HAL
open science

La place des représentations des élèves dans l'apprentissage de l'histoire en cycle 3

Vincent Besnard-Burban

To cite this version:

Vincent Besnard-Burban. La place des représentations des élèves dans l'apprentissage de l'histoire en cycle 3. Education. 2012. dumas-00756026

HAL Id: dumas-00756026

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00756026

Submitted on 22 Nov 2012

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

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

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

[Vincent BESNARD-BURBAN]

soutenu le : **[28 juin 2012]**

pour obtenir le diplôme du :
Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement

Discipline : [Sciences de l'éducation/Histoire]

[La place des représentations des élèves dans l'apprentissage de l'histoire en cycle 3.]

Mémoire dirigé par :
[Pascal BOURASSIN] [Chargé de cours, IUFM Site de Blois]

JURY:
[Walter BADIER] [Chargé de cours, IUFM Site d'Orléans], Président du jury
[Pascal BOURASSIN] [Chargé de cours, IUFM Site de Blois]

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord Pascal Bourassin qui a accepté d'être mon directeur de mémoire et qui m'a apporté son aide et son savoir. Il m'a soutenu dans mon projet et m'a fourni des conseils et des connaissances précieux pour la mise en place du questionnaire et la progression de ma recherche.

Pour tout cela et pour le temps qu'il m'a accordé, je le remercie vivement.

Enfin, je remercie les enseignants qui se sont intéressés au projet et qui se sont montrés volontaires et parfois enthousiastes dans la réponse à mes questions.

TABLE DES MATIERES

Introduction……..5

A) Apports théoriques concernant les processus d'apprentissage et la notion de représentation en didactique de l'histoire.....7

1) Apports théoriques concernant les processus d'apprentissage.....7

a) La théorie piagétienne : l'orientation cognitivisme-constructiviste.....7

b) Apports plus récents de la psychologie expérimentale de l'apprentissage.....8

c) Conclusion.....10

2) Représentation des élèves: théories didactiques et application en classe.11

a) Représentation : définition.....11

b) Représentation des élèves et didactique de l'histoire.....13

c) Pourquoi s'intéresser aux représentations des élèves?.....15

d) Comment se servir de ces représentations dans son usage pédagogique?….....17

e) Limites et difficultés de l'utilisation des représentations.....21

3) Annonce de la problématique et formulation d'hypothèses.....24

B) La place des représentations dans les pratiques pédagogiques effectives en classe.....26

1) Représentations des élèves et pratiques recommandées par les manuels et les textes officiels.....26

a) Recueils de données.....26

b) Interprétation des résultats.....35

2) Représentations des élèves et pratique effective en classe.....37

a) Recueil de données et interprétations des résultats.....37

C) Conclusion et retour sur la problématique.....46

Bibliographie.....48

Annexes.....50
Annexe 1: exemple de question dont la réponse est explicite (1).....50
Annexe 2: exemple de question dont la réponse est explicite (2).....51
Annexe 3: exemple proposant différents modèles analogiques à comparer..52
Annexe 4: questionnaire vierge.....53

Introduction:

L'amélioration, de façon significative et durable, des acquis des élèves, dans le but d'obtenir la réussite chacun, est une des priorités nationales actuelles. En effet, il est bon de remarquer, qu'au vu des résultats des dernières évaluations nationales, où plus d'un quart des élèves avaient des acquis fragiles voire même insuffisants dans divers domaines[1], les efforts à fournir pour atteindre ces objectifs sont considérables. De même l'enquête PISA de 2009, place la France à la 22ème place au niveau des apprentissages en compréhension écrite, en sciences, ainsi qu'en mathématiques[2], avec un taux de redoublement record au niveau européen[3].

Pour aider les enseignants à atteindre ces objectifs, différents outils ont été mis en place, comme l'aide personnalisée, les PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative), l'intervention du RASED (Réseau d'Aide Spécialisé aux Enfants en Difficulté), ou encore les stages de remise à niveau lors des vacances scolaires.

Cependant, il semble, que le meilleur moyen pour assurer des apprentissages efficaces chez les élèves, est de s'assurer de leur motivation. Pour se faire, il est nécessaire d'impliquer les élèves dans les tâches qui leurs sont proposées afin qu'ils adhèrent à la construction de leur savoir. Il a par exemple été démontré, à de nombreuses reprises, que le modèle transmissif, utilisé seul, n'aboutit pas à des résultats satisfaisants, du fait de la passivité de l'élève.

Il devient donc aujourd'hui essentiel que les enseignants s'interrogent sur leurs pratiques pédagogiques afin de réussir à motiver leurs élèves et à proposer des situations d'enseignement originales favorisant les apprentissages.

Mais quels outils les professeurs ont-ils à leur disposition afin d'élaborer des situations favorisant les apprentissages? Quelles connaissances avons-nous de la construction du savoir chez l'élève qui pourrait être transposées aux pratiques pédagogiques? Quelles situations sont à proprement parler «motivantes» pour les élèves?

À cela, des solutions ont tout de même été apportées depuis quelques années. On connait aujourd'hui l'importance de donner aux écoliers des défis à relever et de leur permettre de faire des choix, ou encore de favoriser la collaboration entre pairs.

---

1 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE JEUNESSE VIE ASSOCIATIVE; Résultats des évaluations des acquis des élèves de l'école primaire, évaluation CM2 janvier 2011.
2 OCDE. Résultats du PISA 2009: synthèse. 2010, p.25.
3 HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION. L'école primaire: bilan des résultats de l'école 2007, p.14.

Ainsi, un travail de recherche ou un projet d'équipe semble être une bonne source de motivation[4].

Les avancées en psychologie cognitive, nous apportent aussi de nombreuses informations utiles en ce qui concerne la construction du savoir chez l'Homme. Nous savons par exemple aujourd'hui, que «l'acquisition des connaissances procède d'une activité du sujet confrontant les informations nouvelles et ses connaissances antérieurs»[5]. Ces données sont depuis longtemps prises en compte, en ce qui concerne l'enseignement en sciences. En effet, bon nombre de séances débute par une phase où les élèves communiquent (par la parole, le dessin...) leurs représentations. Cela permet par la suite, non seulement de cibler plus finement les connaissances à acquérir par les élèves, mais aussi d'impliquer les élèves aux séances qui vont suivre. Cependant, le recueil des représentations des élèves, comme préalable à la mise en place d'une séquence d'apprentissage, ne paraît pas aller de soit dans d'autres domaines d'enseignement. En histoire par exemple, ce type de méthode ne semble pas courant. Mais est-il seulement envisageable? Qu'en disent les didacticiens, les textes officiels ou encore les enseignants? Eu égard à ces questionnements, le choix de l'étude qui va suivre s'est porté sur la place des représentations initiales dans l'apprentissage de l'histoire en cycle 3.

Dans une première partie, il sera donc fait un état des lieux des apports de la recherche en ce qui concerne l'importance des représentations initiales dans la construction des connaissances, de façon générale, et en histoire plus particulièrement. Puis, dans un second temps nous nous intéresserons à ce qu'il en est dans les textes officiels, les manuels et en classe.

4 VIAU, Rolland. La motivation: condition essentielle de réussite, 1996.

5 AUDIGIER, François. *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales.* Revue française de pédagogie, N°85, 1988, p.12.

A) Apports théoriques concernant les processus d'apprentissage et la notion de représentation en didactique de l'histoire:

1) Apports théoriques concernant les processus d'apprentissage:

La plupart des recherches actuelles en psychologie, concernant les processus d'apprentissage, se base sur deux idées fondamentales. D'abord, nos apprentissages s'effectuent lors d'échanges logiques entre l'individu et l'environnement dans lequel il se développe d'une part, et ensuite, ils s'organisent progressivement en prenant appui sur les connaissances antérieures en préparant l'intégration de nouvelles connaissances d'autre part. Bien que la connaissance résulte toujours d'une interaction entre le sujet et l'objet et que les facteurs externes et internes du développement soient indissociables[6], c'est ce dernier processus qui nous intéressera tout particulièrement à travers l'influence des connaissances antérieures, sur les processus d'apprentissage. Pour cela, il va être rappelé succinctement quelques mécanismes généraux du développement qui font intervenir cette influence afin d'illustrer les propos qui suivront.

a) La théorie piagétienne : l'orientation cognitivo-constructiviste:

Dans la théorie piagétienne[7] le développement de l'individu se caractérise par un double processus d'assimilation et d'accommodation appelé équilibration qui permet la bonne adaptation de l'individu dans son milieu et qui est la base de l'activité intelligente. L'assimilation est un mécanisme qui permet d'expliquer l'intégration de toute notion nouvelle dans les structures mentales de l'individu appelées schèmes. Elle représente ainsi toute intégration d'éléments de l'environnement extérieur par l'individu. Cela concerne tous les domaines d'apprentissage, qu'ils soient moteurs, perceptifs ou intellectuels. Cependant, cette intégration nouvelle n'est pas toujours possible du fait du déséquilibre engendré par l'écart significatif entre les données extérieures à assimiler et les schèmes préexistants. Pour réussir à intégrer ces

6 LIEURY, Alain, DE LA HAYE, Fanny . *Psychologie cognitive de l'éducation.* Paris : Dunod, DL, 2004, p.19-20.

7 BARNIER, Gérard. *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement* [en ligne]. IUFM d'Aix-Marseille. [Consulté le 16 mars 2012. Disponible à l'adresse : http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/apprent/Theories_apprentissage.pdf

nouvelles notions il y aura alors accommodation, c'est à dire qu'après assimilation aux schèmes du sujet, l'intelligence modifie ces schèmes pour les ajuster aux données nouvelles.

Ainsi, pour Piaget, l'intelligence peut se définir comme une adaptation à des situations nouvelles où le moteur du développement cognitif ne se situerait ni dans la maturation, ni dans l'exercice, mais plutôt dans l'équilibration. L'idée ici est que le développement de l'individu est un processus dynamique et que la connaissance se construit à travers des conflits entre l'environnement de l'individu et ses structures mentales existantes, ces dernières étant à la recherche incessante d'un équilibre sans cesse remis en question[8].

Enfin, cette théorie permet de mettre en avant l'importance des connaissances antérieures de l'individu dans ses processus d'apprentissage, étant donné que toute «équilibration» se fera en fonction des schèmes préexistants. Cependant, les travaux de Piaget contiennent quelques carences concernant les fonctions des représentations mentales dans le développement des structures cognitives. En effet, pour lui, les représentations sont avant tout dépendantes, subordonnées aux actions et aux opérations. Alors que des travaux cognitivistes plus récents, de Bruner ou Gagné par exemple, ont montré que ce sont les représentations qui orientent les opérations.

b) Apports plus récents de la psychologie expérimentale de l'apprentissage:

Le mouvement dominant aujourd'hui, concernant l'explication des processus d'apprentissage, est celui du traitement de l'information, qui se définit volontiers également comme «cognitiviste». Il met l'accent sur la façon dont l'individu analyse et structure les informations en provenance de l'environnement, et sur les instruments cognitifs utilisés pour cela. Sans exclure à priori les apports d'autres approches comme celle de Piaget ce mouvement apporte de nouvelles hypothèses relatives aux modalités d'apprentissage et à la nature de ce qui est appris. Le but est ici de mettre en avant l'influence des représentations mentales sur les processus d'apprentissage. Pour cela, l'analyse des apprentissages sera réalisée au niveau des processus de

8 LIEURY, Alain, DE LA HAYE, Fanny . *Psychologie cognitive de l'éducation.* Paris : Dunod, DL, 2004, p.14.

mémorisation.

Selon les psychologues cognitivistes comme R.Gagné ou J.Tardif, le traitement de l'information s'effectue dans la mémoire qui est «le lieu mental» où se construit les connaissances. De plus, c'est dans la mémoire que passent toutes les décisions que prend un individu[9]. D'après Tardif, la mémoire «reçoit, simultanément, une multitude d'informations de l'environnement et elle doit filtrer ces informations de sorte qu'elles puissent être traitées et utilisées»[10]. Ainsi, pour comprendre les processus d'apprentissage, il faut tenir compte du fonctionnement et des caractéristiques de la mémoire. De plus, ces auteurs insistent sur le fait que si l'information nouvelle n'a pas de sens pour l'apprenant, elle est immédiatement rejetée. Or, nous allons voir à travers quelques processus de traitement de l'information que c'est par l'intermédiaire de nos connaissances antérieures qu'un sens est donné aux stimuli de l'environnement.

Le premier processus de traitement est appelé «encodage». Il désigne l'analyse de tout stimulus qui permet l'identification de ce dernier. Ce processus permet de modifier l'information sensorielle externe en une «représentation mentale interne» susceptible d'être manipulée et mémorisée par le système nerveux. L'encodage dépend des connaissances et représentations passées, et commande à son tour tout nouvel apprentissage. Il affecte en particulier la compréhension, les inférences et toutes interprétations[11].

Une fois l'information encodée, celle-ci subit des modifications dont la nature dépend de la question momentanée à résoudre et des structures mentales préexistantes. Il peut s'agir par exemple d'une comparaison entre deux éléments donnés afin d'établir des liens logiques ou encore de découvrir le nom d'une catégorie superordonnée.

Il est possible de relever cependant une catégorie particulièrement importante d'opérations de transformation, autant du fait de leur fréquence, que de leur rôle dans le traitement des informations. Il s'agit des «inférences». Ce sont des opérations logiques, indispensables à tout raisonnement et qui portent sur des informations déjà

---

9 BARBEAU, Denise. Tracer les chemins de la connaissance. AQPC, 1997. Disponible à l'adresse : http://www.cdc.qc.ca/Pages/Tracerleschemconn.htm

10 TARDIF, Jean. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques, 1992.p155

11 GEORGES, Christian. «*Contributions récentes de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie»*. Revue française de pédagogie,1982, N°58, p.70.

traitées et tenues pour vraies (représentations). Elles ont pour caractéristiques d'intervenir aussi bien dans les raisonnements implicites qu'explicites et de nombreux travaux comme ceux de Bert-Erboul ou de Dubois et Kékenbosch dans les années 1970 par exemple, ont montré qu'elles intervenaient continuellement lors des phases de compréhension et de mémorisation d'énoncés ou de concepts. On en différencie traditionnellement deux types : les «inférences pragmatiques», qui dépendent de connaissances qui ne sont pas précisées dans l'énoncé, et les «inférences logiques» beaucoup plus conformes aux formes canoniques de la logique. Les processus décrits précédemment se déroulent tous à la frontière entre la mémoire de travail (ou à court terme) et la mémoire à long terme dans laquelle l'information nouvelle, après transformation pourra être stockée si nécessaire[12].

