



HAL
open science

La situation-problème dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au CM1 et au CM2

Matthieu Hitchon

► **To cite this version:**

Matthieu Hitchon. La situation-problème dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au CM1 et au CM2. Education. 2022. dumas-03706026

HAL Id: dumas-03706026

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03706026v1>

Submitted on 27 Jun 2022

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

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

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire réflexif

**La situation-problème dans l'enseignement de l'histoire
et de la géographie au CM1 et au CM2**

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

soutenu par

Matthieu Hitchon

le mardi 24 mai 2022

en présence de la commission de soutenance composée de :

Renaud Malgogne, directeur de mémoire

Olivier Villeret, membre de la commission

Remerciement

Je souhaite remercier monsieur Renaud Malgogne, mon directeur de mémoire, pour sa confiance et sa bienveillance. J'ai pu disposer de toute la liberté qui m'était nécessaire afin de mener à bien ce travail de recherche.

Sommaire du mémoire

Sommaire	p.2
Introduction	p.4
I. Cadre théorique	p.6
1. Les grandes théories de l'apprentissage	p.6
1.1. L'apprentissage transmissif et le behaviorisme.....	p.6
1.2. Le constructivisme.....	p.7
1.2.1. La métacognition.....	p.7
1.2.2. Déconstruire puis reconstruire les représentations.....	p.8
1.3. Le socioconstructivisme.....	p.8
1.3.1. La zone proximale de développement.....	p.9
1.3.2. Le conflit sociocognitif.....	p.9
1.3.3. L'intelligence collective.....	p.10
2. La situation-problème : Pourquoi ? Comment ?	p.10
2.1. La situation, le problème et la problématisation.....	p.11
2.2. Définition de la situation-problème.....	p.11
2.3. Ses enjeux.....	p.13
2.3.1. Motiver les élèves.....	p.13
a) Les questionnements des élèves.....	p.13
b) La situation de recherche.....	p.14
2.3.2. Construire les apprentissages.....	p.14
a) Quels types de savoirs en jeu ?.....	p.15
b) Les attentes officielles du cycle de consolidation.....	p.15
2.3.3. Les progrès des élèves.....	p.16
2.3.4. Du point de vue de l'enseignant.....	p.17
a) Quel usage de la situation-problème ?.....	p.17
b) Le rôle de l'enseignant lors de la séance.....	p.17
c) L'évaluation.....	p.18
3. La situation-problème en histoire et en géographie au CM1 et au CM2	p.19
3.1. Le contexte épistémologique actuel.....	p.19
3.1.1. Le paradigme de la représentation sociale.....	p.20
3.1.2. Le paradigme du raisonnement critique.....	p.21
3.1.3. Le paradigme de l'individu acteur du Monde.....	p.22
3.2. La situation-problème... ..	p.22
3.2.1. ...une nécessité dans la didactique de l'histoire ?.....	p.22
3.2.2. ...une nécessité dans la didactique de la géographie ?.....	p.23
II. Présentation de l'expérimentation	p.25
1. Le contexte	p.25
1.1. L'école, la classe, les élèves.....	p.25
1.2. Le contexte pédagogique et didactique de la classe.....	p.26
1.3. Possibilités et choix d'expérimentation.....	p.26

2. Présentation des situations-problèmes expérimentées	p.27
2.1. Une première séance en histoire : les Châteaux-forts.....	p.28
2.1.1. La conception de la situation-problème.....	p.28
2.1.2. La mise en application.....	p.29
2.1.3. Le retour après expérience.....	p.30
2.2. Une seconde séance en géographie : les moyens de transport.....	p.32
2.2.1. La conception de la situation-problème.....	p.32
2.2.2. La mise en application.....	p.33
2.2.3. Le retour après expérience.....	p.34
3. Présentation des entretiens réalisés auprès des enseignantes des deux classes sur l'usage de la situation-problème	p.35
III. Analyse des données recueillies	p.36
1. Critique des données	p.36
1.1. Les défauts et les limites.....	p.36
1.2. Les qualités et les perspectives.....	p.37
2. Analyse des données issues...	p.37
2.1. ...du dialogue en classe entière.....	p.37
2.2. ...de la tâche individuelle.....	p.39
2.3. ...du travail de recherche en petits groupes.....	p.40
3. Analyse des témoignages des enseignantes	p.42
3.1. L'entretien avec Géraldine.....	p.42
3.2. L'entretien avec Véronique.....	p.42
4. Limites et perspectives de l'enseignement par situations-problèmes	p.43
4.1. Les avantages et inconvénients.....	p.43
4.1.1. Le ressenti de l'(in)expérience.....	p.43
4.1.2. Des limites exprimées par la recherche scientifique.....	p.44
4.2. Vers l'interdisciplinarité : la pédagogie de projet.....	p.45
Conclusion	p.46
Bibliographie	p.47
Annexes	p.49
4^{ème} de couverture	p.69

Introduction

Le XXIème siècle, et la révolution numérique qui l'accompagne, se caractérise par une réalité qui n'a de cesse de s'accroître : le Monde évolue de plus en plus vite. L'information prend une place toujours plus centrale dans notre société occidentale : elle se développe et circule de façon exponentielle. C'est à un point que la connaissance scientifique peut parfois être remise en cause lorsqu'un individu fait face à trop d'informations contradictoires.

