

ANALYSER DES ECHANGES LANGAGIERS : COMMENT MIEUX APPREHENDER LES APPRENTISSAGES DES ELEVES ? QUEL ROLE DU MAITRE ? UN EXEMPLE : LIRE UNE CARTE DE L'EUROPE EN CLASSE DE CM1.

*Roselyne LE BOURGEOIS, MC histoire,
Danièle BADIA, PEMF, IUFM de l'Académie d'Amiens, centre de Beauvais, France,
roselyne.lebourgeois@amiens.iufm.fr
daniele.badia@ac-amiens.fr.*

Mots clés : Mises en mots, école élémentaire, cartes, Europe.

Résumé :

L'équipe de recherche du centre de Beauvais, qui regroupe des maîtres formateurs et des formateurs en sciences, français et histoire, travaille depuis plusieurs années sur les activités langagières en séances de sciences et d'histoire à l'école. Par ailleurs, depuis cette année 2005-2006, une recherche de l'IUFM d'Amiens sur l'enseignement de l'Europe à l'école regroupe des enseignants du premier degré et d'histoire géographie des centres de Laon et de Beauvais. Cette recherche est menée en relation avec l'équipe d'histoire géographie de l'INRP.

Lors des deux séances présentées, des élèves de CM1 ont eu à lire une carte des agglomérations de plus de 10 000 habitants d'Europe où ne figurent ni les tracés des côtes ni les frontières. Les élèves devaient donner un titre à cette carte et expliciter ce qu'ils voyaient. L'analyse des propos échangés et des écrits des élèves permet de saisir un savoir en construction et ainsi de recueillir des informations sur les connaissances et inférences des élèves et sur la façon dont ils essaient collectivement de les mettre en mots. Enfin, les séances observées et menées sont l'occasion d'une réflexion sur les compétences que ce type d'enseignement demande au maître.

Texte de la communication

Si on accepte comme pertinent le modèle théorique d'enseignement socio-constructiviste, il paraît essentiel d'avoir en partie accès à la fois à ce que les élèves savent déjà et à la façon dont ils s'approprient peu à peu de nouvelles connaissances pour entrer en dialogue avec eux et travailler ainsi les obstacles qu'ils peuvent rencontrer. Les écrits intermédiaires et les échanges oraux sont une trace des ces apprentissages en construction. Cependant, ce modèle d'enseignement met le maître dans une position difficile car celui-ci doit à la fois permettre aux élèves de s'exprimer individuellement et garder le fil conducteur de son projet conceptuel.

Nous nous proposons donc ici de présenter une expérience de classe située dans une recherche en cours sur l'enseignement de l'Europe à l'école et menée dans le cadre d'un appel d'offre de l'IUFM d'Amiens. Nous présenterons dans l'ordre, le contexte général de cette recherche, les raisons du choix de la carte, le déroulement des séances et enfin, une première analyse des apprentissages des élèves.

1. Le cadre de la recherche : l'enseignement de l'Europe à l'école élémentaire

Notre recherche couvre trois années de 2005 à 2008 et concerne deux équipes de formateurs (PIUFM et PEMF) des centres de Laon et de Beauvais. Elle est menée en relation avec l'équipe de didactique d'histoire-géographie de l'INRP (N.Allieu-Mary, J.Fontanabona et M.C.Salomon) et par ce biais, avec d'autres IUFM (Lyon et Caen).

1.1 Pourquoi une recherche sur l'enseignement de l'Europe à l'école élémentaire ?

L'Europe n'est pas une nouvelle préoccupation de la recherche en didactique. Elle a déjà donné lieu, entre autres, à un travail dirigé par Nicole Tutiaux-Guillon, « l'Europe entre projet politique et objet scolaire », paru en 2001, mais cette étude concernait les pratiques d'enseignement et les conceptions et références d'élèves de lycée et de collège.