Allant dans le même sens que ces travaux cognitivistes, d'autres psychologues ont mis en avant l'importance du lien à établir entre les nouvelles informations et celles déjà organisées. Ainsi pour les psychologues J.Bruner[13], G.Goupil et G.Lusignan[14], ou encore Alain Lieury[15], la compréhension est un processus d'élaboration et d'utilisation de concepts. Ce processus implique la prise de conscience préalable de tout ce que la pensée dispose comme connaissances, représentations et culture. En effet, pour eux, ce dont la pensée dispose comme base à la réception d'une nouvelle notion, influence fortement la façon dont un individu pourra réagir devant cette nouvelle réalité. C'est donc bien ce que sait l'apprenant qui détermine non seulement ce qu'il peut apprendre, mais aussi ce qu'il apprendra de façon effective et la façon dont les nouvelles connaissances seront apprises.

c) Conclusion:

Les théories actuelles en psychologie cognitive et les différents modèles théoriques sur l'apprentissage développés précédemment, nous montrent clairement

12 GEORGES, Christian. *Contributions récentes de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie*. Revue française de pédagogie,1982, N°58, p.71.

13 DELEAU, Michel, BARTH, Britt-Mari. *Débat autour d'un livre - Bruner (J.S.).-l'Éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.* Revue française de pédagogie, 1998, Volume 122, Numéro 1, p.166.

14 GOUPIL, Georgette, LUSIGNAN, Guy. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire.* Montréal - Paris : G.Morin, DL, 1993. p56-58.

15 LIEURY, Alain, DE LA HAYE, Fanny . *Psychologie cognitive de l'éducation.* Paris : Dunod, DL, 2004, p.40.

l'importance des représentations dans les processus d'apprentissage, et cela à différents niveaux de traitement de l'information. De plus, ces connaissances, font aujourd'hui l'objet d'un large consensus. Or, l'une des fonctions de la psychologie expérimentale aujourd'hui est de nourrir la recherche concernant d'autres disciplines telles que la pédagogie ou la didactique. Cela peut être fait selon deux axes principaux: l'un relatif à la connaissance du développement de l'enfant, et l'autre, qui nous intéresse plus directement ici, par rapport aux découvertes concernant les différents mécanismes d'apprentissage.

En histoire, l'acquisition du savoir nécessite le plus souvent une compréhension précise des énoncés présentés (oraux ou écrits) et donc une importante activité d'élaboration. Or, comme nous l'avons vu précédemment, par le biais d'un bref détour par la recherche en psychologie expérimentale, la compréhension repose sur une confrontation entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures de l'élève. Lors d'une séance d'apprentissage, ces mécanismes d'élaboration sont souvent rendus plus difficiles par l'intervention de concepts nouveaux et de relations explicites ou implicites souvent complexes qui caractérisent la structure d'un domaine de savoir. De ce décalage, entre représentations et énoncés, peut alors résulter de nombreux écueils en ce qui concerne la compréhension des notions à intégrer et des conceptions initiales à faire évoluer.

Ainsi, nous allons maintenant nous interroger, après avoir précisé ce que nous entendons concernant le terme «représentation», sur la prise en compte des représentations par les didacticiens eux-mêmes. De façon plus précise, nous chercherons à savoir s'ils demandent aux enseignants de les prendre en compte, de quelles façons et en quelles circonstances.

2) Représentation des élèves: théories didactiques et application en classe:

a) Représentation : définition:

Le terme «représentation» est polysémique, large et ambigu. En effet, une fois utilisé on ne sait si l'on parle de la perception générale d'un individu, du lien symbolique entre un représentant et un représenté ou encore si le référent préexiste au référé ou vice versa, si l'on parle de représentation sociale ou individuelle, ou si

tout simplement il s'agit de «tout ce qui est déjà» dans la tête. Sans rentrer dans un exposé général de l'ensemble des définitions du mot, il semble donc nécessaire de préciser ce qu'il sera entendu par la suite quand nous parlerons de représentation des élèves.

Le concept originel, celui de «représentation sociale», a été élaboré par Serge Moscovici (1984) et indique la manière, donnée comme légitime dans un groupe social, dont nous concevons intellectuellement un objet et la position que l'on prend à son égard[16]. Le concept, qui fera office de référence pour la suite de la recherche, et qui découle donc des travaux de S.Moscovici, est celui énoncé par Michel Lusseault et Jacques Lévy dans leur *dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés.* Elle reprend des définitions commune à l'ensemble des sciences sociales et les synthétisent : la représentation est la «configuration idéelle, immatérielle ou stabilisée dans des objets, qui réfère à une entité autre, de nature idéelle ou matérielle, à des fins pratiques de communication, d'illustration, d'action»[17]. Cette définition inclut les notions de représentations :

- <u>mentales</u> (idéelle, immatérielle) qui correspondent à des actes de pensées et des états neurologiques et qui n'ont qu'une matérialité cérébrale (idéelle, immatérielle),
- <u>stabilisées</u> qui sont des artefacts qui figent dans un énoncé une représentation qui devient dès lors communicable,
- <u>individuelles</u> qui renvoient à une vision du monde singulière (mentale ou stabilisée),
- <u>sociales</u> qui renvoient à une vision du monde ordinaire, socialement élaborée et partagée, à visée pratique, par exemple en ce qui concerne l'adoption de comportements collectifs.

La définition sélectionnée ici est volontairement assez large et a pour but de prendre en compte l'ensemble des représentations susceptibles d'influer sur l'apprentissage de concepts, notions, connaissances … historiques lors d'une séance d'enseignement. Ces représentations sont à prendre en compte comme un ensemble

16 AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, CLARY, Maryse [et al.]. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage *: didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Actes du sixième colloque, mars 1991.* Publ. Par : AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, INRP, 1992. Sixième partie : Représentations des élèves et objectifs obstacles, p.107.

17 LEVY, Jacques, LUSSAULT, Michel. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés.* Paris : Belin, 2003. 1033 p.791

homogène et indissociable qui influe sur la perception générale du monde de l'élève, ainsi que sur la façon dont il élaborera l'ensemble des exercices qui lui seront demandés (construction d'hypothèses, mémorisation, recherche d'information...). Ainsi, elles se manifestent à la fois dans l'action et la prise d'information, mais aussi dans l'interaction en transformant les idées pour les rendre communicables.

b) Représentation des élèves et didactique de l'histoire:

Cette partie traite avant tout de la prise en compte des représentations des élèves dans les processus d'apprentissage par les didacticiens de l'histoire eux-mêmes. Cette recherche a porté sur un panel d'ouvrages (articles, comptes rendus de recherche...) non exhaustif du fait de la profusion d'écrits sur le sujet depuis de nombreuses années. Ainsi, les ouvrages choisis l'ont été en fonction de deux critères principaux. Tout d'abord, la réputation du chercheur, puis leur date de parution (la date des ouvrages sélectionnés n'excédant pas une vingtaine d'années), afin que les données qu'ils contiennent correspondent le plus possible à l'état actuel de la recherche en didactique.

Tout d'abord, après observation des thèmes traités dans les livres sur les pratiques pédagogiques en histoire, un premier constat est que la relation représentations et apprentissages n'est pas au premier abord un des thèmes privilégiés du didacticien. En effet, après lecture du sommaire d'une dizaine d'ouvrages, seulement trois d'entre eux annoncent explicitement qu'ils nous parleront de ce sujet. On peut lire par exemple dans *Enseigner l'histoire autrement : devenir les héros des événements du passé* d' Alain Dalongeville et Michel Huber : «les origines de l'homme, un exemple de travail de déplacement des représentations des élèves» ou encore dans le n°85 de *la Revue française de pédagogie*, un titre d'article de F.Audigier : *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales*.

En réalité, les thèmes privilégiés concernant les pratiques pédagogiques semblent plutôt tourner autour de l'utilisation des documents historiques, de l'apprentissage de l'espace et du temps, des points de repère, du devoir de mémoire, de grands concepts clefs tels que le territoire, l'absolutisme, la Révolution française ou encore la Révolution industrielle, de l'usage des TICE... Cependant, en se penchant

de façon plus fine sur les thèmes abordés, on se rend compte que beaucoup d'auteurs insistent sur l'aspect dynamique de l'apprentissage de l'histoire et tous semblent laisser de coté les pratiques plus transmissives du savoir au profit de situations favorisant la construction des connaissances par les élèves eux-mêmes. Ainsi, on retrouve régulièrement l'idée de «reconstruction», de «s'approprier au lieu de restituer», ou encore de «situation problème». Or, l'utilisation de tous ces termes sous-entend que ces didacticiens nous invitent à nous intéresser aux acquis des élèves pour qu'ils «reconstruisent» leur représentation du monde.

Par la suite, la lecture plus détaillée de ces ouvrages confirme le fait que, pour eux, la prise en compte préalable des représentations des élèves est un prérequis indispensable au bon déroulement des apprentissages. Ainsi, on peut lire de la part de Charles Heimberg qu'«un moyen pour dépasser la difficulté d'élaboration d'une didactique de l'histoire pourrait consister à partir du sens commun, c'est à dire des habitudes et des représentations des élèves […]»[18]. Corinne Glaymann, insiste, elle, sur le fait qu'on peut «prendre comme point de départ les interrogations des élèves pour en faire susciter des nouvelles»[19] ou encore dans un rapport de recherche de S.Guyon et N.guillon-Tutiaux que la prise en compte des représentations permet de déboucher sur une action plus efficace dans la classe[20]. De plus, ces auteurs semblent considérer, que bien que les élèves n'aient pas, en général, de connaissances précises quant aux grands événements ou concepts enseignés en histoire géographie, ils possèdent tous des bribes d'informations susceptibles d'être exploitées dans la construction de leurs savoirs. Cependant, la plupart des didacticiens ne fait qu'évoquer cette idée et rares sont ceux qui insistent dessus en expliquant concrètement son utilité dans les apprentissages, la façon dont on peut faire émerger les représentations des élèves, ou encore comment s'en servir pour construire son cours. Pour rendre compte de l'état de la recherche en didactique sur ce sujet, nous baserons donc notre questionnement sur les travaux d'auteurs qui ont pris le parti de choisir les acquis des élèves comme base d'apprentissage tels que

---

18 HEIMBERG, Charles. *L'Histoire à l'école : Modes de pensée et regards sur le monde.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2002, p.95.

19 HAGNERELLE, Michel [dir.]. *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002.* Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles, DL 2004. Cinquième partie : Demain l'histoire et la géographie, p.233.

20 AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, CLARY, Maryse [et al.]. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage *: didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Actes du sixième colloque, mars 1991.* Publ. Par : AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, INRP, 1992. Sixième partie : Représentations des élèves et objectifs obstacles, p.107.

Alain Dalongeville, Michel Huber ou encore François Audigier.

c) Pourquoi s'intéresser aux représentations des élèves?

Tout d'abord, tous ces auteurs ont comme point commun une certaine vision de leur discipline. En effet, ils développent l'idée que l'histoire n'est pas la science du passé, et que sa finalité n'est pas de révéler le passé tel qu'il aurait été mais plutôt de réinterpréter les traces du passé en fonction de l'homme. Ainsi, l'histoire est avant tout une science humaine (ou science sociale), où l'homme et les sociétés sont à la base de la compréhension et l'interprétation de notre passé. Deuxièmement, bien qu'ils réservent une place essentielle, dans leur discipline, à l'enseignement d'événements, de concepts ou encore de notions fondamentales, ils souhaitent éviter à tout prix d'enfermer les élèves dans des connaissances figées et soit-disant vraies et objectives. Enfin, et c'est cela qui nous intéresse directement, ils veulent mettre l'élève en situation de construction de son savoir par la confrontation de ses représentations initiales (sens commun) aux réalités scientifiques. Pour justifier leurs choix, ils se basent alors explicitement sur les travaux réalisés en psychologie cognitive[21] (pour Audigier) et sur les théories socio-constructivistes[22] (pour Dalongeville et Huber) en les appliquant à des situations concrètes. Nous allons maintenant détailler les intérêts d'une telle pratique pédagogique avancés par ces auteurs.

Dans un premier temps cela peut permettre tout simplement de faire un diagnostic des connaissances des élèves, d'évaluer leurs connaissances et leurs manques afin d'élaborer des séances dont les contenus et objectifs seront adaptés aux besoins de la classe. Dalongeville précise à cela que la connaissance des représentations des apprenants est indispensable pour savoir ce qu'il faudra déplacer, aider à transformer chez l'élève pour qu'il s'approprie la notion visée. S'intéresser aux connaissances des élèves sur le sujet permet aussi d'éviter la construction d'activités rébarbatives ou simplistes pour ces élèves qui en maîtrisent déjà les contenus.

Cela favorise aussi la motivation chez l'élève. En effet, le fait de s'intéresser à ce qu'il pense, à ses difficultés, à la façon dont il conçoit le monde, permet de se rendre compte de ce qui le concerne directement et de ce qui le motive afin de le

21 AUDIGIER, François. *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales.* Revue française de pédagogie, N°85, 1988, p.12.

22 DALONGEVILLE, Alain, HUBER, Michel. *Enseigner l'histoire autrement : devenir les héros des événements du passé.* Lyon : Chronique sociale, DL 2002, p.229-230.

solliciter plus tard au cours des apprentissages[23]. De plus, d'après F.Audigier, «ces pratiques changent la motivation des élèves à la fois de par la nouveauté de la démarche et surtout parce que les mettre à l'étude de leurs propres énoncés c'est leur signifier que l'on donne à ce qu'ils savent un statut positif»[24]. L'idée ici, est que l'élève devienne partie prenante du projet d'apprentissage en se servant de ses intérêts, ses doutes et questionnements pour le déroulement de la séance.

Cela permet aussi de ne pas enseigner l'histoire comme une science figée et objective, et d'éviter le piège du finalisme qui nie qu'à chaque événement correspond une multitude de possibles. De plus, comme le dit Dalongeville, si l'on présente l'histoire comme une évidence «le malheureux qui n'y voit rien d'évident se tait car il pense au fond de lui-même que c'est son manque d'intelligence qui ne lui permet pas d'accéder à ce degré de compréhension»[25]. En histoire, il est donc important de confronter les avis, de valoriser la nuance et de ne pas éviter la contradiction.

