire, ce qui renforce l'intérêt des élèves à son égard], euh, au point de vue de l'espace géographique, si vous regardez tous bien, ici, le gouvernement chinois s'étend par-là or ici, il y a un gigantesque barrage américain. Le Japon, c'est un allié américain et des îles japonaises ici. Taiwan a le soutien des États-Unis. Les Philippines aussi. Les États-Unis ont la capacité de fermer tout l'océan mondial aux chinois.
77	Professeur	Autrement dit, faire un blocus [puis un élève intervient subitement]
78	J	Mais du coup Taiwan, c'est quel … Enfin, c'est les communistes ou … ?
79	M. C-C	Nan ce sont les nationalistes qui se sont …
80	J	Ah d'accord qui se sont réfugiés à Taiwan !
81	M. C-C	… Qui se sont opposés aux communistes. Et les Taiwanais sont opposés au communisme. Et la Chine, toujours communiste, voudrait les récupérer
82	J	Ah d'accord ! Okaiii
83	Professeur	D'ailleurs … Merci au fait … [dit-il en souriant à M. C-C].
84	La classe	[Rires]
85	Professeur	C'est bien vous avez la chance d'avoir deux professeurs [rires] quoique moi, je ne le suis pas encore... Alors euh, d'ailleurs, je ne sais pas si vous avez été attentifs sur ce qu'il se passe à Hong Kong, mais euh, les hongkongais sont en train de, euh, je ne sais plus si c'est à travers le « mouvement des parapluies », comme symbole politique fort, mais la Chine ambitionne, et bien, de prendre Hong Kong, de s'accaparer cet espace-là. Si la Chine ne réussit pas à le faire, et bien c'est un message politique fort qui est lancé. Car pour les taiwanais, si les hongkongais gagnent ce bras de fer avec la Chine en défendant leur démocratie, et bien les taiwanais peuvent aussi le faire ! Et ça sera un pied de nez face aux chinois, à Xi Jing Ping. Donc en fait, la Chine, elle ambitionne euh, on ne parle pas peut-être de conquête mais au moins d'expansion ; faudrait vraiment en parler à des géopoliticiens, ou des politologues, mais là Chine s'étend à l'heure où je vous parle. Euh, alors où on en était ? Ah oui. Donc ici, on a la mer de Chine orientale et méridionale car c'est plus au milieu, et ici, il y a un espace convoité par les îles Spratleys et les îles mmmh, Paracels ! [Chuchote fortement un élève au professeur]. Merci ! Donc il y a les Philippines, la Malaisie, le Vietnam, et la Chine, qui revendiquent un espace et c'est là où il y a tout un débat et

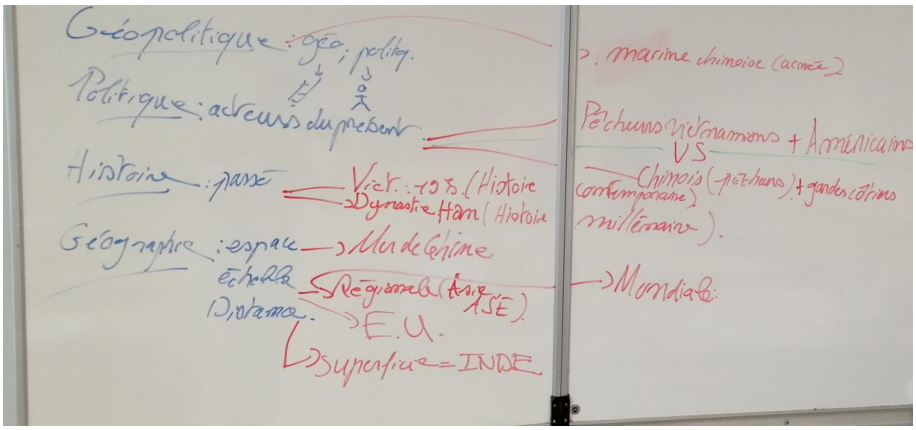
		l'enjeu du problème. Mais bon je vais m'arrêter là. Est-ce qu'il y a d'autres remarques ? [Pas de réponses]. Donc tu m'as dit des pêcheurs vietnamiens contre des pêcheurs chinois. Alors tu mettrais où ta remarque ? Politique ou géopolitique ? Car ça intervient aussi dans un espace ? Pour moi, les deux sont bons. Okai quoi d'autres ? En histoire, j'ai pas grand-chose là ! Oui ?
86	M	Les vietnamiens disent que les îles leur appartiennent depuis le 19e s à peu près ?
87	Professeur	Est-ce que quelqu'un connait un peu l'histoire de la Chine ? Non ? Bon alors là, je ne suis pas non plus cinophile, enfin, spécialiste de la Chine. Mais la Chine revendique une histoire de l'appropriation de ces espaces maritimes parce qu'il y avait la Chine des Hans qui commerçait le long de cette grande langue, de cette mer de Chine. Donc raisonnons en historien. Là on est en histoire contemporaine. S'il vous plaît les filles je veux bien un peu moins de bruits derrière… Là on va dire dans une histoire millénaire, donc au moins Moyen-âge début Renaissance quoi. Okai. Euh, je parlais d'échelles. Il y a des conflits qui se passe au niveau de la région mais il y a d'autres acteurs qui interviennent. Lesquels ? Oui ?
88	S	Les États-Unis ?
89	Professeur	Oui. Donc échelle : il y a l'échelle régionale. Comment on pourrait appeler l'échelle régionale ? Cette région géographique ? L'Asie ouai ? Voire l'Asie du Sud Est et également les Etats-Unis qui interviennent. Bon la distance euh, elle est relativement grande. Ça se passe sur un espace maritime aussi grand que l'Inde. Euh, j'aimerai revenir sur les acteurs suite à l'intervention de M. C-C et la mienne. A par les Vietnamiens et les chinois, qui intervient ? M tu levais la main tout à l'heure je te redonne la parole.
90	M	Euh, à part les vietnamiens et les chinois c'est ça ?
91	Professeur	Oui
92	M	Euh, bah je voulais dire les américains du coup ? Mais non.
93	Professeur	Si
94	M	Pourquoi si ? On vient de le dire déjà ?
95	Professeur	Bah on peut le redire tu sais …
96	M	Bah, il y a les américains.

97	Professeur	Oui d'accord
98	M	Bah en plus, j'ai pas noté des personnes, enfin, juste que c'était des gardes-côtiers quoi.
99	Professeur	Non mais oui c'est intéressant ce que tu dis car justement en géographie, on raisonne à toutes les échelles et quand on pense acteur, on pense aux États, voire à des organismes du type méta-étatique comme l'OTAN, mais aussi à des acteurs locaux. Donc là, tu viens de citer des acteurs locaux. Lesquels ?
100	M	Les gardes côtiers
101	Professeur	Okai. C'est d'autant plus intéressant que la fonction qu'ils occupent nous apporte un élément de compréhension. Garde côtier montre bien qu'on est dans une zone de tension, qu'ils sont pas en vacances quoi … Oui ?
102	E	C'est la France le dernier état ? Ou … Je sais pas si c'est cela que vous voulez ?
103	Professeur	Euh, la France … la France … [Le professeur réfléchit]
104	E	Nan nan c'était parce que euh je me doutais que ça pouvait être euh…
105	Professeur	Bah j'ai pas entendu parler de la France mais de toute manière, la France a aussi un intérêt. Bon dans ces eaux-là, si vous avez fait attention et qu'on raisonne à grande échelle, à l'échelle mondiale, c'est, sauf erreur de ma part, c'est la plus grande route maritime qui passe par là, qui passe ensuite par le détroit de Malacca. Je sais pas si ça vous dit quelque chose mais …
106	La classe	Siiii
107	Professeur	Bon bah très bien. Entre l'Indonésie et la Malaisie. Donc la France, l'Italie ou l'Espagne ont aussi un intérêt. C'est que cette zone-là soit une zone de paix car ça influence le commerce. Tout ce qu'on a là, dans la salle, l'ordinateur, le projecteur, la plupart du commerce se fait par voie maritime à hauteur de 85 %. Donc pour l'équilibre commercial du monde, vaut mieux que cette zone commerciale se passe sous les meilleurs hospices. Oui ?

Annexe 12 : Boulanger, T. (2021). Retranscription du 21/05/2021. Inspé. Université d'Angers.

Précédemment, nous avions constaté que le cours dialogué était incomplet. Nous allons nous interroger sur ce qui fait la nouveauté du cours dialogué, sa plus-value, en décomposant l'extrait.

La nouveauté passe tout d'abord par le changement de jalon. Des frontières terrestres, le professeur bascule à des frontières maritimes. La différence notable réside dans les difficultés du partage des mers à cause de son isotropie. Elles sont donc tracées à partir des terres, prolongées en mer par la distance (ZEE) de manière géométrique (cartographie), que la Convention de Montego Bay encadre pour gérer les débats, pour statuer la reconnaissance dans un cadre international. Jusqu'ici, le cours dialogué ne reposait que sur le remplissage du tableau d'analyse, dont le dynamisme dépendait de stratégies variables : *approfondissement* (contrat d'expertise), mobilité du corps (déplacement lors de l'institutionnalisation du savoir par la trace écrite), utilisation des cartes numériques ou murales. Pour l'enseignant, comme pour les élèves a-t-il remarqué, le jalon 2 donnait un nouveau souffle, introduit par la vidéo, par de nouveaux espaces. S'inspirant des conseils de J-P. Astolfi en matière de recentrage des savoirs, le professeur a élaboré une arborescence à remplir à partir des réponses aux questions posées sur le contenu de la vidéo (61). Elle repose sur les fondamentaux de la discipline HGGSP (63) :



Annexe 13 : Boulanger, T. (2021). Arborescence, séance 2 du 21/05/2021. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers.

L'intérêt de recourir à un *contrat de production* à cet instant, c'est de penser de manière pluridisciplinaire, où chacune d'elle apporte une méthodologie, une approche qui lui est propre. C'est tout l'intérêt de cette spécialité que de confronter les regards pour mieux évaluer la complexité, la nuance, et multiplier les focales d'analyse pour tisser des liens de manière systémique. Les idées fortes que nous allons analyser pour passer d'un cours dialogué en construction à une phase plus aboutie tiennent en quelques mots : *dévolution*, *déclaration*, *contrat a-didactique*, anecdotes pertinentes,

imprévus didactiques, engagement, dynamique, motivation, rythme, enseignant mentor, dialogue réel, communauté d'apprentissage.

- La *dévolution* est davantage partagée, visible par la spontanéité des élèves (et leurs rires), la souplesse d'action, une dynamique dans la fonction didactique et le mode d'interaction, la bonne gestion de l'improvisation par des exemples qui font sens. Les phases d'échanges sont plus nombreuses, les élèves ont davantage la parole. De l'espace dialogique ouvert s'ajoute une dévolution plus affirmée, plus fluide en termes de rythme et de syntaxe. Les échanges sont plus spontanés, plus naturels, sans flottements ni accros, tant de la part de l'enseignant (63), que des élèves (86), (92), … Après la diffusion vidéographique, I. s'interroge sur les sources de l'extrait (date, 62). La réaction de l'élève est instantanée, pertinente car cela permet à l'enseignant d'établir un *contrat de conditionnement* (importance du savoir) et un *contrat d'utilisation* (63), dans le sens où l'extrait est utile dans la vie sociale de l'élève pour mieux appréhender, en tant que citoyen éclairé, les enjeux actuels de la mondialisation par les frontières. La schématisation par arborescence et l'explication de l'approche des disciplines donnent du sens pour hiérarchiser les informations, réduisant les écarts d'incompréhension.
- Ce nouvel environnement didactique proposé est accepté par les élèves, qui sont près de 14 à participer spontanément en cette deuxième séance. 8 dialoguent dans cet extrait, y compris leur professeur (76). Pourquoi ? Le renouvellement du thème et l'extrait vidéo bousculent les habitudes déjà prises par la fonction didactique[116] (aboutir à un plan de cours) et le mode de l'interaction (visualisation de la vidéo et mise à l'écrit des échanges au tableau). L'adhésion du groupe signale deux actants Girardien : la prise de relai et l'objectivation. Autrement dit, l'enseignant est un modèle pour les uns, un mentor pour d'autres en termes didactiques. D'un point de vue mésologique, ou phénoménologique, les élèves s'adaptent à cette nouvelle situation-problème : comment départager des conflits géopolitiques en mer de Chine ? Les élèves acceptant d'être maître de leur apprentissage via ce nouveau cadre didactique, ils signent implicitement *un contrat a-didactique* qu'une atmosphère de confiance (refoulement a-didactique).

[116] Hersant, M. (2010). Caractérisation d'une pratique d'enseignement, le cours dialogué. HAL, récupérable à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00450482/document

- La motivation de sécurisation (retrouver une situation déjà vue, attachement à l'autre) a laissé place à la motivation (Favre, 2015). L'enseignant ne recherche plus à distribuer la parole comme le suggèrent A. Cazaux, M. Dagens, E. Duclos (2005), ou F. Hervieu (2019) ; ils la demandent collectivement (63), (M, 86), (S, 88), ou la prennent automatiquement (I, 62), (S, 64, 66), (M, 74), (J, 78), (M, 90). Leur enseignant (M. C-C, 76) s'engage volontiers à éclairer la relation géopolitique sino-taïwanaise. D'après F. Hervieu, l'engagement de l'enseignant est important afin de donner du sens à l'apprentissage, auquel doit s'ajouter de la légèreté, de l'humour, de la bienveillance pour retenir l'attention. Qu'est-ce qu'un bon professeur ? C'est avoir des talents d'orateur, savoir expliquer, transmettre sa passion en recourant à des supports variés comme internet ou des vidéos pour mettre la leçon en lien avec les centres d'intérêts des élèves, contrôlant le temps pour déjouer l'ennui (Hervieu, 2019, p. 52-53). C'est cela aujourd'hui, « être un bon professeur », un *enseignant catalyseur* (Jolicoeur, 2020) encourageant un *apprentissage coopératif*. La complicité qui relie les enseignants les amusent (76, 83), y compris les élèves (84). Cela passe par le regard, la posture d'animateur qui vient au contact des élèves, en leur indiquant de porter l'attention sur la carte murale (pour localiser et situer, le propre de la géographie), sur lui, ou leur professeur (Andrieu, 2003). Il n'en faut pas plus pour générer une communauté d'apprentissage qui fait l'effort commun constant de comprendre pour tendre vers le but d'apprendre (Durand, Saury, Sève, 2006 ; Boscus, 2013 ; Jolicoeur, 2020). Le caractère sociocognitif de la *situation didactique* brille par sa démonstration, où les professeurs éprouvent du plaisir à transmettre, et les élèves, le plaisir d'apprendre et d'interagir. Les peurs d'apprendre et de dépasser les obstacles n'existent plus, d'où une meilleure fluidité des propos et une rythmique participative stable. Force est de constater que la dynamique continue par d'autres participations (J, 78), (M, 86), preuve d'une synergie positive. Le système-classe s'auto-régule, évolue vers plus d'autonomie dans la participation, avec moins de contrôle -du moins apparent- de l'enseignant. L'engagement des élèves est visible par leurs nombreuses participations, qui s'opèrent seulement entre eux et l'enseignant, et non pas entre élèves-élèves. Les imprévus didactiques, ici « relatifs », sont des opportunités saisis de manière régulière, et d'ordre didactique (liés au savoir) mais aussi contextuel (liés à l'organisation de l'activité), facilement gérés par improvisation (Bénaïoun-Ramirez,

2009). Ils ne perturbent pas l'enseignant grâce à son expérience, qui s'habitue à cet environnement, à ses élèves.

- Les incidents cognitifs, d'après M. Boscus, devraient donner du sens aux imprévus car ils indiquent la représentation des élèves. En effet, l'incident cognitif de M. (78) témoigne d'une confusion sur les taïwanais, qu'il confond encore avec des communistes. La rétroaction de leur professeur a dissipé ce malentendu non seulement à l'élève, mais aussi aux autres qui n'auraient pas compris. Cet exemple du 28/05/2021 est plus éclairant encore (cf. Jalon 2, étude de cas 3, carte p. 174) :

152	E	Mais ce que je comprends pas, c'est que quand ils ont tracé des limites suite à la conférence,
153	Professeur	Ouai
154	E	Bah ils se sont pas rendus compte qu'il y avait des endroits où c'était des endroits de rencontres entre guillemets ? Qu'il y a des délimitations ? Enfin, s'ils ont fait ça au maximum, un peu, comment dire, géométrique, ils ne sont pas rendus compte que, et bah là, c'était pas possible ?
155	Professeur	Bah, pour moi, la Convention a bien fait son travail …
156	E	Oui ?!
157	Professeur	Elle veut vraiment départager de manière équitable, en tout cas autant que faire se peut. Tu vois ? Le problème, c'est que, et c'est là toute la question, t'as la Chine qui revendique des espaces en convoquant l'histoire, une histoire millénaire montrant qu'ils ont droit à ça, et finalement, ils n'ont que faire du tracé de la Convention ! Alors que la Chine a ratifié la convention de Montego Bay ! Elle l'a ratifié mais ne l'applique pas. Et en fait, la carte que t'as sous les yeux, ce sont les revendications, essentiellement.
158	E	Ahhhh okaiiiiii … Ils ont tracé en fonction de … enfin, quand vous disiez équitable, c'est qu'ils faisaient en fonction de la taille du pays et en rapport proportionnel ou … Enfin ?
159	Professeur	Bah en fait, ce serait intéressant d'appeler un commissaire de la Convention ici pour répondre plus précisément à ta question, mais je pense qu'ils essaient de tracer selon le principe de la proportionnalité.
160	E	Oui c'est ça.
161	Professeur	D'accord ?
162	E	Oui

L’extrait suivant met en lumière un incident cognitif, dont la résolution provoque l’enculturation du groupe. La carte ne représente pas les limites des ZEE mais les prétentions des pays. Cet imprévu, d’apparence « relatif » (Perrenoud, 1999), se révèle en fait « radical » pour tous ceux qui n’auraient pas non plus compris. Pour assurer l’intelligibilité du message, l’enseignant s’assure que l’élève (161) -et les autres- a bien compris (*contrat de communication*).

- L’enseignant utilise également des anecdotes pour capter l’attention du public. En expliquant le choix des à-plats de couleurs par les cartographes, il recentre l’attention en faisant le lien entre le cœur de la discipline géographique et la politique (71). C’est en s’inspirant d’une interview de Christian Grataloup sur France Culture que le professeur explique la diversité des couleurs appliquée à Taïwan, tantôt en Chine (carte géographique chinoise), tantôt non (carte européenne). En ajoutant de l’ironie à l’importance de cette actualité dont l’usage est essentiel pour B. Mérenne-Schoumaker, F. Chenu, il retient l’attention de tous les élèves par le rire (tous les élèves étaient attentifs), dépassant la diversité des profils. Nous émettons donc une nouvelle hypothèse que le mémoire ne permettra pas de vérifier : peut-être que l’humour est un des moyens de prendre en compte l’hétérogénéité des classes ? L’anecdote sur Hong Kong (85) se situe dans la continuité de l’intervention de son professeur au sujet de la puissance relative de la Chine limitée par celle américaine (76). Le choix de cet espace permet de déporter l’attention dans une autre zone géographique disputée, importante par sa position géographique et sa richesse, et donc d’avoir une démarche réticulaire et multiscalaire (Caroline Leninger-Frézal). En effet, Hongkong est sous le feu des projecteurs d’un point de vue politique (rejet de la loi sur la sécurité nationale en juillet 2020), civique (lutte pour la liberté), économique (capitale économique et intellectuelle entre les mains du parti chinois), etc. Si les hongkongais parviennent à déjouer les projets de Carrie Lam, alors le message politique sera fort pour les taïwanais quant à leur projet d’indépendance. Cette continuité politique et géographique fait sens pour les élèves dans la mesure où il rebondit pertinemment sur l’imprévu didactique de l’enseignant référent en déplaçant la focale ailleurs, en recentrant l’attention sur lui (le *pouvoir explicatif* est une des qualités dialogiques ; P-L. Jolicoeur, 2020).

- L'enseignant fait preuve de sa maitrise disciplinaire sans recourir à un discours magistral. L'histoire est au temps (présent, passé) ce que la géographie est à l'étude de l'écoumène (pourquoi telles sociétés dans tels espaces sur telles durées, en lien avec telles autres sociétés dans tel milieu géographique avec telles activités). La politique permet de comprendre l'action des acteurs à toutes les échelles en termes de politique intérieure et extérieure. La géopolitique se fait la synthèse des trois. Non seulement le professeur réduit son temps de parole, mais il permet aux élèves de participer davantage en multipliant les approches selon les appétences de chacun. Il s'agit précisément de la « dynamique des ouverts » ou des possibilités qui définissent le degré de sensibilité, de préoccupation qu'ont les sujets (élèves) pour tel objet scientifique (Durand, Saury, Sève, 2006). Dans ce cas, il n'est plus nécessaire de rechercher la participation car elle vient plus spontanément[117]. Cette connaissance disciplinaire ne se résume pas à l'HGGSP. De manière inconsciente, la maitrise du cours dialogué participe à son bon déroulement : anecdotes, mobilité, changements de postures, prise en compte des profils des élèves (le rire emporte, de fait, l'adhésion des élèves fonctionnant à l'affect), les interactions, gestion du groupe-classe (lorsque l'enseignant reprend les bavardages ; 87).

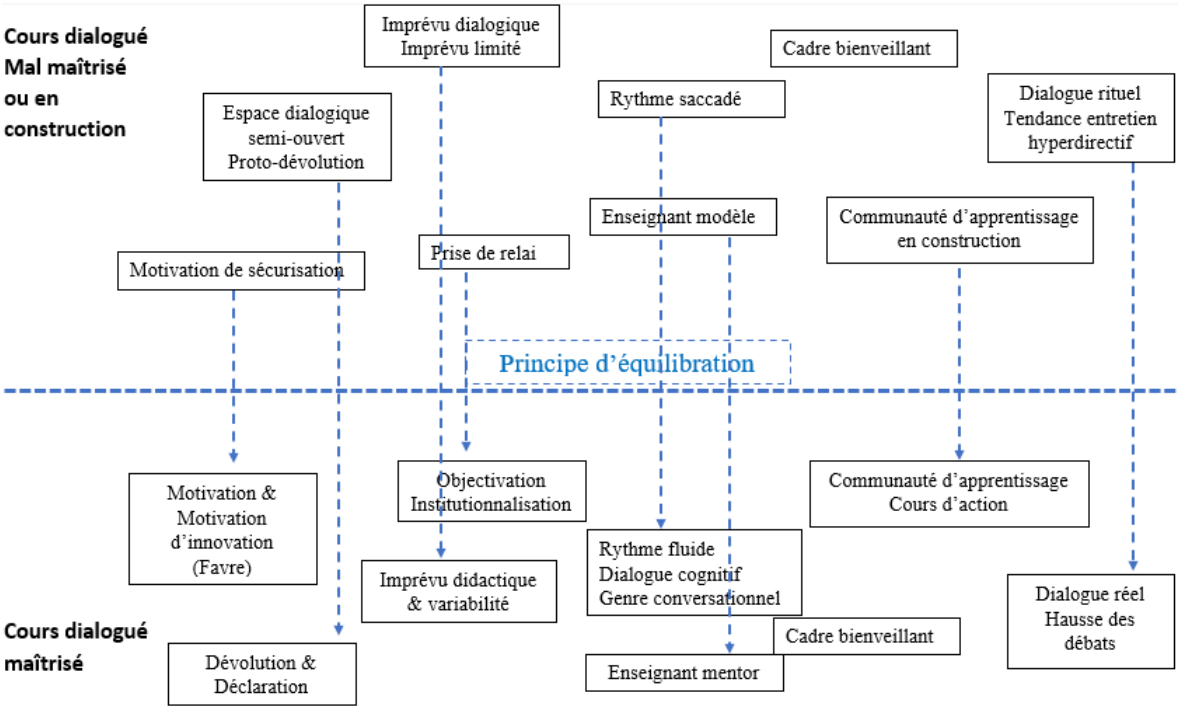
En conclusion des évolutions par rapport à l'intervention précédente ont eu lieu. Nous avons vu qu'il ne suffit donc pas d'un petit effectif pour encourager le cours dialogué (Mérenne-Schoumaker, 1994). De plus, les échanges rapides, malgré le caractère mécanique, « saucissonné » des questions et des réponses, n'instaurent pas une tension nerveuse car les interactions sont porteuses de construction du savoir dans un cadre bienveillant et coconstruit par une communauté d'apprentissage acquise à une cause commune. La mise en garde de P. Veyrunes et J. Saury sur l'addition des questions s'appliquait à la séance une, pas à la seconde. Un cours dialogué est aussi possible en classe entière, mais cela relève de la prise en compte de plusieurs paramètres. Sans pouvoir hiérarchiser, nous pouvons au moins nous en tenir à faire un inventaire pour aboutir à des conditions optimales d'un cours dialogué :

[117] Nous ne pourrions, à ce stade de réflexion, hiérarchiser les causes de la hausse des interactions entre les élèves et l'enseignant, tant les variables sont nombreuses : nouveau sujet, confiance établie, espace dialogique ouvert, événements jugés pertinents pour les élèves selon leur préférence disciplinaire, humour, bienveillance, etc. Nous nous contenterons de dire, sans nul doute, qu'il s'agit de la combinaison de tous qui engendre une participation collective.

- Un tournant pédagogique et / ou peut impulser une nouvelle dynamique.
- Varier les approches comme le suggérait B. Mérenne-Schoumaker : en termes de groupes (naviguer entre l'individuel et le collectif), de techniques (supports), de langage (écrit, oral). Le déplacement du corps est aussi important pour impliquer les élèves dans l'activité d'après F. Hervieu.
- Utiliser des anecdotes en référence avec l'actualité et l'intérêt des élèves (en lien avec leur milieu socio-culturel si possible). Pour F. Hervieu, il faut chercher à comprendre le savoir informel de l'élève dans son milieu (rapport entre le savoir et les élèves, cf. triangle didactique, et son schéma revisité).
- Recourir à l'humour contribue à stimuler les apprentissages.
- Délester le savoir aux élèves, la responsabilité est possible par un contrôle du groupe-classe plus souple (*dévolution*).
- Prévoir un contenu équilibré, centré sur les fondamentaux (concepts et notions), tout en approfondissant dès que nécessaire.
- Accepter l'imprévu et reconnaître quand on ne sait pas. Cela humanise l'enseignant, qui est accepté par l'élève.
- Maintenir un engagement réciproque des élèves et de l'enseignant. La communauté d'apprentissage et les interactions sont possibles que par les échanges, qui entrainent une motivation de part et d'autre.
- Maintenir un espace dialogique ouvert.
- Favoriser un environnement bienveillant, sans jugements, décontaminant l'erreur en s'en servant comme appui.