La même année paraissait un rapport de l'Inspection Générale de l'Education nationale qui se proposait d'évaluer « pour la première fois ce que le système d'éducation français entend par « Europe » et ce qu'il enseigne sous ce mot... » à l'école, au collège et au lycée. Le rapport faisait ce constat général qu' « Au moment où s'expriment si utilement tant d'ambitions politiques et culturelles qui entendent plus que jamais lier une Union élargie au projet fondamental que nous formons pour nous-mêmes et pour les jeunes, l'école, le collège et le lycée français campent sur leurs positions nationalement acquises et n'enseignent l'Europe, sous toutes ses formes, qu'à la marge, sans conviction particulière et dans la dispersion. ». L'Europe n'apparaît finalement que comme « une surimposition ou un appendice, utiles mais à tout hasard, opportuns mais sans plus... Mais elle n'est jamais considérée comme une urgence, un principe moteur, une ligne d'horizon... ».

1.2. L'Europe entre programmes scolaires et pratiques ordinaires de classe :

Les instructions officielles de 2002 replacent l'étude de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique dans un cadre qui dépasse le cadre national, espace qui, traditionnellement, était largement privilégié à l'école élémentaire. La prise en compte de l'Europe est, en effet, devenue un enjeu institutionnel fort au moment d'un nouvel élargissement de L'Union européenne. Cependant, l'Europe concernée est aussi bien l'Union européenne que l'espace européen dans son ensemble.

En histoire, les espaces étudiés dépendent de la question abordée. Certains sujets renvoient explicitement à une approche européenne. On peut citer par exemple la Renaissance, la conquête de l'Europe par Napoléon, l'industrialisation et l'urbanisation au 19^{ème} siècle et les deux guerres mondiales dont la présentation est essentiellement européenne. Pour chaque question, la partie de l'Europe étudiée diffère. Cependant, l'Europe occidentale ou méditerranéenne (pour le Moyen Age) est plus volontiers abordée que l'Europe septentrionale et orientale.

En géographie, l'étude de L'Europe passe, en premier lieu, par la définition de ses limites (celles de « l'Europe géographique traditionnelle, celles de l'ensemble des Etats européens et celles de l'Union européenne ») mais aussi par l'étude des espaces européens et de la diversité de leurs paysages et enfin, par une première approche économique, complétée par la mise en place et la présentation de l'Union européenne.

En éducation civique, le point 4 du programme de cycle 3 s'intitule « s'intégrer à l'Europe, découvrir la francophonie, s'ouvrir sur le monde ». Cette Europe là est celle de l'Union européenne « Les enseignants font découvrir l'Europe et développent la curiosité de leurs élèves sur les pays de l'Union européenne dans les séquences de géographie et dans celles consacrées à l'apprentissage d'une langue étrangère ». (IO 2002, p.71)

Ainsi, dans les trois disciplines, histoire, géographie, éducation civique, les instructions officielles proposent explicitement une entrée européenne. Or, nous l'avons vu, le rapport de l'Inspection générale de 2001 déplore un déficit de prise en compte de cette préoccupation. Cela corrobore les observations que nous pouvons faire dans les classes des PE stagiaires ou les déclarations des titulaires que nous rencontrons en formation continue. Ainsi, l'approche de l'Europe se limite souvent, dans les classes, à une histoire de la construction européenne et à la présentation de ses organes institutionnels essentiels, sujet qui relève plus de l'histoire proche et de l'éducation civique que de la géographie.