Mobiliser les représentations des élèves, les amène à être actifs dans les situations d'apprentissage, à se poser les questions qui seront le point de départ des connaissances à acquérir. Or, on n'apprend bien que ce qui répond aux questions que l'on se pose. L'enseignement gagnera donc en efficacité s'il prend en compte les représentations et s'il aide à formuler les questions des élèves.

Un choix didactique de ce type permet aussi un enrichissement global des représentations des élèves puisque le point de vue de chacun est pris en compte en début de séquence. Cela favorise donc aussi, par l'acceptation de l'opinion de chacun, une décentration de l'élève. En effet, le contrat didactique proposé ne consiste plus en un travail de reproduction de connaissances qui serait évalué en terme de vrai faux par l'enseignant. Il s'agit plus ici d'amener les élèves à travailler sur différents types de raisonnements, de points de vue... dans le but, dans un premier temps, d'en apprécier les différences[26]. Chaque élève se doit de prendre en compte les différents points de vue, de les comparer, afin de faire émerger un questionnement qui deviendra le fil conducteur du cours.

L'objectif d'un travail sur les représentations est aussi de transformer chez l'élève son rapport au savoir. En effet, étant donné que les élèves ne sont plus dans

23 DALONGEVILLE, Alain. Enseigner l'histoire à l'école. Paris : Hachette éducation, 1995, p.47.
24 AUDIGIER, François. *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales.* Revue française de pédagogie, N°85, 1988, p.16.
25 DALONGEVILLE, Alain. Enseigner l'histoire à l'école. Paris : Hachette éducation, 1995, p.34.
26 AUDIGIER, François. *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales.* Revue française de pédagogie, N°85, 1988, p.17.

une situation de reproduction du savoir, leur tâche est alors d'élaborer eux-même un tel savoir à partir de leur conception d'origine. Cela permet aux élèves d'approcher des règles de construction du savoir scientifique.

Enfin, cela peut permettre par un retour de la part des élèves sur leurs propres représentations (à la fin d'une séquence par exemple), de provoquer une prise de conscience de l'écart entre leurs connaissances et la réalité scientifique[27]. Cela les invite à se tourner vers une démarche d'analyse et d'explication, plutôt que vers celle, plus naturelle, d'une démarche auto-justificative. Ce retour donne aussi la possibilité aux élèves d'évaluer leur propre évolution.

d) Comment se servir de ces représentations dans son usage pédagogique?

Après avoir vu ce que permet, pour ces didacticiens, une approche prenant en compte les représentations des élèves, nous allons maintenant nous demander de quelle façon mobiliser ces connaissances préalables et quels sont les prérequis à un bon usage pédagogique.

Bien que la connaissance des conceptions initiales des élèves puisse trouver sa place dans différentes stratégies pédagogiques, comme par exemple un outil de diagnostic pour l'élève, nous allons nous intéresser ici plus particulièrement à son usage en tant qu'outil d'apprentissage. Si l'on s'intéresse à ce que pensent les élèves, c'est avant tout dans le but de les faire accéder à la conception scientifique d'un phénomène ou d'un événement. Pour cela, il est donc indispensable que l'enseignant soit au fait des connaissances scientifiques sur le sujet. Comme le dit F.Audigier, «analyser les représentations des élèves en terme de vrai/faux ou de présence/absence implique que l'on ait un savoir de référence dont les contours et les caractéristiques soient à peu près correctement cadrés»[28]. De plus, la maîtrise du savoir de référence est indispensable afin de cibler, dans un premier temps, les concepts et événements clefs du sujet. C'est ensuite en fonction de ces concepts que la question du savoir préalable des élèves pourra se poser. Pour A.Dalongeville, cette phase de questionnement de la part du maître est un prérequis nécessaire au bon

27 AUDIGIER, François. *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales.* Revue française de pédagogie, N°85, 1988, p.16.
28 AUDIGIER, François. *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales.* Revue française de pédagogie, N°85, 1988, p.15.

déroulement des apprentissages. En effet, pour lui l'objectif central de l'enseignement de l'histoire n'est pas le passé mais, un certain nombre de concepts qui structure toute la pensée humaine. Cerner ces concepts revient alors à anticiper les représentations dominantes des élèves qu'il faudra déplacer, aider à transformer.

En effet, travailler à partir des représentations n'implique pas qu'à chaque séance il soit nécessaire de prendre du temps pour faire émerger les représentations telles qu'elles se donnent dans chaque situation particulière. Non seulement la représentation est par définition quelque chose de mobile et complexe, difficile à saisir chez l'élève, mais encore, au delà de la diversité des représentations existantes, il existe des noyaux durs, des invariants, concernant la représentation des individus sur un sujet donné. Une fois les représentations ciblées, soit par une série de questions destinées à l'apprenant (orales ou écrites), soit par la prise en compte de ces «invariants» justement, c'est à partir de ces derniers que l'enseignant pourra pointer les découvertes et éclairages nouveaux à explorer, qui pourront aider à les relativiser[29].

Une autre idée dégagée par A.Dalongeville est qu'en partant de la pensée des élèves, l'enseignant doit fabriquer une leçon qui fait sens pour lui, qui prend en compte les questionnements d'un enfant d'aujourd'hui alors que la période qu'il étudie est révolue depuis des siècles. De façon concrète, quand l'enseignant étudie une période, il préconise de chercher à partir de la pensée des élèves une ou des ruptures intrinsèques au savoir historique, mais aussi de chercher celles qui pourraient concerner le public qu'il a en face de lui. Pour faire sens il est important, en se focalisant tant sur les savoirs (concepts) que sur les valeurs (mentalités, idéologie, culture..), de faire le lien avec le présent afin de surprendre l'élève[30].

Enfin, il est important de ne pas perdre de vue que de toute façon la confrontation entre nos représentations et celles de l'élève est (qu'on le veuille ou non) quotidienne et inéluctable. En choisissant de la prendre en compte, cela peut se faire selon trois directions majeures[31] :

- On peut susciter l'intérêt des élèves en utilisant les représentations comme

29 AUDIGIER, François. *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales.* Revue française de pédagogie, N°85, 1988, p.13.

30 DALONGEVILLE, Alain. Enseigner l'histoire à l'école. Paris : Hachette éducation, 1995, p.47-49.

31 AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, CLARY, Maryse [et al.]. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage *: didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Actes du sixième colloque, mars 1991.* Publ. Par : AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, INRP, 1992. Sixième partie : Représentations des élèves et objectifs obstacles, p.107-108.

un levier. C'est l'aspect passionnel qui nous intéresse ici, en utilisant l'interprétation proposée par l'élève comme point de départ de la séance.

- A l'inverse, on peut mettre de côté la dimension passionnelle des représentations et se concentrer sur le savoir des élèves. L'objectif serait alors de réduire l'écart entre les représentations des enseignants et celles des élèves, ces derniers devant mobiliser un répertoire d'explication des phénomènes légitimes pour le maître.
- Enfin, il est possible d'assimiler les représentations à un point d'ancrage du savoir à acquérir pour les élèves. Ce point d'ancrage peut alors être considéré comme un appui ou un obstacle à l'apprentissage. Des représentations, on considère alors leur légitimité et leur utilité quotidienne, ainsi que leur dimension contraignante et leurs limites éventuelles.

Une fois ces orientations générales prises en compte, les situations d'apprentissage que l'on peut mettre en place sont nombreuses. Elles ont cependant toutes un point commun : elles reposent sur la mise au jour des représentations et ce sont toutes des situations de recherche (situations problèmes) qui permettent de faire naître une attitude de questionnement, qui favorisent une décentration de l'élève et qui permettent d'approcher les règles de construction du savoir historique.

Nous allons présenter maintenant, afin d'illustrer nos propos, deux types de situations originales qui sollicitent les représentations des élèves. Elles ont été élaborées par A.Dalongeville et M.Huber pour qui la stratégie didactique qui permettait de faire travailler les élèves sur leurs représentations, était la situation problème comme notion et comme pratique. Les deux exemples donnés sont donc des situations problèmes.

Exemple 1 : Déplacer la représentation des élèves par la confrontation avec la réalité scientifique.[32]

Il s'agit d'une situation dont la mise en place est assez peu coûteuse en temps de préparation. Elle s'opère en trois phases. Dans la première, on demande aux élèves d'écrire individuellement l'idée qu'ils se font d'un phénomène, par exemple les

32 DALONGEVILLE, Alain, HUBER, Michel. *Enseigner l'histoire autrement : devenir les héros des événements du passé.* Lyon : Chronique sociale, DL 2002. Chapitre1, Les origines de l'homme.Un exemple de travail de déplacement des représentations des élèves, p13-21.

origines de l'Homme ou de la terre. Les travaux sont alors mis en commun afin que les points de vue puissent se confronter.

Ensuite, une deuxième phase consiste en la confrontation des hypothèses des élèves à la réalité scientifique par le visionnage d'un documentaire par exemple.

Enfin, une troisième phase, en réponse à la première, amène les élèves à rédiger un nouveau texte expliquant le phénomène, à la lumière des connaissances nouvelles.

Ce type de travail vise l'apprentissage par la confrontation de représentations à la réalité scientifique et la confrontation d'opinions. Il nécessite cependant des points de vue assez développés de la part des enfants sur le sujet traité. Cela implique de choisir le thème avec précision et de n'user de telles pratiques qu'avec des élèves d'un certain niveau (CM1 ou CM2). De plus, certains élèves n'auront pas de point de vue sur certaines questions et ne rendront aucun texte.

Exemple 2 : Un apprentissage par le jeu de rôle[33].

C'est une pratique développée principalement par Michel Huber et A.Delongeville qui a pour but de favoriser une lecture active des documents et l'émergence d'hypothèses de la part de l'élève en lui permettant de se projeter vers l'objet historique par sa propre mise en scène. Elle consiste à partir d'un document historique (un document écrit le plus souvent) auquel on donne vie par une mise en scène collective, par exemple le mime de scènes de la vie quotidienne des Gaulois ou encore d'une cérémonie de sacre. Le fait de donner vie au document permet à l'élève de l'interpréter de façon plus dynamique et de prêter attention à des éléments qu'il aurait sûrement considérés comme secondaires s'il n'en avait pas eu besoin pour sa mise en scène.

De façon plus concrète, ce type de séquence peut se construire en trois phases suivant le sujet traité:

- un travail d'interprétation d'un document (avec mise en scène) qui permet de renforcer les représentations des élèves,
- une autre étude de document (même consigne) visant à relativiser les

33 DALONGEVILLE, Alain, HUBER, Michel. *Enseigner l'histoire autrement : devenir les héros des événements du passé.* Lyon : Chronique sociale, DL 2002. Chapitre 4, Le 6 février 34 ou la critique de témoignage en action, p.55-61.

certitudes qui avaient été renforcées lors de la séance précédente,

- un dernier travail de recherche afin de dépasser l'opposition mise en valeur auparavant.

L'interprétation des élèves a aussi pour intérêt de mettre en évidence l'écart qui existe entre leurs représentations initiales et les informations du document. C'est cet écart qui est pris en compte en tant qu'objet de travail et de recherche par l'enseignant.

Enfin, le jeu de rôle se nourrit de l'imaginaire de chacun. De ce fait, il est pour M.Huber le moyen essentiel qui amène le sujet apprenant à laisser émerger cet imaginaire, le réguler, et se recentrer sur les objets de travail proposés. C'est cette invention, ce décalage entre le réel et l'imaginaire, qui est indispensable à la construction de la vraie connaissance.

Notons aussi la création, par Brigitte Besson et Michel Huber d'un jeu de simulation adapté aux cours moyens, intitulé Humanitude junior[34]. Il propose un parcours initiatique basé sur les représentations et connaissances des participants qui sont chargés par l'UNESCO de mener une enquête sur le sens de l'histoire, de l'humanité et son avenir. Une succession de missions (situations problèmes) leur est alors confiée pour les guider. La communication des résultats à l'ensemble des joueurs conduit à une réflexion collective autour de quelques grands thèmes : que peut-on dire sur la façon dont nous vivons l'espace et le temps? Peut-on repérer des tournants dans l'histoire de l'humanité? Peut-on parler de progrès tout au long de ces millénaires? etc

e) Limites et difficultés de l'utilisation des représentations:

Nous avons vu précédemment tout l'intérêt que pouvait receler la prise en compte des représentations des élèves afin de favoriser leurs apprentissages. Nous avons aussi vu que ces représentations pouvaient être utilisées de multiples manières tant pour construire une séance que pour la mener. Cependant, de telles pratiques, sans pour autant renier leurs intérêts, comportent certaines limites et peuvent amener à certaines difficultés. Pour cela, je me baserai essentiellement sur des travaux des psychopédagogues Marco Scolari et Clairette Davaud.

34 DALONGEVILLE, Alain, HUBER, Michel. *Enseigner l'histoire autrement : devenir les héros des événements du passé.* Lyon : Chronique sociale, DL 2002, p.221.

Tout d'abord, une telle approche demande du temps, à la fois concernant l'apprentissage des notions abordées par les élèves (nombreuses phases de recherche, questionnements...), mais aussi en ce qui concerne la préparation des séances et sa conduite. En effet, s'intéresser aux représentations induit qu'à chaque public correspond des représentations propres. Ainsi, bien qu'il y ait des «invariants», concernant les conceptions des élèves, une nouvelle séance demande donc bien souvent un nouveau temps de préparation souvent complexe et long du fait de l'élaboration d'une activité originale et adaptée à un public propre. De plus, notre méconnaissance concernant la manière dont le savoir se construit, concrètement, en histoire, nous amène légitimement à nous demander si un temps de travail si conséquent est nécessaire au bon fonctionnement des apprentissages, ou si nos exigences ne sont pas trop grandes vis à vis des élèves[35].

Ensuite, ce type d'activités a pour but essentiel d'être motivant car basé sur le questionnement des élèves. Ainsi, le choix des activités dépend à la fois des savoirs à enseigner mais aussi de la capacité de l'enseignant à repérer, parfois de façon intuitive, une question d'un élève ou la suggestion d'un groupe. Ensuite, il doit être capable d'établir une correspondance entre les remarques des élèves et les objectifs poursuivis pour ensuite sélectionner une activité susceptible de transformer leurs représentations[36]. Or, toutes ces étapes d'élaboration de la séance ont comme caractéristique d'être basées principalement sur l'expérience et l'intuition, plus que sur une méthodologie stable. En effet, il s'agit ici de privilégier la logique de l'apprenant plutôt que celle de la matière, ce qui rend difficile d'anticiper les obstacles que pourront rencontrer les élèves. L'enseignant se trouve donc dans l'obligation de prendre le risque que ça ne marche pas et de faire de nombreux «détours» en fonction du cheminement de l'élève. Mais est-il envisageable à l'école de remettre continuellement en question tout ce qui a été prévu?