L'histoire et la géographie, qui sont des sciences sociales, n'échappent pas aux problématiques du monde moderne. Elles tentent de s'adapter, aussi bien à travers la recherche scientifique, qu'en tant que disciplines scolaires. Ainsi, elles cherchent à donner à l'élève d'aujourd'hui, qui est le citoyen de demain, tous les éléments de compréhension du monde social avec lequel il interagit. La capacité de l'élève à faire preuve d'esprit critique, ainsi qu'à construire socialement son rapport au temps et à l'espace, sont des garanties de la liberté de l'individu. Ce sont des objectifs que poursuit aujourd'hui l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Pour y parvenir, il est nécessaire d'enseigner aux élèves des savoirs adaptés. Comme nous le verrons par la suite, plusieurs méthodes pédagogiques et didactiques existent qui permettent d'amener l'élève à construire son apprentissage, et à lui donner du sens. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons spécifiquement à l'une d'elles : la situation-problème. Cette méthode a pour objectif de stimuler la motivation des élèves en les plongeant dans une situation de recherche ; et de les amener à faire évoluer leurs représentations sociales en se confrontant à des conflits sociocognitifs. Les élèves comprennent qu'ils ne sont pas de simples spectateurs du Monde, mais plutôt des acteurs de ses transformations.

C'est en approfondissant la théorie scientifique, et en procédant à deux expérimentations en situation réelle, ainsi qu'à leur analyse, que nous tâcherons de répondre à la question suivante : de quelles façons l'utilisation de situations-problèmes répond aux enjeux de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au CM1 et au CM2 ? En d'autres termes, nous chercherons à

comprendre en quoi les savoirs mobilisés correspondent aux paradigmes actuels de ces deux sciences sociales ? Et quelle est son adaptabilité à la réalité de la classe ?

Bien qu'unaniment reconnue pour être une méthode pédagogique de qualité, la recherche scientifique peut montrer des nuances sur l'efficacité de l'emploi de la situation-problème dans l'apprentissage des élèves. De plus, son utilisation dans les écoles est loin d'être généralisée. Forte de ces constats, notre recherche se voudra être la plus objective possible sur l'intérêt que représente l'usage de la situation-problème.

Nous nous intéresserons dans un premier temps à la théorie pédagogique, pour bien comprendre dans quel cadre épistémologique s'inscrit cette pratique. Dans un second, temps nous décrirons la mise en application de nos expérimentations en classe, ainsi que les témoignages d'enseignants que nous avons pu recueillir. Ce n'est que dans un troisième temps que nous procéderons à l'analyse des données récoltées, dans l'objectif de vérifier nos hypothèses préalables et de proposer une réponse pertinente à notre questionnement.

I. Cadre théorique

1. Les grandes théories de l'apprentissage

La situation-problème, en tant que méthode pédagogique et didactique, s'inscrit dans un contexte épistémologique qu'il s'agit d'étudier, pour bien comprendre ses enjeux et ses finalités. La relation particulière qui lie l'élève aux savoirs est l'un des enjeux fondamentaux de l'éducation. Ce n'est donc pas un hasard si l'histoire de celle-ci est rythmée par l'émergence des théories de l'apprentissage. Les sciences de l'éducation en reconnaissent quatre principales : l'apprentissage transmissif, le behaviorisme, le constructivisme, et le socio-constructivisme.

1.1. L'apprentissage transmissif et le behaviorisme

L'enseignement par transmission des connaissances s'appuie sur une vision de l'apprentissage qui part de l'enseignant pour arriver à l'élève. Celui-ci reçoit les savoirs et les assimile par une mémorisation systématique. De ce fait, son rôle est essentiellement passif. Dans cet objectif d'apprentissage, l'enseignant et l'élève ne forment pas un duo de partenaires, mais plutôt une combinaison émetteur-récepteur. C'est celui qui transmet le savoir qui a la responsabilité de lui donner du sens et de l'intelligibilité.

Cette approche historique et traditionnelle de l'enseignement présente de nombreuses limites évidentes. Une seconde théorie de l'apprentissage a cherché à pallier les défauts de la première, sans remettre en cause fondamentalement son essence : c'est le behaviorisme. Née aux États-Unis au début du XXème siècle, cette approche exploite les progrès réalisés à cette époque en matière de psychologie pour les appliquer aux sciences de l'éducation. Elle s'intéresse aux manières dont les individus se comportent en réaction à des stimuli. En d'autres termes, l'enseignant peut induire l'apprentissage de son élève à partir de sollicitations. Ils forment à présent une combinaison conducteur-exécutant. Cette théorie de l'apprentissage marque une première rupture avec la vision traditionnelle de l'enseignement, car elle s'intéresse à la manière dont l'élève va assimiler les savoirs, sans pour autant en faire un véritable acteur. Malgré tout, elle présente elle

aussi des failles : quelle place donne-t-elle aux erreurs de l'élève si celui-ci est incité et conditionné à réussir ? Quels sens attribue-t-elle aux savoirs si ceux-ci sont simplement « empilés » ?

Astolfi nous explique pertinemment « [qu'] apprendre ne va jamais de soi. C'est un processus exigeant et souvent contourné, parce qu'il nécessite une rupture avec les représentations, une inhibition des certitudes et le développement de médiations » (Astolfi, 2008, p.40). C'est-à-dire que l'apprentissage de l'élève est l'objectif fondamental, mais qu'il ne s'agit pas de l'atteindre de manière directe et frontale, mais bien de le construire progressivement.