1.3. Notre recherche

L'Europe que nous avons souhaité prendre en compte dans notre recherche est à la fois l'Union européenne et le « continent Europe ». Cette confusion, souvent entretenue par les

médias, nous a permis de faire expliciter ce que chacun (élève du cycle 3 ou PE stagiaire) met derrière ce terme (quels espaces ? quelles limites ? quelles spécificités ? quel degré d'appartenance ?) et d'aborder différents espaces européens en histoire, géographie et éducation civique en reliant les préoccupations des trois disciplines, ce qui, selon une de nos hypothèses, n'est pas la pratique la plus fréquente. Pour prendre en compte les deux dimensions de la recherche, l'enseignement de l'Europe et la formation des enseignants, nous avons commencé par travailler en formation initiale. G.Marion-Saussay (PIUFM d'histoire-géographie) a étudié les connaissances initiales des stagiaires PE2 et encadré trois mémoires professionnels sur l'Europe. Pierrick Tarin (PIUFM d'histoire-géographie) et les maîtres formateurs de Laon ont testé des séances dans des classes de cycle 3 de manière à alimenter un stage de formation continue de quatre semaines qui a eu lieu en mai 2006. Ces expériences diverses ont donné matière à discussion en particulier quant à l'utilisation des documents avec des élèves de l'école élémentaire et a incité notre équipe de Beauvais à étudier finement ce que nous pouvons appréhender des connaissances verbales et cartographiques des élèves des différents niveaux du cycle 3 de l'école Jean Macé de Beauvais.

Pour cela, nous nous appuyons, en partie, sur les méthodes mises en œuvre précédemment avec les collègues de sciences et de linguistique de Beauvais dans le cadre de la recherche « Argumentation et disciplines scolaires » (Douaire, 2004) pour tenter d'approcher les connaissances des élèves mais aussi les raisonnements ou bribes de raisonnements qu'ils déploient pour fonder leurs déclarations. Nous essayons ainsi de comprendre ce que mobilisent les élèves pour construire leurs apprentissages mais aussi les compétences professionnelles que cela demande au maître en terme de préparation, de conduite de classe à chaud et d'analyse a priori. Cette étude des compétences professionnelles se fait en recherche collaborative, c'est-à-dire en associant pleinement les enseignants praticiens à la recherche. (Desgagné, 2001)

2. Lire une carte « énigmatique » de l'Europe : un choix didactique.

Les deux séances présentées ont porté sur la lecture d'une carte de la répartition en Europe des agglomérations de plus de 10 000 habitants (Lévy, p.108, 1997), chaque agglomération étant représentée par un point. Les côtes et les limites d'Etats n'y figuraient pas.

2.1 Le choix d'un travail sur la carte

Nous ne développerons pas ici une approche théorique de la façon dont les élèves construisent l'espace ni de la conception cartographique mais plutôt des usages de la carte en classe et de la façon dont les échanges oraux et les écrits intermédiaires nous permettent d'appréhender ce que les élèves y prélèvent comme informations. Nous nous référons ici aux documents d'application des programmes de 2002 d'histoire et géographie pour le cycle 3, au chapitre « la carte, outil privilégié du géographe » (p.24), en particulier au passage suivant « Par ces différentes entrées géographiques [c'est-à-dire les cartes diverses], l'élève commence à comprendre la spécificité de certains espaces géographiques. Il est capable d'identifier les formes, de les nommer, de les décrire, de mettre en relation plusieurs facteurs d'explication, de penser et de représenter schématiquement leur organisation » et au texte relatif au « lire, dire, écrire » en géographie (ibidem, p. 25).

Or, l'usage assez habituel de la carte en classe est moins riche que ce qui est préconisé ; c'est le plus souvent un travail de localisation des Etats, des grandes villes et des éléments essentiels de l'hydrographie et du relief, ceci à différentes échelles. La géographie humaine est peu abordée et lorsqu'elle l'est « il y a très peu de liens avec la compréhension de la société actuelle... Cette géographie s'arrête souvent à la population. Elle fonctionne de manière très semblable à la géographie physique ; l'une comme l'autre sont essentiellement axées sur la nomination et la localisation. » (Audigier, TutiauxGuillon, p. 47, 2004).

Nous avons, nous aussi, choisi une carte de la répartition de la population mais, en posant l'hypothèse que nommer et localiser est déjà une activité intellectuelle complexe pour de jeunes élèves si la carte est assez énigmatique pour cela puis qu'ici les repères physiques et

politiques sont absents. Enfin, nous pensons que cette activité est liée à l'interprétation implicite que les élèves font du figuré du document.