Les externalités positives sont nombreuses pour la *communauté d'apprentissage*, en termes de motivation, de fluidité du discours, de compréhension, de progression de la pensée, d'acceptation du pôle scolaire, de confiance, de participation, de dialogue (« réel »), de signification (sens des connaissances), d'hétérogénéité (variété des profils, espace dialogique ouvert), de prise de relai et d'objectivation des savoirs, de reconnaissance de l'enseignant comme « modèle » ou « mentor », de prise en compte de l'intérêt de l'élève. L'enseignant a passé le cap de la proto-dévolution ou pré-dévolution à la dévolution. Même si les classes sont nombreuses, nous croyons que le cours dialogué permet de prendre en compte les élèves (participations spontanées des apprenants, variation des postures enseignantes pour s'adapter à l'hétérogénéité des profils), sans pour autant individualiser efficacement les apprentissages. Cela

nuance les réflexions de P. Veyrunes et de J. Saury lorsque ces derniers pensent qu'il y a peu d'attentions portés aux besoins individuels des élèves. De plus, A. Cazaux, M. Dagens, M, E. Duclos, estiment qu'il faut distribuer la parole pour dynamiser un cours dialogué. C'est en partie exact. Vrai mais insuffisant. Si les conditions sont réunies pour la communauté d'apprentissage (intérêt pour l'objet scientifique, dynamisme, etc.), alors le cours dialogué peut être animé par la simple spontanéité des élèves, d'où l'auto-régulation du système-classe.



Annexe 14 : Boulanger, T. (2021). La maîtrise du cours dialogué et la construction d'une communauté d'apprentissage. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers.

Nous allons désormais constater qu'il ne suffit pas de changer de jalon pour maintenir cette dynamique. À ce stade, l'enseignant cherche à éviter, de manière systémique, une auto-régulation nouvelle car celle-ci est bénéfique pour l'apprentissage. Cela permet de vérifier les analyses de Durand M., Saury, J., Sève, C. : chaque système tente de redéfinir une unité non plus individuelle mais commune, rejetant les éléments entravants qu'ils portent pour atteindre la finalité de l'apprentissage. Le système s'autorégule, s'auto-produit en permanence afin de s'adapter à l'environnement de l'enseignant. À défaut de pouvoir vérifier individuellement la compréhension des élèves (le contrat didactique est à nuancer car le professeur ne peut pas toujours avoir accès au pensé de l'élève. Brousseau, 2004), sa capacité à écouter, l'enseignant maintient cet état paroxysmique du cours dialogué pour la suite des séances. Cela

rejoint la question d'O. Maulini : faut-il poser des questions ou laisser les élèves se les poser ? Les deux à la fois ou isolément. D'une part, le cours dialogué peut être animé que par des questions des élèves, sur un temps limité. Auquel cas, les dérives peuvent être nombreuses, surtout en classe entière comme le rappelle P-L. Jolicoeur[118] ou encore pour les classes « faibles » d'après J. Deauvieau[119]. Il faut donc un *équilibre* entre savoirs universitaires et scolaires, temps et rythme, identité professionnelle et plaisir, niveaux sociaux et culturel. Le cours dialogué peut aussi être animé que par des questions de l'enseignant. Toutefois, la liberté de prise de parole sera restreinte, tout autant que les imprévus et ses conséquences (*enculturation*, approfondissement, explication, hétérogénéité, identité professionnelle moins connue). Le monologue du professeur provoque à long terme l'ennui de ses locuteurs, une perte de l'adhésion du groupe. Enfin, poser des questions et laisser les élèves se les poser paraît le bon compromis. La dévolution est permise, le contrôle de l'activité et de la gestion de la classe reste implicitement tenus, et les élèves peuvent s'exprimer.

3.2.2 Affirmation des phases d'échanges dans la durée. Rythmer la séance pour mieux la contrôler contribue à l'acquisition des apprentissages

Le cours dialogué s'opère dans une relation professeur-élèves en groupe-classe, à certains moments (introduction, lors de l'institutionnalisation des savoirs, etc.). L'extrait ci-dessous, de la séance 3 du 28/05/2021 (étude de cas 1, jalon 2), présente un cours dialogué adapté au format professeur-groupes d'élèves. Après avoir étudié l'étude de cas 2 (jalon 2, conflit gréco-turc, 1h) et l'étude de cas 3 (conflit en mer de Chine, apport méthodologique, 20 min.) en s'inscrivant dans la continuité de la seconde séance (déplacements, anecdotes, variété des supports, etc.), l'enseignant change de mode d'interaction. Il a fait le choix de mettre les élèves en activité par groupes, sans modifier la disposition de la classe par manque de temps. *In fine*, il souhaite inviter un élève à co-construire au tableau le fruit de sa réflexion. Cet exemple diversifie la dynamique de classe afin de maintenir l'équilibre du système-classe et de garantir le *principe d'équilibration*.

[118] Il faut toujours un cadre structuré et maintenu par le professeur pour maintenir un dialogue.
[119] Le risque est trop élevé lorsque les classes ont des difficultés car la participation peut être trop nombreuse, et les réponses peu mobilisables. Deauvieau, J. (2009). *Observer et comprendre les pratiques enseignants*, récupéré le 01/09/2021 : https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article30

217	Professeur	Alors aujourd'hui, ils ont trouvé la solution mais on va essayer de se mettre dans la peau des géographes qui donnent de la matière à l'ONU.
218	M	Mais on a besoin d'une échelle pour le faire ?
219	J	On fait un calcul ?
220	Professeur	Nan nan pas de calculs. Tu regardes le relief et puis tu essayes de deviner où l'étendre ? [Puis le professeur se tourne vers le cahier d'une élève, et ajoute]. Ah ça c'est pas mal !
221	E	Donc en fait ça c'est la ZEE qu'ils ont ? Punaise mais c'est énorme ! Elles ne sont pas très grandes ?
222	Professeur	Enfin, à l'échelle humaine elles sont grandes …
223	E	Oui !!
224	Professeur	A l'échelle géographique, elles sont vraiment lilliputiennes. Je suis allé sur google earth, j'ai zoomé et je ne les voyais même pas ! Ce sont bien des îles.
225	M	Et ça a vraiment une forme particulière ?
226	Professeur	Bah je sais pas si ça a une forme particulière mais t'imagines un relief sous-marin. Tout simplement comme une grande montagne sous-marine.
227	M	Nan mais ce que je veux dire, c'est qu'est-ce qu'on peut trouver comme forme ? C'est une forme particulière ou pas ?
228	Professeur	Bah en fait, la question qu'il faut vous poser, c'est où est la fosse océanique par rapport à la zone continentale ? C'est où faut-il tracer ce polygone ? [Les élèves réfléchissent collectivement].
229	M	[Chuchotant] D'accord c'est ça, car là, ça continue.
230	Professeur	Bon pour votre gouverne, c'est pas obligé qu'il y ait une île qui dépasse. Ça peut être quelque chose comme ça ! [L'enseignant corrige en redesdinant un relief sous-marin au lieu d'une île]
231	M	Ahh !! [Compréhension]. Bon je pense que c'est comme ça. Il y en a 6 ou 7 [îles]. Parce qu'on peut faire comme ça puis comme ça.
232	E	Bah oui mais tu vois les îles elles sont là !
233	M	Oui mais le plateau continental s'arrête là.
234	J	Oui il s'arrête là. En fait c'est plus facile que ce que je pensais [rires]

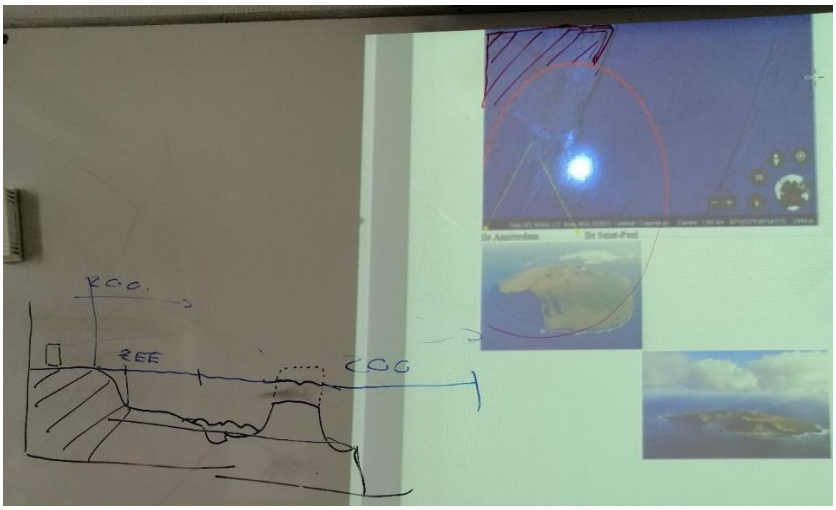
235	E	Oui mais c'est facile en fait.
236	M. C-C	[Il participe aussi]
237	Professeur	[L'enseignant se tourne vers un autre groupe]. Alors vous avez une idée ?
238	Ma	Bah pas tellement. Vu que la ligne elle est par-là
239	Professeur	Okai !
240	Ma	Pour moi, ce serait par-là ? [Rires]
241	Professeur	Oui oui c'est bien ! Toi tu avais pensé la même chose ?
242	G	Oui.
243	Professeur	Bon après il va falloir écrire le texte mais ça, c'est une autre paire de manche ! Oui les filles ? [L'enseignant se dirige vers un autre groupe]
244	Ma	Bah plus dans cette zone là mais sinon …
245	Professeur	Bah c'est bon, c'est bon. Après, j'ai pas toutes les cartes en main mais je vais vous expliquer après. L'essentiel est d'avoir compris la logique. Et vous avez trouvé. On y va ? Qu'est-ce qui veut aller au tableau ? Quelqu'un que je n'ai pas entendu. Tu veux tenter ta chance ?
246	An.	Ah non merci ça ira … [Rires de ses camarades]. [Quelques instants plus tard]
247	Sa voisine	Allez va-y !
248	An	En fait je veux bien y aller monsieur !
249	Professeur	Bien ! Tiens voilà le crayon ! [Puis l'élève trace correctement le tracé]. Okai, okai. Je veux bien que vous tiriez le rideau qu'on y voit plus clair ! C'est comment ton prénom déjà ?
250	An	An
251	Professeur	Okai. Bon est-ce que tout le monde est d'accord avec An ? Levez la main s'il vous plaît ?
252	Une élève	Ouai An ! [Encouragement]
253	Professeur	Y t'es d'accord ou tu as une autre idée ? [Le professeur l'interroge car il est au fond de la classe, travaille seul et ne participe pas]
254	Y	Oui

255	Professeur	D'accord. Est-ce qu'il y en a qui ne sont pas d'accord ? [Personne ne lève la main]. Alors qu'est ce qui t'as amené vers cette logique An ?
256	An	[Tout le monde l'écoute] Bah c'est parce qu'on peut voir qu'au centre, il y a deux traits qui distinguent et sur les côtés, on peut voir que c'est la fosse ! Et donc euh, ce serait pas intelligent de reprolonger sur ce côté tandis que sur la gauche, on peut voir que … enfin qu'il y a plus d'îles !
257	Professeur	Ouai donc euh, le plateau continental, il serait là pour toi ?
258	An	Euh, bah … Euh … Oui ?
259	Professeur	Oui ! Bah c'est bien ! Tu as la bonne réponse en effet ! [Des élèves l'encouragent]. Là, tu as la frontière séparant, enfin ce n'est pas une frontière mais, là vous avez la fosse océanique et là deux îles. C'est comme un relief marin très haut au point de dépasser la surface de l'eau, qui sont visibles : c'est Amsterdam et Saint Paul. Ces îles se reposent sur un plateau continental qui se prolonge bien sûr. Et là, vous voyez au Nord, vous avez comme des petites îles sous-marines, enfin, des hautes montagnes, des reliefs. Et bien le tracé véritable, se fait à hauteur de 110 °. Tu as la bonne réponse hein à ton niveau j'aurai fait la même chose. [L'enseignant s'en amuse], Après, t'es ambitieuse quand même car regarde : les îles sont grandes comme ça et là tu m'as fait un super truc ! [Une trop grande extension]
260	An	C'était approximatif [Dit-elle en souriant, ce qui déclenche un rire collectif]
261	Professeur	[Le professeur retrace]. Maintenant, tu as la bonne réponse tu vois. Mais imagines, géographe que tu es, tu présentes ça à l'ONU … [Rires], t'es bien gentille, on aime bien la France mais …
262	An	Oui ce serait trop grand !
263	Professeur	Voilà, voilà. L'appétit c'est bien, mais ils ont accordé une extension de ça. Voire peut-être un peu plus petit [Le professeur rectifie au tableau en retraçant plus correctement]. Et attention, cette extension, c'est juste pour explorer les eaux mais elle n'a pas le droit d'exploiter. C'est juste pour de la découverte scientifique.
264	E	Ah bon elle ne peut pas exploiter encore ?
265	Professeur	Non, du moins pas encore. Mais elle va peut-être le devenir. Là c'est juste une exploration. Donc à l'avenir, peut-être qu'à l'avenir, ils vont acheminer un certain nombre de navires prospecteurs pour voir qu'est-ce qu'il y a le long de la colonne d'eau ; c'est-à-dire tout ce qu'il y a entre les fonds marins et la surface ; quelles richesses il y a, les poissons, … Au niveau du sous-sol, quelles richesses minières il y a et en dessous, du pétrole ? Je sais pas. En tout cas le projet est en attente et l'ONU a validé des miles en plus. Donc peut-être que maintenant, quand vous irez sur google earth, peut-être que vous

		verrez les choses différemment ?! Je crois que dans j'avais votre âge, il y a une dizaine d'année, une nouvelle île est apparue parce que la Terre bouge par les plaques, par les l'activité sismique, volcanique et parfois des îles apparaissent comme par magie. Bon c'est pas de la magie mais bon…

C'est la première fois que les élèves travaillent en groupes (217-244). Ayant constaté qu'en phase d'institutionnalisation des savoirs, ou d'échanges dialogiques, le rapport reste circonscrit par un binôme professeur-élèves et non un trinôme professeur-élèves-élèves, l'enseignant souhaite diversifier l'approche pédagogique en dopant positivement le système auto-régulé de la communauté d'apprentissage. En cela, nous donnons raison au rôle moteur de l'enseignant dans un cours dialogué, car c'est lui qui pose les questions et organise les échanges (Maulini, 2006 ; Deauvieau, 2007).

Nous pouvons constater que les élèves n'ont pas pour habitude de procéder à cette situation-problème, inspirée de la tâche complexe. Ils en attendent de la difficulté en faisant preuve d'abstraction mathématique (J, 219), en complexifiant l'activité dont la tâche est relativement simple : tracer l'extension de la ZEE. Néanmoins, le professeur est l'auteur du *conflit sociocognitif que* traversent les élèves. En effet, au tableau, tous les élèves pensent qu'il faut qu'il y ait une île pour prolonger la ZEE. En fait, il faut une extension du plateau continental. Lorsque l'enseignant efface l'île (230) au tableau en la remplaçant par des pointillés (annexe 15) pour corriger cette erreur pédagogique et didactique (ou imprévu pédagogique), la réaction des apprenants ne laisse pas de doute à la compréhension : « Ahh !! » (231). Les élèves réorganisent leurs schèmes par l'effort de compréhension, jusqu'à la phase d'assimilation. Avec la co-construction cognitive de l'enseignant (226, 228), les élèves comprennent qu'il faut suivre la limite du plateau continental le long du fond océanique pour aboutir à la limite du plateau continental, et s'en étonnent (J, 234), (E, 235). Le socioconstructivisme s'applique clairement par interaction commune des parties (Maulini, 2006). Les deux autres groupes trouvent également la bonne réponse par *apprentissage coopératif,* sans doute grâce à la correction apportée au tableau qui permet de lever plus facilement les obstacles. Pour éviter cette erreur, l'enseignant peut, en amont, prévoir un certain nombre de schémas « prêts à l'emploi » en fonction des imprévus relatifs ou radicaux. En générale, avec ces trois exemples, les élèves ont résolu les *objectifs-obstacles*.



Annexe 15 : Boulanger, T. (2021). Arborescence, séance 3 du 28/05/2021. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers. (Le tracé du prolongement correspond à celui de l'élève An.).

La dynamique change à nouveau lors de la phase d'institutionnalisation des savoirs. Un événement symbolise clairement par sa simplicité la *déclaration*. Lorsque l'enseignant invite An à aller au tableau pour expliciter son choix, cette dernière refuse de prime abord (246). Dans ce climat de classe où le jugement n'a pas sa place, sa voisine l'invite à se lancer, puis An s'exécute, enthousiasmée. La motivation a effectivement pour corollaire le besoin de reconnaissance, de progression et d'expression qu'évoque F. Hervieu. La motivation dont elles font preuves témoigne d'un engagement, et valide la *modélisation didactique de la situation* planifiée par l'enseignant. « *Une stratégie d'enseignement est opportune si elle induit chez l'élève un sentiment de réussite, de progrès personnel, de responsabilité* » (Mérenne-Schoumaker, 1994, p. 156). Ainsi donc, sous les encouragements, An passe d'une motivation de sécurisation à une motivation, déjouée de peurs (Favre, 2015). L'interaction se joue entre l'enseignant, l'élève (An), et le groupe-classe. L'*interaction*, composée de l'*institutionnalisation* et de la *dévolution* de ce *cours d'action*, montre l'adhésion d'An et de ses camarades qui l'encouragent (252) pour tendre vers le but commun (la résolution de la situation-problème). Une fois encore, il cherche à distribuer la parole en cherchant la participation d'Y (235) pour atteindre tous les élèves. À la demande d'explication du professeur, An fait une confusion entre « îles » et « plateau continental » (256). Pour valider la réponse, l'enseignant décontamine l'erreur (Favre, 2015, p. 127) en passant par la reformulation de son propos. Cela participe à un renforcement positif : « *c'est respecter les élèves en se faisant comprendre d'un plus grand nombre. C'est aussi essentiel pour rassurer ceux qui ont*

toujours l'impression de ne pas avoir compris et éventuellement les inciter à poser une question », commente F. Hervieu (Hervieu, 2019, p. 137). Avec l'élève, l'enseignant tisse une complicité par l'humour en extrapolant son tracé, en saluant sa bonne réponse (259, 261), complété par un *contrat d'expertise* (263) qui éveille une spontanéité (E, 264). Comme le souligne N. Bénaïoun-Ramirez (2009), cette spontanéité permet bien l'amélioration des savoirs (265). Donc cette méthode active dialogique permet de motiver, encourage l'autonomie, l'engagement (Mérenne-Schoumaker, 1994, p. 160) ; de développer l'apprentissage de la communauté, sans en changer négativement les relations caractérisées par la co-construction, l'apprentissage coopératif (consolidation et renforcement de la systémie-classe). Le cours dialogué ne se borne pas à la relation enseignant-élèves, mais elle s'applique aussi lorsque des groupes de travail sont formés (professeur-groupes d'élèves), mais aussi selon un rapport triadique (professeur-élève-élèves). La modélisation didactique des situations a donc été prévue et réalisée comme convenu.

En revanche, la variation des rythmes impose à l'élève une attention constante, surtout lorsque les séances sont organisées sur deux heures consécutives. L'exemple suivant de la même séance, capté par le dictaphone une heure plus tôt, montre les limites du *contrat de reproduction* (le questionneur interroge implicitement en formulant ses questions aux interlocuteurs afin que les réponses correspondent aux intentions du premier). L'enseignant réfléchit avec les élèves aux arguments à compléter dans la première question de l'étude de cas trois du jalon 2 :

163	Professeur	Okai bon. Alors euh, justement, on va revenir à la mer de Chine et répondre à la question. Oui La.
164	La	À cause des archipels parce qu'elles sont revendiquées par plusieurs îles à chaque fois ?
165	Professeur	Voilà très bien. Alors voilà une belle phrase d'introduction et de conclusion. Je vous laisse la noter.
166	E	Elle a dit quoi ? Chuchote-t-elle
167	M	Je sais pas
168	Professeur	Alors comme on est en géographie, n'hésitez pas à localiser, toujours. Il y a plusieurs îles qui sont concernés.
169	E	Tu peux répéter s'il te plaît ?

170	La	J’ai pas …
171	E	Tu l’as pas écrite ?
172	La	Nan
173	E + M	[Rires]
174	M	Chut !

Lors de cette phase d’*institutionnalisation*, La. évoque la pierre angulaire des débats qui animent les États : le chevauchement des revendications, contrairement au partage prévu par la Convention de Montego Bay (La, 164). L’enseignant estimant que cette remarque est une phrase d’accroche efficace pour la trace écrite, il la valide. Or, un manque d’attention de E, M, voire même de La. empêche la réalisation de l’écrit. Seule une question posée d’une de ces élèves permet d’y revenir. La suite de l’enregistrement ne donne pas raison à cette remarque. Pour éviter ces dissipations, l’enseignant peut prendre l’habitude de répéter, de reformuler. Il peut aussi institutionnaliser le savoir en le notant au tableau, ce qu’il ne fit pas. Le cours dialogué est un travail d’équilibriste qui requiert une concentration, tant de la part des apprenants que de l’enseignant (Cazaux, Dagens, Duclos, 2005).

En conclusion, la pédagogie dialogique est plus efficace à mesure que la dévolution est respectée. Les interventions de l’enseignant sont écourtées, plus efficaces par la variété des stratégies employées. Elles font face au caractère énacté des séances (improvisation face aux imprévus), porteuse de motivation, de compréhension, d’intérêts pour les disciplines, de différenciation, de relations constructives (via l’humour, …). Le formateur reste maître des échanges d’une méthode multiforme, malgré un partage des responsabilités.

Conclusion

Nous avions commencé par nous interroger sur la pertinence de cette méthode active. D'après l'analyse des données, elle permet de développer des compétences de coopération, de mutualisation, d'expression, d'utiliser à bon escient la sémantique et la méthode propres à chaque discipline. Le professeur est là pour orchestrer l'organisation de l'apprentissage selon sa *modélisation didactique des situations* et son *ingénierie didactique*. C'est en appliquant le *principe d'équilibration* qu'il va pouvoir mettre en mouvement ce qu'il a prévu. En s'adaptant aux valeurs et à la *mémoire didactique*, aux milieux socio-culturels des apprenants dans leurs rapports au savoir (a-didacticité), il peut répondre plus justement à leurs questions en analysant leurs représentations, et engendrer une nouvelle dynamique de la communauté d'apprentissage grâce aux interactions. Afin de développer l'autonomie des élèves, il se centre sur l'*agentivité* des apprenants en mettant les élèves au centre de l'apprentissage par un processus de *dévolution* affirmée en acceptant l'imprévu. À l'instar d'un informaticien, il insère dans ce système-classe une nouvelle codification qui permet au groupe de former un réseau qui s'auto-régule selon les choix didactiques et pédagogiques. En effet, c'est en usant de l'humour, d'un engagement fort, des anecdotes, de la variation des postures enseignantes -et des élèves-, du jeu du corps et du regard, de la mobilité, du dynamisme, dans un climat bienveillant et encourageant, etc., que l'enseignant donne du sens aux apprentissages et facilite la mémorisation. Ces choix doivent être les bons pour maintenir l'efficacité d'un cours dialogué (pas de cours dialogué sans objectifs précis, sans supports bien préparés) et une dynamique vertueuse. La dynamique entraine une synergie positive au service des apprentissages. En délestant une part de la responsabilité par *dévolution,* il accepte une probabilité d'imprévus didactiques qui conduisent à des possibilités d'enculturation entre élèves ; les connaissances des uns complétant celles des autres (les *possibilités d'enculturation* sont aussi variables que les modes d'interaction du cours dialogué). Encore faut-il qu'il trouve un équilibre dans sa préparation. En les anticipant fortement, il les limite. En faisant l'inverse, il risque de se laisser emporter à la dérive par le flot des questions de ses élèves. Le cours dialogué est également possible lorsque l'enseignant réparti la classe en groupes autour d'une tâche précise. Lors de la phase d'*institutionnalisation*, chaque représentant apporte au groupe-classe des éléments de réflexion qui alimentent la communauté. Le professeur n'est pas le

seul acteur de la construction du savoir, car de la réponse des élèves (variabilité) dépend la suite du cours. Ceci dit, il peut varier le temps selon le statut des imprévus (relatifs ou radicaux). C'est encore une fois par une bonne gestion de l'*équilibre* du *cours d'action* que l'enseignant va soutenir un échange constructif, co-construit, en tentant de prendre en compte l'hétérogénéité des classes : profils psychologiques, distribuer la parole, encourager la spontanéité et les réponses, relativiser l'erreur, réduire les effectifs en tant que de besoin ou non suivant les qualités dialogiques du professeur, varier les modes d'interaction pour dynamiser, individualiser les apprentissages. Sans quoi, le retard, le monologue, le cours magistral peuvent se substituer à la pédagogie dialogique, au risque de redéfinir le milieu classe « par le bas » : problème de compréhension, d'ennui, raréfaction de la prise de relai et de l'objectivation, etc. Le bon déroulement d'un cours dialogué se résume donc en un mot : équilibre.

Bibliographie

Ouvrages scientifiques relatifs à l'épistémologie de l'histoire :

- Prost, Antoine. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, France : Seuil.

- Veynes, Paul. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris, France : Seuil.

Ouvrages scientifiques relatifs à l'épistémologie de la géographie :

- Beaune C. (1985). *Naissance de la nation France*. Paris : Gallimard.

- Clerc, P. (2016). *Géographies. Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, SEDES, Paris.

- Dunlop, J. (2019). *Les 100 mots de la géographie,* Paris, Que sais-je ? PUF.

- Grataloup, C. (2019). *Atlas historique mondial*, Paris, Les Arènes, L'Histoire.

- Lacoste, Yves. (2012). *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre.* Paris : édition La Découverte.

Ouvrages de didactique :

- Andrieu, B. (dir.). (2003). *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*, édition scérén CRDP Lorraine, Nancy.

- Alfré M., Chabert, C. (2019). *Le monde en cartes. Méthodologie de la cartographie*. Paris : Éditions Autrement.

- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). Vers une gestion éducative de la classe. Montréal, Morin.

- Astolfi, Jean-Pierre. (2017). *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris, France : Édition ESF.

- Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

- Bonwell, C. & Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. School of Education and Human Development, George Washington University

- Bénaïoun-Ramirez, N., Panissal N. (2010). Mise en oeuvre d'une démarche constructiviste d'enseignement : analyse croisée de corpus. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation AREF 2010 (AECSE, SSRE).* 13-16 septembre 2010, Genève.

- Bénaïoun-Ramirez, N. (2009a). *Faire avec les imprévus. Représentations professionnelles et construction de la professionnalité enseignante.* (Préface de P. Perrenoud). Lyon : Chronique sociale.

- Bénaïoun-Ramirez, N. (2002). *Imprévus et construction de la professionnalité enseignante*.
Recherche et Formation*, 40,* 121-139.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Armand Colin.

- Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? Bruxelles : De Boeck.

- Dewey, J. (1933). *How we think*. Cambridge : Harvard University Press.

- Dewey, J. (1939). *Democracy and Education : an Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company.

- Doyle, W. (1986) *Classroom organization and management*, in: M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. New York: Macmillan.

- Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. Dans J. M. Barbier et M. Durand (dir*.), Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris : PUF

- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur.