1.2. Le constructivisme

Théorisé pour prendre le contre-pied du béhaviorisme, le constructivisme est une théorie de l'apprentissage qui met l'élève au cœur du processus : il en est le principal acteur. Jean Piaget, qui en est l'un des grands penseurs, s'est intéressé aux logiques d'appropriation du savoir par l'apprenant. Il développe cette théorie : l'élève construit son savoir. Ce nouveau paradigme constitue au XXème siècle une rupture épistémologique avec les sciences de l'éducation.

1.2.1. La métacognition

Pour que l'élève construise son savoir, il doit construire sa propre intelligence. On parle alors de métacognition, ou alors d'éducabilité cognitive. Le but est que, pour que l'élève se développe sur le plan cognitif, il ne doit pas seulement être capable de retenir des concepts (dans une logique behavioriste), mais il doit plutôt structurer son esprit dans un objectif opérationnel. Car les dimensions cognitive et conceptuelle d'un même savoir fonctionnent en un tandem que l'élève devra construire. D'après Astolfi, « faute d'une base cognitive solide, les concepts disciplinaires ne peuvent évidemment se déployer, mais, réciproquement, la maîtrise de ceux-ci va rétroagir sur l'enrichissement des formes possibles du raisonnement » (Astolfi, 2008, p.29). Pour reprendre la métaphore du tandem : si les deux cyclistes ne pédalent pas dans une bonne coordination, alors le vélo ne peut pas gravir la pente que représente l'apprentissage d'un nouveau savoir.

Dans l'objectif d'amener l'élève à se développer sur le plan métacognitif, il s'agit de le placer dans une démarche spécifique qui ne vise pas exclusivement l'assimilation d'un nouveau savoir (c'est le « contournement » évoqué plus tôt). Cette démarche constitue une tâche dans laquelle l'élève devra donner du sens à son apprentissage afin de le construire. La tâche devra être suffisamment complexe pour engendrer une hausse de la tension intellectuelle et impliquer un développement cognitif.

1.2.2. Déconstruire puis reconstruire les représentations

L'élève n'est pas « une page vierge » de connaissances et son rapport au réel n'est pas neutre, car il est empreint de représentations. Le psychologue Jean-Claude Abric définit de ce qu'est une représentation sociale : c'est « l'opération mentale (et le produit de cette activité) par laquelle un individu reconstitue le réel avec lequel il entre en relation et par laquelle il confère un sens donné à des éléments de ce réel » (Dallongeville et Éthier, 2020, p.20). En ce sens, une représentation constitue pour l'élève un savoir initial que l'enseignant se doit d'exploiter pour deux raisons : la première est que la conscientiser donne du sens à l'apprentissage ; la seconde est que, si elle est erronée, elle constitue un blocage dans la construction d'un nouveau savoir.

On peut alors supposer qu'il n'y a pas lieu d'apprendre si on se représente déjà correctement le savoir visé. Cependant, dans la grande majorité des cas, l'élève possède une représentation-obstacle qu'il faut déconstruire, afin qu'il puisse construire un nouveau rapport au réel, un savoir nouveau. En ce sens, il doit entrer en conflit avec lui-même.

1.3. Le socioconstructivisme

La quatrième grande théorie de l'apprentissage, qui est celle qui nous intéresse principalement dans le cadre de notre travail de recherche, est le socioconstructivisme. Pensé par le pédagogue russe Lev Vygotski, il intègre les rapports sociaux dans la démarche de construction des apprentissages.

1.3.1. La zone proximale de développement

Concept clé de la théorie de Vygotski, la zone proximale de développement propose une vision selon laquelle il existe chez l'élève un potentiel de développement qui n'est accessible que par une interaction avec autrui. En ce sens, « ce qui conditionne les perspectives de développement à court terme d'un individu déterminé, c'est moins le stade de développement qu'il a atteint (position des piagétiens) que la marge de développement dont il dispose réellement à partir de ce stade, si un adulte lui vient en aide » (Dalongeville et Huber, 2000, p.37).

Pour apporter à l'élève son appui, l'enseignant devra adopter une posture de médiation et lui fournir un étayage particulier, qui l'amènera au-delà de ce qu'il est capable de réaliser seul, c'est-à-dire jusque dans sa zone proximale de développement. Cependant, nous verrons par la suite que l'adulte n'est pas la seule source d'aide, ou d'interactivité sociale, qui peut inscrire l'élève dans une démarche socioconstructiviste.

1.3.2. Le conflit sociocognitif

Le second concept principal de la théorie de la construction sociale du savoir, est le conflit sociocognitif. Nous l'avons évoqué, il est nécessaire que l'élève parvienne à déconstruire ses représentations pour accéder à de nouvelles. Or, une représentation est conditionnée par les rapports qu'un individu entretient avec les autres. En d'autres termes, elle a une dimension sociale qu'il s'agit d'exploiter dans l'objectif de la déconstruire, on parle alors de développement par les pairs. La construction de la connaissance commence alors au niveau collectif pour aller jusqu'au niveau individuel.