Notre choix repose sur le désir de ne pas reprendre uniquement des monographies d'Etats – nations mais aussi d'étudier des ensembles régionaux qu'ils soient nationaux ou transfrontaliers. Nous souhaitons travailler sur la notion d'espace cohérent, voire de territoire (ce qui reste cependant plus simple à percevoir dans le milieu proche pour des élèves de l'école élémentaire) et ainsi dépasser la simple reconnaissance des frontières ou des limites administratives des régions. Faire comprendre aux élèves que c'est le géographe qui découpe les espaces « *Le géographe cherche à comprendre comment les hommes, à différentes échelles, occupent, utilisent, aménagent, organisent l'espace dans lequel ils vivent... Les géographes découpent la planète et l'espace des sociétés en unités auxquelles ils donnent du sens, qu'ils situent, qu'ils structurent, qu'ils mettent en relation.* » (Documents d'application des programmes, p. 23). Cette approche suppose de proposer des cartes très variées, de les schématiser, voire de cartographier des phénomènes simples et proches.

2.2. Comment appréhender les connaissances initiales des élèves ?

Dans la précédente recherche déjà évoquée sur l'argumentation, nous avons utilisé plusieurs méthodes pour observer et analyser les connaissances initiales des élèves sur un sujet d'histoire. Nous avons ainsi sollicité les écrits individuels et collectifs produits en début et en cours de séance mais aussi les dessins (sur les Barbares) et enfin, de manière plus approfondie, les échanges oraux en petits groupes et en groupe-classe. Les dessins avaient déjà apporté des informations que nous ne retrouvions pas exactement à l'oral. La représentation des Barbares allaient ainsi de l'homme préhistorique au Turc enturbanné, en passant par ce qui pouvait ressembler à des Vikings alors qu'aucune de ces dénominations n'apparaissaient dans les textes.

De la même manière, les écrits obtenus sur l'Europe ne recourent pas exactement ce que les cartes dessinées proposent. Les deux modes d'expression se complètent.

Ces observations nous ont amenés à approfondir notre étude des cartes produites ou lues en classe. En juin 2006, l'analyse fine de cartes de l'Europe dessinées par les élèves de cycle 3 a été réalisée par G.Marion-Saussay. Celle-ci arrive à la conclusion que le clivage se situe entre les CE2 et les CM, les CM2 ne faisant qu'augmenter le nombre d'Etats représentés par les CM1. Il est à noter que les PE2 qui ont répondu à la même consigne ont produit des cartes très proches de celles des CM. Pour affiner l'étude, nous filmons actuellement les élèves individuellement pour observer la chronologie de leur dessin et enregistrer leur propos.

3. Les deux séances : dispositif et déroulement.

Nous rappelons que les séances ont été préparées en collaboration avec l'équipe complète de recherche à laquelle Danièle Badia, PEMF enseignant dans la classe, participe pleinement. Les deux séances ont été filmées par Xavier Lefèvre, PE formateur TICE de l'IUFM préparant le CAFIPEMF, c'est-à-dire l'examen permettant de devenir maître formateur.

3.1 La première séance : premier contact avec la carte

Nos objectifs de départ étaient à la fois d'observer la façon dont les élèves interprètent la carte de répartition des agglomérations du plus de 10 000 habitants mais aussi comment ils la mettent en relation avec leurs connaissances antérieures et avec deux cartes de l'Europe, une carte physique et une carte politique (qui n'ont pas été utilisées pendant ces séances faute de temps). Nous désirions aussi analyser les difficultés de conception et de conduite de la classe que cela entraînerait. Enfin, nous souhaitons que les élèves justifient leurs affirmations.