Un autre aspect qui peut amener à des réticences quant à l'élaboration de telles situations d'apprentissage est qu'elles peuvent devenir des freins aux

---

35 AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, CLARY, Maryse [et al.]. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage *: didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Actes du sixième colloque, mars 1991.* Publ. Par : AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, INRP, 1992. Sixième partie : Représentations des élèves et objectifs obstacles, p.112.

36 AUDIGIER, François. *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales.* Revue française de pédagogie, N°85, 1988, p.16.

enseignements futurs[37]. En effet, puisque le but est de prendre en compte les conceptions des enfants, pour les enrichir et les rendre plus efficientes, on prend aussi le risque que les nouvelles représentations soient plus dures, plus stables et donc plus difficilement déplaçables par la suite. Il n'est pas du tout sûr qu'on puisse à nouveau déstabiliser cette nouvelle représentation et que l'élève accepte de se remettre en question à l'avenir.

Comme limite est aussi avancée que, bien que l'élève ne puisse plus aujourd'hui être considéré comme une page vierge face à la connaissance qu'on souhaite lui apporter, certains concepts du programme semblent assez éloignés des intérêts de ces derniers. Ainsi, il n'apparaît pas évident de pouvoir faire émerger, d'un enfant de neuf ans, des représentations sur les Guerres de Religion, la construction de la France ou encore l'absolutisme royal. De plus, la représentation, même si elle est bien présente, est difficile à faire émerger car perceptible uniquement dans l'action (communication). Si l'élève ne souhaite pas s'exprimer ou ne sait pas comment énoncer son idée clairement, un travail de transformation de ses conceptions devient impossible. La notion de représentation comme point de départ de toute situation d'enseignement serait alors à relativiser, car comment faire si l'élève ne se pose pas la question qui nous intéresse pour aborder une notion au programme?

Enfin, cette approche est rendue difficile par le fait qu'elle impose une certaine authenticité et un rapport au savoir spécifique de la part de l'enseignant. En effet, le statut de l'enseignant est quelque peu remis en question. Il n'a plus comme fonction traditionnelle d'apporter une solution toute préparée à un savoir prédéterminé, mais de suggérer des situations d'apprentissage articulées sur les interrogations de la classe, d'amener l'élève à la construction de son propre savoir. Ce type de situations induit une capacité indispensable, pour l'enseignant, à se décentrer, à accepter de se remettre toujours en question et à laisser une part de doute dans le guidage des apprentissages[38].

---

37 AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, CLARY, Maryse [et al.]. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage *: didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Actes du sixième colloque, mars 1991.* Publ. Par : AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, INRP, 1992. Sixième partie : Représentations des élèves et objectifs obstacles, p.111.

38 AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, CLARY, Maryse [et al.]. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage *: didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Actes du sixième colloque, mars 1991.* Publ. Par : AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, INRP, 1992. Sixième partie : Représentations des élèves et objectifs obstacles, p.112.

3) Annonce de la problématique et formulation d'hypothèses:

Cette première analyse, tend à mettre en évidence la prise en compte, de la part des didacticiens, de l'importance des représentations dans les apprentissages, démontrée par la recherche expérimentale en psychologie cognitive. Néanmoins, la plupart d'entre eux, bien qu'en accord avec les avancées des sciences cognitives dans le domaine, ne fait qu'évoquer cette réalité et ne propose pas de situations concrètes visant à mobiliser ces représentations au sein de pratiques pédagogiques explicites. À l'inverse, tout en considérant certaines limites à de telles pratiques, certains auteurs tels que A.Dalongeville, F.Audigier ou encore M.Huber affirment avec force «qu'enseigner revient […] à créer les conditions pour que l'apprenant prenne conscience de ses propres représentations, qu'il les mette en crise et commence à les transformer en d'autres représentations» (A.Dalongeville). Ils précisent aussi que les conceptions initiales des élèves peuvent servir dans le cadre de multiples stratégies pédagogiques, comme pour faire le diagnostic des connaissances des élèves afin de construire son cours, ou encore pour suivre l'évolution de ses élèves quant à leur vision du monde. Enfin, ces didacticiens nous proposent des situations d'apprentissage concrètes, qui mobilisent l'imaginaire des élèves et permettent de transformer leurs représentations, afin de limiter les décalages entre les objectifs visés et leurs apprentissages. Il s'agit de situations problèmes qui ont pour avantage de mettre les élèves en action quant à la construction de leur savoir et dont la finalité est d'arriver à une action plus efficace dans la classe.

Cependant, la relation faite entre les résultats de la recherche cognitive et la didactique de l'histoire, permet-elle d'affirmer que les pratiques pédagogiques actuelles se fondent sur l'utilisation des représentations des élèves et leurs déplacements? Il n'en est pas moins sûr. La suite de cette étude s'attachera donc à mettre en exergue **comment les enseignants de cycle 3 prennent en compte ces représentations dans leur pratique pédagogique en histoire**. Cette pratique sera étudiée à travers douze techniques d'extraction des représentations des élèves, proposées par le didacticien Gérard de Vecchi[39] :

- demander la définition de certains mots à vos élèves,
- faire réaliser un dessin, un schéma représentant un élément ou un

39 De VECCHI, Gérard. *Des représentations oui, mais pour en faire quoi?* , Cahiers pédagogiques, N°312,mars 1993, p.50.

phénomène,

- poser des questions sur des faits ponctuels,
- partir d'un schéma ou d'une photo et demander un commentaire,
- placer les élèves en situation de raisonnement par la négative ("Et si tel élément n'existait pas? "),
- réaliser soi-même une expérience qui étonne les élèves (dont l'aboutissement n'était pas celui attendu) et leur demander d'émettre des hypothèses pour expliquer ces résultats,
- les mettre en situation de choisir, parmi différents modèles analogiques, celui qui aide le mieux à comprendre le phénomène étudié, ou leur demander de construire eux-mêmes un modèle explicatif ("C'est comme.."),
- les placer devant des faits, des affirmations d'apparence contradictoire et laisser une discussion se développer,
- les faire s'exprimer à travers des jeux de rôles (surtout pour les jeunes enfants),
- les mettre en situation de se confronter avec une conception fausse provenant d'un autre élève (ou même recueillie dans une autre classe),
- les confronter avec une conception en relation avec des croyances anciennes ou actuelles,
- être toujours à l'écoute des élèves et les observer: les conceptions apparaissent à n'importe quel moment de la démarche et ce sont souvent celles qui sont les plus intéressantes.

Ainsi, ces douze items serviront, dans un premier temps, à l'observation de manuels d'histoire et des textes officiels. Ensuite, nous nous intéresserons à l'étude de questionnaires destinés à des enseignants de cycle 3. Cette étude partira du postulat que, l'intérêt porté par les manuels, les textes, ainsi que par les enseignants, pour les représentations des élèves dans la mise en place de leurs pratiques pédagogiques, est marginal. Quels que soient les résultats de cette recherche, on s'attachera cependant à mettre en évidence les raisons de telles ou telles pratiques évoquées par les enseignants, à la lumière de l'étude des questionnaires, et des manuels.

B) La place des représentations dans les pratiques pédagogiques effectives en classe:

1) Représentations des élèves et pratiques recommandées par les manuels et les textes officiels:

Cette première partie permettra dans un premier temps le recueil de données des recommandations officielles qui sont faites aux enseignants concernant leur pratique pédagogique de l'histoire en cycle 3. Par la suite nous nous intéresserons à l'étude de quatre manuels à travers quatre axes:

- Le manuel se réclame-t-il directement de ce type de pédagogie, en prenant comme point d'appuis, nécessaire à l'élaboration de chaque séquence, les représentations des élèves?
- Demande-t-il ponctuellement de faire émerger les représentations des élèves en fonction des thèmes abordés?
- Évoque-t-il l'idée d'une utilité des représentations des élèves sans pour autant donner des moyens de les utiliser lors des séances?
- Le manuel ne fait aucune allusion à ce type de pratiques.

Suite à ces résultats, nous en proposerons une analyse qui servira de point de départ à l'observation des questionnaires.

a) Recueils de données:

Instructions officielles.

L'analyse des recommandations officielles a porté tout d'abord sur l'ensemble des bulletins officiels et des circulaires depuis le 19 juin 2008 et sur l'annonce de nouveaux programmes pour l'école primaire.

À ce propos, la collecte de données a débouché sur une impasse, puisqu'aucune indication pédagogique favorisant l'utilisation des représentations des élèves n'apparaît dans les textes, en ce qui concerne l'histoire-géographie au cycle des approfondissements. La seule évocation renvoyant à l'usage des représentations des élèves est à rechercher dans le bulletin officiel du 19 juin 2008 au cycle des

apprentissages fondamentaux. Il y est alors précisé que l'enseignant doit permettre aux élèves de dépasser « leurs représentations initiales en observant et en manipulant[40] ». Ces propos semblent sous-entendre que, pour les dépasser, il faut déjà les connaître et qu'il est important de les prendre en compte pour des élèves de ce niveau (CP et CE1). Mais alors qu'en est-il pour les niveaux supérieurs dans les textes? Les élèves de cycle 3 n'ont-ils pas, eux aussi, des représentations à dépasser? Nous y reviendrons par la suite.

Pour retrouver un document officiel, émanant de l'Éducation Nationale, qui évoquerait directement le sujet, il faut remonter à 2002 et aux Documents d'accompagnement des programmes. En effet, avait été conçu à l'époque, un document à destination des enseignants dont le but était de les conseiller dans leurs pratiques de l'histoire géographie. Il y est précisé que, bien que «la liberté pédagogique du maître reste évidemment entière», les leçons peuvent se structurer en cinq moments. Le premier d'entre eux ayant pour objectif que «le maître demande d'abord aux élèves de dire les connaissances ou les représentations qu'ils ont du sujet[41] ». Cependant, rien n'est dit sur l'utilité d'une telle pratique et elle ne semble pas par la suite de la leçon servir de point d'appui à la construction des savoirs abordés pendant la séance.

Manuels :

Les manuels soumis à l'étude ont été choisis à partir des réponses des questionnaires qui seront analysés par la suite. En effet, il a été demandé aux enseignants interrogés quels étaient les manuels qu'ils utilisaient pour construire leurs séances, ce qui a permis d'en sélectionner quatre qui étaient régulièrement évoqués. Ces manuels seront analysés séparément pour plus de commodité, puis lors de l'interprétation des résultats, des liens seront faits afin de dégager des éléments de comparaison.

40 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Bulletin Officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche: horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, p.18.

41 MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. Document d'accompagnement des programmes : histoire et géographie, cycle des approfondissements, p.10.

*Analyse du guide pédagogique et du manuel de l'élève aux éditions Magnard,2010.

Tout d'abord, lors du préambule du manuel, où sont détaillés les objectifs visés et les méthodes qui seront utilisées lors des séances élaborées par les auteurs, les notions de conceptions ou représentations initiales des élèves ne sont pas évoquées. Les auteurs ne se réclament pas clairement de telle ou telle pédagogie.

Cependant, dès la première séance, intitulée sur les traces des premiers hommes[42], il est précisé qu'«en premier lieu, le maître cherche à connaître les représentations des élèves, à mesurer les connaissances, à relever les affirmations erronées qui sont autant d'obstacles à l'apprentissage». Cela se fait par le biais d'un questionnement : «que savez-vous de la préhistoire?» dont les réponses sont notées au tableau. Il est précisé alors à ce propos que «le maître se garde de prendre parti, de donner des réponses. Il note les affirmations, les questions, pointe les contradictions». La prise en compte des conceptions des élèves, bien qu'elle ne soit pas présentée comme une priorité, semble alors envisageable du moins ponctuellement. Cependant, les questions, une fois notées, ne sont plus évoquées par les auteurs. Concrètement, elles ne servent plus à la suite de la séquence, ni pour le maître, ni pour un retour sur questionnement de la part des élèves.

Par la suite, l'intérêt de telles utilisations n'est plus évoqué dans l'ouvrage. On peut, malgré tout, repérer que certaines techniques d'extraction des représentations des élèves évoquées par G. de Vecchi sont proposées lors de certaines séances. Quelques exemples non exhaustifs seront proposés ici.

Ainsi lors d'une séance sur le néolithique, un questionnement sur l'utilité des dolmens et «sur la façon dont les hommes l'ont érigé[43] » est proposé aux élèves. Ce type de question ouverte permet bel et bien de faire émerger des conceptions de la part des élèves, d'autant plus qu'aucune réponse n'est proposée par les documents présentés sur la page, obligeant l'élève à la réflexion personnelle. Ensuite, il est précisé par les auteurs, que les réponses des élèves sont notées ce qui laisse à supposer qu'elles serviront par la suite à la construction de la séquence. Il n'en est rien et il n'est question par la suite, ni d'y répondre de façon complète, ni d'y retourner pour voir si les hypothèses émises sont confirmées.

Le même type de procédure est mis en place plusieurs fois dans le manuel.

42 CHANGEUX-CLAUS, Françoise. Histoire cycle 3, programme 2008 guide du maître. p16.
43 CHANGEUX-CLAUS, Françoise. Histoire cycle 3, programme 2008 guide du maître. p22.

C'est le cas par exemple lors de de la première séance sur le royaume de France à l'époque de la Guerre de Cent Ans où le maître commence le cours en «demandant aux élèves ce qu'ils connaissent de la guerre de cent ans[44] ». Lors du chapitre sur la Révolution Industrielle, on trouve également, à propos du chemin de fer, la question : «à ton avis, pourquoi, à cette époque, un peintre s'est-il intéressé à ce sujet[45] ». Les exemples sont pléthores, mais le plus souvent les réponses, bien qu'elles permettent une entrée dans la séquence, ou encore d'intriguer les élèves, n'ont pas pour but de faire émerger des représentations sur lesquelles il sera possible de travailler par la suite.