Dans cette logique de déconstruction collective, les apprenants doivent confronter leurs représentations, c'est-à-dire leurs valeurs, leurs interprétations, etc. On parle ainsi de conflit sociocognitif. Cette confrontation engendre alors une déstabilisation cognitive qui amène à un progrès cognitif et métacognitif. Doise et Mugny estiment que ce progrès ne s'opère qu'à partir du moment où le point de vue de l'autre est intériorisé (Paul, 2020, p.70). L'élève ne doit plus uniquement conscientiser sa propre représentation (dans une perspective piagétienne) mais

aussi celles de ses pairs (dans une perspective vygotkienne), dans l'objectif d'engendrer un décalage cognitif qui appelle à construire un nouveau rapport au réel.

1.3.3. L'intelligence collective

La théorie socioconstructiviste, et sa perspective de développement par les pairs, gagne à s'inscrire dans une démarche de travail collaboratif qui favorise l'intelligence collective (Gilger et Zampin, 2019, p.24). C'est-à-dire que l'intelligence d'un groupe d'apprenants (qui est bien plus que la somme des intelligences des individus qui le composent) peut jouer le rôle d'appui, d'aide, dans l'objectif d'atteindre la zone proximale de développement. L'enseignement doit alors favoriser une méthode active qui implique l'utilisation du langage, car « c'est en plaçant l'enfant dans une situation de tutelle, au cours de laquelle les interactions langagières entre l'adulte et l'enfant (enseignant-élève) ou entre pairs (élève-élève) jouent un rôle extrêmement important, que les apprentissages seront possibles » (Lieury et de La Haye, 2004, p.20).

De plus, l'intelligence collective a pour intérêt d'amener les élèves à envisager des stratégies opératoires qu'ils n'auraient pas pu envisager individuellement. En ce sens, elle engendre aussi un développement métacognitif.

Il existe plusieurs démarches de travaux collaboratifs qui peuvent mettre en éveil l'intelligence collective, et inciter le conflit sociocognitif. Intéressons-nous à présent à l'une d'elles, la situation-problème, qui est reconnue dans la recherche scientifique pour son adéquation avec la théorie socioconstructiviste.

2. La situation-problème : Pourquoi ? Comment ?

Avant de définir ce qu'est la situation-problème, et d'en dégager les principaux enjeux, tâchons de préciser dans quel courant de pensée elle s'inscrit. Dalongeville, qui est l'un de grands artisans de sa conceptualisation, et son collègue Hubert, nous renseignent : « la situation-problème ne repose pas seulement sur des référents théoriques issus du constructivisme, il repose aussi sur un système de valeurs hérité de l'éducation nouvelle et de l'humanisme d'une façon plus générale » (Dalongeville et Huber, 2000, p.11). Vis-à-vis de la complexité du Monde et de son accélération, qui ont été évoquées dans l'introduction, la situation-problème cherche, à son

échelle, à préparer l'élève à ces enjeux. Son épanouissement est la valeur fondamentale de son apprentissage, et c'est en grande partie pour cela qu'elle en fait le principal acteur.

2.1. La situation, le problème et la problématisation

« Dans un sens très général, la notion de situation est un terme courant qui désigne les relations qu'entretiennent une personne ou un groupe de personnes avec un contexte donné » (Roegiers, 2007, p.16). En appliquant cette définition au milieu scolaire, on obtient des situations d'enseignement-apprentissage qui sont les dispositifs mis en place par l'enseignant pour amener le savoir à ses élèves. La situation guide l'apprenant dans son apprentissage, et l'apprenant agit en retour sur la situation dans une logique constructiviste.

Le problème est un paradigme central au sein des sciences de l'éducation, il constitue un obstacle à franchir pour l'élève, sur laquelle viennent se fracasser ses représentations. Roegiers affirme que « par le fait qu'elle joue continuellement sur la nouveauté, la résolution de problème comprend très souvent une composante cognitive importante » (Roegiers, 2007, p.34). Il va définir directement l'activité de l'élève, qui, en se confrontant au problème, va entrevoir l'éventualité d'une solution qu'il n'avait pas envisagée, ce qui va le pousser dans une démarche intellectuelle de résolution. Cette confrontation est l'acte de problématisation, c'est-à-dire la manière dont l'élève va s'approprier le problème.

La situation-problème est l'imbrication d'un problème au sein d'une situation, mais son intérêt principal n'est pas dans la situation ou dans le problème, mais dans l'acte de problématisation. Michel Fabre nous explique que « la situation-problème est généralement focalisée sur la résolution. Mais n'est-ce pas l'activité de problématisation, dans toutes ses phases - et en particulier la construction même du problème - qui seule peut lui conférer son véritable sens » (Fabre, 1999, p.117).

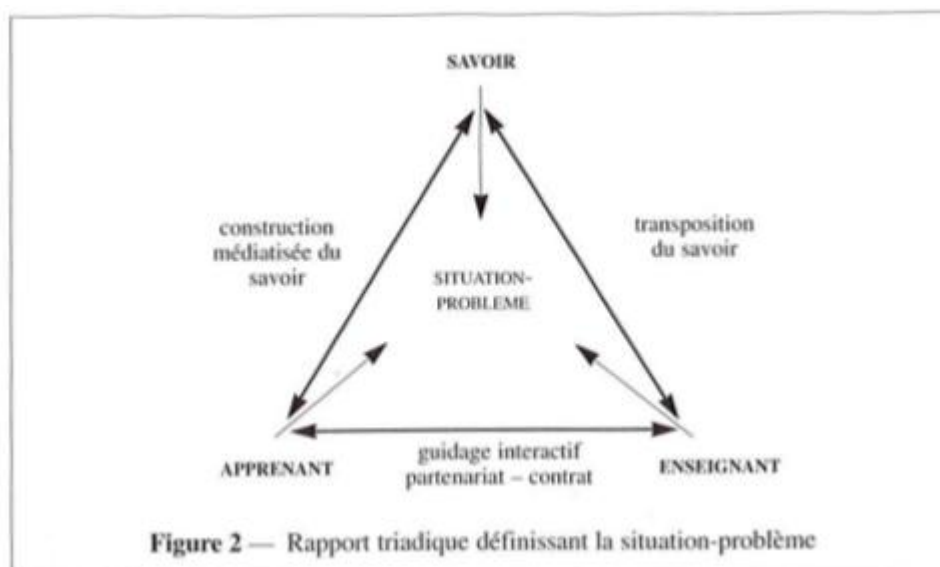
2.2. Définition de la situation-problème