La première séance a duré 35 minutes de 9h25 à 10h00 et a été effectuée avec les deux tiers de la classe, un groupe d'élèves étant parti en atelier TICE. De 9h30 à 9h37, les élèves reçoivent chacun une carte photocopiée en format A4 et la consigne suivante « Donne un titre à cette carte et écris une phrase exprimant ce que tu vois sur la carte ». Les élèves notent leurs réponses sur une feuille d'écrit de travail. Dans cette classe, les écrits de travail peuvent être rédigés dans une orthographe approximative car il s'agit de ne pas bloquer l'expression écrite

à ce moment de l'apprentissage. De 9h37 à 9h40, les élèves lisent à haute voix leur titre et leur phrase. Aucune explication supplémentaire ne leur est demandée. De 9h40 à 10h00, les élèves sont répartis par groupe de trois ou quatre et doivent répondre sur une seule feuille à la consigne suivante : « Reprenez ce que vous avez écrit et discutez-en pour rédiger une phrase commune ».

Après hésitation de l'enseignante, il a été décidé de reporter la mise en commun au lendemain, à la fois pour ne pas surcharger les élèves mais aussi pour se donner le temps de reprendre ce que nous avons observé.

La plupart ont reconnu l'Europe sur laquelle ils avaient déjà travaillé et qu'ils avaient tenté de dessiner. Les contours des côtes d'Europe occidentale leur ont permis de reconnaître la France, l'Italie, l'Espagne. Les phrases individuelles témoignent de cette démarche : « je vois plein de petits points et des pays de l'Europe » « les pays que je vois : la France, Espagne, Portugal (sic), Australie, Italie, Russie (Italie ressemble à une chaussure) ». D'autres phrases témoignent de ce qui a été compris de la légende, en citant ou non des pays : « je vois la France avec ses habitants », « c'est les habitants des villes et des villages ». « je vois plein de petit point ; je vois aussi des pays comme la France et l'Espagne et ~~il y a aussi et les pays dans l'Europe et les océans sans non.~~ [barré sur la copie] »

Ces premiers écrits qui n'ont pas encore fait l'objet d'un dépouillement systématique ont été repris dans les petits groupes. Ils ont donné lieu à des échanges qui ont essentiellement permis de développer ce qui avait été rédigé auparavant. L'écrit commun a abouti soit à une somme des écrits individuels soit à la reprise et au développement d'une des formulations.

Certains ont développé ce qu'ils avaient compris de la légende. Les termes « agglomération » et « plus de » ont posé problème et la plupart des élèves se sont fiés au mot « habitants » dans la formulation « de plus de 10 000 habitants » pour dire ce qu'ils comprenaient « les petits points sont les villes ou des habitants ». La difficulté de « plus de », que connaissent bien les didacticiens des mathématiques, a entraîné les élèves dans un questionnement qui sera repris en deuxième séance. D'autres ont complètement laissé de côté, la légende et ont vu dans les zones sombres des montagnes « les points rapprochés veut dire des montagnes. Les points assez éloignés veut dire des champs, les points éloignés veut dire des arbres ». Enfin, un autre groupe a proposé « que les points noirs signifient les hommes et les femmes noirs et les points blancs signifient notre couleur de peau ».

La séance a été arrêtée sans mise en commun alors que chaque groupe avait rédigé une ou plusieurs phrases sur sa feuille.

3.1. La deuxième séance : la mise en commun des travaux de groupe.

La deuxième séance, nous l'avons dit, a eu lieu le lendemain matin. Pour la concevoir, nous avons visionné la précédente et défini quelques éléments que nous voulions élucider ou préciser avec les élèves. Nous souhaitons arriver à une rédaction claire des hypothèses des élèves quant à leur lecture et interprétation de la carte. Nous avons aussi décidé d'approfondir la compréhension des expressions « agglomération » et « plus de » dans la légende, d'affiner la distinction entre « points accolés » (les zones denses) et « points éparpillés » (les zones moins denses), de revenir sur « les points, ça dessine des pays, complètement ? » (les façades maritimes et les frontières terrestres) et enfin, de poser la question : « Quand il n'y a pas de points, qu'est-ce que ça veut dire ? », pour commencer à discriminer les zones terrestres vides et les mers.