- Hemberg, C. (2011). Quelles sont les pratiques enseignants et que dit la recherche ? Introduction à un état des lieux de la didactique de l'histoire. Dans Le cartable de Clio, *Revue suisse sur les didactiques de l'histoire,* N°11.

- Huber, M. & Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants. Quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles.* L'Harmattan, Paris.

- Hoetker, J. & Ahlbrand, W. (1969) *The persistence of the recitation*. American Educational Research Journal, 6(2).

- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Le Roux, Anne. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* Condé-sur-Noireau, France : édition L'Harmattan.

- Martineau, S. et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussions*. Presses de l'Université du Québec.

- Mehan, H. (1979) *Learning lessons*. Cambridge, Harvard University Press.

- Monot, A. (2014). *Mers et océans*. Le Mesnil-sur-l'Estrée, Bréal.

- Musial, M., Pradere, F, Tricto, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* De Boeck, Bruxelles.

- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France : Édition ESF.

- Perrenoud, P. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage.* Editions ESF.

- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF.

- Rey, B, Staszewski, M. (2010). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*. Louvain-la-Neuve : édition de boek,

- Salembier, P., Theureau, J., Zouinar, M., & Vermersh, P. (2001). Action/Cognition située et assistance à la coopération. Actes des 12èmes journées francophones d'ingénierie des connaissances IC2001, 25-27 Juin, Grenoble.

- Sensevy, Gérard. (1998). *Institutions didactiques*. Paris, France : édition PUF.

- Sinclair, J. et Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: University Press.

- Tharp, R. et Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge : Cambridge university Press.

- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action*. Berne Peter Lang.

- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

- Vienneau, Raymond. (2017). *Apprentissage et enseignement*. Théories et pratiques. Montréal, Québec, Canada : éditeur gaëtan morin.

- Virat, Mael. (2019). *Quand les profs aiment les élèves. Psychologie de la relation éducative*. Paris : édition Odile Jacob.

- Zakhartchouk, J-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. Cahiers pédaogiques. Issy-les-Moulineaux : édition ESF.

Ouvrages sur la didactique de l'histoire et de la géographie :

- Bonhoure, G. Delort R., et Veyret Y. (2004), L'environnement, un savoir partagé. Dans M. Hagnerelle (dir.), *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*. Paris, France, CRDP Académie de Verseilles.

- Mérenne Schoumaker, Béatrice. (1994). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Paris, France, Édition Nathan pédagogie.

- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2008). Chapitre 4 Vous avez dit contrat didactique ? Dans : Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants. De Boeck Supérieur.

- Revue suisse sur les didactiques de l'histoire. (2011). N°11. Dans N. Tutiaux-Guillon, *Quelle place pour les questions socialement vives et / ou controversées en histoire ?* Le cartable de Clio.

Ouvrages de culture générale :

- Canguilhem, G. (1965/2003). *La connaissance de la vie*, Paris : Vrin.

- Girard, R. (1961). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris : édition Hachette.

Livres usuels :

- Dunlop, Jérôme. (2019). *Les 100 mots de la géographie*. Clamecy, France. Édition Que sais-je.

- Raynal, F., Rieuner, A. (2001). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur.

- Raynal, F. Rieunuer, A. (2014). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés – Apprentissage, formation, psychologie cognitive. 7e édition, Paris, ESF éditeur.

- Rey, Alain. (1995), *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert.

Article de périodique :

- Chappaz, G. (1996). « Entre la carotte et le bâton, La motivation ». Cahiers pédagogiques, n° hors-série.

- Chautard, P. et Hubert, M. (1999). « Une recherche à double effet : de la conceptualisation du cours dialogué à l'auto-analyse, par l'enseignant, de ses pratiques ». *Éducation permanente*, n° 139.

- Deauvieau, J. (2007), « Observer et comprendre les pratiques enseignantes ? Sociologie du travail », vil. 49, n°1. Récupérable à l'adresse https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S003802960600118X?via%3Dihub

- Fabre, M. et Fleury, B. (2005). « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques ». *Recherche et formation*, n° 48.

- Gal-Petitfaux, N. et Cizeron, M. (2006). « Motifs “cachés” et motifs “apparents” du dialogue professeur-élèves lors des bilans de leçon : étude de cas d’enseignants novices en éducation physique ». *Revue eJRIEPS*, n° 10.

- Reynaert, F. (2012). « Nos ancêtres les Gaulois … » Dans Baron, P. (dir). *Nos ancêtres … Les romains*. Dans N° 783, Paris : Historia.

Mémoire en ligne :

- Jousseaume, N. Lamotte, C. (2019). *La phonoprosodie du professeur lors d’un cours dialogué induit-elle un type d’interaction particulier ?* HAL archives-ouvertes, mémoire. Récupérable à l’adresse https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02429402/document

- Pier-Luc Jolicoeur, *Apprendre à dialoguer et dialoguer pour apprendre : pédagogie dialogique en classe collégiale*, CRIRES, 2020, repérable à l’adresse : https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/pedagogie_dialogique_en_classe_collegiale.pdf

Notes de cours en format papier :

- Loistron, J-F. (2019). *Vademecum pédagogie didactique*. Formation Capes interne, Nantes.

Notes de cours en ligne :

- Brousseau, G. (2004). *La théorie des situations didactiques*. Cours donné lors de l’attribution du titre de Docteur Honoris Causa, Université de Montréal. Repérable à l’adresse http://www.cfem.asso.fr/actualites/archives/Brousseau.pdf

Sitographie générale :

- Berque A. (2013). *Le rural, le sauvage, et l’urbain*. Fondation de l’université de Corse, Chaire Développement des territoires et innovation. Récupéré du site s://www.youtube.com/watch?v=jqQ90ATU5ZI

- Boscus M. (2013), *Le traitement des imprévus auxquels des enseignants peuvent être confrontés face à un groupe hétérogène*, *en classe de cycle 3, lors d’une séance de grammaire*, (mémoire de maîtrise publié). Université de Toulouse, IUFM Midi-

Pyrénées, France, récupéré à l'adresse https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00906754/document

- Leininger-Frezal, C. (2020). La géographie scolaire et ses enjeux. Paroles d'histoire, n° 149, récupérable à l'adresse https://parolesdhistoire.fr/index.php/2020/09/09/149-la-geographie-scolaire-et-ses-enjeux-avec-caroline-leininger-frezal/

- Cadieux-Larochelle, J. (2012). *L'apprentissage de la littérature au collégial assisté par une technologie de réseau : un potentiel de métacognition, de créativité et d'approfondissement dans une communauté de lecture en émergence* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repérable à l'adresse https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23594

- Cazaux, A. Dagens, M, Duclos, E. (2005). *Construire le cours avec ses élèves*. Académie de Bordeaux – Inspection pédagogique régionale de Sciences économiques et sociales. Récupéré le 12/04/2021 à l'adresse : http://webetab.ac-bordeaux.fr/Pedagogie/SES/gpdnt/fairecours.htm

- Connac, S. (2018). Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE, 49, citation de Tricot (2017), repérable à l'adresse https://journals.openedition.org/edso/3556?lang=en

- De Koninck, G. (1997). Un dialogue pédagogique : lequel ? pourquoi ? comment ? *Québec français, 4* (106), 31-34. http://id.erudit.org/iderudit/56447ac

- Delorme F (dir.), avec Rekacewicz P. (2012). *Dessiner le monde (3/4). Cartes en colère.* Cultures monde. France culture. Récupérable à l'adresse https://www.franceculture.fr/emissions/culturesmonde/dessiner-le-monde-34-cartes-en-colere

- Dessus, P. (2001). Enseignement et gestion des imprévus. Documents sur les Sciences de l'éducation, Inspé, Univ. Grenoble Alpes. Récupéré le 26/02/2021, consultable à l'adresse http://espe-rtd-reflexpro.u-ga.fr/docs/sciedu-general/fr/latest/imprevu.html

- Deauvieau, J. (2009). *Observer et comprendre les pratiques enseignants*, récupéré le 01/09/2021 : https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article30

- Emirbayer, M. et Mische, A. (1998). What Is Agency ? *American Journal of Sociology, 103*(4), 962- 1023. Repérable à l'adresse https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/231294

- Foucher, M. (2016). *Géopolitique des frontières*. Repérable à l'adresse https://www.youtube.com/watch?v=ugtVXYlzP3I

- Hersant, M. (2010). Caractérisation d'une pratique d'enseignement, le cours dialogué. HAL, récupérable à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00450482/document

- Hervieu, F. (2019). *Guide du jeune enseignant, édition Sciences Humaines*, Auxerre.

- Kennedy, D. (2004). Communal Philosophical Dialogue and the Intersubject. *The International journal of applied philosophy, 18*(2), 203-2018. https://doi.org/10.5840/ijap200418218

- Laferrière, T. et Breuleux, A. (2004). Knowledge building: Innovative practice in network-enabled classrooms. Dans R. Ferdig, C. Crawford, R. Carlsen, N. Davis, J. Price, R. Weber et D. Willis (dir.) *Proceedings of SITE 2004--Society for Information Technology et Teacher Education International Conference* (p.2928-2930). http://www.learntechlib.org/p/13294/

- L. Salamé, D. Demorand. (24/06/2020). Dans L'invité de 8h20 : Le grand entretien. N. Offenstadt, *Emmanuel Macron fait une grosse confusion entre l'histoire et la mémoire*. Récupérable à l'adresse https://www.franceinter.fr/emissions/l-invite-de-8h20-le-grand-entretien/l-invite-de-8h20-le-grand-entretien-24-juin-2020

- Maulini O. (2006). *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*, Revue française de pédagogie, récupéré le 03/02/2021 à l'adresse https://journals.openedition.org/rfp/195

- Mehan H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard university Press. DOI: https://www.google.com/search?q=10.4159%2Fharvard.9780674420106&rlz=1

C1PRFI_enFR904FR906&oq=10.4159%2Fharvard.9780674420106&aqs=chrome..69i57.449j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

- Morin, E. Therriault, G. et Bader B. (2019). *Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble*. Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE. 51, repérable à l'adresse https://journals.openedition.org/edso/5821

- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P, Trouilloud, D. (2013). *Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels*. 182, Revue française de pédagogie, repérable à l'adresse https://journals.openedition.org/rfp/4008

- Parlebas, P. (1980). *Un modèle d'entretien hyperdirectif*. Revue Française de Pédagogie, 51 (1), 4 19. Repérable à l'adresse https://doi.org/10.3406/rfp.1980.1714

- Reuter, Y., Cohen-Azria, Cora., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dévolution*. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Cairn. Repérable à l'adresse https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-61.htm#:~:text=%C2%AB%20La%20d%C3%A9volution%20est%20l'acte,les%20cons%C3%A9quences%20de%20ce%20transfert.%20%C2%BB

- Sensevy, G. (2011). Chapitre 8. Décrire l'action didactique ordinaire. Dans *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck Supérieur. Repérable à l'adresse https://www.cairn.info/le-sens-du-savoir--9782804163457.htm

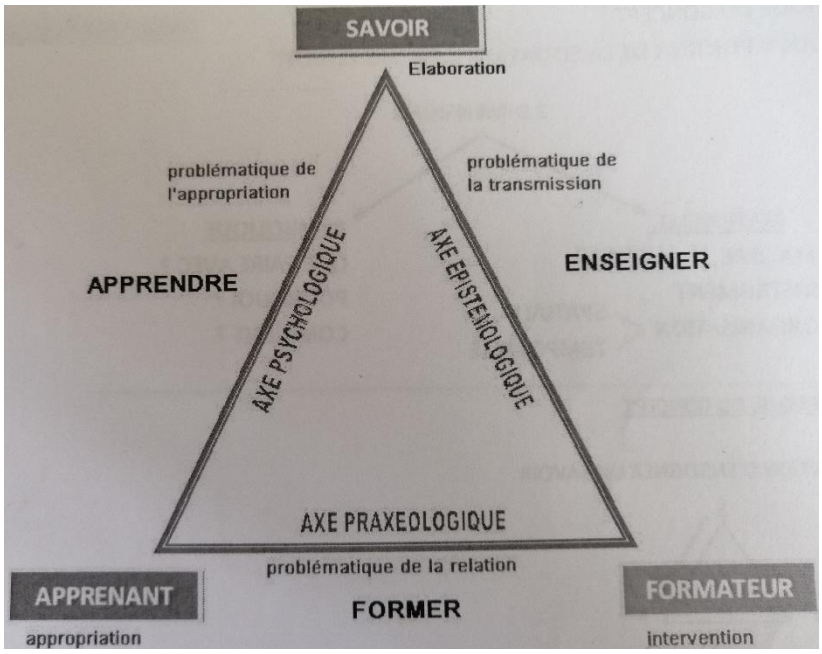
- Lipman, M. (2019). *La pensée critique : qu'est-ce que c'est ?* Dans Sasseville, M (dir.). (2019). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 3e édition PUL (Presses de l'Université Laval). Repérable à l'adresse https://philoenfant.org/2019/02/26/la-pensee-critique-quest-ce-que-cest/

- Nepton, S. (2018). *La notion de sens dans la philosophie de l'éducation de John Dewey* (Essai de

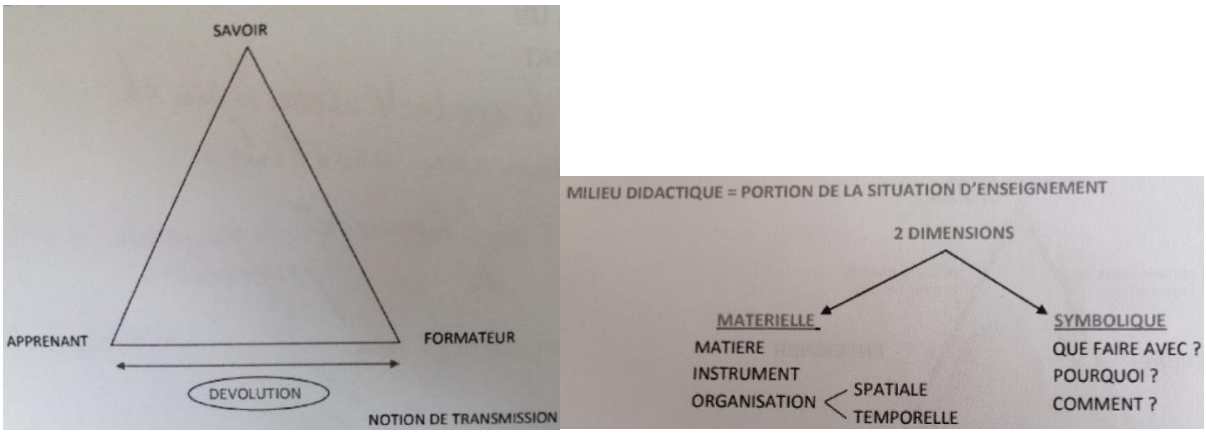
maitrise, Université Laval, Québec, Québec). Repérable à l'adresse http://hdl.handle.net/20.500.11794/32536

- Veyrunes P., Saury J. (2009). *Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire*. Revue française de pédagogie, recherches en éducation. Récupéré le 27/01/2021 à l'adresse https://journals.openedition.org/rfp/1466

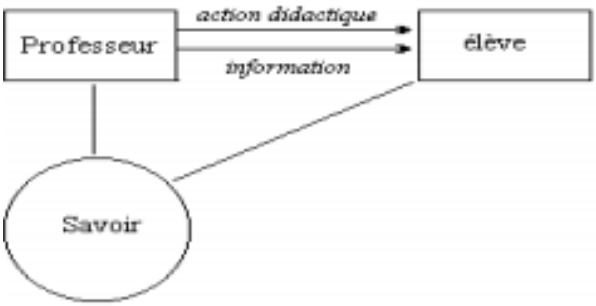
Annexes



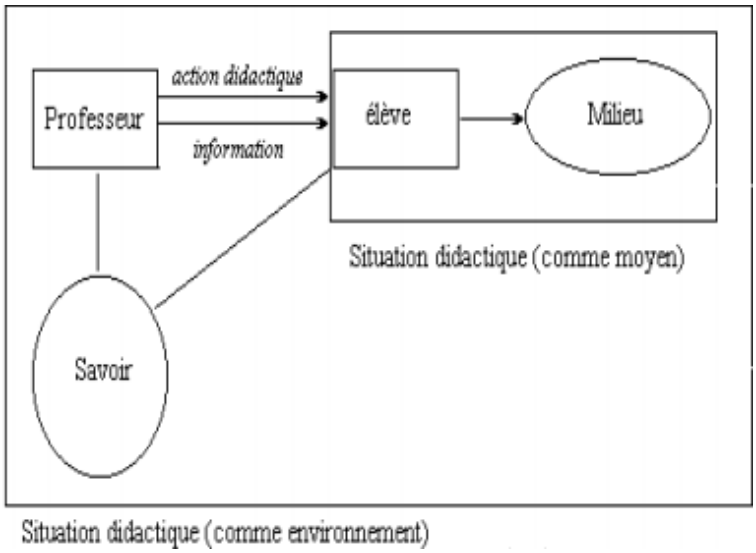
Annexe 1 : Loistron, J-F. (2019). *Vademecum pédagogie didactique*. Formation Capes interne, Nantes.



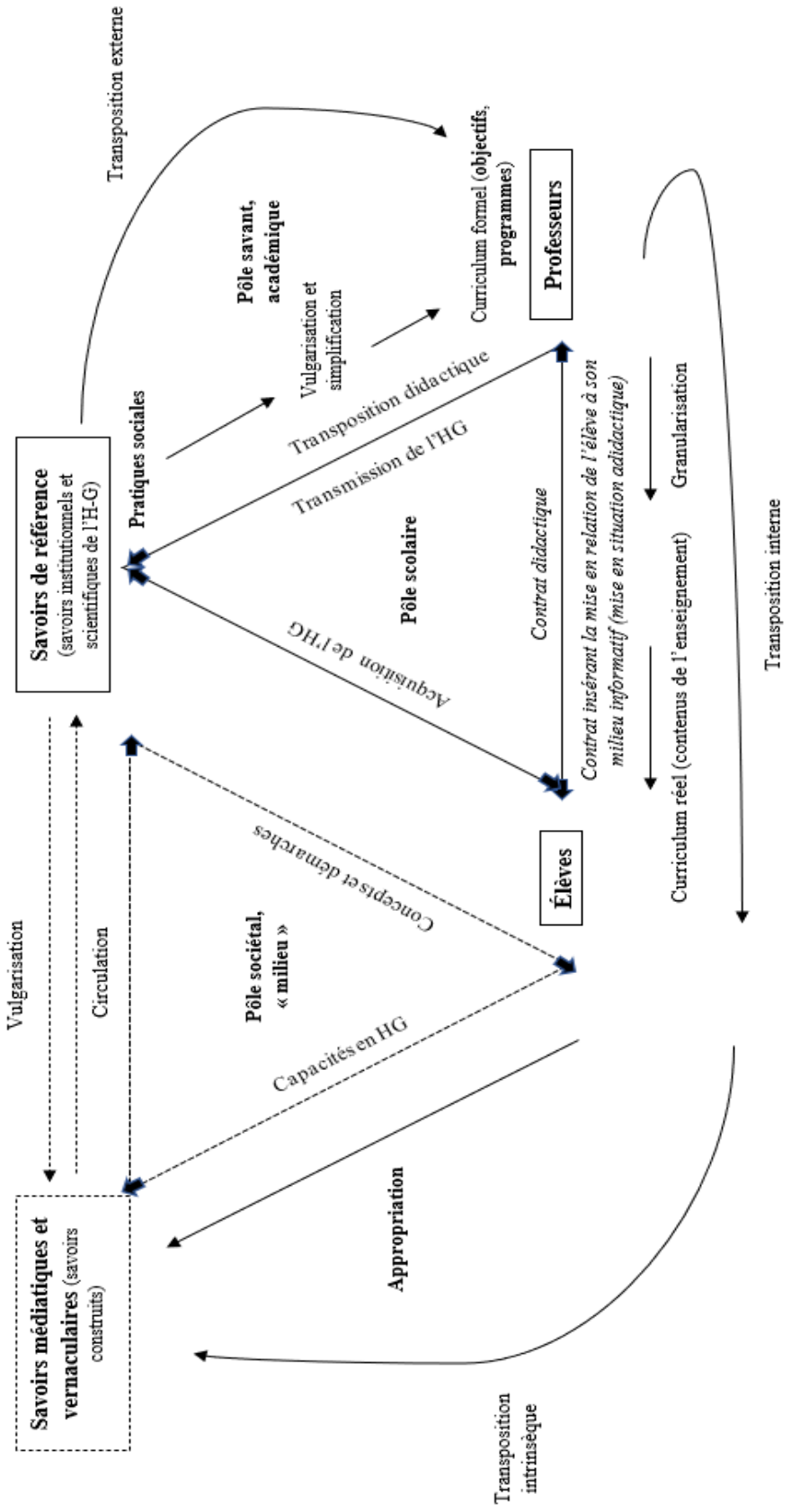
Annexe 2 : dimension didactique du concept de milieu didactique. La dévolution vue par G. Brousseau. *Vademecum pédagogie didactique*. Formation Capes interne, Nantes.



Annexe 3 : Brousseau, G. (2004). *La théorie des situations didactiques*, figure 7.

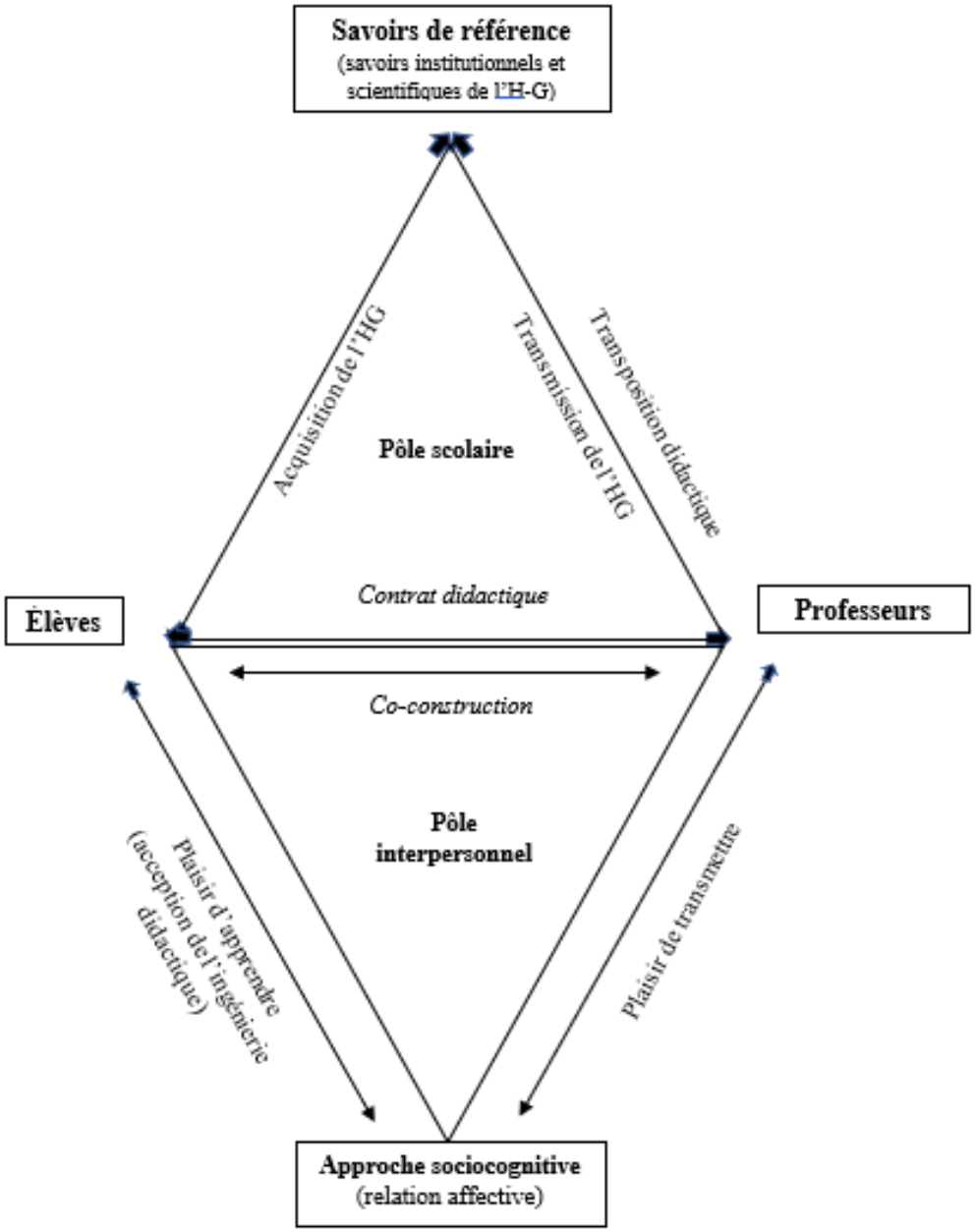


Annexe 4 : Brousseau, G. (2004). *La théorie des situations didactiques*, figure 8.



Annexe 5 : Boulanger, T. (2021) : schémas issus de la contraction entre celui de Philippe Perrenoud (1998) et celui figuré dans : Clerc, P. (2016). Géographes. Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace, SEDES, Paris, p. 128. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers.

Annexe 6 : Boulanger, T. (2021). Du parallélogramme au losange : approche revisitée du triangle didactique avec l'approche socio-cognitive. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers.