La situation-problème est une stratégie didactique et pédagogique qui amène nécessairement l'élève à déconstruire puis reconstruire ses représentations, à travers des démarches collectives de problématisation et de recherche. Elle met en

place une situation sociale et un problème qui vont induire un conflit sociocognitif. Les élèves n'ont d'autres choix que de faire appel à l'intelligence collective pour se placer au sein de leurs zones proximales de développement, afin d'enraciner leurs apprentissages et de développer de nouvelles compétences. Elle s'inscrit donc pleinement dans la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage.

Vis-à-vis des obstacles à dépasser, et sur le plan didactique, Dalongeville et Huber nous expliquent que la situation-problème est « fermée », car elle cherche avant-tout à déconstruire les fausses représentations. Mais sur le plan pédagogique, elle est plus « ouverte », car elle n'impose pas une méthode de résolution du problème (Huber et Dalongeville, 2000, p.17). Philippe Meirieu affirme par ailleurs que « l'intérêt de la situation-problème tient donc dans le fait qu'elle associe une grande directivité structurelle et une grande souplesse dans le traitement individuel qui peut en être fait » (Meirieu, 2017, p.176).

Il s'agit à présent de comprendre comment la situation-problème se place au sein du triangle didactique, théorisé par Jean Houssaye, afin de percevoir son applicabilité sur le plan scolaire. Brossard et Fijalkow nous proposent un schéma qui définit le rôle de la situation-problème : celle-ci est placée au centre du triangle.



Brossard et Fijalkow, 2002, p.83

On comprend alors que la situation-problème est une stratégie didactique qui équilibre le triangle, et permet d'en éviter les biais, car elle implique nécessairement une participation des trois pôles, c'est-à-dire qu'elle est à la fois objet et support des apprentissages. Bien qu'il soit l'acteur de son apprentissage, l'élève est guidé par

l'enseignant. Celui-ci transpose le savoir et adopte une posture de médiateur pour que ce soit l'élève qui le construise lui-même. Notons cependant que dans ce schéma, le rôle de la relation tutélaire qui existe entre les élèves n'apparaît pas clairement.

2.3. Ses enjeux

La situation-problème est l'une des démarches socioconstructivistes qui peuvent amener les élèves vers un conflit sociocognitif. Elle est régulièrement mise en avant au sein de la recherche scientifique, à la fois pour ses vertus sur les plans pédagogique et didactique, mais aussi pour son excellente applicabilité scolaire. Cependant, l'objectif de ce mémoire n'est pas de faire de la situation-problème une panacée, mais plutôt d'en définir objectivement les contours et les principaux enjeux.

2.3.1. Motiver les élèves

Telle qu'elle est pensée, la situation problème a le mérite de fortement motiver les élèves à apprendre. Nous le savons, ils sont mis au cœur de l'action, mais plus encore, tout est fait pour qu'ils soient stimulés. Les tâches qui leur sont soumises sont diversifiées et placent les élèves sous une haute tension intellectuelle.

a) Les questionnements des élèves

« On apprend bien que ce qui répond aux questions que l'on se pose » affirmait Jean-Jacques Rousseau. John Dewey reprend plus tard ce concept en disant que « toute leçon est une réponse à une question ». Lorsque l'on fusionne ces deux pensées, qui sont reconnues pour leur bon sens, on comprend qu'un élève est davantage intéressé par un enseignement si celui-ci part de son questionnement et de son rapport au réel. De cette façon, le savoir nouveau acquis par l'élève est chargé de sens, car il répond directement à une question qu'il se pose. Cependant, l'enseignant ne doit pas répondre frontalement aux questions de ses élèves, mais doit mettre en scène l'accroche de sa situation-problème de façon à ce qu'elle soit une surprise. Il doit aussi valoriser les savoirs initiaux de ses élèves, à travers l'étape d'émergence de leurs représentations, pour les placer en sécurité et les motiver à se confronter au problème.

b) La situation de recherche

La démarche de recherche est l'un des autres aspects de la situation-problème, elle joue un rôle important dans la motivation des élèves. Dallongeville estime que l'objectif est d'inventer « une situation qui va poser problème à l'élève, de telle sorte que ses idées premières, ses préjugés, son expérience ainsi que les idées consensuelles du groupe vont être inopérants pour résoudre le problème » (Dallongeville, 1995, p.59).