Une seule séance débute par un questionnement dont les représentations qui en émergent servent de fil rouge au déroulement du cours. Il s'agit du chapitre sur Saint Louis et le pouvoir du roi. Il est alors écrit, à propos d'une représentation du roi avec les éléments caractéristiques du pouvoir (main de justice, auréole, couronne, tunique et sceptre), que «le maître demande aux élèves ce qu'ils connaissent sur ces éléments ou quelles questions ils se posent à leur sujet [...] en se gardant d'apporter des réponses. Elles seront données dans l'étude du chapitre[46] ». Les élèves formulent des hypothèses en fonction des représentations qu'ils ont des différents éléments étudiés. C'est aussi eux qui, par l'étude de divers documents, trouveront les réponses à leur questionnement et déplaceront leurs représentations. La suite de la séquence a pour but de vérifier ces hypothèses nées de leurs représentations.

Enfin, on peut aussi remarquer que les auteurs proposent parfois de procéder à l'étude contradictoire de documents. C'est le cas par exemple lors d'une séance sur les Gaulois[47] où il s'agit de comparer une statuette représentative d'un guerrier gaulois à un texte peu valorisant écrit par un noble romain. Cependant, l'observation, orientée par la consigne : «mets en évidence que les Gaulois ont souvent fait l'objet de représentations peu flatteuses», est trop guidée et ne permet pas réellement de faire émerger les représentations des élèves pour les déplacer par la suite. Le but ici est plutôt d'apporter directement aux élèves un savoir savant sans procéder au déplacement de leurs représentations.

44 CHANGEUX-CLAUS, Françoise. Histoire cycle 3, programme 2008 guide du maître. p96.
45 CHANGEUX-CLAUS, Françoise. Histoire cycle 3, programme 2008 guide du maître. p183.
46 CHANGEUX-CLAUS, Françoise. Histoire cycle 3, programme 2008 guide du maître. p62.
47 CHANGEUX-CLAUS, Françoise. Histoire cycle 3, programme 2008 guide du maître. p29.

*Analyse du guide pédagogique et du manuel de l'élève aux éditions Nathan, 1997.

Dans un premier temps, il semble nécessaire de préciser que cet ouvrage a été conçu au regard des programmes de 1995. Il est cependant encore couramment utilisé par les enseignants et reste donc malgré tout d'actualité. Ensuite, au regard de l'introduction[48], l'utilisation des représentations initiales dans la mise en place des séances est présentée comme primordiale. En se sens, on peut dire que les auteurs se réclament directement de ce type de pédagogie.

Ainsi, dès la cinquième page, il est précisé que «les apprentissages conceptuels et méthodologiques peuvent être assez aisément conjugués avec les connaissances requises, dans la perspective d'un enrichissement et d'une complexification des représentations des élèves». Ces termes n'indiquent certes pas spécifiquement que les conceptions des élèves seront le point de départ d'une réflexion générale nécessaire à la construction des séances, mais dénotent une prise de conscience qu'il est au moins nécessaire de faire évoluer.

Par la suite, toujours dans le préambule, et plus précisément en ce qui concerne les outils pédagogiques mis à disposition par ce manuel, les auteurs ajoutent que la frise pédagogique qui est proposée dans le manuel de l'élève doit permettre «un moment privilégié au cours duquel l'enseignant doit s'efforcer de faire émerger les représentations des enfants relatives aux périodes considérées».

Enfin, il est expliqué, dans le chapitre concernant les outils pédagogiques et l'utilisation du manuel[49], que chaque chapitre débute par une double page constituée de différents types de documents accompagnés d'un questionnaire. L'objectif de cette double page est la problématisation du sujet abordé, du point de vue de l'élève. Cela se fait par une série de questions sur les documents qui ont pour but de susciter sa curiosité, de l'amener à émettre des hypothèses et de lui donner envie d'en savoir plus. Les propos qui suivent cette rapide explication nous intéressent alors directement. Les auteurs précisent en effet que c'est à l'occasion de ces activités «que l'enseignant doit tenter de faire émerger les représentations des enfants, dans leur diversité mais aussi dans leur richesse». Il n'est pas dit comment faire émerger ces représentations mais les auteurs en précisent encore la nécessité en ajoutant qu'«on connaît depuis dix ans au moins l'importance des représentations dans les

48 BAILLAT, Gilles. Histoire cycle 3, guide pédagogique. p4.
49 BAILLAT, Gilles. Histoire cycle 3, guide pédagogique. p6.

apprentissages en histoire : c'est à partir des idées qu'ils se font a priori d'un château, d'un seigneur, d'un navire du 16ème siècle... que les enfants entrent ou non dans la séquence d'apprentissage, construisent de nouvelles connaissances, plus riches, plus justes[50] ».

Enfin, sur la page suivante, est mise en avant l'idée que «faire émerger ces représentations est donc la condition d'un apprentissage authentique» en mettant au jour ce qui pourrait paraître comme des contradictions aux yeux des élèves.

L'analyse, des séances proposées dans ce manuel s'appuiera donc essentiellement sur l'étude de ces doubles pages dont l'objectif est de faire émerger des représentations servant de base à l'émission d'hypothèses.

Très rapidement, l'étude met en évidence qu'en aucun cas, les différentes questions, relatives aux documents, proposées par les auteurs ne permettent de faire émerger des conceptions personnelles dans le but d'avancer des hypothèses amenant un travail de recherche.

Ainsi, la plupart des questions proposées n'ont pour but que de travailler la méthodologie de recherche. Il sera demandé aux élèves d'observer, décrire, repérer, trier et classer des informations en fonction de critères prédéfinis et explicitement repérables dans les documents. On trouve par exemple comme question à propos d'une reconstitution d'un campement de chasseurs de rennes à Pincevent[51] (Yonne) : «que vois-tu sur le sol devant chaque tente?» (annexe 1), ou encore à partir d'une Estampe intitulée les trois ordres (noblesse, clergé, Tiers État) (annexe 2) : «le document 1 montre trois personnages. À l'aide de la légende, trouve ce que représente chacun d'eux[52].

De façon générale, les séances commencent bien par une série de questionnements à partir de documents. Cependant ces questions ne permettent pas de faire émerger les représentations des élèves car les questions trouvent leurs réponses dans les documents qui les accompagnent (dans le titre ou un élément de l' image à repérer..), voire dans la question. C'est le cas dans le chapitre sur les origines de l'homme et la question: «en sachant qu'à l'époque où vivait l'homme de Tautavel, la plaine était parcourue par des rhinocéros, des bovidés, des chevaux et que vivaient dans les montagnes des animaux proches de nos chèvres, comment les hommes

50 BAILLAT, Gilles. Histoire cycle 3, guide pédagogique. p5.
51 BAILLAT, Gilles. Histoire cycle 3. p24.
52 BAILLAT, Gilles. Histoire cycle 3. p151.

pouvaient-ils se nourrir?»[53].

Enfin, certaines questions, plus ouvertes, permettent de solliciter les représentations des élèves, qui doivent faire appel à leurs conceptions et connaissances pour répondre aux questions. En voici quelques exemples :

- «Pourquoi le guerrier est enterré avec des offrandes alimentaires? Quelle est l'utilisation de ces objets?»[54] (à propos de casques et de parures gauloises).
- «Quels pouvaient être les problèmes que posait l'administration d'un si vaste empire à partir de Rome?»[55] (à partir d'une carte de l'empire romain au 2ème siècle).
- «Que peut-on penser de la description d'Ammien Marcelin? Peut on faire la part entre le vrai et l'imaginaire?»[56] (à propos d'une description des Huns datant du 5ème siècle : histoire 31).
- «Sachant que tu observes un monument chrétien, qui est le personnage représenté au centre? (Jésus). Quel est le but d'une telle représentation sur la porte d'une église?[57] » (À partir de l'observation du tympan de l'église de Conques et du jugement dernier).

Si l'on peut estimer que ce type de questions sollicite les représentations des élèves, dans le sens où ils doivent utiliser leurs connaissances antérieures pour y répondre, en aucun cas il ne permet de faire émerger des conceptions pouvant servir de base à l'élaboration d'hypothèses suffisamment riches pour servir de fil rouge à une séquence. En réalité, leurs représentations sont sollicitées indirectement par leur interprétation des documents.

Ainsi, ce manuel, bien qu'il mette en évidence l'importance de se servir des conceptions initiales des élèves, ne fournit pas de séances élaborées pour ce faire. De plus, il ne propose qu'une méthode (et de façon inadaptée la plupart du temps) qui permette de faire émerger ces représentations: poser des questions. Enfin, ces questions concernent rarement des faits ponctuels mais plutôt des éléments explicites à repérer dans des documents de formes variées dans le but d'accéder directement à

53 BAILLAT, Gilles. Histoire cycle 3, guide pédagogique. p33.
54 BAILLAT, Gilles. Histoire cycle 3, guide pédagogique. p49.
55 BAILLAT, Gilles. Histoire cycle 3, guide pédagogique. p52.
56 BAILLAT, Gilles. Histoire cycle 3, guide pédagogique. p66.
57 BAILLAT, Gilles. Histoire cycle 3, guide pédagogique. p81.

des données qui permettront de construire la trace écrite.

*Analyse du guide pédagogique et du manuel de l'élève aux éditions Hachette Éducation, 2002.

Ce guide du maître n'apporte pas d'indications pédagogiques précises pour l'enseignant. Cependant, ses auteurs ont fait des choix didactiques clairs qui ne prennent pas en compte l'utilisation des représentations initiales des élèves. Ainsi, l'effort est ici fait sur le lien entre des documents nombreux et variés proposés dans le manuel de l'élève et un texte qui sert de base à la leçon. Le travail du maître consiste alors à lier une étude de documents à un récit qui correspond à la leçon à retenir.

Dans le guide pédagogique, il est bien question de représentations chez l'élève, cependant il n'est pas question de s'intéresser à ses représentations mais bien de s'attacher «à construire des représentations assurées et accumuler un capital de connaissances[58] » pour l'élève. L'usage de ce manuel, utilisé comme demandé par les auteurs, paraît donc être un frein à l'émergence des représentations des élèves comme point de départ de la séquence. En effet, la construction du savoir paraît secondaire et les auteurs veulent avant tout amener les élèves à «travailler sur un raisonnement intellectuel à partir d'un savoir[59] » , qui est le récit qui leur sera donné d'apprendre. Le savoir n'est donc pas à construire, d'où une absence de références quant aux conceptions des élèves.

Enfin, aucun questionnement à destination des élèves n'est proposé, que ce soit dans le guide du maître ou dans le manuel de l'élève. Cela renforce donc l'idée que l'apprentissage ne passe pas, de façon privilégiée, par des phases de recherche où l'élève est amené à faire des choix en fonction de son savoir.

*Analyse du guide pédagogique et du manuel de l'élève aux éditions Hatier, 2006.

Dès les pages d'introduction, présentant la façon d'utiliser ce manuel et en quelque sorte ses objectifs, les auteurs nous indiquent que la prise en compte des conceptions des élèves sera effective. Ainsi, il est précisé qu'une démarche active de recherche à partir de divers documents, permettra aux élèves «de dépasser leurs représentations mentales et leurs interrogations initiales pour se mettre dans une

58 FALAIZE, Benoît. Histoire cycle 3. p3.
59 FALAIZE, Benoît. Histoire cycle 3, guide pédagogique. p6.

véritable attitude de recherche et de résolution de problèmes[60] ».

De plus, alors que l'organisation générale des séances est détaillée afin de rendre claire l'utilisation du manuel, il est précisé: «un second temps est l'occasion de faire émerger les représentations mentales des élèves. […] De ces premières minutes émergent les questions qui servent de trame à la séance et auxquelles il faudra avoir répondu à la fin[61] ». Dès l'introduction, il est donc possible d'affirmer que la démarche d'apprentissage proposée par les auteurs se réclame directement du type de pédagogie qui nous intéresse dans cette étude.

Cependant, qu'en est-il réellement en ce qui concerne les séances proposées? Dès la première séance, les propos des auteurs sont confirmés puisque le recueil des représentations initiales des élèves est clairement défini dans les objectifs. De plus, il est précisé que de ce recueil, il sera possible de «tirer des hypothèses que l'on vérifiera par la suite au fil des séquences»[62].

Par la suite, l'émergence des conceptions n'est plus précisément écrite dans les objectifs de séance. De plus, bien que la trame de séance proposée lors de l'introduction par les auteurs soit en partie respectée, la part belle de l'utilisation des représentations des élèves reste sporadique. Ainsi, on remarque que les auteurs ont mis en évidence deux types de questions: certaines symbolisées par une flèche verte concernant l'observation des documents, d'autres symbolisées par un triangle rouge dont le but est de mettre les élèves en situation de réflexion. Cette dernière catégorie permet bel et bien d'élaborer des hypothèses, mais les questions sont souvent trop précises, trop fermées pour faire émerger réellement les représentations des élèves. Il s'agit en fait le plus souvent de questions demandant une phase de recherche à partir d'un document. On peut noter par exemple comme questions :

- «Cherche dans un dictionnaire ce qu'était un serf : en quoi étaient-ils traités comme des esclaves?[63].
- «Compare ce château à celui de Bonaguil pp.78-79 : la forme, les murs, les fenêtres, les toits...»[64].

Malgré tout, ce manuel comporte quelques rares phases de questionnement

60 LE CALLENNEC, Sophie. Enseigner l'HISTOIRE en cycle 3. p18.
61 LE CALLENNEC, Sophie. Enseigner l'HISTOIRE en cycle 3. p18.
62 LE CALLENNEC, Sophie. Enseigner l'HISTOIRE en cycle 3. p51.
63 LE CALLENNEC, Sophie. Histoire cycle 3. p75.
64 LE CALLENNEC, Sophie. Histoire cycle 3. p117.

plus ouvertes sollicitant directement les conceptions des élèves et ayant pour but de tirer des hypothèses à vérifier en fin de séquence. On peut noter par exemple en ce qui concerne le chapitre sur la naissance des États : «Quelles différences y-a-t-il entre un chef et un prince (ou un roi)?»[65], ou encore, dans le chapitre sur la République : «Sais-tu depuis quand les femmes ont le droit de voter en France?»[66], ou enfin, à propos d'une reconstitution d'un guerrier francs : «Quels éléments de cette reconstitution ont, en l'absence de vestiges, été imaginés par le dessinateur?»[67].