Préparation activité dialogique

Enseignement centré sur l'élève

Ingénierie didactique : dynamique des ouverts (possibilités)

Élaboration d'une trame conceptuelle

Potentialités a-didactiques

- Axe épistémologique
- Axe psychologique
- Axe praxéologique

Temps de la séance, environnement classe

Structuration milieux didactique et a-didactique

Communauté d'apprentissage

Communication didactique

Contrat d'apprentissage :
- valeurs
- distribution des rôles et limites
- climat de confiance

Contrat didactique

Déclaration

Temps de l'activité

Prise de relai du cours d'action : Problèmes et situation-problème

Agentivité Dévolution

Apprentissage coopératif et enseignement-apprentissage

Assimilation / accommodation

Typicalisation

Modification de schèmes

Conflits sociocognitifs et obstacles

Contrat d'apprentissage (constructiviste) :
- de reproduction
- d'apprentissage empiriste
- d'ostension
- de conditionnement
- d'imitation
- de transformation des savoirs « anciens »
- dénués d'intentions didactiques

Cours dialogué et modélisation didactique des situations

Pouvoir explicatif

Institutionnalisation de l'objet

Interactions entre modèle et sujet

Temps des acquis

Objectivation

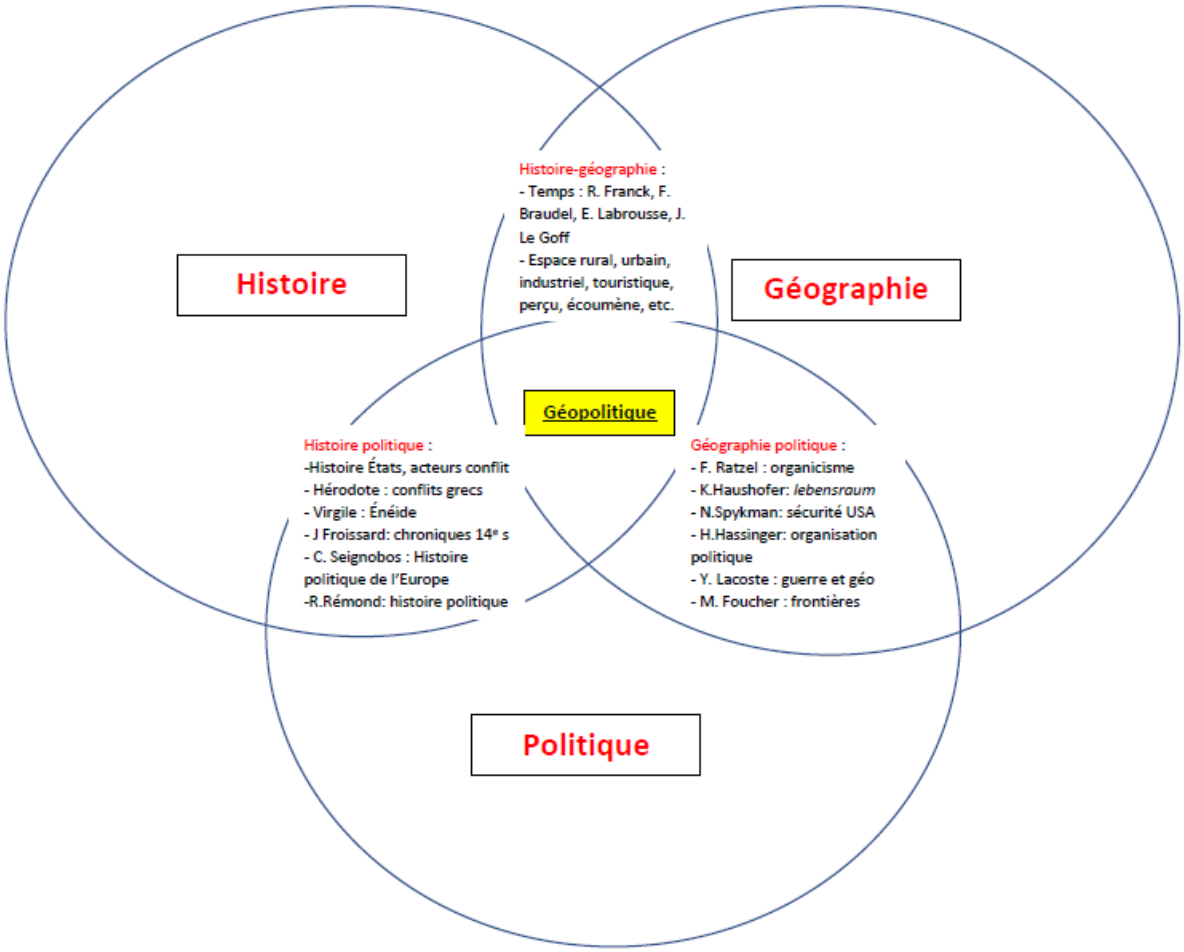
Représentations modifiées

Développement de compétences

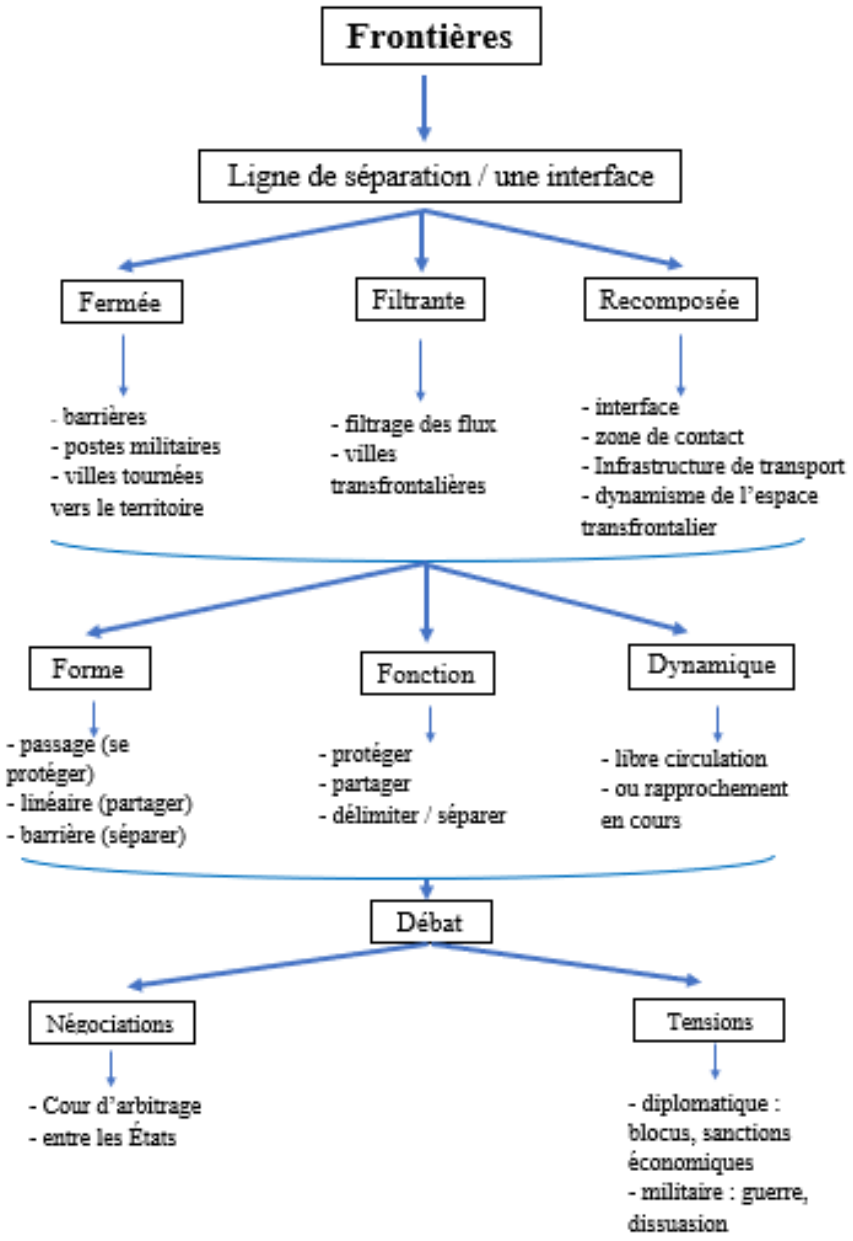
Possibilités d'enculturation

Sens d'une connaissance

Acquisition de nouveaux savoirs :
- savoirs et connaissances
- savoir-faire
- savoir-être



Annexe 8 : Boulanger, T. (2021) : L'articulation des méthodes scientifiques : le pivot géopolitique. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers.



Annexe 9 : Boulanger, T. (2021) : schéma synthétique des contenus et notions que doivent maitriser les élèves à l'issue du thème 3. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers.

Thème 3 : Étudier les divisions politiques du monde : les frontières

Ce thème a pour objectif de faire comprendre aux élèves ce que sont les frontières politiques : leurs formes, leurs dynamiques, les enjeux internes et externes qui leur sont associés. Les élèves doivent percevoir que les frontières sont des zones de séparation et de contact, qu'elles sont ouvertes ou fermées, matérialisées ou non. Les deux axes visent à :

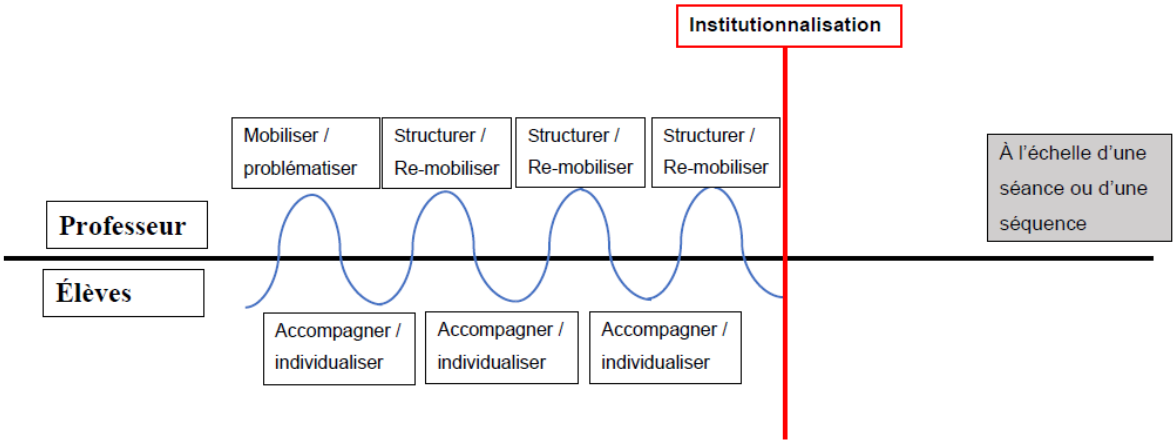
- Expliciter pourquoi les acteurs tracent des frontières et quelles conséquences ont leurs actions ;
- Montrer les affrontements, débats et négociations liés aux frontières.

Introduction : les frontières dans le monde d'aujourd'hui.

- 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** - 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** - 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** - 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.

Annexe 10 : extrait du Bulletin Officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019. Programme d'enseignement de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de la classe de première de la voie générale.



Annexe 11 : Boulanger, T. (2021). Phase d'institutionnalisation dans un cours d'action. Inspiré du schéma sinusoïdal de P. Meirieu, dans Loistron, J-F. (2019). *Vademecum pédagogie didactique*. Formation Capes interne, Nantes.

61	Professeur	Donc voilà un cas singulier et en même temps assez général qui, euh, résume bien l'ensemble de ce cours. Est-ce qu'il y a des questions par rapport à ce que vous avez vu ? Oui ?
62	I	C'est en quelle date ?
63	Professeur	Ça, c'est actuellement. C'est ça qui est intéressant. Je vous rappelle qu'on fait aujourd'hui, et c'est là la difficulté mais aussi la richesse de notre matière, c'est qu'on fait de la géopolitique, de la politique, de l'histoire et de la géographie [L'enseignant le présente en arborescence à compléter suivant les réponses]. Chacune répond à une méthode et intellectuellement. Faut qu'on fasse avec pour comprendre les enjeux actuels. Donc là, c'est le passé, on raisonne à l'échelle du temps. Là, on raisonne en matière d'espace, en matière d'échelle, en matière de distance. Là, on raisonne en matière d'acteurs. Bon c'est très synthétique mais vous avez l'ensemble. Et la géopolitique, c'est au carrefour de la politique et de la géographie, y compris de l'histoire. Okai ? Est-ce que, en vertu de votre écoute attentive, vous pouvez me dire ce que vous avez compris ? Oui ? [Plusieurs lèvent la main]
64	S	Bah en fait les pêcheurs chinois attaquent des pêcheurs vietna… Vietnamina… vietnamiens ! [Rires]. Et euh
65	Professeur	D'accord ! [S'amusant de sa réponse]
66	S	Et qu'en fait, euh, l'eau, ou en partie l'eau, appartient aux vietnamiens. C'est les parcils ? Les spracils ? Nan ?
67	Professeur	Alors tu m'as dit des pêcheurs vietnamiens c'est ça ?
68	S	Oui
69	Professeur	Géographie, alors c'est pour situer. Alors déjà on est dans quel espace ? Tiens regarde, derrière toi, il y a une carte intéressante. On est où là ? Mer de Chine, est-ce que tu peux me la situer ? Mer de Chine ? [L'enseignant se déplace vers la carte].
70	S	Là ?
71	Professeur	Oui voilà ! Là. C'est une grande langue qui est aussi grande que l'espace indien, sauf que c'est en mer. Donc ça se passe en Mer de Chine, ça descend même au niveau de l'Asie du Sud Est parce que vous avez l'île de Bornéo. Voilà, ça se passe ici là. Donc vous avez Taiwan, qui est un espace revendiqué par la Chine. Il y a de grandes tensions entre Taiwan et la Chine. D'ailleurs, ça c'est pour l'anecdote, mais si vous proposez à un chinois une carte du monde où Taiwan est d'une autre couleur que la Chine, les chinois vont vous sauter dessus !

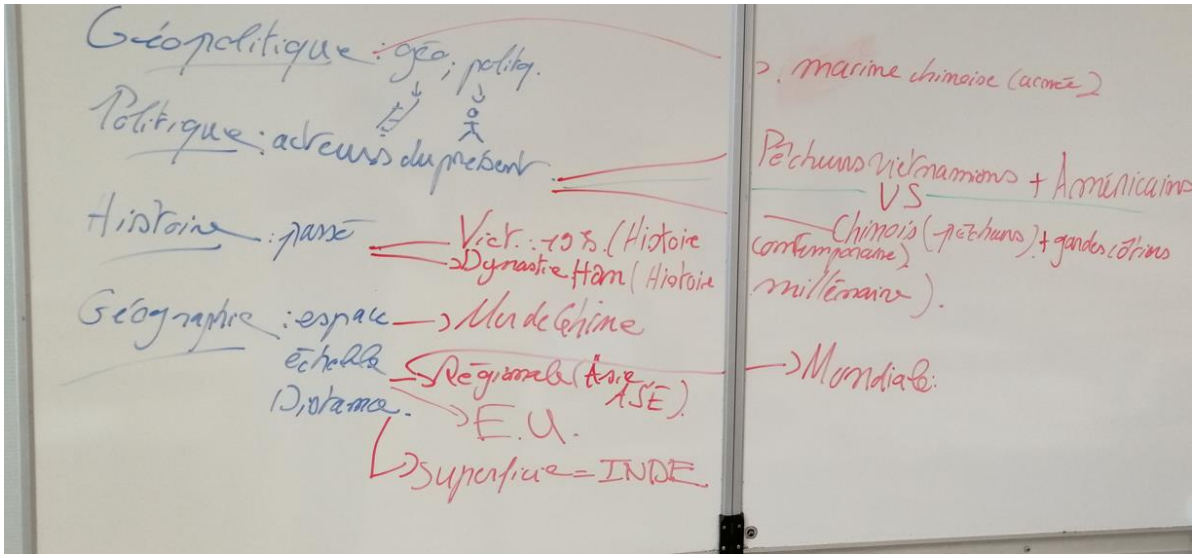
72	La classe	[Rires]
73	Professeur	Nan mais vraiment ! Si c'est cette carte-là, ils ne seront pas très contents. Eux, ce qu'ils veulent, c'est que Taiwan appartienne à la Chine. Donc les cartes géographiques du monde que vous trouverez en Chine seront de la même couleur.
74	M	Mais c'est le cas ? ça appartient à la Chine ou c'est une ambition qu'ils ont ?
75	Professeur	Alors Taiwan n'appartient pas à la Chine. La Chine revendique Taiwan dans son histoire.
76	Leur professeur M. C-C	Alors je vais juste faire un aparté car vous en aurez besoin l'année prochaine. Euh, au moment de la révolution chinoise, Taiwan faisait partie de la Chine sauf que, au moment de la Chine communiste de Mao, tous les nationalistes qui n'étaient pas communistes sont allés à Taiwan. Ce qui fait que les Etats-Unis, jusqu'en 1975, la seule Chine qui existait, c'était Taiwan. L'espace où il y avait un million d'habitants, c'était rien du tout. Euh. Ce n'était pas la Chine. C'était juste une zone de coup d'état avec Mao qui gouvernait. Donc, euh, pour les chinois, Taiwan fait toujours partie de la Chine, mais pour la communauté internationale, il y a eu une scission qui a été faite et ils n'ont pas l'intention de l'approuver. Et je tiens à, juste d'un point de vue géopolitique, c'est toi qui m'a un peu lancé là-dessus [leur professeur sourit au professeur stagiaire, ce qui renforce l'intérêt des élèves à son égard], euh, au point de vue de l'espace géographique, si vous regardez tous bien, ici, le gouvernement chinois s'étend par-là or ici, il y a un gigantesque barrage américain. Le Japon, c'est un allié américain et des îles japonaises ici. Taiwan a le soutien des États-Unis. Les Philippines aussi. Les États-Unis ont la capacité de fermer tout l'océan mondial aux chinois.
77	Professeur	Autrement dit, faire un blocus [puis un élève intervient subitement]
78	J	Mais du coup Taiwan, c'est quel … Enfin, c'est les communistes ou … ?
79	M. C-C	Nan ce sont les nationalistes qui se sont …
80	J	Ah d'accord qui se sont réfugiés à Taiwan !
81	M. C-C	… Qui se sont opposés aux communistes. Et les Taiwanais sont opposés au communisme. Et la Chine, toujours communiste, voudrait les récupérer
82	J	Ah d'accord ! Okaiii
83	Professeur	D'ailleurs … Merci au fait … [dit-il en souriant à M. C-C].

84	La classe	[Rires]
85	Professeur	C'est bien vous avez la chance d'avoir deux professeurs [rires] quoique moi, je ne le suis pas encore... Alors euh, d'ailleurs, je ne sais pas si vous avez été attentifs sur ce qu'il se passe à Hong Kong, mais euh, les hongkongais sont en train de, euh, je ne sais plus si c'est à travers le « mouvement des parapluies », comme symbole politique fort, mais la Chine ambitionne, et bien, de prendre Hong Kong, de s'accaparer cet espace-là. Si la Chine ne réussit pas à le faire, et bien c'est un message politique fort qui est lancé. Car pour les taiwanais, si les hongkongais gagnent ce bras de fer avec la Chine en défendant leur démocratie, et bien les taiwanais peuvent aussi le faire ! Et ça sera un pied de nez face aux chinois, à Xi Jing Ping. Donc en fait, la Chine, elle ambitionne euh, on ne parle pas peut-être de conquête mais au moins d'expansion ; faudrait vraiment en parler à des géopoliticiens, ou des politologues, mais là Chine s'étend à l'heure où je vous parle. Euh, alors où on en était ? Ah oui. Donc ici, on a la mer de Chine orientale et méridionale car c'est plus au milieu, et ici, il y a un espace convoité par les îles Spratleys et les îles mmmh, Paracels ! [Chuchote fortement un élève au professeur]. Merci ! Donc il y a les Philippines, la Malaisie, le Vietnam, et la Chine, qui revendiquent un espace et c'est là où il y a tout un débat et l'enjeu du problème. Mais bon je vais m'arrêter là. Est-ce qu'il y a d'autres remarques ? [Pas de réponses]. Donc tu m'as dit des pêcheurs vietnamiens contre des pêcheurs chinois. Alors tu mettrais où ta remarque ? Politique ou géopolitique ? Car ça intervient aussi dans un espace ? Pour moi, les deux sont bons. Okai quoi d'autres ? En histoire, j'ai pas grand-chose là ! Oui ?
86	M	Les vietnamiens disent que les îles leur appartiennent depuis le 19e s à peu près ?
87	Professeur	Est-ce que quelqu'un connait un peu l'histoire de la Chine ? Non ? Bon alors là, je ne suis pas non plus cinophile, enfin, spécialiste de la Chine. Mais la Chine revendique une histoire de l'appropriation de ces espaces maritimes parce qu'il y avait la Chine des Hans qui commerçait le long de cette grande langue, de cette mer de Chine. Donc raisonnons en historien. Là on est en histoire contemporaine. S'il vous plaît les filles je veux bien un peu moins de bruits derrière… Là on va dire dans une histoire millénaire, donc au moins Moyen-âge début Renaissance quoi. Okai. Euh, je parlais d'échelles. Il y a des conflits qui se passe au niveau de la région mais il y a d'autres acteurs qui interviennent. Lesquels ? Oui ?
88	S	Les États-Unis ?
89	Professeur	Oui. Donc échelle : il y a l'échelle régionale. Comment on pourrait appeler l'échelle régionale ? Cette région géographique ? L'Asie

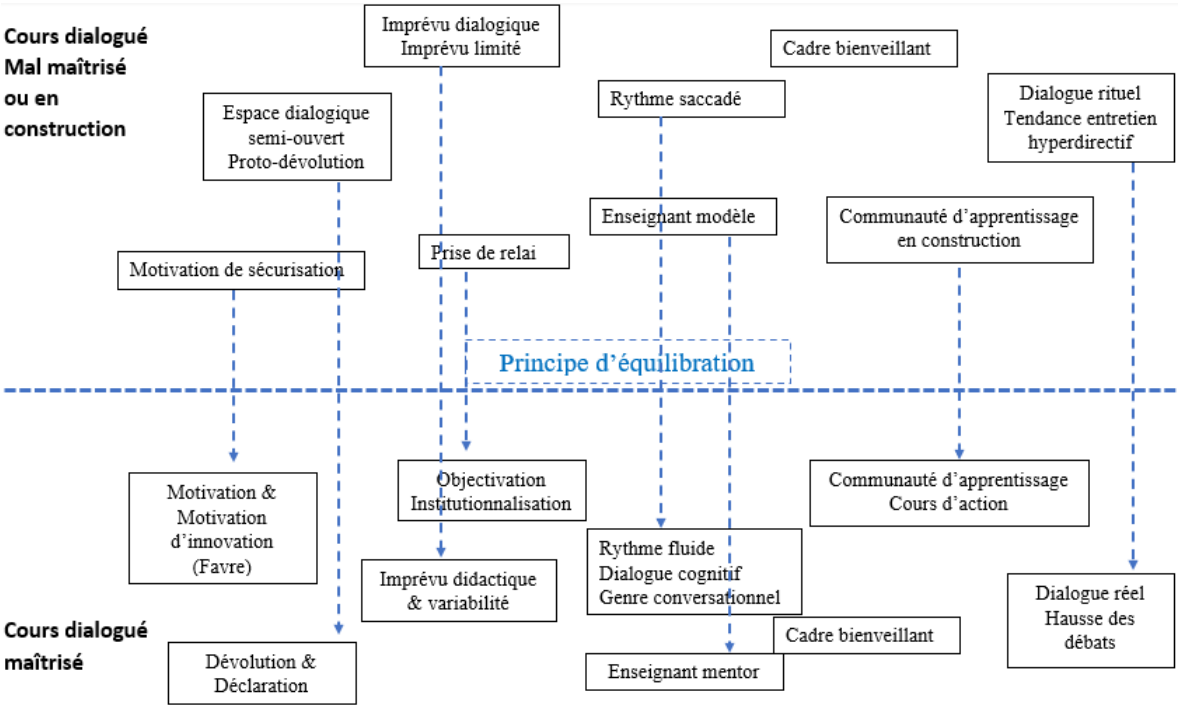
		ouai ? Voire l'Asie du Sud Est et également les Etats-Unis qui interviennent. Bon la distance euh, elle est relativement grande. Ça se passe sur un espace maritime aussi grand que l'Inde. Euh, j'aimerai revenir sur les acteurs suite à l'intervention de M. C-C et la mienne. A par les Vietnamiens et les chinois, qui intervient ? M tu levais la main tout à l'heure je te redonne la parole.
90	M	Euh, à part les vietnamiens et les chinois c'est ça ?
91	Professeur	Oui
92	M	Euh, bah je voulais dire les américains du coup ? Mais non.
93	Professeur	Si
94	M	Pourquoi si ? On vient de le dire déjà ?
95	Professeur	Bah on peut le redire tu sais …
96	M	Bah, il y a les américains.
97	Professeur	Oui d'accord
98	M	Bah en plus, j'ai pas noté des personnes, enfin, juste que c'était des gardes-côtiers quoi.
99	Professeur	Non mais oui c'est intéressant ce que tu dis car justement en géographie, on raisonne à toutes les échelles et quand on pense acteur, on pense aux États, voire à des organismes du type méta-étatique comme l'OTAN, mais aussi à des acteurs locaux. Donc là, tu viens de citer des acteurs locaux. Lesquels ?
100	M	Les gardes côtiers
101	Professeur	Okai. C'est d'autant plus intéressant que la fonction qu'ils occupent nous apporte un élément de compréhension. Garde côtier montre bien qu'on est dans une zone de tension, qu'ils sont pas en vacances quoi … Oui ?
102	E	C'est la France le dernier état ? Ou … Je sais pas si c'est cela que vous voulez ?
103	Professeur	Euh, la France … la France … [Le professeur réfléchit]
104	E	Nan nan c'était parce que euh je me doutais que ça pouvait être euh…
105	Professeur	Bah j'ai pas entendu parler de la France mais de toute manière, la France a aussi un intérêt. Bon dans ces eaux-là, si vous avez fait attention et qu'on raisonne à grande échelle, à l'échelle mondiale, c'est, sauf erreur de ma part, c'est la plus grande route maritime qui

		passe par là, qui passe ensuite par le détroit de Malacca. Je sais pas si ça vous dit quelque chose mais …
106	La classe	Siiii
107	Professeur	Bon bah très bien. Entre l'Indonésie et la Malaisie. Donc la France, l'Italie ou l'Espagne ont aussi un intérêt. C'est que cette zone-là soit une zone de paix car ça influence le commerce. Tout ce qu'on a là, dans la salle, l'ordinateur, le projecteur, la plupart du commerce se fait par voie maritime à hauteur de 85 %. Donc pour l'équilibre commercial du monde, vaut mieux que cette zone commerciale se passe sous les meilleurs hospices. Oui ?

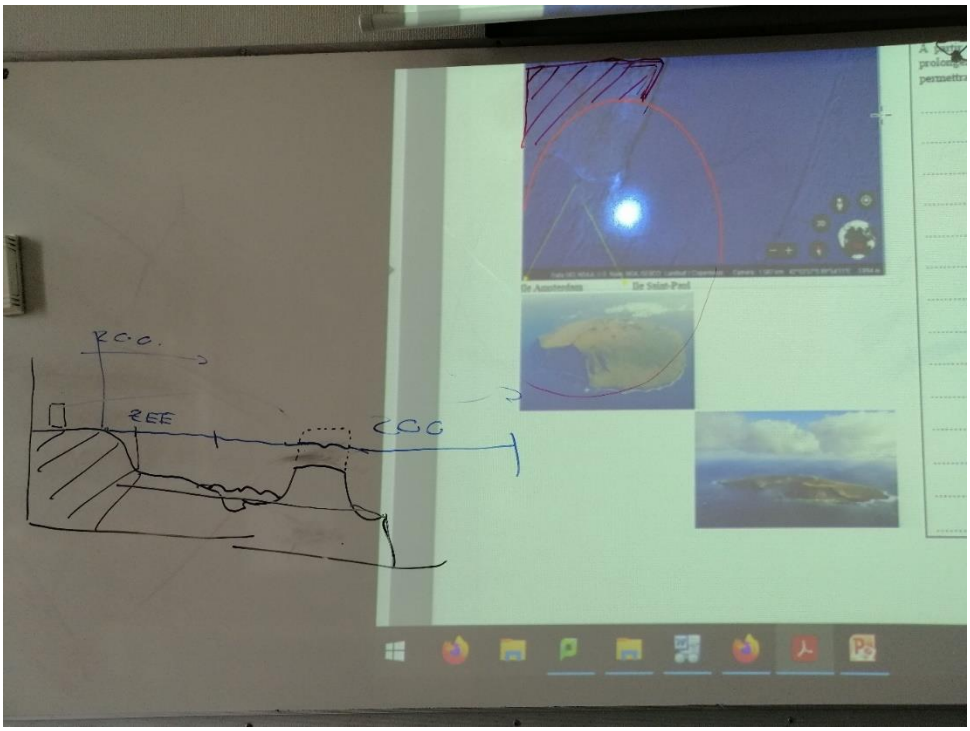
Annexe 12 : Boulanger, T. (2021). Retranscription du 21/05/2021. Inspé. Université d'Angers.