En favorisant un travail collaboratif d'investigation, qui sera précédé d'une phase d'émergence d'hypothèses, puis succédé d'une phase d'institutionnalisation du savoir, l'enseignant met en scène une enquête, une énigme, qui a pour but de stimuler le besoin des élèves à trouver une réponse. Puisque les élèves trouvent eux-mêmes les solutions, ils parviennent mieux à construire leurs nouvelles représentations, leurs nouveaux savoirs, plutôt que si c'est l'enseignant qui les apporte « sur un plateau ».

2.3.2. Construire les apprentissages

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser aux apprentissages transdisciplinaires qui sont en jeu au sein de la situation-problème, puis nous reviendrons par la suite sur les apprentissages spécifiques à l'histoire et à la géographie.

La situation-problème est « adaptée à la conceptualisation et à la construction d'une intelligibilité globale des faits sociaux » (Gérin-Grataloup et al., 1994, p.25), puisque par principe, elle entraîne un développement sociocognitif favorable à ce type d'apprentissage. Est-ce à dire qu'elle serait moins adaptée à l'apprentissage de savoirs notionnels et factuels ? Favorise-t-elle l'apprentissage de compétences, plus que de connaissances ? Avant de répondre à ces questions, reprenons la définition de Astolfi sur ce que sont les savoirs. « Ils apportent des réponses toujours provisoires à un questionnement qui s'élabore lentement et difficilement. Ce sont des conquêtes de l'esprit, qui supposent un renoncement aux évidences du sens commun et à ses réponses prêtes à penser » (Astolfi, 2008, p.32).

Il nous montre bien qu'un savoir n'est pas une simple connaissance mémorisée, mais le fruit d'un processus complexe et exigeant que la situation-problème tente de reproduire.

a) Quels types de savoirs en jeu ?

À travers ses travaux de synthétisation de méta-analyses, le chercheur australien John Hattie a estimé en 2009 que la situation-problème est une stratégie didactique peu efficace lorsqu'il s'agit de faire acquérir des « savoirs de surface », mais plus efficace pour les « savoirs complexes » (Yelle et al., 2016). Il entend par là que les élèves assimilent peu les connaissances factuelles, mais développent des compétences et des concepts qui sont moins accessibles à travers un enseignement plus traditionnel. En d'autres termes, l'enseignement par situations-problèmes serait particulièrement propice à l'apprentissage du savoir-faire et du savoir-être. Cependant, la recherche en science de l'éducation montre depuis longtemps que les compétences articulent les connaissances, et que de ce fait, l'apprentissage de concepts poursuit un but bien plus vaste que leur seule appropriation par l'élève. Cette idée est illustrée par Tutiaux-Guillon et Pourettre lorsqu'ils affirment que « un concept n'a d'intérêt que s'il devient instrument d'intelligibilité des autres savoirs » (Tutiaux-Guillon et Pourettre, 1993, p.125).

b) Les attentes officielles du cycle de consolidation

Le troisième cycle, appelé cycle de consolidation, a la particularité de s'étendre de l'école au collège. En ce sens, il poursuit deux objectifs : renforcer les savoirs que l'élève a acquis depuis le début de sa scolarité ; et le préparer à son entrée au collège. La situation-problème répond parfaitement à ces deux objectifs de continuité, car elle permet de valoriser et de réinvestir des savoirs déjà acquis, et elle amène l'élève à développer des compétences qui seront adaptées à l'enseignement du collège.

Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture dresse la liste des acquis que les élèves doivent maîtriser d'ici la fin du cycle. Voici la liste de ceux qui s'inscrivent pertinemment dans le cadre d'un enseignement par situation-problème :

- « [recourir] à la lecture de manière autonome pour chercher des informations, répondre à un problème, compléter une connaissance, vérifier une hypothèse ou un propos.
- définir et respecter une organisation et un partage des tâches dans le cadre d'un travail de groupe, que ce soit pour un projet ou lors des activités ordinaires de la classe.
- formuler une opinion, prendre de la distance avec celle-ci, la confronter à celle d'autrui et en discuter. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016, p.3, p.11 et p.12)

Quant au Bulletin officiel, il fixe comme objectif « [qu'] en sciences et en technologie, mais également en histoire et en géographie, les langages scientifiques permettent de résoudre des problèmes, traiter et organiser des données, lire et communiquer des résultats, recourir à des représentations variées d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels (schémas, dessins d'observation, maquettes, etc.), argumenter pour distinguer une connaissance scientifique d'une opinion sur des enjeux majeurs » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020). On constate alors aussi que, pour reconstruire les rapports des élèves au réel, le recours à leurs représentations, et les faire se confronter à des problèmes, n'est pas une démarche uniquement prônée par la recherche scientifique, mais aussi par les textes institutionnels.

2.3.3. Les progrès des élèves

Nous savons comment les élèves progressent au sein d'une situation-problème, mais peuvent-ils tous progresser ? Avant tout, Meirieu nous explique que la situation-problème, bien qu'elle représente un obstacle, doit être suffisamment accessible pour permettre quand même à ceux qui ne maîtrisent pas l'opération mentale requise, de s'engager dans la tâche (Meirieu, 2017, p.174). De cette façon, tous les élèves doivent pouvoir apprendre et progresser.

Les chercheurs en psychologie sociale que sont Mugny et Doise, ont montré, à travers leurs expérimentations de 1978, que lors d'un conflit sociocognitif, des élèves qui en sont à des stades cognitifs différents peuvent mutuellement progresser. Lorsqu'ils discutent de leurs représentations, l'élève qui est au stade le plus bas doit

se restructurer sur le plan cognitif, tandis que celui qui est au stade le plus haut conscientise les limites de ses représentations en les formalisant. De plus, le conflit peut être « bénéfique pour des enfants de même niveau lorsque chacun propose une réponse différente et erronée » (Paul, 2020, p.70).