La deuxième séance a entièrement été menée en groupe classe, les élèves ayant repris leur place dans les groupes de la veille. Elle a duré exactement une heure, de 9h à 10h. Après un bref rappel de ce qui a été fait la veille auquel un élève répond par « On nous avait donné une feuille avec des petits points et on a fait des écritures », l'enseignante donne la consigne suivante : « Relisez ce que vous aviez écrit pour vous le remettre en mémoire, pour vous rappeler pourquoi vous l'avez écrit et pouvoir l'expliquer. ». A tour de rôle, les groupes reprennent leurs formulations et les justifient à l'oral.

Une élève explicite comment les différents titres ont été mis en commun « Une carte, j'ai trouvé que c'était court, on a voulu rassembler pour « une carte » avec la carte d'Europe pour faire...on a voulu mélanger parler de carte, Europe, habitants, petits points. » Un autre explique ce qu'il a compris des deux dates qui figurent sur la légende et qui avaient déjà été sujets d'interrogation la veille : « C'est une information qui parle des habitants qui sont arrivés en 1990, j'en suis sûr. Tout en petit, c'est écrit 1993 ». La légende complète est « Agglomérations de plus de 10 000 habitants en 1990 » et sous le cartouche, on peut lire, en tout petits caractères « Source GEOPOLIS-FME, 1993 ». Le troisième groupe qui avait vu des montagnes dans les zones sombres avait également cherché le terme agglomération dans le dictionnaire. Il reprend les résultats de sa recherche : « Nous, on a été dans le dictionnaire et on a trouvé que c'était un ensemble d'habitations ».

De nombreux échanges portent sur la compréhension d'agglomérations et du nombre 10 000 précédé de « plus de ». L'image de « maisons collées » que les élèves associent à agglomération et celle des « petits points accrochés » entraînent une condensation des deux interprétations et la confusion s'installe. Un autre élève fait la relation entre la légende et les 60 000 habitants de Beauvais. Il accepte mal que sa ville ne soit figurée que par un seul point mais cette remarque lui permet de commencer à prendre du recul avec la formulation précise du nombre d'habitants de la légende.

Pour ne pas entretenir davantage la confusion, cette question reste en suspens et l'enseignante revient sur ce que représentent les points et sur l'existence éventuelle de points blancs. Un élève réplique « y a pas de points blancs ». Un autre lui répond « ça signifie des points plus clairs. Quand c'est rapproché, ça fait foncé. Moins rapproché, pas trop, un peu clair. Là, ils sont détachés, ça fait clair. » Alors survient une rupture, une élève propose « ça peut désigner des montagnes, des forêts, des champs. Les parties foncées pourraient être des éléments du paysage » et un autre « les petits points pourraient séparer des pays. Ça pourrait être des frontières », un troisième reprend « les points pourraient être des séparations entre pays ». Un quatrième « moi, je pense que c'est les montagnes parce qu'ici, il y a le mont Blanc. Donc ici (il désigne la Belgique et les Pays Bas) il y aurait des montagnes. Ici, y a les Pyrénées, c'est foncé ».

45 minutes environ se sont écoulées depuis le début de la séance et surgissent les premières interprétations qui renvoient à des lieux et fondent ainsi un raisonnement. Une élève, qui n'avait pas participé et qui avait été souvent rappelée à l'ordre car elle papillonnait, se tourne vers la carte de l'Europe du relief qui est affichée dans la classe et dit « moi, j'ai trouvé la même chose en couleur (elle désigne la carte murale), j'ai vu la même chose, la botte... ». Une discussion s'engage alors pour comparer les deux cartes « Là, on voit le mont Blanc en foncé et sur la carte, c'est noir foncé au même endroit », une élève réplique « c'est pas au même endroit parce que là c'est en bas (le sud) et là c'est en haut (elle désigne la zone dense des Pays Bas et de la Belgique) », un autre reprend l'idée que les points noirs sont des montagnes mais il ajoute que le « les parties où c'est tout blanc, c'est les mers. Ici, c'est la mer du Nord ». L'élève précédente ajoute « y a la mer Noire ».