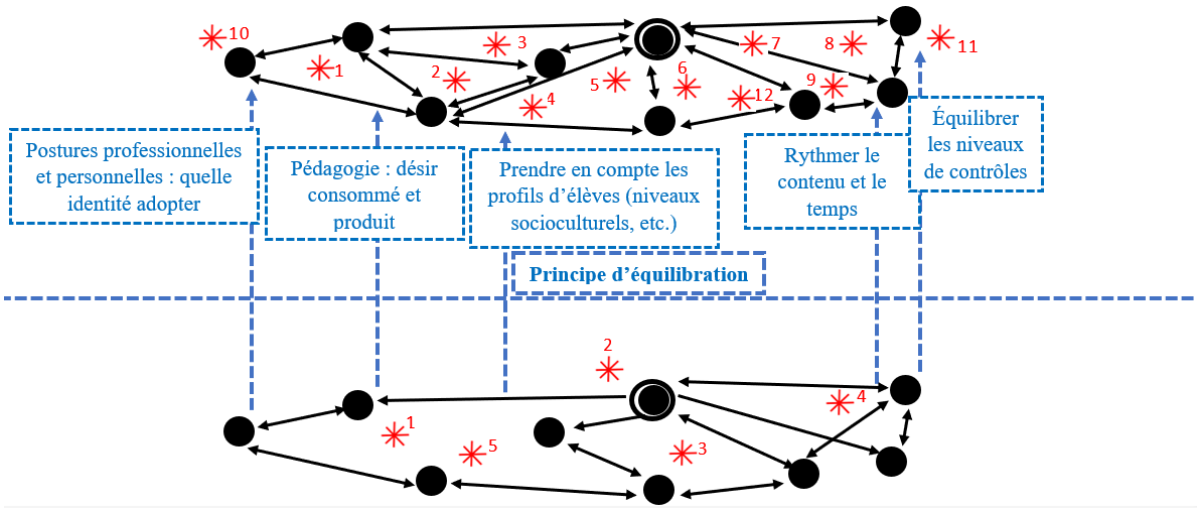
Annexe 13 : Boulanger, T. (2021). Arborescence, séance 2 du 21/05/2021. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers.



Annexe 14 : Boulanger, T. (2021). La maîtrise du cours dialogué et la construction d'une communauté d'apprentissage. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers.



Annexe 15 : Boulanger, T. (2021). Arborescence, séance 3 du 28/05/2021. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers.



1 Proto-dévolution
2 Cadre bienveillant
3 Espace dialogique ouvert
4 Décontaminer l'erreur
5 Engagement professeur et élèves : co-engagement

1 Dévolution
2 Cadre bienveillant
3 Espace dialogique ouvert
4 Imprévus didactiques
5 Humour
6 Anecdotes
7 Varier les postures professorales (dynamisme)
8 Actualités selon contexte / milieu socioculturel de l'élève / des élèves
9 Prendre en compte les représentations
10 Décontaminer l'erreur
11 Varier les supports pédagogiques (dynamisme)
12 Penser l'hétérogénéité

Les flèches bleues correspondent aux paramètres qui doivent être utilisées lors d'une situation a-didactique (Guy Brousseau). Les astérisques rouges sont les points clés à tenir. Le schéma du bas équivaut à un système-classe en construction où les interventions sont polarisées par un groupe-noyau. En mutualisant les deux, le système se complexifie en maximisant l'autonomie, la dévolution, et s'auto-organise. Il devient un cours dialogué efficace pour transmettre les savoirs, les valeurs, etc (schéma du haut). Le cours dialogué est donc constitué d'un système d'enseignement complexe dont chaque pôle est difficile à tenir mais dont les bénéfices sont nombreux quant à l'échange qualitatif (imprévus didactiques endogènes organisés par les élèves ou par l'enseignant, voire exogènes), en termes de confiance, de développement de compétences, d'appropriation du savoir, de motivation, etc. Annexe 16 : Boulanger, T. (2021). Exemple d'une approche systémique du cours dialogué. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers.

Axe 2 : Les frontières en débat. Jalon 1 : reconnaître la frontière : la frontière germano-polonaise de 1939 à 1990

Comment la ligne Oder-Neisse s'est-elle imposée comme la frontière légitime entre l'Allemagne et la Pologne ?

Supports :
Manuel Magnard : p. 170 et 171, docs. 1 à 4
4 QR Code
Pour vous aider à analyser une carte : p. 118. Pour vous aider à analyser un dessin satirique : p. 236
Consignes : A partir de l'ensemble documentaire (lisez bien les sources), vous remplirez la fiche d'analyse. Puis, sélectionnez les éléments afin de proposer une carte géopolitique de la Pologne. Les travaux seront à déposer sur e-lyco le mercredi 13 avril.

Contexte : depuis 1772, la Pologne a connu de nombreuses modifications de frontières. Après les trois partages successifs du pays, la Pologne n'existait plus, jusqu'à ce que la Première Guerre mondiale offre, par la victoire de la Triple Entente, une opportunité de redessiner les frontières. En 1919, le Traité de Versailles trace les frontières de l'Europe et celle de la Pologne. Conformément aux 14 points de Wilson, la Pologne dispose d'un accès à la mer par le corridor de Dantzig. L'Allemagne, occupée par les alliés, surendettée, est séparée en deux (enclave de Prusse orientale, aujourd'hui une région de Pologne appelée Varmie-Mazurie), générant le terreau d'un prochain conflit. En 1939, la Pologne est attaquée et vaincue par Hitler, déclenchant la guerre. Le pays disparait à nouveau, partagé entre le IIIe Reich et l'URSS via le pacte Ribbentrop-Molotov, permettant à l'Allemagne de ne pas livrer bataille sur deux fronts. En 1941, Hitler prend de court Staline par l'opération Barbarossa et envahit les territoires annexés par l'URSS.
La prise de Berlin par les soviétiques en 1945 redistribue les cartes au profit de Staline, qui étend son influence au cœur de l'Europe. A Potsdam, il décide de choisir pour frontière un cours d'eau : **la ligne Oder-Neisse**, laquelle va se stabiliser jusqu'à aujourd'hui, non sans débats …

Le Traité de Versailles, à l'origine du Diktat pour Adolphe Hitler.

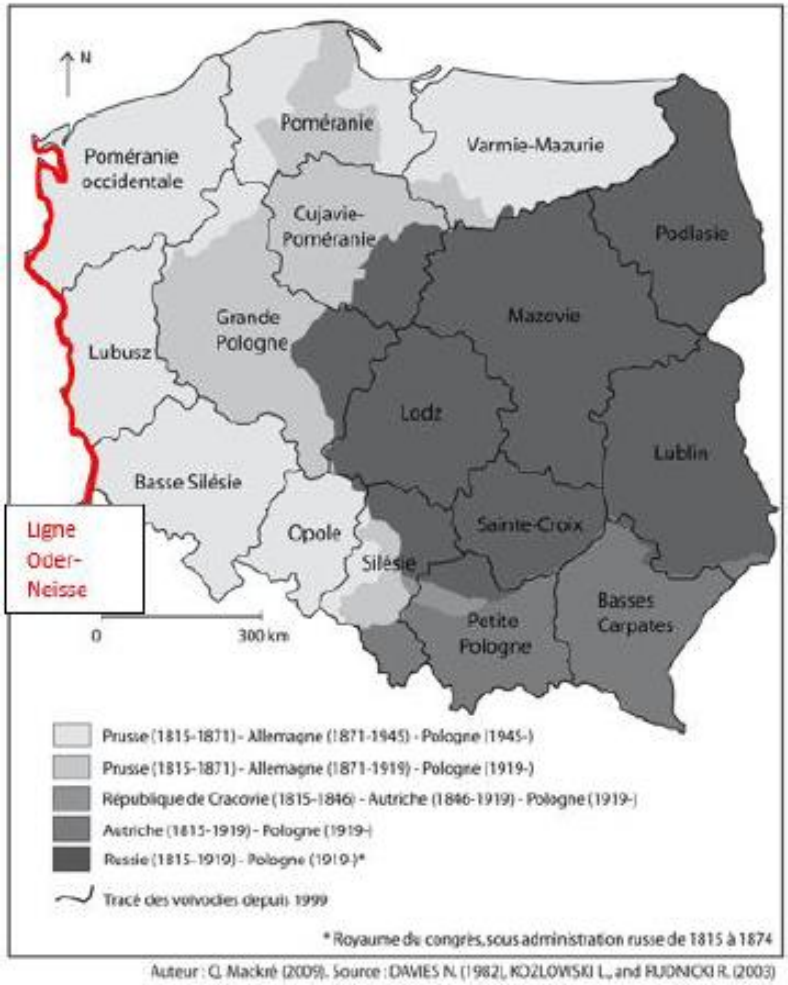
Le Traité de Versailles. Lecture dès 4 min 50 (dispo sur scolaweb TV)



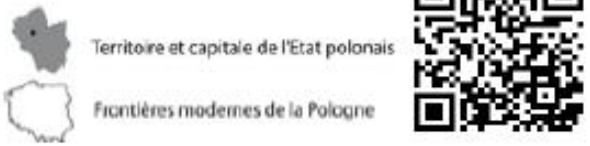
Sur la borne : « Traité de Versailles, 28/06/1919 »

Camille Lestienne. « Les traités de paix façonnent la nouvelle Europe ». Le Figaro, 18/11/2014.

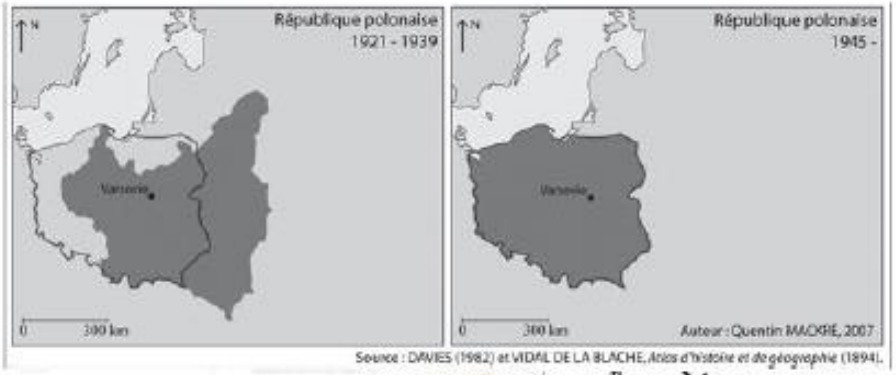
Cartes : repères pour comprendre l'évolution des frontières



Auteur : Q. Mackré (2009). Source : DAVIES N. (1982), KOZLOWSKI L., and RUDNICKI R. (2003)



Emilie Aubry, « Le dessous des cartes », 2019.



Source : DAVIES (1982) et VIDAL DE LA BLACHE, *Atlas d'histoire et de géographie* (1894).





Wikipédia. Pacte Ribbentrop-Molotov 23/08/1939, niveau de la ligne Curzon. En haut, signatures de Staline, en bas, Ribbentr

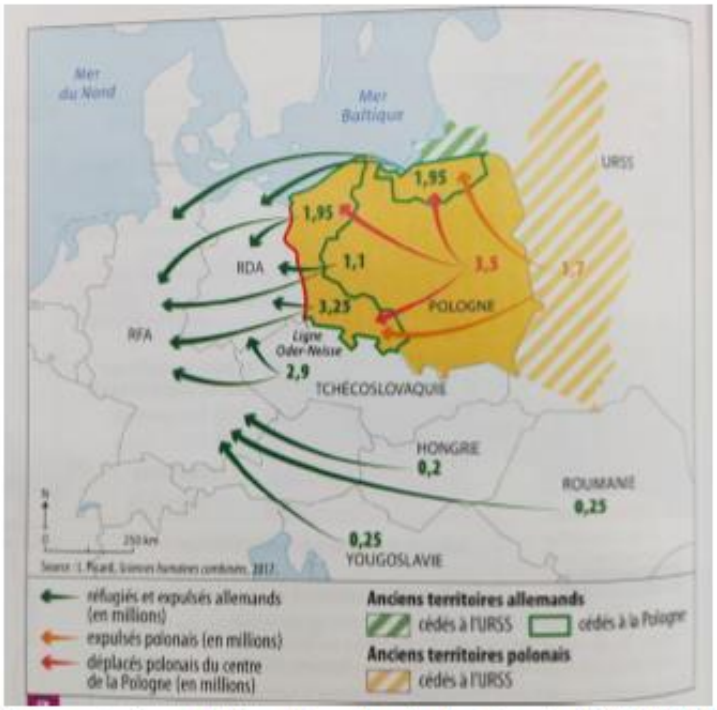
Documents pour comprendre l'origine du nationalisme et les effets qu'il provoque



Tobias Weger. « L'imaginaire Cartographique de « L'est Allemand » dans les Publications Populaires en Allemagne », cairn, 2016

La Revendication de L'espace Est-Européen

Les représentations des « régions de colonisation allemande », très populaires en R.F.A, sont issues de la cartographie pan-allemande de la fin du xix[e] siècle, qui s'appuyait sur l'idée d'un espace ethnique allemand en Europe. Dans la seconde moitié du xix[e] siècle, la géographie allemande exerçait une grande influence globale (Korinman, 1990, p. 38-95). Les disciplines telles que la géographie, la préhistoire, l'histoire, l'ethnographie, la sociologie, les sciences linguistiques exploraient les *Urheimaten* (patries primaires), les *angestammte Gebiete* (territoires enracinés) ainsi que les *deutsche Siedlungsgebiete* (régions de colonisation allemande). Ces espaces étaient disposés dans des cartes où très souvent ne figuraient guère d'autres nations. Cela fut le cas des publications du cartographe Paul Langhans (1867-1952), l'auteur du *Deutscher Kolonial-Atlas* (Atlas colonial allemand) publié en 1897 et dont le *Alldeutscher Atlas* (Atlas pan-allemand) de 1900 constituait une version abrégée. Pour la première fois, on aperçoit la « colonisation à l'est » *(Ostkolonisation)* et celle de l'outre-mer comme des phénomènes parallèles et interférents. De la production de Langhans, il faut également mentionner le *Staatsbürger-Atlas* (Atlas du citoyen) de 1904. Sur la carte *Das Deutsche Reich einst und jetzt und seine Bewohner* (L'Empire allemand jadis et maintenant ainsi que ses habitants ; fig. 1), Langhans accentua les espaces d'Europe centrale habités « en majorité (à plus de 50 % de la population totale) » par des Allemands, en marquant leurs contours d'une couleur rouge très intense. Les Néerlandais et les Belges furent, eux aussi, représentés en couleur rouge. Langhans les intégra dans l'espace allemand. En vert, Langhans dépeint les espaces où, selon lui, les Allemands vivaient « en minorité (10 à 49 % de la population totale) ». Les espaces blancs, sans traces de colonisation allemande, étaient réservés aux *Undeutsche* (non-Allemands)



Déplacements de populations allemandes et polonaises entre 1944 et 1948. Lionel Picard, source : manuel 1[ère] HGGSP, Hachette. Les allemands sont appelés *Volksdeutsche*, terme du début du 20[e] s, qui est emprunt de connotations nationalistes et raciales. Ces populations, hors de l'Allemagne, revendiquent les mêmes traits ethniques, culturels (une seule germanité).

Lumni enseignement. 01/09/1939, les troupes allemandes envahissent la Pologne.

L'Oder-Neisse durant la Guerre froide. D'une ligne décidée à Potsdam en 1945 à la frontière en 1990, 45 ans de vifs débats.

La ligne Oder-Neisse

Le Monde

Le gouvernement polonais et celui de l'Allemagne de l'Est publient une déclaration commune par laquelle ils s'engagent à reconnaître la ligne Oder-Neisse comme frontière définitive entre l'Allemagne et la Pologne.

L'accord de Potsdam, signé par les quatre puissances occupantes, spécifie expressément que la ligne Oder-Neisse doit être considérée comme la frontière provisoire de l'Allemagne jusqu'à la signature du traité de paix. Depuis la conclusion de cet accord des voix se sont élevées maintes fois en Angleterre et en Amérique en faveur d'une correction de la nouvelle frontière. Elle peut être contestée, même si l'on s'en tient strictement à Potsdam : il est stipulé en effet que le cours de l'Oder et de son affluent la Neisse devra séparer l'Allemagne de la Pologne. Or les Polonais ont dépassé cette limite, occupant la ville et le port de Stettin, situés sur la rive gauche de l'Oder, rive allemande, ainsi que la moitié de l'île d'Usedom et le port de Swinemünde, qui se trouvent du même côté.

L'U.R.S.S. ne manquera pas de faire observer que l'accord de Potsdam n'est pas violé, vu que les puissances signataires ne participent pas à la déclaration d'hier. Varsovie s'est avancée à la place de Moscou, la Pologne étant directement intéressée dans l'affaire. Son accord avec l'Allemagne de l'Est, tout en prenant la forme d'une simple déclaration, ressemble singulièrement à un traité de paix : il fait prévoir l'établissement du tracé de la frontière, le règlement du trafic frontalier et de la navigation, la conclusion d'un accord culturel - un accord commercial et un accord de paiements sont déjà signés.

Publié le 09 juin 1950 à 00h00 - Mis à jour le 09 juin 1950 à 00h00



Affiche électorale de la CDU, 1947 : « Certainement pas de ligne Oder-Neisse. Vote CDU ».
CDU : Union chrétienne-démocrate d'Allemagne, créée en 1945, qui se veut libérale et conservateur dont Adenauer fait partis. Le parti en RFA est hostile à la ligne Oder-Neisse, qu'il considère comme provisoire. Les expatriés souhaitent retrouver leur *Heimat* (patrie).
Traduction :
« *Certainement pas de ligne Oder-Neisse. Vote CDU* ».

Bulletin d'information de l'Association pour le respect des Frontières sur l'Oder et la Neisse, février 1961. Lire seulement l'article Adenauer, Erhard, Kennedy et la ligne Oder-Neisse, p. 1 et 2.



1950 : accords de Görlitz : La ligne Oder-Neisse est qualifiée de « frontière de la paix », attestée par la RDA l'URSS, les polonais, au grand dam de la RFA !
- Assis à l'extrême gauche Otto Grotewohl, (RDA)
- Assis au milieu à droite : Jozef Cyrankiewicz, (du Parti socialiste polonais)
https://prezi.com

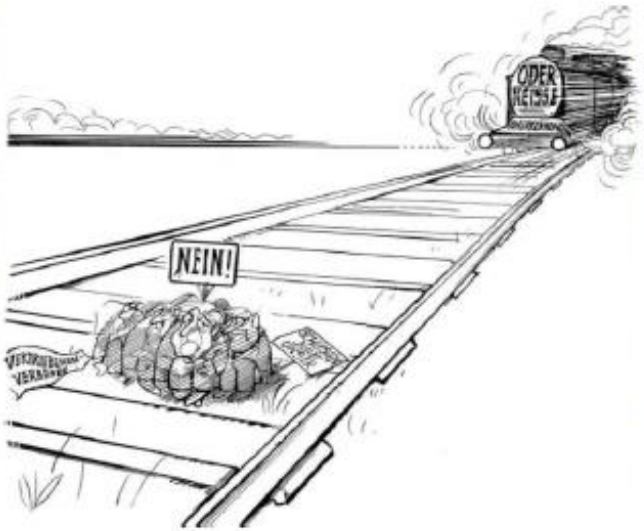


1970 : Traité de Varsovie : Le chancelier allemand, Willy du Parti social-démocrate (SPD), arrive au pouvoir en 1969, remplaçant la majorité du CDU. Il lance l'*Ostpolitik* (politique de l'Est), un tour de force pour encourager un rapprochement transfrontalier et une reconnaissance de la ligne Oder-Neisse jusqu'à un traité de paix. Ci-contre, il rend hommage aux juifs du ghetto de Varsovie.

Le droit au retour, définir les limites juridiques du combat

Ce n'est qu'avec l'arrivée au pouvoir en 1969 d'une coalition libérale-socialiste dirigée par Willy Brandt que les choses vont changer avec le début de l'Ostpolitik, une politique de la main tendue vers l'Est. Considérant qu'une politique de mise à distance de la Pologne n'a pas permis d'obtenir le moindre succès dans les relations germano-polonaises, Brandt décide de rompre avec l'attitude de fermeté qui prévaut jusqu'alors et d'engager le dialogue avec Varsovie. Cette phase de dégel des relations entre les deux pays culmine avec la signature des traité de l'Est, Traité de Moscou (12 août 1970), puis Traité de Varsovie (7 décembre 1970). La question de la ligne Oder-Neisse étant la pierre d'achoppement entre la Pologne et la RFA, elle occupe une place déterminante dans le traité [25]. La signature du Traité de Varsovie est vécue comme une véritable trahison par les expulsés. Après des mois de bataille pour empêcher sa signature, puis sa ratification [26], ils ne retiennent des traités que la résolution adoptée par le Bundestag qui en limite la portée en rappelant que seul un traité de paix est fondé à fixer définitivement la frontière germano-polonaise et que le cœur du Traité de Varsovie concerne le rejet de la violence [27]

Lionel Picard, « La ligne Oder-Neisse est-elle la frontière définitive germano-polonaise ? Le combat des expulsés autour d'une limite géographique », 2010, disponible sur la revue électronique SHC.



Caricature de Walter Hanel sur la question de la ligne Oder-Neisse (1990) : « Le train du temps … ». En 1990, le caricaturiste allemand insiste sur le caractère définitif des frontières de l'Allemagne réunifiée, notamment en ce qui concerne la ligne Oder-Neisse entre la Pologne et l'Allemagne.
Traduction :
Anmerkenmung : reconnaissance (train)
Nein ! : Non !
Vertriebenen-verbande : association de personnes déplacées (encore active)
Schlesien bleibt unser : la Silésie reste la nôtre.



Source : Le Dessous des cartes. Pologne. 2019.
Aujourd'hui, la géographie permet de distinguer « deux Polognes » via les axes de circulation terrestre majeurs.
A : + aménagée, + développée, avec davantage d'espaces productifs, europhile
B : + rural, population + vieillissante, - d'actifs, + europhobe (parti conservateur, majoritaire de Duda)



14/11/1990 : Le Traité de Varsovie. Les ministres des Affaires étrangères allemands et polonais signent l'accord frontalier entre la Pologne et l'Allemagne réunifiée. L'Oder-Neisse est enfin reconnue. Les polonais ont eu gain de cause. Mais des associations pèsent toujours dans l'électorat allemand : confédération des personnes déplacées (*Bund der Vertriebenen*)

FICHE D'ANALYSE

Les conséquences géopolitiques / Des frontières mouvantes	**FONCTION** A quoi sert la frontière ? Un seul ou plusieurs rôles ? Quel est son rôle essentiel ? Protéger, séparer, partager ?	**FORME** Décrire cette frontière : y-a-t-il des formes permanentes dans le temps et / ou répétitive dans l'espace ?	**SYMBOLE** Pourquoi cette frontière est-elle importante ? Et / ou Pourquoi en parle-t-on encore aujourd'hui ?	**DÉBATS** Quels débats génère la frontière ? (Instabilité ? Conflictualité ? Négociation ?) Pour vous aider : Quel contexte historique et géopolitique ? Quels acteurs sont représentés (RFA, RDA, occidentaux, URSS, République populaire de Pologne, etc) et à quelles échelles interviennent-ils ?
Frontières du Traité de Versailles : 1919				
Frontières de 1939				
Frontières de 1945 l'Oder-Neisse. De 1945 à 1990 : Le traité de Görlitz (1950) Le traité de Varsovie (1970)				
La frontière depuis 1990				

Annexe 19 : Axe 2, jalon 1 : les frontières en débat. Jalon 1. Tableau d'analyse. Réponses des élèves lors du cours dialogué par co-construction. 07 et 21/05/ 2021.

FICHE D'ANALYSE

Les conséquences géopolitiques Des frontières mouvantes	**FONCTION** A quoi sert la frontière ? Un seul ou plusieurs rôles ? Quel est son rôle essentiel ? Protéger, séparer, partager ?	**FORME** Décrire cette frontière : y-a-t-il des formes permanentes dans le temps et / ou répétitive dans l'espace ?	**SYMBOLE** Pourquoi cette frontière est-elle importante ? Et / ou Pourquoi en parle-t-on encore aujourd'hui ?	**DÉBATS** Quels débats génère la frontière ? (Instabilité ? Conflictualité ? Négociation ?) Pour vous aider : Quel contexte historique et géopolitique ? Quels acteurs sont représentés (RFA, RDA, occidentaux, URSS, République populaire de Pologne, etc) et à quelles échelles interviennent-ils ?
Frontières du Traité de Versailles : 1919	-Redessiner les frontières -accès à la mer de la Pologne par le corridor de Dantzig -Diminuer la puissance de l'Allemagne (séparer, se protéger)	Frontière ligne, barrière (séparer 2 souverainetés, avec ses propres pouvoirs, juridictions, lois, ...)	Limiter la puissance de l'Allemagne + Création de nouveaux pays (Autriche, Hongrie, etc)	Humiliation de l'Allemagne par le redécoupage des frontières, laquelle est coupée en deux. - côté Allemand : sentiment de revanche - côté allié : l'Allemagne doit payer ses dettes
Frontières de 1939	- Étendre son territoire, partageant l'Allemagne de l'URSS - Unifier les populations germanophones	Frontière apparaît en 1939 et disparaît en 1941 (opération Barbarossa) Frontière ligne mouvante Répétition de la suppression des frontières (continuité)	Déclenchement de la Seconde Guerre mondiale Echec de la SDN	Acteurs : Conflits entre le IIIe Reich et l'URSS (Staline) - Polonais : populations déportées, ont souffert (Ghetto de Varsovie) - Allemands s'installent en Pologne (Armée, familles)
Frontières de 1945 l'Oder-Neisse. De 1945 à 1990 : Le traité de Görlitz (1950) Le traité de Varsovie (1970)	Séparer : RDA POLOGNE Frontière de la Pologne recréées, repoussées vers l'EST - Fixation de la frontière Oder-Neisse dans le temps - dans un contexte de guerre froide : 1950/1970 : frontière ferme pour : Délimiter Séparer Partager Séparer Se protéger	Frontière barrière 1970-1990 : frontière poreuse / + ouverte / filtrante Frontière qui reste linéaire	- Une frontière débattue - une frontière récente qui inquiéta l'occident par l'avancée idéologique communiste - une frontière qui a entrainé des déplacements de populations allemandes et polonaise (effet magnétique / d'attraction vers l'ouest) - 1er rapprochement officiel entre E/O - la question des frontières symbolise le conflit de la guerre froide (2 blocs : E/O)	2 points de vue en 1950 : - Pour une reconnaissance définitive : Polonais, RDA, URSS - contre / pour une reconnaissance temporaire en attendant un traité de paix : États-Unis, RU, RFA => crispation des tensions 1970 : RFA tente une approche à l'ouest : C'est une 1ère étape du Traité de paix, dans un contexte de « dégel » Les allemands expulsés s'indignent
La frontière depuis 1990	Partager Recomposition du territoire. Espace de libre-échange entre Allemagne (réunifiée) et Pologne, voire avec la Russie et autres pays	Frontière linéaire	Fin des hostilités (45 ans de débats) Les polonais ont eu gain de cause	- Pologne et Allemagne : pays en recomposition dû à la guerre froide - descendants allemands expulsés entretiennent le mythe de la patrie perdue, regroupés en associations



Titre :

Consigne : en t'aidant de la fiche de synthèse et des documents, propose une carte géopolitique de la Pologne. Pour t'aider, à l'aide de plusieurs couleurs, relève les informations majeures pour former tes parties de légende. Utilise entre autres la vidéo du Dessous des cartes et les documents traitant des débats. Une correction définitive sera apportée.