De ce fait, l'hétérogénéité ou l'homogénéité cognitive des groupes n'est pas le seul critère que l'enseignant doit prendre en compte pour les constituer. Il doit aussi chercher à répartir les élèves de façon à croiser le plus de représentations différentes et à faire naître un maximum d'interactions de tutelle.

2.3.4. Du point de vue de l'enseignant

a) Quel usage de la situation-problème ?

« La situation-problème n'est pas l'anéantissement du cours magistral mais la mise en place d'amonts qui vont permettre le surgissement des conditions de sa réception » (Dalongeville et Huber, 2000, p.9). En effet, l'enseignant ne peut pas pratiquer un enseignement exclusivement à partir de situations-problèmes, car, nous l'avons souligné plus tôt, elle n'est pas efficace sur tous les d'apprentissages. De plus, chaque élève apprend à sa manière. Certains peuvent ne pas trouver leur compte dans ce type de situation, et y recourir sans arrêt entraînerait une monotonie indésirable. De ce fait, l'enseignant doit réfléchir à l'usage de la situation-problème en termes de complémentarité avec d'autres stratégies d'enseignement. En mettant en place des « amonts », et en contextualisant des savoirs, la situation-problème constitue un excellent point d'accroche vers un savoir nouveau. C'est pour cela qu'il est recommandé d'ouvrir une nouvelle séquence d'apprentissage par une situation-problème, notamment en histoire et en géographie, comme nous le verrons par la suite.

b) Le rôle de l'enseignant lors de la séance

Nous l'avons évoqué précédemment, l'enseignant a la fonction de médiateur dans le processus d'appropriation du savoir par l'élève. De ce fait, il s'applique à apporter un étayage différencié en fonction des diverses aptitudes cognitives des élèves. Il fournit aussi un important travail de contextualisation et de déstabilisation

pour inciter les élèves à s'engager dans l'activité. Meirieu explique que « le sujet est orienté par la tâche, le formateur par l'obstacle » (Meirieu, 2017, p.171). En outre, l'enseignant s'attache à respecter le contrat didactique et pédagogique de la classe, en donnant notamment de la place, et de la valeur, aux erreurs des élèves qui peuvent éventuellement se trouver en difficulté dans une telle situation.

c) L'évaluation

L'enseignant peut, durant l'étape d'émergence des représentations initiales, pratiquer une évaluation diagnostique qui va lui permettre à la fois de les comparer avec les nouvelles représentations que les élèves vont construire, et aussi d'adapter la situation-problème de façon à s'assurer qu'elle représente un obstacle cognitif. Cependant, « évaluer l'enrichissement ou les changements de représentation est difficile : les représentations sont des processus cognitifs, mobilisés selon le contexte, et non des entités fixes que l'on pourrait observer » (Gérin-Grataloup et al., 1994, p.34). Malgré tout, le type d'évaluation qui correspond le mieux à cette méthode didactique est l'évaluation formative, car c'est elle qui permet à l'enseignant d'estimer la qualité du dialogue entre les élèves et du travail collaboratif. À travers son étayage, il observe la capacité de ses élèves à se placer dans leurs zones proximales de développement.

De ce fait, Meirieu nous explique que l'évaluation est réellement formative « si elle contribue à l'identification des procédures efficaces et à une formalisation suffisante de celles-ci pour en faciliter la réalisation » (Meirieu, 2017, p.177). Après la situation, l'enseignant pourra alors procéder à une évaluation sommative qui sera plus concentrée sur les connaissances que sur les compétences. Elle permet aussi à l'enseignant de prendre du recul sur l'efficacité de sa pratique vis-à-vis des apprentissages (car il n'a pas toujours la distance nécessaire, lorsque lui et ses élèves sont en activité, pour être en capacité d'estimer la qualité de son enseignement).

En conséquence, la situation problème permet de mettre en place une importante diversité de modalités d'évaluations. Il est recommandé de les diversifier, de manière à pouvoir correctement estimer l'acquisition des compétences et des connaissances de ses élèves, et pour les sortir d'une routine cognitive.

3. La situation-problème en histoire et en géographie au CM1 et CM2

Intéressons-nous à présent aux objectifs de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, pour comprendre en quoi ils correspondent à la pratique de la situation-problème en classe. Nous chercherons à mettre en lumière les savoirs disciplinaires qui sont visés au CM1 et au CM2 ; à les articuler avec les savoirs transdisciplinaires évoqués plus tôt ; et à mettre en lien tous les apprentissages des élèves dans une cohérence globale.

Tout d'abord, partons du principe que la recherche s'accorde à penser que le savoir a une dimension épistémologique. Astolfi explique « [qu'] il n'y a pas de véritables savoirs sans accès aux paradigmes disciplinaires, chacun étant original par le fonctionnement du langage qui y prévaut et par les formes de raisonnement qui y sont valides » (Astolfi, 2008, p.32).

Le philosophe Gaston Bachelard parle même de « rupture épistémologique » dans la constitution du savoir, comme étant le moment où « l'obstacle épistémologique est levé par la substitution d'une nouvelle conception à l'ancienne » (Gérin-Grataloup et al., 1994, p.26). Dans cette logique, le recours à la situation-problème, dans sa capacité à déconstruire les représentations des élèves sur les sciences et sur le réel, apparaît parfaitement adéquat.