Il reste alors 5 minutes et l'enseignante décide de conclure sur les hypothèses qui seront retravaillées : 1. Il s'agit d'une carte du relief où les zones foncées représentent les montagnes et les blancs les mers. 2. Les points représentent des villes ou des habitants. 3. Les points représentent des séparations entre les pays. 4. les points noirs représentent des personnes noires.

4. En guise de premier bilan : à propos des apprentissages des élèves

Les deux séances présentées peuvent surprendre par ce qu'elles révèlent des interprétations des élèves, de leur caractère fluctuant mais aussi par ce que les interactions langagières dévoilent et provoquent. Nous n'avons pas été surprises par des formulations si éloignées de notre logique d'adulte car le travail que nous avons déjà mené en histoire nous avait préparé

à ce décalage. Malgré cela, nous n'avons pas prévu la diversité des interprétations proposées et encore une fois, nous pensons que cette longue phase de découverte n'a pas été inutile car elle nous a apporté de nombreuses informations sur ce que les élèves comprennent et sur la façon dont ils l'explicitent. Cela nous permet de dégager plusieurs axes de réflexion sur leur attitude face à la carte. L'ordre proposé ne suit pas la chronologie des séances et les différentes approches peuvent réapparaître au gré d'un échange.

4.1 Reconnaître des formes et identifier un espace

La mémorisation du tracé des côtes de la façade atlantique a permis à la plupart des élèves de reconnaître l'Europe. Certains ont hésité et ont vu l'Europe et l'Asie. La mer Noire qui avait été étudiée en littérature avec la mythologie a servi de repères soit pour dire qu'une partie d'Asie « une pointe », sans doute la Turquie, était représentée soit pour éliminer cette hypothèse « On voyait une petite mer et là, on la voit pas...donc là c'est l'Europe ». L'identification des Etats, en particulier de la France, de l'Italie et de l'Espagne a appuyé cet argument. Les Etats d'Europe orientale et septentrionale n'ont jamais été cités, ce qui n'est pas une surprise et qui correspond aux dessins produits précédemment et à ce qui paraît relever de la culture ordinaire d'élèves français de cet âge. Cela montre combien la familiarité avec les cartes en facilite la lecture et développe une mémoire visuelle nécessaire même si elle n'est pas suffisante. Cette compétence était d'autant plus importante que la carte était muette et sans contours des côtes.

4.2 Exprimer et interpréter une représentation graphique

Les points de taille identique qui parsemaient la carte ont été source de questionnement. Les propos des élèves permettent de distinguer des degrés d'interprétation, une capacité de distance avec la représentation graphique. Certains ont écrit « je vois des habitants », d'autres « je vois des points qui représentent des habitants ». Le verbe représenter établit une distance, un espace entre la représentation et le « réel ». D'autres expriment la répartition et la densité : « je vois des points accrochés » ou « quand c'est rapproché, ça fait foncé... moins rapprochés, ...détachés, ça fait clair », ce qui sera à retravailler.