Il semble aussi bon d'ajouter que ces «moments» permettant de faire émerger ces représentations, bien que peu nombreux, ne semblent pas apparaître de façon privilégiée à tel ou tel chapitre ou à telle ou telle période. De plus, les techniques utilisées, en référence à la typologie de G. de Vecchi sont peu variées et il s'agit la plupart du temps de questionnements sur des faits ponctuels. On peut cependant relever que les questions du manuel concernant la maîtrise du feu[68](annexe 3) amènent les élèves à choisir, parmi différents modèles analogiques, celui qui aide le mieux à comprendre le phénomène étudié.

b) Interprétation des résultats:

L'analyse de ces manuels a permis de mettre en évidence quelques caractéristiques générales à prendre en compte pour la suite de l'étude.

Ainsi, on peut remarquer tout d'abord que, quel que soit le manuel on y trouve une grande quantité de documents, de natures extrêmement diverses et qui sont autant de possibilités pour l'enseignant d'élaborer des questionnements permettant l'émergence des représentations. Cependant, seulement deux d'entre eux précisent clairement que la méthode utilisée sur l'ensemble du manuel consistera à faire émerger les conceptions des élèves. Un autre propose de le faire de façon ponctuelle. Quant au dernier, il ne propose ni d'utilisation précise de ces documents, ni de questions les accompagnant.

Il faut ajouter à cela que les questions proposées par les deux manuels incitant à ce type de pratique, ne permettent que rarement de faire émerger les représentations et que, quand cela est effectif, elles ne servent pas de point de

65 LE CALLENNEC, Sophie. Histoire cycle 3. p40.
66 LE CALLENNEC, Sophie. Histoire cycle 3. p138.
67 LE CALLENNEC, Sophie. Histoire cycle 3. p66.
68 LE CALLENNEC, Sophie. Histoire cycle 3. p13.

départ à la séance qui suit. De plus, le cas des situations problèmes, qui a été évoqué précédemment, et qui est présenté comme un moyen efficace de solliciter les représentations des élèves, n'est jamais évoqué dans ces ouvrages.

Alors que ces auteurs ont pour but d'utiliser les représentations des élèves et qu'ils reconnaissent l'efficacité de ce type de méthode, les situations proposées ne le permettent que rarement. Cela pourrait mettre en évidence que ce type de méthode est plus effectif en fonction des périodes abordées, mais l'on remarque par exemple chez le manuel Hatier qu'il est utilisé (bien que rarement) aussi bien pour des chapitres sur la Préhistoire, que sur le Moyen-Age ou l'Époque Contemporaine. Cela pourrait alors vouloir dire tout simplement, que faire émerger les représentations des élèves est, de façon générale, quelque chose de délicat, trop dépendant de la situation d'enseignement, de l'effectif de classe, du vécu de chacun...

Cette idée serait alors confirmée par le fait que les programmes ne recommandent pas de s'intéresser aux représentations des élèves de cycle trois, alors que cela est fait pour ceux de cycle deux.

De ce fait les auteurs ne se risquent peut-être pas à proposer des situations qui seront de toute façon inadaptées d'une classe à l'autre. Ces manuels laissent en ce sens aux enseignants le soin de mettre en place des situations d'apprentissages de ce type.

Enfin, on remarque aussi, qu'aucun de ces ouvrages ne propose réellement de techniques précises et variées d'extraction des conceptions des élèves. Ainsi, l'outil privilégié reste le questionnement sur des faits ponctuels avec, pour peu d'entre eux, la confrontation de documents contradictoires et la proposition de modèles analogiques à comparer. Face aux douze techniques proposées par G. de Vecchi les solutions présentées dans les manuels paraissent bien pauvres. Là encore, le soin de trouver des moyens de connaître les représentations des élèves est laissé aux enseignants.

De façon générale, ces manuels ne semblent pas proposer suffisamment d'outils et de méthodes permettant de favoriser ce type de pédagogie en classe. Ces caractéristiques mises en évidence, on peut penser que les enseignants interrogés n'utilisent pas spécifiquement ces manuels avec dans l'esprit d'extraire les représentations des élèves. Ainsi, l'usage qui peut en être fait serait surtout lié à la profusion de documents mis à disposition et aux informations disponibles sur le sujet traité, qui permettent d'élaborer la leçon à destination des élèves.

L'absence de recommandation dans les textes officiels, semble aussi aller dans le sens que les enseignants interrogés ne privilégient pas spécifiquement ce type de méthode. Cependant, il faut prendre en compte aussi que les situations que l'on peut proposer, à partir d'un même corpus sont très variées. Par conséquent, le choix d'un manuel ne détermine pas systématiquement un choix pédagogique chez l'enseignant qui l'utilise.

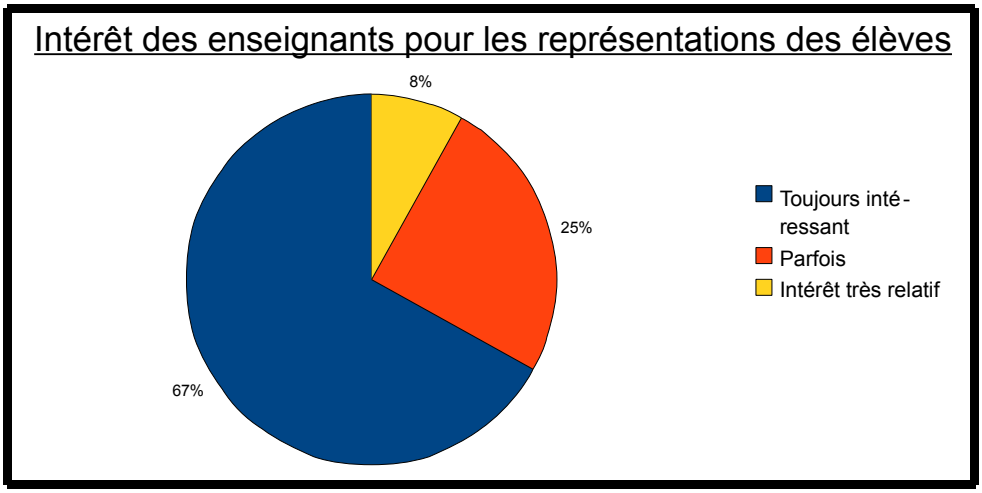
2) Représentations des élèves et pratique effective en classe:

Cette deuxième partie a pour but de mettre au jour quelques caractéristiques des pratiques en classe de la part des enseignants, en ce qui concerne l'utilisation des représentations des élèves. Pour ce faire, un questionnaire complété par vingt-quatre enseignants de cycle trois, sera analysé (annexe 4). Cette étude aura pour but de repérer, dans un premier temps, si les enseignants prennent en compte les représentations de leurs élèves, mais aussi comment et pourquoi ils le font. On s'attachera, à se poser ces questions dans un cadre général (quelle que soit la discipline enseignée), puis plus précisément dans le cas d'un enseignement en histoire. Enfin, nous chercherons à savoir si les enseignants utilisent des situations problèmes et des jeux de rôle en histoire.

a) Recueil de données et interprétations des résultats:

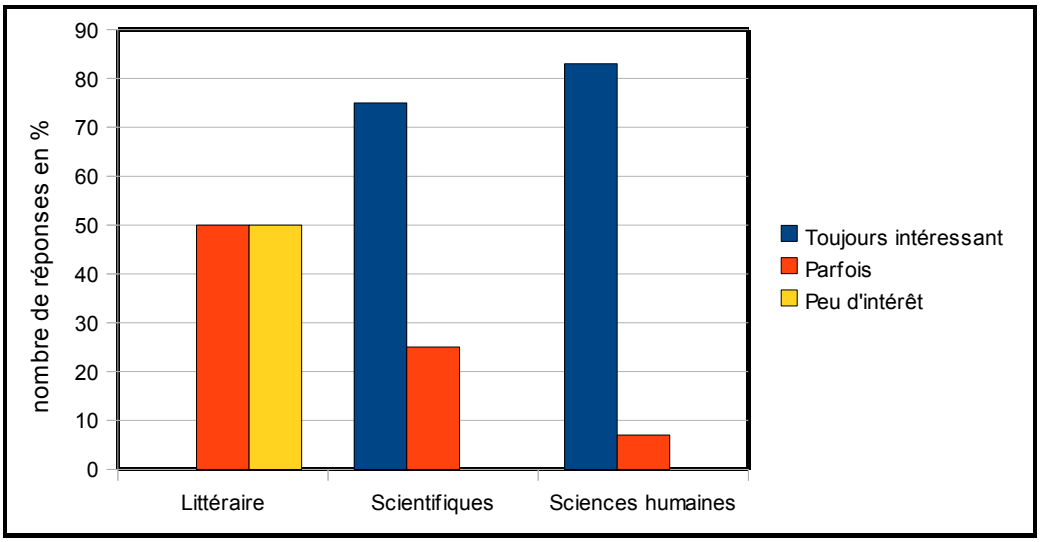
Les enseignants prennent-ils généralement en compte les représentations de leurs élèves?

Dans un premier temps, l'étude des questionnaires nous apprend que 67% des sondés estiment qu'il y a toujours un intérêt à faire émerger les représentations des élèves, et cela quelle que soit la discipline. 25% considèrent que cela peut parfois être intéressant en fonction de la discipline enseignée et 8% partent du principe que cela n'apporte qu'un intérêt très relatif. Ces derniers expliquent leur scepticisme du fait que les élèves auraient tendance à «rester» sur leurs représentations fausses et que ce type de procédés est chronophage. De façon générale, il apparaît donc que ce type de procédé est en grande majorité admis en cycle 3 et que très peu d'enseignants y sont réfractaires.



Cependant, en fonction de l'ancienneté et du cursus des enseignants, ces chiffres divergent. Ainsi, les professeurs ayant plus de vingt ans d'ancienneté ne sont plus que 58% à considérer que ce type de pratique est toujours intéressant, alors que le pourcentage monte à 72% chez ceux ayant moins de vingt ans de carrière.

Par rapport aux études effectuées, on remarque aussi de nombreuses divergences, puisque la moitié des personnes sortant d'études littéraires considère que s'intéresser aux représentations des élèves a peu d'intérêts. À l'inverse, 83% des enseignants sortant d'études du domaine des sciences humaines et 75% d'études scientifiques estiment que de telles pratiques sont essentielles pour mener à bien une séance d'enseignement. De plus, aucun des enseignants de ces deux dernières catégories n'y sont réfractaires.



Intérêt pour les représentations des élèves suivant le cursus des enseignants

Il apparaît donc que les enseignants, plutôt jeunes dans le métier et issus de filières scientifiques et de sciences humaines, s'intéressent plus naturellement à ce type de pratique que les enseignants les plus expérimentés et issus de filières littéraires. Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'intérêt des représentations dans les processus d'apprentissage n'est apparu que récemment. Ainsi, les plus jeunes en auraient plus facilement entendu parler durant leur formation à l'IUFM et seraient plus au fait de la question. De plus, ce type de pratique est communément utilisé par les enseignants du supérieur. Ainsi, les professeurs ayant vécu eux-mêmes ce type d'enseignement lorsqu'ils étaient étudiants, seraient plus sensibles à reproduire ce type de pédagogie.

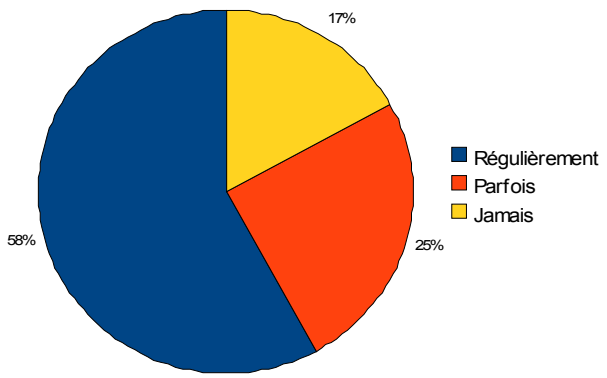
Cependant, il convient de se pencher maintenant sur ce qui est effectif dans la pratique quotidienne de ces enseignants.

Les chiffres relevés peuvent alors paraître étonnant puisque 100% des sondés affirment utiliser ce type de méthode, au moins de façon exceptionnelle, en classe. Par exemple, 75% des enseignants procèderaient comme tel de façon régulière en ce qui concerne au moins quatre disciplines d'enseignement. Malgré tout, 17% des sondés s'intéresseraient aux représentations de leurs élèves principalement en sciences, mais régulièrement. Enfin 8% s'y intéresseraient de façon exceptionnelle, et uniquement dans le cadre des sciences.

On remarque ici, que bien que l'ensemble des sondés utilise ce type de méthode, la part belle est faite aux sciences puisque 25% des personnes s'intéressent aux représentations principalement ou exclusivement en sciences. De plus, l'ensemble des 75% d'enseignants qui utilise cette méthode le fait aussi en sciences.

Qu'en est-il alors en histoire?

Concernant ce domaine d'apprentissage, les enseignants semblent un peu moins convaincus. Ainsi, alors qu'ils sont 75% à estimer que partir des représentations des élèves en histoire a toujours ou parfois un intérêt, et 25% à penser que cela en a peu, seulement 58% d'entre eux le font régulièrement en pratique. De plus, bien qu'aucun des sondés ne considère cela comme totalement inutile, ils sont 17% à ne pas prendre le temps de faire émerger les représentations de leurs élèves du tout.



Utilisation des représentations des élèves en histoire

Il est aussi intéressant de regarder ce qu'il en est, en fonction des études suivies par les professeurs. Ainsi, on peut remarquer qu'alors que seulement 50% des enseignants sortant de filières scientifiques utilisent régulièrement ce type de procédés en histoire, on en recense 83% pour les filières de sciences humaines. En ce qui concerne les enseignants ayant fait des études littéraires, la moitié déclare peu s'en occuper en histoire; l'autre ne pas s'y intéresser du tout.

Ces différences peuvent assez naturellement s'expliquer par un intérêt accru de la part des enseignants sortant de ce type de filières, du fait que l'histoire est une science humaine. Pour ce qui est des deux autres catégories, le fait de ne pas ou peu appliquer ce type de méthode en histoire peu s'expliquer de plusieurs façons.