Légende :

Consigne : en t'aidant de la fiche de synthèse et des documents, propose une carte géopolitique de la Pologne. Pour t'aider, à l'aide de plusieurs couleurs, relève les informations majeures pour former tes parties de légende. Utilise entre autres la vidéo du Dessous des cartes et les documents traitant des débats. Une correction définitive sera apportée.

I Des frontières mouvantes

--- frontières définies par le traité de Versailles en 1919

— ligne de partage de la Pologne entre l'Allemagne et l'URSS, le 23/08/1939, sur la base de la ligne Curzon

— ligne Oder-Neisse adoptée à la conférence de Potsdam (juillet-août 1945)

— frontières actuelles de la Pologne

Légende :

II Les conséquences géopolitiques

Gains territoriaux de l'URSS

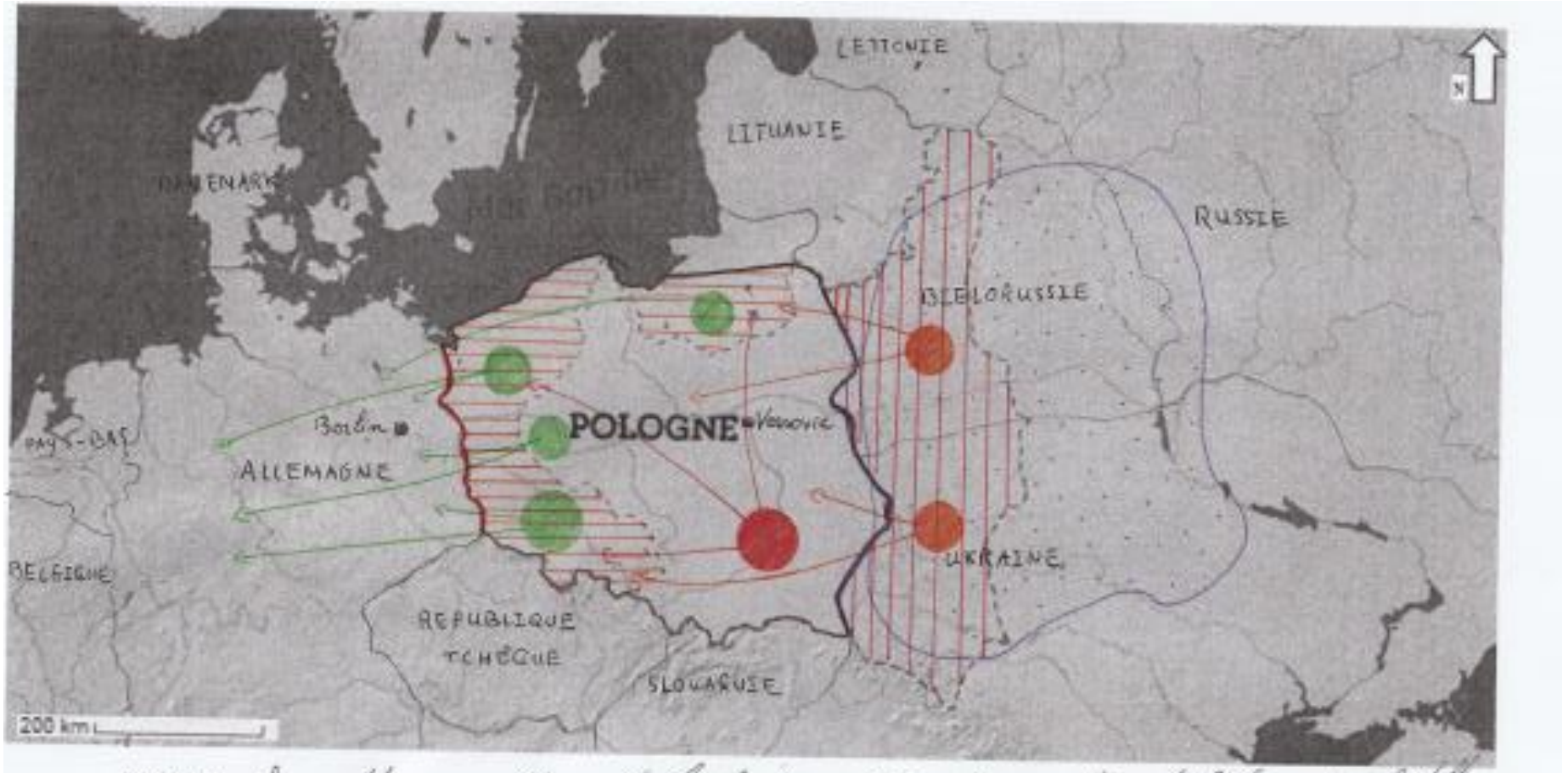
Gains territoriaux de la Pologne (revendiqués par les exilés allemands)

Présence historique de polonais, ou de populations d'origine polonaise d'après les frontières de 1772, à l'Est

Allemands expulsés de la Pologne (8,5 M), entre 1944 et 1948

Polonais déplacés (5,5 M), entre 1944 et 1948

Polonais expulsés (actuelle Ukraine et Biélorussie)



Titre : Les effets géopolitiques de la frontière Oder-Neisse entre la Pologne et l'Allemagne

Axe 2 : Les frontières en débat. Jalon 2 : dépasser les frontières : le droit de la mer

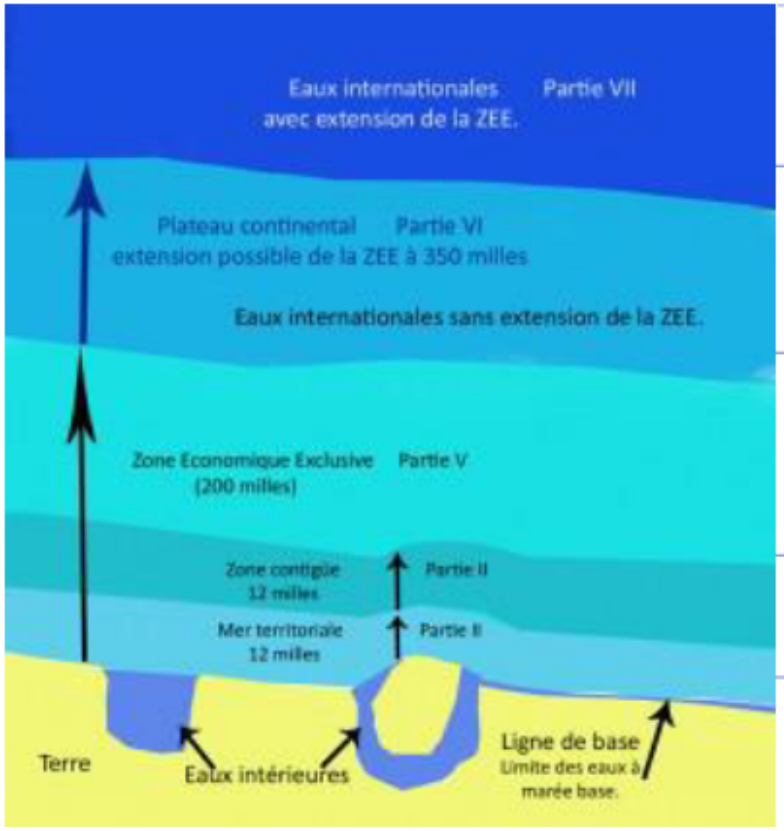
Comment penser la frontière dans un espace maritime ?

Supports :
Manuel Magnard : doc 1 p. 174 et cours p. 177.
4 QR Code (l'application « Scanner Code-barres & QR » est nécessaire. Sinon, des liens internet permettent de se connecter).
Voir les définitions de convention, plateau continental et zone économique exclusive p. 173.
Consignes : Pour comprendre les documents, vous pouvez vous aider du tableau d'analyse. Les pages 1, 2 et 3 vous servent de références pour travailler les 3 études de cas. Vous avez jusqu'au 13 mai pour faire le travail et le remettre à votre professeur.

Mise au point :

Si les frontières délimitent des espaces souverains sur terre, sous l'effet de la mondialisation, elles ont tendance à se multiplier dans l'océan mondial. Mais comment délimiter l'espace en l'absence de marqueurs spatiaux terrestres (cours d'eau, montagnes, etc.) ? Pour relever ce défi, des traités internationaux tracent des frontières maritimes à partir du rivage, selon des conditions particulières. Les possibilités d'extensions des frontières terrestres en mer sont issues de la combinaison d'anciens traités du 17e s – 18e s, dont les réflexions sont relancées après la Seconde Guerre mondiale, lors de la décolonisation. En effet, les nouveaux pays, qui réclament aussi un **droit de la mer**, posent un certain nombre de difficultés pour règlementer l'exploitation des ressources maritimes. En 1982, la **Convention de Montego Bay**, ratifiée par certains pays en Jamaïque, permet d'établir des règles de découpages de l'océan concernant les frontières maritimes. Pour autant, les litiges persistent lorsqu'un espace maritime est convoitée par plusieurs pays. Une juridiction internationale, à La Haye, arbitre pour partager les territoires marins. L'enjeu est donc de comprendre comment et pourquoi ces frontières maritimes sont tracées.

Vocabulaire :
Colonne d'eau / la tranche d'eau : la nappe liquide entre la surface et le fond : les ressources halieutiques, vivantes avec la pêche.
Droit de passage inoffensif : zone de la mer territoriale où l'État garantie un droit de passage rapide et continu pour les navires d'autres pays, à l'exclusion des navires militaires étrangers.
Frontière : espace délimité par un territoire qui exerce sa souveraineté.
Mondialisation : processus de mise en relation de l'ensemble des espaces du monde sous l'effet de l'accélération des échanges, favorisée par la révolution des transports et des communications. Elle transforme les espaces et sélectionne les territoires.
Océan mondial : ensemble des eaux salées de la surface de la terre qui communiquent entre elles. On les appelle soit des océans, soit des mers.
Plateau continental : c'est le prolongement sous une faible épaisseur d'océan, du relief continental.
ZEE : Zone économique exclusive d'un État, dont la limite maximale d'exploitation des ressources s'étend à 200 milles (env. 320 km).



Documents d'appui : p. 2 et 3.

Les <u>eaux internationales</u>, en haute-mer, reposent sur le principe du *Mare Liberum*, là où les frontières maritimes s'arrêtent. L'espace maritime appartient à tous en termes de libertés de navigation. L'exploitation y est libre par le premier arrivé car l'espace appartient de façon indifférenciée à toute la population mondiale.

La ZEE peut être étendue à 350 milles nautiques pour exploiter les ressources de la colonne d'eau, à condition que le plateau continental s'étende au-delà de 200 milles. La décision rendue par la Cour international de La Haye se fait selon des arguments géologiques et géomorphologiques.

La <u>ZEE</u> est la zone où l'État est uniquement le propriétaire économique de la zone (exploitations des ressources). La liberté de navigation est totale pour les navires étrangers (militaire, de commerce, …). Il n'y a donc plus de contrôles juridiques de l'État.

La <u>mer territoriale</u> s'étend à 12 milles (env. 24 km) et forme le prolongement des limites d'un État au sens de ses pouvoirs juridiques (douanes, …). Le droit de passage inoffensif est autorisé.

La <u>ligne de référence</u> et ses eaux intérieures forment une ligne à partir de laquelle les autres limites vont être calculées. L'État y exerce la plénitude de sa souveraineté. C'est le principe du *Mare Clausum*. Schéma de l'appropriation de l'océan selon la Convention de Montego Bay (1982)



Hugo GROTIUS (1583-1645) : juriste néerlandais, humaniste, auteur de *Mare Liberum* en 1609, qui consiste à penser la mer comme un territoire internationale, sans découpages. Son traité correspondrait aujourd'hui aux mers internationales.



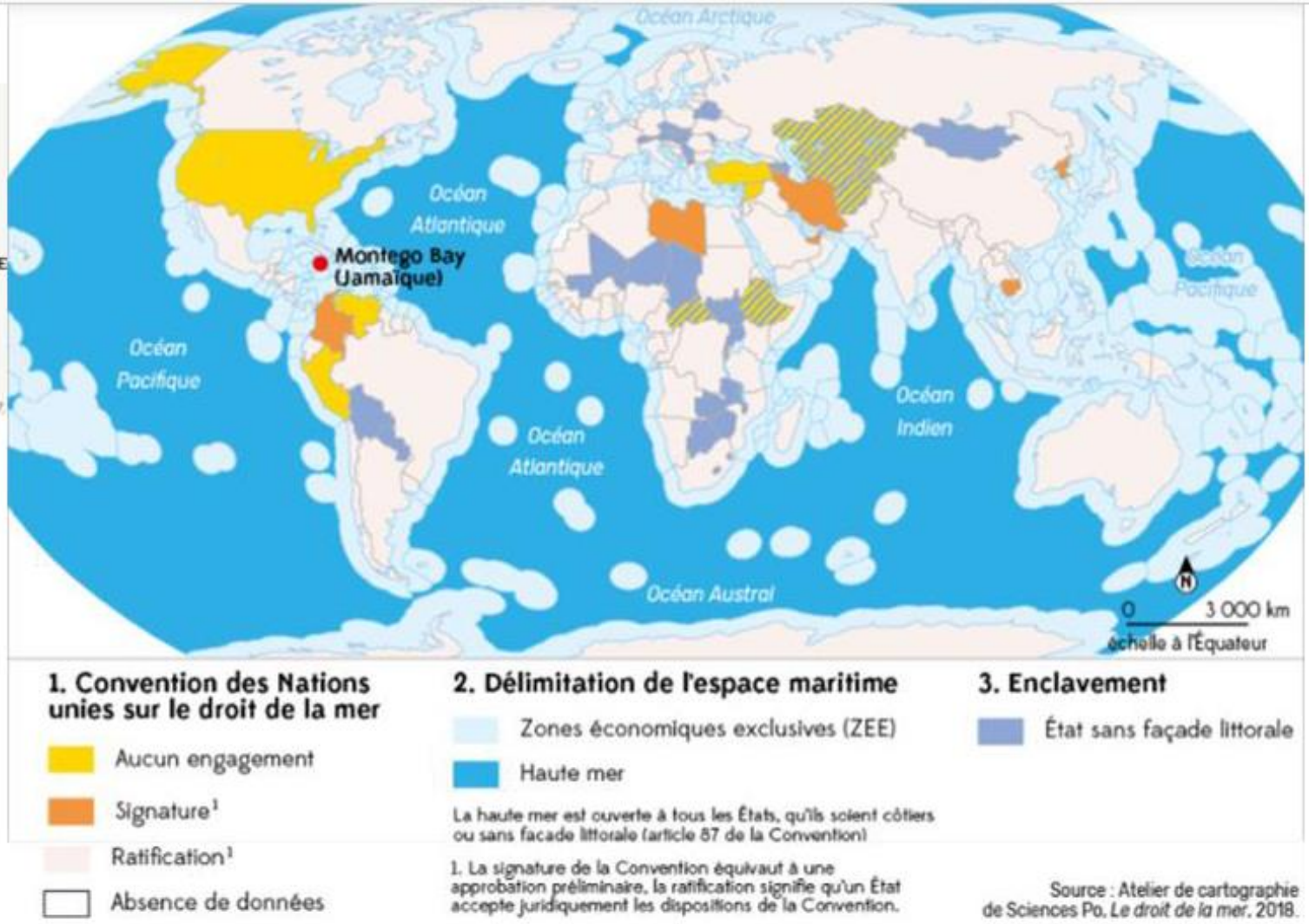
John SELDEN (1584-1564) : juriste britannique, auteur de *Mare Clausum* (mer fermée mer appropriée). Pour lui, la mer doit être découpée et contrôlée par l'État.



BYNKERSHOEK (1673-1743) : la limite de la mer se fait selon la proximité avec la cote.

La répartition des espaces terrestres et maritimes :





Plateau continental et ressources marines, manuel Nathan, 1 spé HGGSP

Etude de cas 1 : l'extension du plateau continental français

PARTIE VI

PLATEAU CONTINENTAL

Article 76

Définition du plateau continental

7. L'Etat côtier fixe la limite extérieure de son plateau continental, quand ce plateau s'étend au-delà de 200 milles marins des lignes de base à partir desquelles est mesurée la largeur de la mer territoriale, en reliant par des droites d'une longueur n'excédant pas 60 milles marins des points fixes définis par des coordonnées en longitude et en latitude.

8. L'Etat côtier communique des informations sur les limites de son plateau continental, lorsque celui-ci s'étend au-delà de 200 milles marins des lignes de base à partir desquelles est mesurée la largeur de la mer territoriale, à la Commission des limites du plateau continental constituée en vertu de l'annexe II sur la base d'une représentation géographique équitable. La Commission adresse aux Etats côtiers des recommandations sur les questions concernant la fixation des limites extérieures de leur plateau continental. Les limites fixées par un Etat côtier sur la base de ces recommandations sont définitives et de caractère obligatoire.

9. L'Etat côtier remet au Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies les cartes et renseignements pertinents, y compris les données géodésiques, qui indiquent de façon permanente la limite extérieure de son plateau continental. Le Secrétaire général donne à ces documents la publicité voulue.

Article 77

Droits de l'Etat côtier sur le plateau continental

1. L'Etat côtier exerce des droits souverains sur le plateau continental aux fins de son exploration et de l'exploitation de ses ressources naturelles.

2. Les droits visés au paragraphe 1 sont exclusifs en ce sens que si l'Etat côtier n'explore pas le plateau continental ou n'en exploite pas les ressources naturelles, nul ne peut entreprendre de telles activités sans son consentement exprès.

3. Les droits de l'Etat côtier sur le plateau continental sont indépendants de l'occupation effective ou fictive, aussi bien que de toute proclamation expresse.

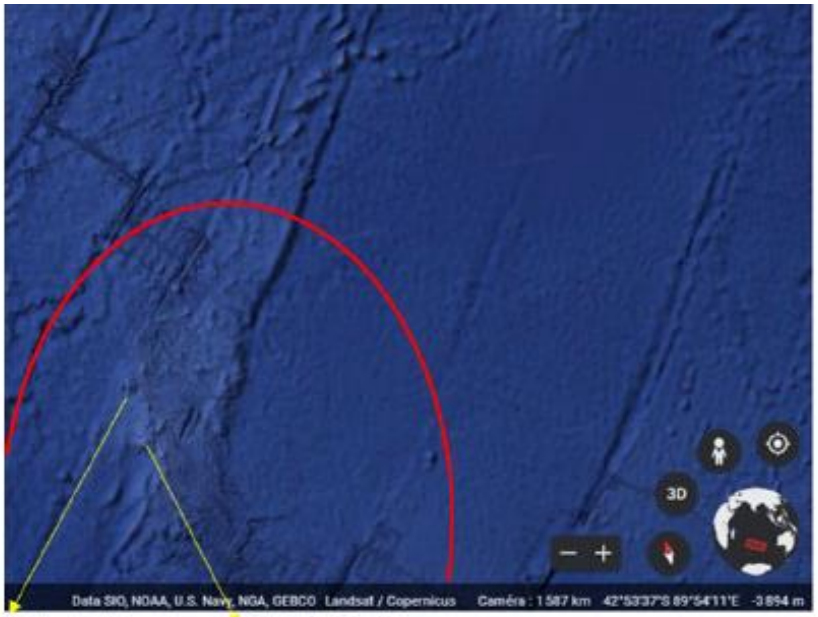
4. Les ressources naturelles visées dans la présente partie comprennent les ressources minérales et autres ressources non biologiques des fonds marins et de leur sous-sol, ainsi que les organismes vivants qui appartiennent aux espèces sédentaires, c'est-à-dire les organismes qui, au stade où ils peuvent être pêchés, sont soit immobiles sur le fond ou au-dessous du fond, soit incapables de se déplacer autrement qu'en restant constamment en contact avec le fond ou le sous-sol.

Articles de la Convention de Montego Bay.

La France a étendu son territoire sous-marin de 151 000 km², soit environ un quart de l'Hexagone. Deux arrêtés en ce sens ont été publiés au Journal officiel, après l'aval d'une commission spécialisée des Nations Unies. Beaucoup d'enjeux entourent ces extensions.



N Hasson-Fauré, « Extension du territoire sous-marin », l'édition du soir, 03/02/2021, consultable sur internet



Ile Amsterdam Ile Saint-Paul





Géographe que vous êtes, en collaboration avec la communauté scientifique, vous travaillez pour Extraplac, un programme français d'extension du plateau continental. A partir des documents à disposition et des données cartographiques ci-contre, prolongez le tracé de la ZEE matérialisé en rouge. La clarté de votre argumentation permettra à la commission de l'ONU de statuer en votre faveur :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

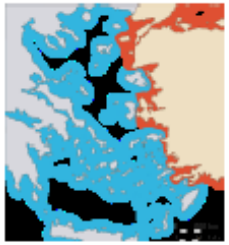
.....

Étude de cas 2 : Litiges en Méditerranée orientale. Des règles d'appropriations contestées par les États

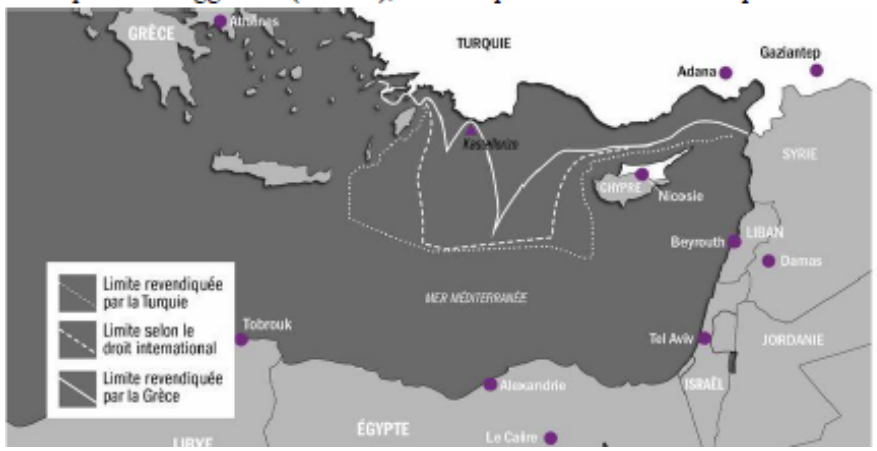
Précisions :
Outre les États-Unis, la Turquie n'a pas non plus ratifié la Convention de Montego Bay. Les raisons sont multiples. La règlementation est stricte en termes d'exploitations des ressources, qui peut limiter les ambitions économiques de certains pays. De plus, cette Convention partage des territoires maritimes qui sont contestés par la Turquie en Mer Égée ou en Méditerranée orientale. En revanche, le président des Chypriotes turcs, Ersin Tatar, fidèle d'Erdogan, réaffirme devant la conférence de l'ONU réunie actuellement à Genève (fin avril 2021), la légitimité de l'occupation turque sur l'île de Chypre (envahie par les turcs en 1974, contre une tentative de coup d'état des nationalistes grecs de Chypre). En droit international, à ce jour, il n'y a qu'Ankara qui reconnait la République turque de Chypre. La création d'un état fédéral réunissant Grecs et Turcs ne pouvant actuellement se former, les casques bleus de l'ONU sécurisent l'espace frontalier du nord au sud.

Grèce-Turquie :
escalade des tensions en Méditerranée orientale, Youtube, 01/09/2020, également consultable à l'adresse https://www.youtube.com/watch?v=MKo9vpEN74c

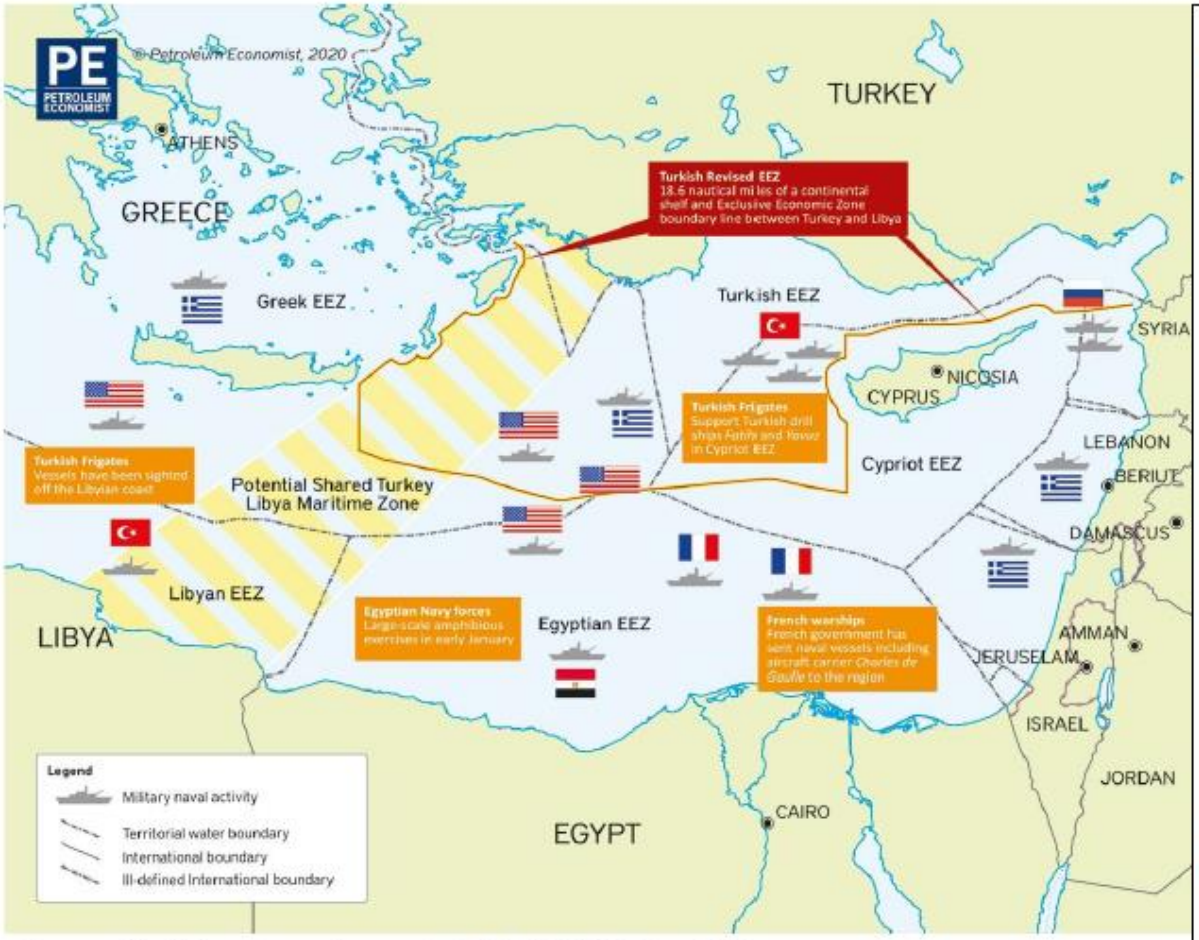




A gauche, en mer Égée, les eaux territoriales actuelles de la Grèce figurent en bleu. Si la Turquie ratifie à son tour la Convention de Montego Bay, alors les eaux territoriales Grecs peuvent s'aggrandir (à droite), lésant la puissance maritime turque. Force est de constater que cette Convention privilégie les espaces géographiques insulaires.