4.3 Lire une légende

Comme nous l'avons vu, la lecture de la légende offrait des difficultés. Les élèves ont rapproché le terme « agglomération » de « ville » mais sans que la distinction soit bien établie. L'agglomération reste, à ce moment de l'apprentissage, un quartier où la densité des habitations est élevée. Le terme « agglomérer » associé à « coller » leur laisse penser que c'est un endroit où « les maisons sont accrochées ». La lecture du dictionnaire n'a pas permis de lever l'ambiguïté. Le nombre d'habitants des agglomérations les a aussi laissés perplexes. La notion de « supérieur à » doit être retravaillée en mathématiques et on peut penser qu'une réalisation d'une carte de l'Oise où figureraient les villes de plus de 10 000 habitants permettrait de faire avancer la question. Enfin, les dates qui accompagnent le document ont donné lieu à des interprétations diverses. Certains y ont vu un indice d'augmentation de la population en associant « plus de » et les deux dates. D'autres ont émis l'hypothèse que la carte était longue à réaliser. Toutes ces difficultés témoignent des stratégies de lecture qu'emploient les élèves pour construire du sens à partir de bribes de phrases et du résultat parfois assez éloigné de ce qui est attendu que cela produit. Le fait de laisser ouverte la recherche permet à ces tâtonnements d'apparaître au grand jour.

4.4 Associer les lectures de la légende et des signes graphiques pour lire la carte.

En bonne pédagogie, on peut penser que, lorsque des élèves ont lu la légende, ils doivent entrer dans la compréhension de la carte et du phénomène qu'elle représente. Or, nous avons vu que ceux qui ont cherché le mot agglomération dans le dictionnaire et construit une première compréhension du mot, ont proposé d'interpréter les points comme un signe de relief ou de végétation. Aucun élève ne s'y est opposé. Ceci révèle que la relation entre un document et sa légende est ténue. Le premier réflexe n'est pas de s'y reporter et lorsque cela a eu lieu, la prégnance de l'image demeure. Les conventions graphiques des cartes semblent

déjà bien établies pour certains. Les montagnes sont plus foncées que les plaines et les pays sont séparés par des pointillés. Ceci soulève toute la question de la lecture d'image qu'elle soit cartographique ou d'autre nature. Nous n'approfondirons pas davantage cette remarque mais elle est à prendre en considération lorsqu'on propose des cartes en classe.

En conclusion : Quel rôle du maître ?

Le choix d'un document énigmatique est une première décision qui renvoie aux recherches précédentes où nous avons voulu entendre les élèves expliciter leur raisonnement devant un « document résistant ». Ce type de travail demande une préparation souple mettant en place la trame conceptuelle du projet de séquence d'apprentissage, préparation que l'on peut qualifier d'arborescente car elle permet de faire des choix à chaud. La gestion des échanges demande une grande disponibilité à l'enseignant qui relance, fait expliciter et tente de ne pas induire. Pour que ces échanges et propositions ne tournent pas au bavardage, les écrits et traces de la séance sont particulièrement précieux ; écrits individuels et collectifs des élèves, écrits différenciés du maître qui listent les hypothèses et propositions des groupes en commençant à les structurer ou consignent des questions restées en suspens. Pour la recherche en cours, des enregistrements vidéo retranscrits permettent d'affiner l'analyse. Enfin, l'explicitation du cadre de ce type de séances est particulièrement importante. Les élèves doivent peu à peu comprendre qu'ils peuvent avancer des hypothèses, que les propositions peuvent être différentes et qu'à ce moment de l'apprentissage, elles ne seront pas validées ou invalidées très rapidement, enfin, que leurs propos seront pris au sérieux. Malgré toutes ces précautions, l'exercice très riche en résultats s'avère difficile et déstabilisant pour l'enseignant qui a besoin d'être sécurisé. La possibilité de reprendre en différé un même sujet permet de reprendre pied et pour notre compte, le travail en équipe est un appui extrêmement précieux.

Bibliographie

- AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, N., (dir.) (2004) *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Paris, INRP.
- DESGAGNE, S. & BEDNARZ, N. & COUTURE, C. & POIRIER, L. & LEBUIS, P. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1).
- DOUAIRE, J. (2004), (dir.), *Argumentation et disciplines scolaires*, Paris, INRP.
- LEVY, J. (1997) *Europe, une géographie*, Paris, Hachette.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2000), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée*, Paris, INRP.