Tout d'abord, comme je l'ai dit précédemment, l'utilisation des représentations des élèves est un thème récurrent des ouvrages scientifiques, et cela depuis de nombreuses années. On peut donc imaginer qu'elle est moins aisée à mettre en place dans des domaines moins familiers à ces techniques comme l'est l'histoire. Ensuite, la priorité faite par l'Éducation Nationale, en 2010, pour ce qui est de l'enseignement des sciences et technologies à l'école peut avoir son incidence. En ce sens, des enseignants peuvent être amenés à utiliser ces techniques d'enseignement originales prioritairement en sciences et à les délaisser dans d'autres disciplines comme l'histoire.

Pour ce qui est des explications des sondés, l'un d'entre eux explique que pour lui, l'écart entre le savoir des élèves et le savoir savant est trop grand, pour faire

évoluer les représentations des élèves de façon cohérente dans ce domaine. Un autre présente que sa culture personnelle, étant plus limitée en histoire que dans d'autres domaines, cela rend la mise en place de ce type de procédure délicate. Enfin, deux idées reviennent régulièrement :

- que les élèves ont très peu de représentations (voire aucune) en histoire et que les prendre en compte ne changerait rien au déroulement de la séance,
- que ce type de méthode est particulièrement chronophage en histoire, et que la densité du programme amène à faire des choix.

Nous avons vu que l'intérêt pour ce type de méthode, bien qu'important, était moins grand en ce qui concerne l'histoire, chez les sondés. Nous avons vu aussi quelques raisons qui pourraient expliquer ces écarts. Nous allons donc nous attacher maintenant, à relever les raisons avancées et les méthodes utilisées par les enseignants.

Les représentations des élèves, mais pour en faire quoi?

Le premier intérêt, présenté par ces enseignants, d'user de telles méthodes est l'idée de faire un diagnostic utile pour la mise en place de leurs séances. Ils sont alors 80% à mettre en avant cette idée, qui est précisée par la suite. Ainsi, pour la plupart, ce diagnostic est effectué dans le but premier de proposer des situations de recherche adaptées au niveau de la classe (63% d'entre eux). D'autres considèrent qu'il sert avant tout à valoriser ce que les élèves auront appris en fin de séance, et à les placer au cœur de leurs apprentissages (25% d'entre eux). Enfin, 12% d'entre eux s'en servent en vue d'une différentiation et de la mise en place de groupes de niveaux.

D'autres intérêts que de faire un diagnostic sont aussi développés. Ainsi, 20% de l'ensemble des enseignants usant de ce type de procédé estiment que cela constitue un gain de temps, du fait qu'ils n'auront pas à aborder des notions déjà maîtrisées par les élèves. Il y en a également 30% qui considèrent que cela permet de mettre l'élève en situation de construction de son savoir. L'un d'entre eux ajoute à cela que c'est la confrontation de ses représentations au savoir savant qui le permet, et que cette méthode favorise l'approche des règles de construction du savoir scientifique.

L'idée que, partir des représentations des élèves est le meilleur moyen pour

travailler sur la chronologie des événements en histoire, est aussi très présente. Ainsi, plusieurs enseignants proposent de travailler sur les représentations en début d'année, afin de dévoiler certains anachronismes ancrés dans l'esprit des élèves ou encore pour constituer une frise chronologique représentant les grandes périodes historiques. Enfin, 25% des professeurs avancent que cela permet de soulever des questions inattendues, auxquelles ils n'auraient jamais pensé. Seulement 10% considèrent que cela permet de favoriser leur motivation en suscitant l'attente de réponses à leur questionnement.

À propos du choix des périodes, la majorité des enseignants (54%) considère que les périodes les plus anciennes, comme la préhistoire ou l'antiquité, sont plus propices à faire émerger des conceptions. L'argument avancé est alors que l'intérêt des élèves se tourne plus naturellement vers ces époques et que, par conséquent, ils en ont plus de représentations. Ensuite, 14% estiment que toutes les périodes s'y prêtent, et 16% n'émettent pas d'avis. Les autres (16%) considèrent que les périodes plus récentes (Époques moderne et contemporaine) sont plus riches en documents exploitables et donc plus propices à ce type de procédé.

On peut remarquer, à partir de ces données, que la plupart des intérêts de telles pratiques, exposés par les didacticiens, se retrouve ici. En effet, seule l'idée d'une décentration et d'un enrichissement des représentations chez l'élève, ainsi que le désir de montrer que l'histoire n'est pas une science figée, ne sont pas énoncés par ces enseignants. Cela dénote donc d'une certaine connaissance des écrits scientifiques ou en tout cas un réel intérêt pour ce type de pratique.

On peut noter cependant, que les points abordés le sont surtout du point de vue de l'enseignant. Le relevé des représentations des élèves est par exemple fait, avant tout pour que l'enseignant adapte le contenu de sa séance ou gagne du temps. Les objectifs à destination directement de l'élève sont eux moins fréquents. C'est le cas par exemple en ce qui concerne sa motivation et sa place dans la construction des savoirs.

En ce qui concerne l'avis des enseignants, sur la présence de périodes plus adaptées, il faut reconnaître que cela ne correspond pas à ce qui a été repéré dans les manuels. Ainsi, alors que leurs auteurs ne semblent pas privilégier l'émergence des représentations pour telle ou telle partie du programme, les sondés privilégient clairement le Moyen Age et la Préhistoire. Cela pourrait s'expliquer par l'idée qu'ils se

font des représentations de leurs élèves, avant même qu'ils ne les fassent émerger. Ainsi, un enseignant qui pense à priori, que les conceptions de ses élèves sont pauvres concernant la Révolution Française par exemple, ne prendra pas la peine de les faire émerger.

Comment ces enseignants procèdent-ils pour faire émerger les représentations des élèves?

L'idée ici, est de relever les techniques utilisées par les enseignants, afin de les comparer avec celles proposées par G. de Vecchi.

Tout d'abord, ce relevé nous montre que seulement quatre techniques proposées par G. de Vecchi se retrouvent dans les questionnaires. Ainsi, on remarque que 60% des enseignants concernés utilisent le questionnement sur des faits ponctuels pour faire émerger les représentations. Après, les modalités de mise en place sont variées : par écrit, à l'oral, en groupe, de façon individuelle... mais toujours dans le but d'élaborer un relevé au tableau permettant de mettre en évidence ce que les élèves croient et voudraient savoir. Ensuite, 20% d'entre eux partent de documents contradictoires, parfois pour susciter le débat. 20 autres pour cent utilisent ou ont déjà utilisé des jeux de rôles. Enfin, 5% d'entre eux font dessiner leurs élèves.

Cependant, certains enseignants proposent d'autres alternatives aux propositions du didacticien. Ainsi, un enseignant déclare utiliser des questionnements auxquels il faut répondre par vrai ou faux. Cela semble se présenter sous la forme d'un jeu de cartes sur lesquelles sont écrites des questions sous la forme : est-ce possible que...? Cela permet donc de travailler sur ses propres représentations de façon autonome ou à plusieurs.

Un autre enseignant ne sollicite les représentations de ses élèves qu'à travers une frise chronologique vierge (ou incomplète) sur laquelle ils doivent placer des évènements, des personnages, ou les grandes périodes et en donner quelques caractéristiques. Il fait cela en début d'année, afin d'élaborer sa progression et de cibler les notions antérieures non acquises qu'il faudra retravailler.

Enfin, un des enseignants propose une méthode proche de celle du questionnement sur des faits ponctuels mais sous la forme d'une enquête policière (situation-problème). L'exemple donné est la visite du prieuré du Louroux suite à une énigme proposée: ce bâtiment est-il un monastère ou une forteresse? Les élèves

doivent alors anticiper ce qu'ils pourront trouver comme indices, pour prouver leurs hypothèses une fois sur place.

À ce propos, qu'en est-il de l'utilisation de situations problèmes par ces enseignants? Tout d'abord, la moitié des enseignants s'attachant à relever les représentations chez leurs élèves, n'a jamais entendu parler de situations-problèmes. Concernant l'autre moitié, ils sont 80% à déjà avoir utilisé ce type de procédé en histoire. À noter aussi qu'une enseignante se réclame directement du travail en citant un de ses ouvrages comme base de travail : *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3* d'Alain Dalongeville.

Ces résultats peuvent s'interpréter de différentes manières. Tout d'abord, ce questionnaire nous montre que ces enseignants utilisent bien plus de techniques d'extractions des représentations que ce qui est proposé dans les manuels qu'ils utilisent. Cela s'explique dans un premier temps par le fait que, pour la plupart, ils utilisent des sources extrêmement variées pour construire leurs séances, et ne se limitent pas à celles proposées dans un manuel. Cela est appuyé par l'analyse de la question «Quel manuel d'histoire utilisez-vous?» qui montre que la plupart des enseignants utilisent plusieurs manuels, certains documents numériques, des posters, des photographies, et recherchent régulièrement leurs documents sur internet.

Cet intérêt pour les représentations et plus particulièrement pour des situations plus originales, comme les jeux de rôle et les enquêtes montre aussi que le travail des didacticiens ne leur est pas étranger et qu'ils s'appliquent, pour une part, à l'appliquer en situation réelle. De plus, certaines situations proposées ne font pas partie de celles évoquées par des didacticiens comme G. de Vecchi. Cela laisse supposer que ces enseignants n'hésitent pas à essayer des méthodes pédagogiques originales, tant que cela reste en adéquation avec le besoin de leurs élèves.

Malgré tout, il est bon de relever que la plupart des enseignants utilise, le plus fréquemment, la technique du questionnement sur des faits ponctuels auprès des élèves. Cette donnée peut s'expliquer de trois façons.

Dans un premier temps, comme trois des quatre manuels les plus utilisés par les enseignants utilisent abondamment ce type de procédures, on peut penser que cela a pu les influencer dans leur pratique. Ensuite, l'aspect chronophage de ces méthodes ayant été avancé par plusieurs sondés, on peut penser qu'ils utilisent la méthode qu'ils considèrent comme la moins coûteuse en temps. Enfin, une possibilité

est que cette technique soit aussi plus aisée à mettre en place que d'autre comme la réalisation d'expériences, la comparaison de modèles analogiques ou encore la constitution de débats par rapport à des documents contradictoires. De ce fait elle serait alors privilégiée.

C) Conclusion et retour sur la problématique

Les hypothèses de départ partaient du postulat que l'intérêt porté par les manuels, les textes, ainsi que par les enseignants, pour les représentations des élèves, était marginal. Elles se sont plutôt vérifiées, en ce qui concerne les manuels et les instructions officielles. Cela est néanmoins à nuancer à propos des pratiques effectives en classe.

En effet, nous avons vu dans un premier temps, que les instances officielles ne recommandaient plus spécifiquement, en 2008, d'utiliser les représentations des élèves, pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire. Dans un deuxième temps, l'analyse de manuels nous a permis de nous rendre compte que sur quatre manuels, seulement deux d'entre eux avaient pour objectif explicite de favoriser cette pratique, qu'un autre proposait de le faire en de rares occasions, et que le dernier n'en évoquait pas l'idée. De plus, nous avons mis en évidence, que les situations proposées étaient la plupart du temps inadaptées : questions de repérage ou d'observation ne sollicitant pas les représentations, questions trop ciblées, documents inappropriés... Enfin, les techniques permettant de faire émerger les conceptions des élèves, au vu de la typologie proposée par G.de Vecchi, sont très peu nombreuses et tournent autour de questions sur des faits ponctuels.

De ces analyses, il en a été retiré deux principales conclusions :

- sachant qu'un manuel, dont l'objectif est de favoriser l'émergence des représentations, ne propose pas ou peu de situations adaptées pour ce faire, on peut considérer que la mise en place de ce type de pédagogie est délicate,
- que l'utilisation de ces manuels et l'absence de recommandation, aurait une influence sur la pratique des enseignants qui l'utilisent. Soit qu'ils auraient tendance à peu utiliser les représentations de leurs élèves.

L'analyse des questionnaires n'a alors pas totalement confirmé cette dernière idée. En effet, la mise au jour des données a montré que 58% des enseignants utilisent cette méthode régulièrement en classe. On ne peut donc pas affirmer que les instructions officielles et ces manuels influencent les enseignants à ne pas s'y intéresser.

Cependant, on se rend compte aussi que les techniques utilisées pour faire

émerger les représentations des élèves, bien que plus variées chez les enseignants que dans les manuels, restent le plus souvent des questionnements sur des faits ponctuels. Les autres techniques utilisées par les enseignants restent quant à elles marginales.

Enfin, il a été noté que l'intérêt porté par les enseignants pour ce type de méthode était dépendant de leur filière d'étude. Ainsi, nous avons mis en évidence que les professeurs qui utilisaient le plus fréquemment les conceptions des élèves en histoire, étaient issus de filières de sciences humaines.

Pour conclure, il est à préciser que les données de cette recherche sont bien évidemment à relativiser. En effet, puisque seuls les enseignants volontaires, et donc intéressés par le sujet, ont répondu au questionnaire, les résultats de ce dernier peuvent s'en trouver biaisés. À cela j'ajouterais que le panel de vingt-quatre sondés ne permet pas de dégager une tendance assurée, mais plutôt de donner une idée générale de ce qui se fait en classe.

Bibliographie:

Documents officiels :

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Paris : BO N°3 du 19 juin 2008 Hors-série. 39 p.

MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. *Document d'accompagnement des programmes : histoire et géographie, cycle des approfondissements.* Paris, 2002. 32p.

Ouvrages de référence

DALONGEVILLE, Alain. *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3.* Pédagogie pratique à l'école, 2002. 256p. (Coll. Hachette Education).

DALONGEVILLE, Alain. *Enseigner l'histoire à l'école.* Pédagogies pour demain, didactiques, 1995. 128p. (Coll. Hachette Education).

DALONGEVILLE, Alain, HUBER, Michel. *Enseigner l'histoire autrement : devenir les héros des événements du passé.* Pédagogie/ formation, 2002. 240 p. (Coll : Chronique Sociale).

GOUPIL, Georgette, LUSIGNAN, Guy. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire.* Montréal - Paris : G.Morin, DL, 1993. 445p.

HAGNERELLE, Michel. *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école: actes du colloque,Paris, 12-14 décembre 2002.* Versailles: CRDP de l'Académie de Versailles, 2004. 262p.

HEIMBERG, Charles. *L'Histoire à l'école : Modes de pensée et regards sur le monde.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2002, 125p.

LEVY, Jacques, LUSSAULT, Michel. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés.*Paris: Belin, DL 2003. 1033p.

LIEURY, Alain, DE LA HAYE, Fanny. *Psychologie cognitive de l'éducation.* Paris: Dunod, DL, 2004. 128p.