L'île grecque de Kastellorizo autoriserait la Grèce à revendiquer une ZEE sur presque toute la façade Méditerranéenne de la Turquie (source : France Culture, 29/10/2020)



Source : http://alencontre.org/wp-content/uploads/2020/02/map-1-1.jpg

Traductions : Encadrement rouge (la Turquie revendique la limite de sa ZEE à 18,6 milles nautiques).
Légende (en pointillés, les frontières maritimes, puis les frontières terrestres internationales, et celles du Proche-Orient.

Quelle(s) position(s) défend le président Turc Recep Tayyip Erdogan ?



.....
.....
.....
.....
.....

Quelle(s) position(s) défend la présidente de la Grèce Ekaterini Sakellaropoúlou ?



.....
.....
.....
.....
.....

Quelles conséquences internationales cela provoque-t-il en termes de géopolitique, de géographie, de politique ?

.....
.....
.....
.....
.....

Étude de cas 3 : Litiges en Mer de Chine orientale et méridionale

Voir la carte p. 174 du manuel : Les litiges frontaliers en mer de Chine du Sud, à compléter avec ces QR Code.





Mer de Chine : un espace géographique sous tension – Géopoliticus, Lumni, 04/12/2020, disponible à l'adresse

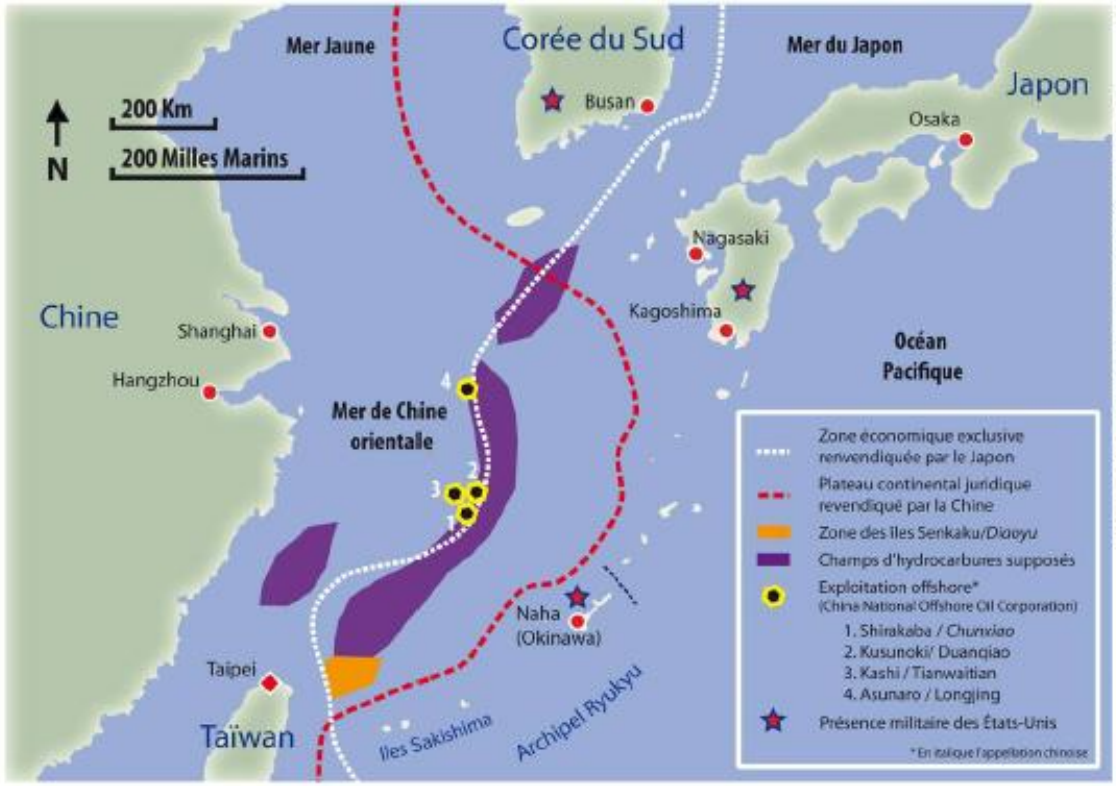
https://www.youtube.com/watch?v=Qv1RdvrLKk4

La Chine annonce un budget militaire en hausse, Le Point Internationale, 05/03/2021,

https://www.lepoint.fr/monde/la-chine-annonce-un-budget-militaire-en-hausse-en-2021--05-03-2021-2416485_24.php



Wei Fengue : lors de la conférence de Shangri-La pour disctuter des questions de sécurité en mai-juin 2019, à Singapour, le général et ministre chinois de la Défense, affirme la politique sécuritaire de la Chine. Il déclare être prêt à défendre les intérêts des Chinois par un discours isolationniste, tout en critiquant le soutien des États-Unis aux autorités de Taïwan, (île revendiquée par Pékin). Il dénonce également le déploiement des navires américains en mer de Chine méridionale et se tient prêt à se battre en cas de litiges. Le secrétaire américain à la défense prend au sérieux ces menaces, précisant que la région indo-pacifique était une priorité pour Washington.



Jean-Emmanuel Medina, Centre de droit international, Université Jean Moulin Lyon 3. www.diploweb.com, avril 2013

La Cour permanente d'arbitrage de La Haye a donné raison aux Philippines contre la Chine dans le contentieux qui les oppose en mer de Chine, mardi 12 juillet.

Les Philippines ont salué mardi 12 juillet la décision de la Cour permanente d'arbitrage de la Haye (CPA) selon laquelle Pékin n'a pas de droits historiques en mer de Chine méridionale.

Dans un communiqué, la CPA indique: "le tribunal estime que la Chine a violé les droits souverains des Philippines dans sa zone économique exclusive", à savoir un espace jusqu'à 200 milles marins sur lequel un Etat exerce des droits souverains".

Pékin "n'accepte pas, ni ne reconnaît" cet arbitrage

Source : La Cour pénale internationale donne raison aux Philippines, BFM, 12/07/2016

Introduction

Le choix de la mer de Chine du Sud, représentée en couverture de *L'Atlas Géopolitique des Espaces Maritimes* [Ortolland & Pirat 2007], souligne bien l'importance de cette région qui est le cadre de tensions et conflits entre les pays riverains et sans doute le principal point chaud du globe en termes de frontières maritimes. Cet espace maritime est emblématique car au moins six sources potentielles de conflits y coexistent : complexité des legs coloniaux (France, Royaume-Uni, États-Unis, Japon), multiplicité des revendications territoriales superposées, présence parmi les protagonistes d'une Chine cherchant à devenir une puissance maritime mondiale [Chang 1996, Lasserre 1996, Lei 2008, Tertrais 2011], importance de la zone dans les échanges maritimes internationaux (sur l'axe Singapour / Chine-Corée-Japon), richesse halieutique pour des pays ichtyophages et enfin concurrence avivée pour les ressources minérales potentielles dans une Asie orientale en forte croissance économique. La découverte d'hydrocarbures dans le sous-sol de la mer de Chine méridionale en fait un des espaces les plus convoités de la planète [Dénécé 2000]. Peu d'endroits au monde présentent un plus grand défi pour les mécanismes de règlement des différends de la loi de la mer que les îles Spratley[1] en mer de Chine méridionale.

La Chine, qui les appelle "Nansha Qundao" (archipel des sables du Sud), revendique l'ensemble des îles Spratley et une grande partie de la mer de Chine du Sud. La revendication chinoise [Biao 2010] est basée sur divers événements historiques, dont des expéditions navales sur les îles Spratley (dynastie des Han en 110 ap. JC et dynastie Ming de 1403 à 1433 : missions de l'amiral Zheng He). Pêcheurs et commerçants chinois y ont travaillé au fil des siècles, et la Chine utilise des arguments archéologiques pour renforcer ses revendications de souveraineté. Au 19ème siècle et au début du 20ème, la Chine a affirmé ses revendications sur les îles Spratley et Paracel, plus au Nord (Xisha, "sables de l'Ouest"). Dès 1947, la Chine a produit une carte de la mer de Chine du Sud, marquée de 9 gros tirets venant lécher les rivages de Palawan (Philippines) [Thang & Thao 2012] et jusqu'au Sud-Ouest de Bornéo, bien plus près de la Malaisie et de l'Indonésie que de la grande île méridionale chinoise, Hainan. Pour la Chine, toutes les îles à l'intérieur de cette ligne d'appropriation maritime en forme de U [Miyoshi 2012, Zou 2012] sont chinoises, comme l'affirme une loi de 1992. La Chine a occupé certaines de ces îles. En janvier 1974, après une courte bataille navale, elle s'est emparée de l'archipel des Paracel jusqu'alors contrôlé par le Vietnam, et l'inclut aujourd'hui administrativement dans sa province de Hainan. Les Chinois sont présents sur 7 ilôts des Spratley[2].

Yves Boquet, « Mer de Chine du Sud ou mer des Philippines de l'Ouest ? Conflits d'appropriation des espaces maritimes autour de l'archipel des Spratley », Bulletin de l'Association de Géographes Français, 2012, Persée.

Questions :

Étude de cas 3 : pourquoi la Convention de Montego Bay ne fait pas l'unanimité en Mer de Chine ? Confrontez les points de vue.

.....

.....

.....

.....

A partir de l'ensemble des études de cas, expliquez pourquoi les mers et les océans sont devenus des espaces de compétition politique, économique et militaire. Rédigez une accroche, un développement structuré et une conclusion.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

FICHE D'ANALYSE

	FONCTION A quoi sert la frontière ? Un seul ou plusieurs rôles ? Quel est son rôle essentiel ? Protéger, séparer, partager, provoquer ?	**FORME** Décrire cette frontière : y-a-t-il des formes permanentes dans le temps et / ou répétitive dans l'espace ?	**SYMBOLE** Pourquoi cette frontière est-elle importante ? Et / ou Pourquoi en parle-t-on aujourd'hui ? Pour vous aider : Quel contexte historique, politique et géopolitique ?	**DÉBATS** Quels débats génère la frontière sur l'application du droit de la mer à différentes échelles ? (Instabilité ? Conflits et à quelle intensité ? Négociation ?) Pour vous aider : Quels acteurs sont représentés et à quelles échelles interviennent-ils ?
Etude de cas 1 : **Extension du plateau continental français**				
Etude de cas 2 : **Litiges en Méditerranée orientale. Des règles d'appropriations contestées par les États**				
Etude de cas 3 : **Litiges en Mer de Chine orientale et méridionale**				
Bilan **Points communs & Différences des litiges et des solutions** (quels acteurs, comment départager ? Résolution ?)				

Annexe 23 : Axe 2, jalon 2 : les frontières en débat. Travaux et corrections, étude de cas 1. Mai 2021.

Géographe que vous êtes, en collaboration avec la communauté scientifique, vous travaillez pour Extraplac, un programme français d'extension du plateau continental. A partir des documents à disposition et des données cartographiques ci-contre, prolongez le tracé de la ZEE matérialisé en rouge. La clarté de votre argumentation permettra à la commission de l'ONU de statuer en votre faveur :

Les îles d'Amsterdam et de Saint-Paul sont situées dans l'Océan Indien, toutes deux distantes de 91 km, au large de la Réunion.

En vertu de l'article 76 de la convention de Montego Bay, il apparaît clairement que la France a la possibilité de prolonger sa ZEE au-delà des 200 miles nautiques, à condition qu'il y ait une continuité du plateau continental.

Or, d'après les recherches géophysiques des fonds marins effectuées, il apparaît très clairement un prolongement possible au Nord-Est, jusqu'à 110°.
De plus, la faille qui s'étend du Nord au Sud constitue une limite naturelle du plateau continental, et accrédite ce prolongement sus-cité.

Faute de pouvoir mieux connaître les ressources des sous-sols et de la colonne d'eau sur ces 150 milles supplémentaires, l'équipe d'experts scientifiques et moi-même validons le projet d'extension de la ZEE au Nord Est de l'île Amsterdam et de Saint-Paul, en accordant, pour l'heure, le droit exclusif d'exploration des fonds marins.
Des recherches plus approfondies pourraient aboutir, *in fine*, à une exploitation des ressources selon le cadre légal.

La commission d'experts.

Quelle(s) position(s) défend le président Turc Recep Tayyip Erdogan ?

Au nom de l'histoire de la Turquie et de la plénitude de sa souveraineté, RTE revendiquent des espaces maritimes en mer Égée, en mer Méditerranée, quitte à franchir les eaux territoriales de ses voisins. Ses navires prospecteurs (mesure la sismicité, pour exploiter les ressources) sont escortés par des navires de guerre, au grand dam de ses alliés de l'OTAN. Ami ou ennemi ?

RTE critique les frontières maritimes fixées par la Convention de MB, qui limite sa puissance économique et politique en mer (Le droit maritime international désavantage les turcs, privés des ressources de la Mer Égée et des ressources de sa côte sud). Le pays étant géographiquement au cœur d'un axe de communication Est-Ouest, la mer est un moyen de déterritorialisation, de « désenclavement ».

La Turquie refuse que ne lui échappe l'exploitation de gisements gaziers, au profit de la Grèce en Méd. Orientale. Le pays souhaite son indépendance économique (à l'heure où sa monnaie s'effondre, baisse de sa valeur, dépréciation) + baisser ses coûts, car importe 99% du gaz de Russie. Pas d'expansionnisme mais veut faire valoir ses droits, au nom de sa taille, de sa démographie, de sa géographie.

Quelle(s) position(s) défend la présidente de la Grèce Ekaterini Sakellaropoúlou ? Maintenir sa souveraineté en mer, se protéger

Quelles conséquences internationales cela provoque-t-il en termes de géopolitique, de géographie, de politique ? Conflit gelé depuis + de 20 ans : intérêt géographique et politique. La limite entre négociation et guerre est fragile. Janvier 1996, risque de guerre pour seulement 2 îlots en mer Égée (et extension de leurs ZEE). La zone est militarisée.

Allemagne appel les 2 au dialogue (Pression accord migration) ;

Récemment : intérêt économique : par la technologie et les techniques de forage, découvertes de gisements d'hydrocarbures et gaziers (Égypte, Liban, Israël, côtes chypriotes).

Intérêts politiques par les élections : Turquie veut sauver son économie, donc sa base d'électeurs. Il agite le nationalisme turc pour se défendre.

Les îles sont les leviers de puissances, territoires tampons.

Turquie : alliances / négociations avec le Liban pour accéder à des eaux territoriales revendiquées par la Grèce ou l'Égypte.

Grèce : alliances avec l'Égypte pour exploiter les gisements pétrolifères et gaziers. + alliance Grèce, Chypre, Israël (gazoduc Eastmed)

EU : maintiennent un statu quo. + bases militaires en Turquie, réduire l'influence russe, et les effets du Printemps Arabe.

Questions :
Étude de cas 3 : pourquoi la Convention de Montego Bay ne fait pas l'unanimité en Mer de Chine ? Confrontez les points de vue.

La Convention de Montego Bay propose un partage équitable en mer de Chine méridionale, alors que les revendications territoriales se chevauchent. Chacun revendique les eaux poissonneuses, les réserves d'hydrocarbures et gaziers, et le contrôle des routes économiques maritimes (1/3 du trafic mondial).

- **Chine** : fait de cette mer une priorité pour le contrôle de Taïwan, les îles Senkaku au nord. Elle augmente son budget de la défense de 6,8%. Son histoire séculaire et le contrôle des îles Paracels et Spratleys depuis 1975 (guerre du Vietnam : 1955-1975), avant Montego Bay, entraine en 1992 des aménagements d'îles artificiels (bases militaires) pour déployer sa puissance et s'affirmer. 2016 : perd les revendications sur les îles Spratleys, et ne reconnaît pas la décision de la Cour (alors que la Chine a ratifié la Convention. Elle est présence sur 7 îlots). Démonstrations de puissances militaires en mer orientale et méridionale.
Veut rattraper l'occident en multipliant les dépenses militaires (course à l'armement, surtout maritime : porte-hélicoptères d'assaut, amphibie) car les États-Unis ont un budget ¾ fois plus supérieur
Veut attirer des spécialistes par des hausses budgétaires
Veut mieux se protéger et délimiter les espaces frontaliers (nationalisme) par un armement renforcé
Volonté de conquérir Taïwan, souhaite l'Armée populaire de libération.
=> Cherche à devenir une puissance maritime mondiale, en (ab)usant de la Convention de Montego Bay (contrecarre par ses propres lois)
- **Etats-Unis** : depuis années 1950, alliance avec le Japon, Philippines, Corée du Sud = bases militaires. De plus, renforcement des alliances au début des années 2000 (Hong Kong, Taïwan, Japon, Vietnam, Philippines, Singapour). Manœuvres militaires en mer de Chine, démonstrations de puissances.
- **Japon** : sa ZEE dépasse les limites du plateau continental de la Chine. Enjeu : réserves d'hydrocarbures, îles Senkaku.
- **Vietnam** : occupe aussi les Spratleys (recours contre la Chine en 2013/2014). Premiers conflits en 1974 (contrôle par la Chine), conflit naval en 1988 avec 76 vietnamiens morts, 2011 : affrontements entre bateaux et exercices militaires + tout comme la Malaisie, Bruneï.
- **Philippines** : occupent aussi les Spratleys (conflits en 1977). Recours contre la Chine en 2013/2014 à la Cour pénale internationale, qui invalida en 2016 les revendications chinoises en mer de Chine méridionale.

A partir de l'ensemble des études de cas, expliquez pourquoi les mers et les océans sont devenus des espaces de compétition politique, économique et militaire. Rédigez une accroche, un développement structuré et une conclusion.

Introduction :

85 % du commerce mondial passe par les mers et océans via les porte-conteneurs, gaziers, méthaniers, …, dont les axes majeurs relient les pôles de la Triade. Ces espaces sont donc stratégiques pour le développement ou la survie des économies des espaces terrestres. Afin de régulier le trafic, des frontières ont été tracées officiellement, grâce à la ratification de la Convention de Montego Bay, privilégiant la majeure partie des pays du monde. Mais cette Convention présente ses limites en cas de conflits dont les degrés d'intensités varient selon les contextes politiques, géopolitiques, économiques, historiques, géographiques. En quoi les frontières maritimes sont-elles les objets de débats à l'échelle mondiale ? Les espaces maritimes contiennent des richesses convoitées par les sociétés. Au carrefour des frontières maritimes, ces ressources deviennent des enjeux que les pays sont prêts à se disputer, par voie légale (Cour internationale d'arbitrage), ou militaire.

1. Des espaces maritimes convoités

1.1 Une règlementation internationale

La règlementation internationale propose de diviser le monde autrement, en dépassant / prolongeant les frontières terrestres sur la mer. La mer ne pouvant appartenir à tous, ces règles permettent à chaque pays côtier de contrôler une partie de la mer.
La Convention de 1982 privilégie donc les pays marqués par une forte insularité. Ceux qui ne disposent pas d'un accès à la mer sont, de fait, pénalisés. Tous n'ont pas signé cette Convention :

Ex : les États-Unis, caractérisés par un unilatéralisme (« *American First* »), partageraient l'idée de Grotius selon laquelle toutes les mers devraient être internationales. Disposant d'une forte flotte commerciale, elle pourrait accaparer les richesses de la mer, sans contraintes.

Ex : la Turquie souhaite étendre son influence en Méditerranée oriental

La ZEE comprend la mer territoriale et une zone économique qui la prolonge.

- Dans les 12 à 24 premiers miles, le pays exerce la plénitude de sa souveraineté (pouvoir juridique, législatif, exécutif par les contrôles douaniers, etc.). Les navires de guerre, étrangers, sont donc exclus.

- Au-delà des 24 miles maximums, se trouve un large espace économique formant un ensemble appelé ZEE (jusqu'à 200 miles, soit 320 km depuis la ligne de référence). Le pays est le seul propriétaire des ressources économiques, mais l'espace maritime permet ici une libre-circulation, y compris pour les navires militaires étrangers. Ces limites peuvent être moins répandues, comme dans les mers fermées qui ne peuvent départager d'aussi grandes distances (mer Caspienne).

- Un état peut prolonger sa ZEE jusqu'à 350 miles, moyennant un prolongement du plateau continental et un accord de la commission de la Cour internationale d'arbitrage.

1.2 Des ressources naturelles

Les mers et océans disposent de ressources d'hydrocarbures, gazières, nécessaires à l'économie et au développement, exploitables grâce au droit de la mer qui fixe les limites. La ZEE est la limite dont dispose un pays pour exploiter les ressources disponibles du sous-sol et de la colonne d'eau : minerais, pêche, …

Ex : en mer Méditerranée, des gisements pétrolifères et gaziers ont été découverts, gage d'autonomie énergétique pour des pays comme la Turquie, qui importe son gaz depuis la Russie, ou ses hydrocarbures depuis l'Arabie Saoudite.

Ex : la France étend ses frontières grâce aux dispositions prévues par la Convention de Montego Bay, au large des îles Amsterdam et Saint Paul dans l'océan Indien. Pour l'heure, elle obtient l'exclusivité d'explorer ses eaux, avant, peut-être, d'exploiter ses ressources.

Transition : la mer territoriale est donc, comme son nom l'indique, la continuité de l'expression des frontières terrestres sur la mer. Elle traduit la souveraineté d'un état en mer.

2. Les espaces maritimes, des enjeux divergents entre conflits et négociations

2.1 Actes de négociations

Il y a un conflit lorsque les limites des revendications des ressources se chevauchent, à cause de la proximité des frontières des états côtiers. Pour y remédier, la Cour internationale d'arbitrage de La Haye, prévue par la Convention de Montego Bay, arbitre, en donnant gain de cause à l'un ou à l'autre. Elle peut tracer une ligne médiane pour départager les eaux selon le principe d'équidistance.

Ex : en mer de Chine méridionale, l'hégémonie territoriale chinoise sur les îles Spratleys fait débat dans les pays d'Asie du Sud-Est. Les Philippines ont obtenu gain de cause sur la possession d'une partie de ces îlots, grâce à la décision de la Cour internationale de La Haye.

2.2. Des mesures coercitives qui montre les limites de la Convention

Il arrive que le conflit prenne une autre intensité, où la réponse par les armes (actes d'intimidation ou mesures coercitives) peut être la seule alternative que trouvent les États pour affirmer leurs puissances. Pour garantir le contrôle des mers et le contrôle des mobilités, les pays déploient l'armée, à des fins d'intimidations ou de guerres. Les enjeux se multiplient dans un monde multipolaire, caractérisé par la mondialisation : cela se fait également sous un fond de guerre idéologique, entre les super-puissances qui revendiquent des modèles tels que :
- le modèle libéral, capitaliste des États-Unis
- le modèle plus conservateur, nationaliste, incarné par la Russie, la Chine, voire des puissances comme la Turquie ou la Corée du Nord.

Ainsi, les enjeux s'élargissent à plus grande échelle :
- technologique : G5 (communication transpacifique)
- idéologique : le sort réservé aux Ouïghours
- économique : rivalités commerciales, balance commerciale
- […]

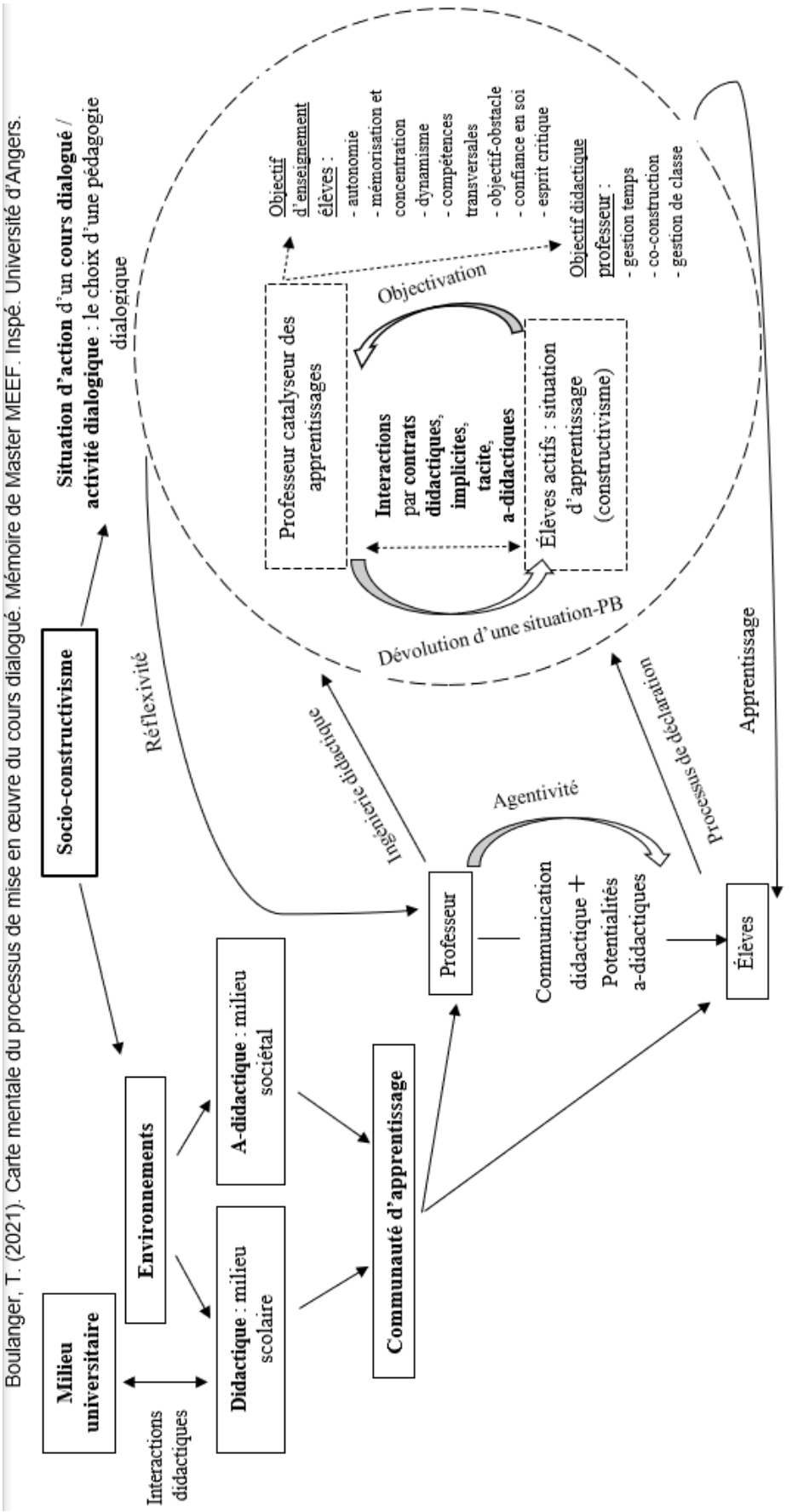
Ex : malgré la décision rendue en faveur des Philippines, la Chine revendique toujours l'entièreté de la mer de Chine méridionale, au prétexte qu'une loi chinoise a été ratifiée en 1992, lui octroyant tous les droits. La longue histoire navale chinoise, depuis les Han, lui

assure une assurance, mais pas une légitimité partagée.
Ex : la Turquie ne ratifie pas la Convention qui avantage la Grèce, sous peine de se voir privée de ressources maritimes qu'elle convoite. Recep Tayyip Erdogan n'hésite pas à tirer son épingle du jeu, en prospectant dans les eaux territoriales grecques, sous escorte de navires de guerre turcs. La France, alliée de la Turquie par l'OTAN, a été visée lors d'un contrôle au large de la Libye. Acte de guerre ou intimidation ? La négociation diplomatique permet d'éviter une guerre ouverte.