TARDIF, Jean. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques, 1992. 474p.

Manuels scolaires

BAILLAT, Gilles, CHOSSENOT, Michel, [et al.]. *Histoire cycle 3*. Paris : Nathan, 1997. 224p. (Coll. Gulliver).

BAILLAT, Gilles, CHOSSENOT, Michel, [et al.]. *Histoire cycle 3, guide pédagogique*. Paris : Nathan, 1997. 192p. (Coll. Gulliver).

CHANGEUX-CLAUS, Françoise, FLEURY, Christian, [et al.]. *Histoire cycle 3.* Paris: Magnard, 2010. 207p. (Coll. Odysséo).

CHANGEUX-CLAUS, Françoise, FLEURY, Christian, [et al.]. *Histoire cycle 3, programme 2008 guide du maître.* Paris: Magnard, 2010. 256p. (Coll. Odysséo).

FALAIZE, Benoît, CAUWET, Nouchka. *Histoire cycle 3*. Paris : Hachette Education, 2002. 241p. (Coll. Les savoirs de l'école).

FALAIZE, Benoît, CAUWET, Nouchka. *Histoire cycle 3, guide pédagogique.* Paris : Hachette Education, 2002. 176p. (Coll : Les savoirs de l'école).

LE CALLENNEC, Sophie. *Histoire cycle 3*. Paris : Hatier, 2006. 224p. (Coll. Magellan).

LE CALLENNEC, Sophie. *Enseigner l'HISTOIRE au cycle 3*. Paris : Hatier, 2006. 368p. (Coll. Magellan).

Revues et articles de revues

AUDIGIER, François. *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales*. Revue française de pédagogie, 1998. Volume 85.112p.

AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, CLARY, Maryse [et al.]. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage *: didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Actes du sixième colloque, mars 1991.* Publ. Par : AUDIGIER, François, BAILLAT, Gilles, INRP, 1992. 380p.

DELEAU, Michel, BARTH, Britt-Mari. *Débat autour d'un livre - Bruner (J.S.).- l'Éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.* Revue française de pédagogie, 1998, Volume 122, Numéro 1. 189p.

De VECCHI, Gérard. *Des représentations oui, mais pour en faire quoi?* , Cahiers pédagogiques, N°312,mars 1993..

GEORGES, Christian. « *Contributions récentes de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie »*. Revue française de pédagogie,1982, N°58. 107p.

GERIN-GRATALOUP, Anne-Marie, SOLONEL, Michel, TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie*. Revue française de pédagogie, 1994. Volume 106. 131p.

Ressources numériques

BARBEAU, Denise. Tracer les chemins de la connaissance. AQPC, 1997. Disponible à l'adresse : http://www.cdc.qc.ca/Pages/Tracerleschemconn.htm

BARNIER, Gérard. *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement* [en ligne]. IUFM d'Aix-Marseille. [Consulté le 16 mars 2012. Disponible à l'adresse : http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/apprent/Theories_apprentissage.pdf

Annexes

Annexe 1: exemple de question dont la réponse est explicite (1)

2

LES DERNIERS CHASSEURS DE LA PRÉHISTOIRE ANCIENNE

1. Campement de chasseurs de rennes à Pincevent (Yonne). Reconstitution.

2. L'environnement de la grotte de La Cauna à Belvis (Aude). Environ 10 000 ans avant J.-C. Reconstitution.

24

Annexe 2 : exemple de question dont la réponse est explicite (2)

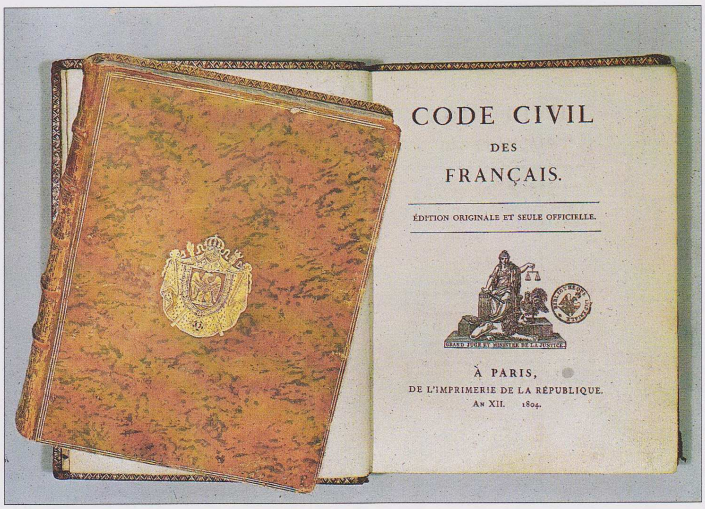
23

L'HÉRITAGE DE LA RÉVOLUTION FRANÇAISE ET DE L'EMPIRE

▲ **1. Les trois ordres (noblesse, clergé, Tiers État) de l'Ancien Régime forgent la Constitution de 1791.** Estampe, Bibliothèque nationale, Paris.

Un lycée sous le premier Empire
Chaque lycée, limité au chiffre de six cents élèves en moyenne, n'aura que six professeurs : trois pour les lettres françaises et latines ; trois pour les mathématiques : c'est là ce qu'ils devront enseigner essentiellement (...).
Passé douze ans, les élèves apprennent l'exercice militaire, sous la direction d'un adjudant qui commande tous les mouvements effectués dans la journée. Les élèves sont divisés en compagnies de vingt-cinq ; chaque compagnie a un sergent et quatre caporaux, choisis parmi les meilleurs sujets.

▲ **2. Extrait de *Un hiver à Paris sous le Consulat* de Reichardt (ministre prussien à Paris).** C'est Napoléon qui crée les premiers lycées, en 1802.

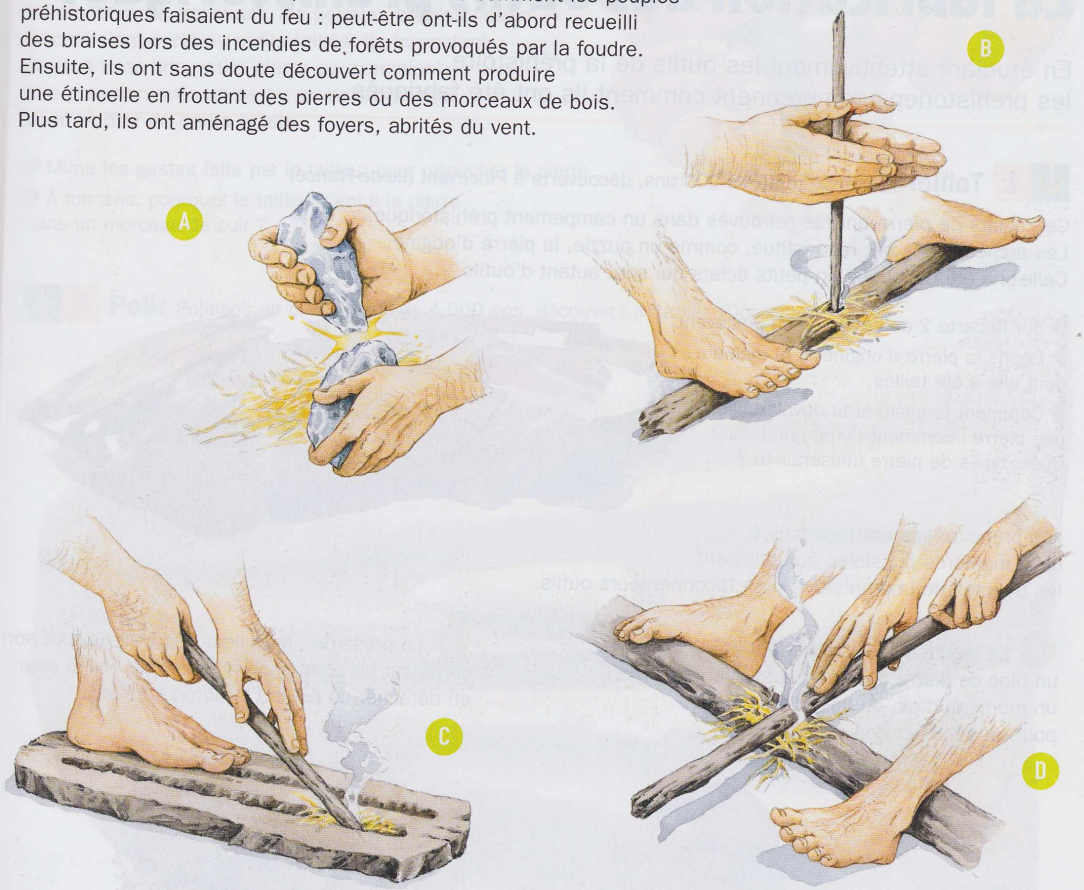


▶ **3. Fac-similé de la couverture du Code civil, l'ensemble des lois qui règlent la vie des citoyens.** Appelé « Code Napoléon », il est rédigé en 1804.

Annexe 3 : exemple proposant différents modèles analogiques à comparer

2 La maîtrise du feu Reconstitution

Les préhistoriens ne savent pas avec certitude comment les peuples préhistoriques faisaient du feu : peut-être ont-ils d'abord recueilli des braises lors des incendies de forêts provoqués par la foudre. Ensuite, ils ont sans doute découvert comment produire une étincelle en frottant des pierres ou des morceaux de bois. Plus tard, ils ont aménagé des foyers, abrités du vent.



- Mime chacune de ces manières de faire du feu puis décris-la avec tes mots.
- Laquelle de ces méthodes te semble la plus simple ? la plus rapide ? Justifie ta réponse.
- Cherche ce que le feu permet de faire ?
- En quoi la maîtrise du feu a-t-elle représenté un progrès pour l'humanité ?

La maîtrise du feu

Les archéologues ont découvert des traces de foyers, des charbons de bois, des os brûlés qui prouvent qu'il y a 600 000 ans, les humains savaient faire du feu (doc. 2 et chronologie A). Le feu a profondément changé la vie des humains. Il leur a fourni de la lumière, de la chaleur ; il leur a permis de tenir à distance les bêtes sauvages et de cuire les aliments, donc de leur donner un goût nouveau, de les rendre plus comestibles en détruisant certains germes, et de mieux les conserver. Il a contribué à rassembler les êtres humains et à les faire vivre en groupes : en se retrouvant autour du foyer, ils ont pris l'habitude de communiquer et d'échanger.

LEXIQUE

- **un biface** : une pierre taillée sur deux faces, avec un bord tranchant.
- **un foyer** : un endroit où l'on fait du feu.
- **polir** : frotter pour rendre lisse, voire luisant.

Annexe 4 : questionnaire vierge

QUESTIONNAIRE

Étudiant à l'IUFM de Blois en deuxième année de Master MEEFA, je vous propose ce questionnaire (**anonyme**) afin d'élaborer un recueil de données nécessaire à la rédaction de mon mémoire.

Ma recherche s'oriente sur la place des représentations des élèves dans l'apprentissage de l'histoire en **cycle 3**.

I) Renseignements divers:

1- Niveau de classe dans laquelle vous enseignez:
2- Nombre d'années d'ancienneté en tant qu'enseignant:
3- Discipline de votre formation universitaire:

II) Questionnaire:

1- Selon vous, y-a-t-il un intérêt pédagogique à s'intéresser aux représentations initiales des élèves lors de l'élaboration d'une séance? Cela dépend-il de la discipline enseignée?

2- Prenez-vous en compte les représentations initiales de vos élèves pour l'élaboration de vos séances? (dans quelles disciplines?)

Si oui, un temps est-il prévu lors de la séance afin que les élèves puissent exprimer leurs conceptions ou essayez-vous simplement de les anticiper?

3- Concernant l'histoire, pensez-vous que faire émerger les représentations des élèves lors d'une séance ait un intérêt pour leur apprentissage? Pourquoi?

4- Pensez-vous qu'il y ait des chapitres du programme plus propice à ce type de pratique?

5- Prenez-vous en compte les représentations initiales de vos élèves pour l'élaboration de vos séances d'histoire ?

Si oui, comment?

Si non, pourquoi?

6- Avez-vous entendu parler de « situation problème » en histoire?

Si oui mettez-vous en place de telles pratiques d'apprentissage?

7- Que pensez-vous de la mise en place de « jeux de rôle » pour l'apprentissage de l'histoire?

8- Quel manuel d'histoire utilisez-vous (titre et année de parution)? L'avez-vous choisi? Si oui, pourquoi celui-ci?

[Vincent BESNARD-BURBAN]

[La place des représentations des élèves dans l'apprentissage de l'histoire en cycle 3]

Résumé :

Les avancées en psychologie des apprentissages ont été nombreuses ces dernières années. Elles ont permis, entre autre, de mettre en évidence que l'apprentissage d'une notion nouvelle chez l'élève dépendait de ses connaissances antérieures. De plus, proposer aux élèves des activités en lien avec leurs centres d'intérêt et leur projet personnel les rend acteurs de leurs apprentissages et favorise l'acquisition des connaissances. Cela a amené certains didacticiens, en histoire notamment, à mettre en place des activités prenant en compte les représentations initiales des élèves. Au regard de ces avancées, qu'en est-il de la prise en compte de la conception des élèves par les enseignants pour créer leurs séances d'histoire. L'étude menée a pour but de répondre à cette question par le biais d'un questionnaire mené auprès d'enseignants et d'analyses de recommandations officielles et de manuels. Ces résultats ont montré que, malgré l'absence de recommandation des instances officielles et l'utilisation de manuels ne favorisant pas ce type de pratique, 58% des enseignants dit user de ce type de pratique en classe.

Mots clés : représentation, histoire, apprentissage.

[The place of pupils's representation in learning about history in primary school]

Sumary :

In the past few years there has been many developements in the field of psychology of learning. They have allowed to highlight that for a pupil learning a new notion relied on his previous knowleadge. Moreover, offering pupils activities related to their hobbies and their personal project makes them actor of their learning and favor the acquisition of knowleadge. Which led some didacticians, notably in history to create activities taking in consideration pupils's initial representations. Considering these developements does the teachers take in consideration the pupils conception in order to create their history lesson ? The study is conducted in order to answer this question through a questionnaire answered by teachers, officials recommandations analysis and manuals. The results showed that despite the lack of authorities recommandation and the use of manuel unadapted to this type of pratique, 58% of teachers use this type of pratique in class.

Keywords : representation, history, learning.