Conclusion :

La question des frontières n'est pas exclusive aux espaces terrestres. Dans un monde en étroite communication, les frontières se prolongent en mer selon des règles essentiellement partagées par la plupart des pays du monde. L'accélération des échanges commerciaux, la hausse de la consommation mondiale, poussent les pays à exploiter les ressources des mers, en les protégeant par des frontières. Ils assurent aussi le contrôle et la sécurisation des flux maritimes. Néanmoins, des puissances rentrent en concurrence, et décident de :
- nouer des alliances politiques et économiques
- délimiter des espaces concurrentiels par la Convention de Montego Bay
- d'affirmer leurs puissances militaires / politiques par la loi du plus fort, cristallisant les tensions.

Annexe 24 : Boulanger, T. (2021). Schéma récapitulatif de la mise en œuvre du cours dialogué. Mémoire de Master MEEF. Inspé. Université d'Angers.



Glossaire

Actants : au nombre de trois, le modèle (enseignant), l'objet (de la recherche), le sujet (apprenant), développés par René Girard, soulèvent trois actions que sont l'induction (imitation du modèle par le sujet, rejet de l'objet), la prise de relai (intérêt porté à l'objet par le sujet), l'objectivation (l'objet est totalement intégré par le sujet).

Activité : l'activité correspond « *à la signification que l'acteur est en mesure de conférer à cette tâche, à la représentation qu'il s'en fait, à la diversité des procédures qu'il met en œuvre de manière effective pour la résoudre* ». (Astolfi, 2017). Elle a quatre dimensions d'ordre : émotionnel, cognitive, organisationnelle et dynamique. Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). D'après la typicalisation, chaque étape de l'activité (processus de typicalisation), ponctuée de construction de types, invite à être validée ou invalidée pour progresser.

Activité dialogique : activité didactique pensée en amont pour élaborer la pédagogie dialogique. L'expérience de l'élève, l'étape de la reconstruction (déconstruire une idée reçue et restructurer cognitivement la pensée) et celle de la continuité (acquisition par répétition du geste. C'est une finalité que d'employer les savoirs au quotidien) sont les trois étapes à prévoir lors de la préparation. Ce sont ces changements de registres qui créés la dynamique (Durand, Saury, Sève. 2006). Voir aussi : modélisation didactique des situations, ingénierie didactique, assimilation-accommodation.

A-didactique : Par milieu a-didactique, nous devons comprendre le milieu extérieur à celui d'un établissement scolaire, à l'écart de situations didactiques. C'est le milieu ou environnement dans lequel évolue un élève hors établissement. La dévolution se joue dans la relation professeur-élève. Elle prend en compte l'environnement culturel et ou cultuel de l'élève lors de la phase de préparation et de conduite d'une activité. Par ce choix, l'enseignant interroge les représentations des élèves dans la relation qu'ils ont avec le savoir. Tenir compte de l'a-didacticité contribue davantage à intégrer les situations-problèmes (dépassement des obstacles), propice à un espace d'autoapprentissage, d'interaction didactique, de dialogue.

Agentivité : « *capacité à développer une pensée indépendante et une capacité à choisir librement d'agir en fonction de ses idées* ». C'est « *la capacité d'agir en fonction de ce que nous considérons comme valable* » (Jolicoeur, 2020). L'agentivité laisse libre court à l'action de l'élève dans ce qu'il considère comme opérant (Morin, Therriault et Bader, 2019). Voir aussi : potentialités a-didactiques.

Apprendre : il s'agit d'un effort pour acquérir de nouvelles connaissances, développer de nouvelles habilités et capacités, comprendre de nouvelles réalités, enrichir ses représentations, se transformer. (Vienneau, 2017). C'est une construction de l'esprit (cognitivisme) qui passe par une réorganisation de schèmes (constructivisme). « *Un apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une réorganisation de ses schèmes »* (Connac, 2018). Transformation, modification, changement cognitif. Autant de noms qui traduisent une configuration permanente du « *système d'activité, et fait émerger de nouveaux niveaux d'organisation qui perturbent les niveaux infra et supra, lesquels s'en trouvent à leur tour re-configurés, etc.* » (Durand, Saury, Sève, 2006).

Apprentissage coopératif : « *un certain nombre d'élèves sont regroupés pour réaliser une tâche scolaire dans un climat d'interdépendance positive et de responsabilité individuelle et collective à l'égard des apprentissages effectués par chaque membre de l'équipe* » (Vienneau, 2017).
Voir aussi : communauté d'apprentissage.

Assimilation-accommodation : « *double processus par lequel un individu intègre un nouvel objet de connaissance (assimilation) à sa structure cognitive en modifiant un schème mental (accommodation), menant à une nouvelle équilibration. Ces processus sont à la base de l'adaptation cognitive de l'individu à son environnement* » (Vienneau, 2017). Cela provoque un changement conceptuel (Le Roux, 2004). Voir aussi : zones proximales de développement.

Axe épistémologique : importance donnée aux savoirs.

Axe psychologique : importance donnée aux comportements.

Axe praxéologique : c'est l'attention portée sur les pratiques en situation didactique.

Conflit sociocognitif : « *Conflit de nature cognitive (par exemple, divergences entre les interprétations d'un problème à résoudre, entre les stratégies préconisées, entre les solutions trouvées, etc.) qui survient entre des élèves qui travaillent de manière coopérative. Le conflit sociocognitif incite à la confrontation des idées et sert souvent de bougie d'allumage pour un nouvel apprentissage* ». (Vienneau, 2017). Voir aussi : situation-problème, communauté d'apprentissage, apprentissage coopératif.

Communauté d'apprentissage : une communauté où se manifeste une culture d'apprentissage dans laquelle tous sont impliqués dans un effort collectif de compréhension (Bielaczyc et Collins dans Laferrière, 2005, p. 9). Pour P-L. Jolicoeur (2020), la communauté doit comprendre 3 conditions :
- le partage des valeurs, indispensable aux conditions optimales d'apprentissage.
- un contrat d'apprentissage permet aux élèves comme à l'enseignant de connaître son rôle et ses limites.
- un climat de confiance, synonyme de sérénité.

Communication didactique : « *il a pour objet de donner à son destinataire un moyen de contrôle ou de régulation sur un certain milieu* » (Brousseau, 2004)

Connaissance : « *serait relative à l'expérience intériorisée de chacun, serait difficilement transmissible et inintelligible pour autrui. Dans ce cadre, un savoir résulterait d'un effort important d'objectivation par un processus socialisé de construction intellectuelle* ». (Connac, 2018). C'est « *une trace du passé* (action, opération, émotion, sensation) *que l'on parvient à mobiliser alors même qu'on peut avoir oublié sa source* […]. *Un savoir est une connaissance collective, partagée par un groupe humain, sur le fond comme sur la forme »* (Vienneau, 2017).

Cours d'action (ou situation d'enseignement ou situation d'action) **:** développé par Theureau, il se définit comme une situation d'action au cours de laquelle l'apprenant ne fait qu'un avec l'environnement didactique proposé par l'enseignant

modèle lors de la phase d'objectivation, dont les objectifs didactiques structure les interactions. L'interaction des apprenants et du formateur sont auto-organisés comme un système dont les réseaux se construisent au fil des échanges pour atteindre des buts (potentiel d'action). Chaque acteur trouve un intérêt personnel et le groupe-classe contribue à signifier l'objet questionné.

Cours dialogué / pédagogie dialogique : « *Elle cherche donc à construire à travers un processus de recherche collectif un cadre de référence commun dans lequel il y a partage et négociation du sens* » (P-L. Jolicoeur, d'après les réflexions de Freire, 1974 ; Lipman et al. 1980 ; Brown, 1994), en passant par des questions-réponses organisés par l'enseignant qui laisse, en tant que de besoin, une part de responsabilité dans la dynamique d'apprentissage. Le processus de réflexion est plus recherché que l'institutionnalisation. Cet échange peut paraître pour les élèves non-didactique par son caractère implicite, l'objectif didactique est clair pour le professeur. Voir aussi : déclaration, contrat a-didactique.

Constructivisme et socioconstructivisme : à comprendre dans le sens de construction cognitive d'un élève (individuel). Le socioconstructivisme est l'ensemble des « interactions sociocognitives vécues avec les pairs et avec l'enseignant » (étude interpersonnelle). (Vienneau, 2017).

Contrat didactique : système didactique choisi par l'enseignant sur les savoirs académiques -eux-mêmes filtrés par l'Éducation nationale- auquel doit adhérer l'élève, afin qu'il puisse s'émanciper de sa condition (Brousseau, 2004). C'est un contrat à caractère obligatoire et implicite entre enseignant et enseignés où les parts de responsabilités sont partagées, qui vise « *à ce que la classe reconnaisse comme sien le problème qui lui est posé sans qu'elle soit à la source du questionnement* » (Astolfi, 2017). Il repose sur des règles tacites et explicites basées sur le comportement des membres d'une classe (professeur et élèves). (Jonnaert et Vander Borght, 2008). Voir aussi : dévolution.

Contrat de reproduction : le questionneur interroge implicitement en formulant ses questions, de telle manière à ce que les réponses aillent dans le sens recherché par l'émetteur.

Contrat d'apprentissage empiriste : la responsabilité de l'apprentissage est renvoyé au milieu et à la nature. C'est-à-dire que l'apprenant peut déjà percevoir la structure de l'objet dès sa première rencontre. Il conduit au contrat d'ostension.

Contrat d'ostension : la collectivité reconnait l'objet montré par l'enseignant comme élémentaire et universel, repérant à travers lui les notions, concepts par associations de savoirs. Voir aussi : prise de relai et objectivation.

Contrat de conditionnement : donne de l'importance aux raisons de savoir (importance de la signification, du sens) plutôt qu'au savoir en lui-même. Pourquoi savoir ? Telle est la question posée du contrat de conditionnement.

Contrat d'imitation : en dehors des connaissances qu'elle engendre, l'activité même provoque de la connaissance (Brousseau, 2004). La reconnaissance institutionnelle de la tâche comme porteuse de compétences et de savoirs confère une légitimité à l'activité, à l'apprentissage.

Contrat constructiviste : Ce contrat encourage l'élève à participer à son propre apprentissage grâce à l'organisation d'un milieu de travail scolaire propice à son développement. Il s'agit moins de donner de l'importance au savoir de référence (milieu académique) qu'à celui du milieu scolaire, avec ses propres enjeux. Voir aussi : ingénierie didactique, modélisation didactique des situations.

Contrats basés sur la transformation des savoirs « anciens » / mémoire didactique : didactiquement, ces savoirs anciens permettent de saisir la nouveauté du savoir en comparaison avec le « déjà-là » (l'expérience de l'élève). Elles constituent, au sens piagétien du terme, des accommodations qu'un nouveau milieu (l'enseignant en tant qu'agent du milieu) qui vont être réinterrogées au prisme d'un renouvellement épistémologique. Ces savoirs anciens peuvent être révélés pour mieux les rejeter, rappelés par le souvenir, ou repris par nouvelle connaissance (Brousseau, 2004).

Contrats dénués d'intentions didactiques : modifications mentales opérées non-intentionnellement.

- Contrat d'émission : transmission d'un message sans prendre en considération sa réception.
- Contrat de communication : vise à assurer l'intelligibilité du message.
- Contrat d'expertise : l'enseignant est certain du message qu'il transmet.
- Contrat de production : précision de la nouveauté du message transmis, d'ordre intellectuel, méthodologique, formel, épistémologique, etc.
- Contrat d'utilisation : importance est donnée à l'utilité de l'information dans la vie de l'élève (milieu sociétal).

Contrat a-didactique : néologisme développé lors de ce mémoire : en considérant que l'enseignant prenne en compte dans son ingénierie didactique le milieu de l'élève ; si l'a-didacticité repose bien sur la transmission implicite de connaissances en laissant l'élève maître de son apprentissage (moyennant une communication didactique), dès lors que cela est accepté par les apprenants (déclaration), alors nous pouvons parler d'un renouvellement de contrat : le contrat a-didactique en situation d'action (ou situation a-didactique). En d'autres termes, c'est contractualiser la déclaration (Brousseau, 2004).

Dévolution : désigne « *l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens. La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même* - l'élève- *les conséquences de ce transfert* » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2013).

Déclaration : Il s'agit de l'adaptabilité aux contraintes de l'environnement de l'enseignant (situation de problèmes / situation-problème) dont font preuve les élèves pour intégrer les connaissances. Cela suppose un degré de refoulement a-didactique de la part de l'élève, pour dépasser ses représentations.

Dialogue : un échange d'information dans une conversation nécessitant au moins deux individus. Cela nécessite modestie et curiosité intellectuelle, un langage commun, une écoute réciproque. (Martineau, & Simard, 2001)

Dimension tacite : qui « *désigne les conventions implicites entre les membres d'une même communauté. Elle porte sur les présupposés et les valeurs cultivés au sein d'une même classe -comme la manière dont l'enseignant pose ses questions, la façon dont les étudiants se parlent entre eux ou la qualité de préparation des étudiants avant chaque cours* » (Jonnaert, & Vander Borght, 2008). Sa prise en compte contribue à cimenter le contrat d'apprentissage.

Équilibre : La notion d'équilibre est à comprendre comme l'oscillation d'une position entre facilité et difficulté, entre le possible et le réel. Cinq équilibres sont élaborés, partagés entre niveaux de contrôles (différence entre savoir et savoir transmettre), entre temps et rythme (savamment concrétiser le concept, c'est le rendre intelligible), entre identité professionnelle et plaisir, entre désir consommé et produit (attention à équilibrer les difficultés et les positionnements des acteurs professeur – élèves), entre les niveaux sociaux et culturels (différenciation pédagogique), (Brousseau, 2004).

Enseignement-apprentissage : ce sont toutes les activités, actions et opérations mentales réalisées par l'apprenant au cours de sa démarche d'apprentissage (Vienneau, 2017).

Enseignant catalyseur : diriger sans imposer la réaction des apprenants dans un sens privilégié (p. ex. l'emploi d'un mode de pensée visé ou la production d'un artéfact plutôt qu'un autre) et influencerait de cette manière la vitesse de réaction, c.-à-d. l'apprentissage, ainsi que les réactions subséquemment (P-L. Jolicoeur). Il se centre sur l'agentivité de l'apprenant.

Enseignement centré sur l'élève : approche socioconstructiviste qui propose une pédagogie plaçant l'individu ou le groupe au cœur de l'enseignement-apprentissage.

Entretien hyperdirectif : « *une discussion où des questions courtes et formulées avec précision se succèdent et s'enchainent sans discontinuer et des réponses extrêmement brèves et tout aussi ponctuelles les accompagnent de sorte à non seulement faciliter la participation active d'un élève ainsi que la découverte par celui-ci de connaissance, mais aussi, paradoxalement, le priverait de toute initiative des questions et des réponses dans la discussion* » (Jolicoeur, 2020).

Environnement : nous pouvons comprendre le milieu qui comprend des aspects culturels et cultuels, ainsi que naturels.

Ingénierie didactique : dispositif instauré par l'enseignant qu'il laisse fonctionner « *en évitant des interventions intempestives, parce que déresponsabilisant la classe* » (Astolfi, 2017). L'engagement de l'enseignant reposant sur ses convictions, ses sensibilités épistémologiques, ses attentes didactiques et pédagogiques, et son devoir, il prend en compte la « dynamique des ouverts » que soulève l'objet d'études.

Influence réciproque : elle résume à lui seul l'ensemble des accords explicites ou implicites des contrats. Il soulève un besoin de contrôle de la classe, de semi-guidage par un partenariat (Jolicoeur, 2020).

Institutionnalisation : c'est le moment où le professeur et les élèves construisent officiellement l'objet de la connaissance. L'enseignant affirme plus explicitement, plus directement son intervention didactique. Au sens mésologique, c'est le moment où les milieux (élève, élèves, enseignant) se rencontrent pour trouver un but commun en équilibrant les systèmes propres à chacun : principe d'équilibration, ou d'auto-référence.

Interaction : l'institutionnalisation et la dévolution conduisent à l'interaction, moment d'échange entre le professeur et les élèves où le savoir est officialisé après mise en activité des apprenants.

Interaction didactique : inscrite dans le processus accommodation-assimilation, l'enseignant souhaite agir sur les connaissances de l'élève (Brousseau, 2004). Un autre sens est possible. Il s'agit de la construction de savoirs disciplinaires qui, lorsque les institutions se rencontrent, débattent en mettant en tension les approches. La régulation de la tension est une transposition didactique.

Mémoire didactique : terme polysémique suivant les auteurs et le contexte sélectionnés. Pour Theureau, J., elle correspond à la prise en compte de l'histoire de la classe et individuelle, afin d'adapter la tâche et les phases d'activité pour favoriser son acceptation (diagnostic du climat du groupe-classe en termes de normes et valeurs, transfert de responsabilités : dévolution ; acceptation du milieu-classe : déclaration. C'est la dimension tacite). Pour Brousseau, G., la mémoire didactique relève des savoirs « anciens » de la classe qu'un professeur doit prendre en compte dans sa pédagogie dialogique (rejet du savoir ancien, appui, etc.).

Modélisation didactique des situations : termes de G. Brousseau, qui s'explique par la manière d'organiser la tâche de façon que l'apprenant dispose des moyens pour résoudre, de manière autonome, le problème d'une situation. « *C'est une approche éducative qui consiste à faire participer activement les étudiants au matériel pédagogique par le biais de discussions, de résolution de problèmes, d'études de cas, de jeux de rôle et d'autres méthodes* » (Bonwell, & Eison, 1991).

Obstacles (épistémologique) : la paternité du concept est attribuée à Gaston Bachelard pour qui l'obstacle est une connaissance ancienne qui peut se révéler fausse lorsqu'elle est confrontée à un autre domaine, une nouveauté (Brousseau, 2004). La nouvelle connaissance ne s'emboîtant pas à la précédente à cause de la nouvelle approche, un obstacle émerge, causant une rupture conjoncturelle, une entrave à l'apprentissage.

Objectifs-obstacles : il permet de comprendre si les élèves sont en capacité de réussir selon l'état de ses connaissances et de l'acquisition de son savoir, afin d'adopter des dispositifs didactiques de franchissement de l'obstacle repéré, faisant passer les savoirs anciens à des savoirs nouveaux (phase d'assimilation piagétienne).

Pédagogie active (*active learning*). « *C'est une approche éducative qui consiste à faire participer activement les étudiants au matériel pédagogique par le biais de discussions, de résolution de problèmes, d'études de cas, de jeux de rôle et d'autres méthodes* » (Bonwell, Eison. 1991).

Possibilité d'enculturation : ce sont les valeurs, les connaissances, les règles communes transmises d'un groupe à un individu, lequel apprend « *la dynamique de sa culture environnante et acquiert les valeurs et les normes appropriées ou nécessaires dans cette culture* » (Jolicoeur, 2020).

Potentialités a-didactiques : « *mesure la part laissée aux élèves dans la validation et la production du savoir* », qui mesure « *les possibilités de travail autonome de l'élève et de rétroaction de la situation* » (Hersant, 2010). Il peut se comprendre comme la part d'acceptation du dépassement du milieu sociétal et culturel de l'élève pour s'accommoder au savoir de l'environnement scolaire.

Principe d'équilibration : selon une approche mésologique, cela consiste à associer les milieux propres à chacun pour trouver un milieu commun, où chaque individu se reconnaît. Cela suppose un rejet d'éléments perturbateurs, un refoulement a-didactique. Varela préfère le terme d'auto-référence.

Problème : c'est un défi à l'origine de l'activité pédagogique, auquel les élèves doivent répondre lors d'une situation de problèmes. Le raisonnement, l'esprit critique sont recherchés comme moyens et comme finalités par l'enseignant pour franchir les représentations des élèves.

Pouvoir explicatif : c'est la manière dont le professeur donne sens à l'activité et au message. Matthew Lipman en distingue deux sortes : métacritères (force du propos sur le groupe), mégacritère (force morale sur le groupe).

Représentation : c'est un concept usité en psychologie cognitive et en psychologie génétique, qui « *est une construction intellectuelle momentanée, qui permet de donner du sens et d'expliquer une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données issues de l'environnement, dans le but d'attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive* » (Raynal, Rieuner, 2001).

Savoirs : données dont l'élaboration est lente, difficile, et en état de construction, produites par l'intelligence humaine afin d'apporter, dans la méthodologie et la sémantique propre à chaque discipline, une explication conceptuelle à une réalité (Astolfi, 2017). C'est une trace du passé (Popper, 1998), une « *connaissance collective partagée par un groupe humain, sur le fond comme sur la forme* » (Connac, 2018).

Schèmes : une structure générale d'organisation transférable. C'est une organisation d'action commune partagée, généralisable d'un individu à un autre. A chaque étape de développement, les schèmes s'enrichissent et se transforment en se complexifiant. D'un déséquilibre, s'ensuit une « *rééquilibration majorante* » (Piaget, 1975).

Sens (d'une connaissance) : formé d'un ensemble de patchwork de raisonnements et de preuves dont ils sont issus, des reformulations et formalisations grâce auxquelles l'élève peut manipuler la connaissance, sans oublier « *les modèles implicites appliqués* » issus de la production ou du résultat de l'activité didactique (Brousseau, 2004). ». La quête de sens conduit vers des situations a-didactiques.

Situation didactique : Une situation est « *l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu* […]*. La situation est l'environnement de l'élève mis en œuvre et manipulé par l'enseignant ou l'éducateur qui la considère comme un outil* ». (Brousseau, 2004).

Situation-problème : il s'agit du dépassement des obstacles qui peut se faire, selon Gilles Deleuze, par la signification du concept, sa manifestation, sa référence. Souvent utilisée en début de séance pour introduire une connaissance nouvelle, la pédagogie du problème permet d'atteindre les objectifs didactiques.

Situations a-didactiques : situations d'apprentissage dans lesquelles le maître a réussi à faire disparaître sa volonté, ses interventions, en tant que renseignements déterminants de ce que l'élève va faire : ce sont celles qui fonctionnent sans l'intervention du maître au niveau des connaissances. Trois attitudes sont caractéristiques de cette situation : répondre en étant certain ou non de la réponse ; répondre à partir de celles des autres ; trouver une réponse sans interventions de l'enseignant (Brousseau, 2004).

Tâche : la tâche correspond « à la consigne de travail, avec le mode de résolution canonique qu'attend l'expert parce qu'il le connaît ». (Astolfi, 2017).

Typicalisation : c'est la transformation en cours de l'activité grâce aux enchaînements successifs des registres, d'où la dynamique engagée. Cela « *consiste en une transformation située des éléments constitutifs de l'expérience, du registre virtuel, de la règle ou de la loi* (Theureau, 1992)*, jusqu'à ce que l'engagement ici et maintenant leur confère un statut de possibles ouverts ; et ainsi de suite* » (Durand, Saury, Sève, 2006). Ces auteurs tissent un trait d'union avec l'apprentissage, car le processus de construction unique d'une activité remodifie les schèmes à partir des savoirs anciens : « *l'apprentissage est une trajectoire singulière d'actions créant des normes propres qui à la fois typicalise l'expérience ici et maintenant et actualise une expérience préalablement typicalisée* ». Apprentissage et activité sont ce que le noyau est à l'atome : inséparable.

Trame conceptuelle : moyen pédagogique approprié en situation de problèmes pour contraindre « *les élèves à apprendre sinon en articulant les questions fonctionnelles à des réponses épistémologiquement valables* » (Le Roux, 2004). Il utilise les concepts et notions, mais adaptées selon les niveaux et besoins des élèves en fonction de la prise en compte de leurs représentations avec lesquelles il faut « faire avec ». La gestion entre nouveauté et le « déjà-là » contribue à une bonne gestion didactique du problème.

Variabilité : questions / remarques posées qui dérivent l'axiome. Le degré de variabilité dépend de l'intention de l'élève, de la connaissance qu'il a du sujet, voire de l'émotion qu'il ressent à l'égard du contenu du message (questions vives). Pour G. Brousseau, elles peuvent être de deux ordres : dialectique ou culturelle.

Zones proximales de développement : elles représentent les écarts entre l'état des connaissances d'un élève et « *le niveau qu'il peut atteindre avec l'aide des ressources environnantes -personnes, documents, etc.* » (Jolicoeur, 2020).

4e de couverture

Mots-clefs : environnement, interaction, contrats didactiques, cours dialogué, dévolution

Résumé :

Le cours dialogué. Qui ne l'a pas déjà pratiqué ? Nous savons tous comment le définir. Par des questions posées, les élèves répondent dans le sens souhaité par l'enseignant, qui réagit en retour pour atteindre ses objectifs didactiques. Faut-il s'en contenter ? Bien sûr que non. Revisitant les travaux de didacticiens, ce mémoire analyse l'ensemble de la substructure didactique afin de redonner les lettres de noblesse à une pratique somme toute banalisée. Il permet de dégager les lignes de force et les limites d'une pédagogie qui répond, loin sans faut, à des normes bien définies. Si elles ne sont pas clairement identifiées et appliquées, l'activité dialogique peut voler en éclat. Ce mémoire vise donc à s'en prémunir en analysant ses tenants et ses aboutissants, à l'aune des nouveaux programmes de spécialité.

Keywords : Environment, interaction, didactic contract, recitation script, devolution

Resume :

Recitation script. Who has already practiced it ? By asking questions, pupils answer like teacher want, reacting to achieve its didactics goals. That's enough ? Of course not. Thanks to didacticians studies, this university thesis analyse the basics of the didactic structure in order to promote a known practice. I allows to see the pedagogical advantages and disadvantages, limited to strict standards. It must be used well.