3.1. Le contexte épistémologique actuel

En tant que sciences sociales, l'histoire et la géographie sont toujours animées par des débats épistémologiques. Elles développent de nouveaux paradigmes qui répondent généralement aux enjeux des époques qu'elles parcourent. Force est de constater que certains de leurs paradigmes actuels peuvent s'inscrire en rupture avec une vision traditionnelle de l'enseignement (qui est encore présente dans le milieu scolaire français). Pourtant, nous venons de le préciser, les savoirs et l'épistémologie sont deux concepts étroitement liés. Alors la science, ainsi que la discipline scolaire qui lui correspond, se doivent d'avoir des paradigmes en commun qui établissent un « pont » entre ces deux champs. De plus,

l'histoire et la géographie appartiennent toutes deux aux sciences sociales, et donc partagent des paradigmes qui sont propres à celles-ci.

Nous allons donc, dans un premier temps, nous concentrer sur trois paradigmes qui sont communs à l'histoire et à la géographie, à la fois en tant que sciences sociales et en tant que disciplines scolaires, et qui s'inscrivent en rupture avec un enseignement traditionnel (ce que la situation-problème tend à vouloir faire).

3.1.1. Le paradigme de la représentation sociale

Par définition, les sciences sociales tendent à étudier les rapports sociaux. Bien que la géographie soit encore sujette à de nombreux débats épistémologiques, sa conception moderne veut en faire une science qui étudie la manière dont les êtres humains organisent l'espace. Par exemple, le géographe peut étudier l'espace vécu, c'est-à-dire la manière dont les interactions sociales entre individus s'organisent et se répartissent dans l'espace. Pour cela, il ne peut pas échapper au besoin de recourir aux représentations sociales de ces individus pour comprendre comment ils s'approprient mentalement l'espace. L'historien, quant à lui, doit prendre en compte les représentations sociales d'un individu lorsqu'il produit un témoignage historique ou une trace du passé. De ce fait, elle peut comprendre quel est son point de vue et dans quel contexte il s'inscrit.

Les représentations sociales des élèves jouent un rôle clé dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, car ces deux disciplines entendent donner aux élèves de CM1 et de CM2 une intelligibilité globale. Le bulletin officiel explique que « l'enseignement de la géographie aide l'élève à penser le monde » et que « l'histoire et la géographie les rendent conscients de leur inscription dans le temps long de l'humanité comme dans les différents espaces qu'ils habitent » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020).

En outre, il n'est pas nécessaire à ce stade d'expliquer l'importance des représentations dans la pratique de la situation-problème pour engendrer chez l'élève un développement cognitif ou métacognitif. Dans le cas présent, nous pouvons aussi parler du développement de savoirs métahistoriques et métagéographiques.

3.1.2. Le paradigme du raisonnement critique

Le raisonnement critique est, par principe, une pratique fondamentale et commune à toutes les sciences sociales. Elle l'est d'autant plus en histoire, puisque celle-ci s'inscrit dans une démarche systématique d'interprétation des traces du passé dans sa quête de vérité.

La pratique du raisonnement est, en elle-même, un objectif important de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au CM1 et CM2, afin de faire apprendre aux élèves que le fait se construit à travers le raisonnement. Le raisonnement critique permet aussi aux élèves de mettre les faits contradictoires en perspective, et de leur donner du sens. « Exercer son regard critique sur divers œuvres et documents » est une des compétences du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016, p.16).

La situation-problème amène nécessairement l'élève à faire preuve de raisonnement critique à travers le conflit sociocognitif et à travers le travail d'enquête. Cependant, de nombreux pédagogues s'accordent à dire que demander aux élèves de faire preuve d'esprit critique au service des sources, est un projet bien trop complexe pour des élèves de cycle 3 (Gilger et Zampin, 2019, p.58). L'objectif est donc plus de faire naître progressivement en eux une attitude critique, plutôt qu'exiger d'eux un raisonnement critique systématique.

3.1.3. Le paradigme de l'individu acteur du Monde

Dalongeville a remarqué, après avoir questionné de nombreux élèves de cycle 3, qu'ils se représentent massivement l'histoire comme « l'étude de ce qu'il y a avant nous » (Dalongeville, 1995, p.15). Or, l'histoire, en tant que science, cherche à tisser un lien entre le passé et le présent. L'Historien Benoît Blaize nous explique cette continuité en affirmant que l'étudier « c'est également envisager l'avenir en ayant retenu, comme élève, ce que l'histoire nous enseigne : une éthique de la responsabilité et le sens de l'engagement pour les valeurs et la solidarité des hommes » (Blaize dans la préface d'Enquête d'histoire, 2019, p.5).

De son côté, la géographie étudie l'aménagement du territoire pour comprendre comment l'être humain habite et s'approprié son environnement. Or

l'habitat est un concept central dans les programmes de géographie au CM1 et CM2, car il permet d'amener les élèves à conscientiser leurs activités et leurs impacts sur le Monde, à une époque où les enjeux environnementaux doivent exister à l'école.

Les enseignements de l'histoire et de la géographie cherchent donc à faire prendre conscience aux élèves qu'ils sont des acteurs du Monde, à travers le temps et à travers l'espace. La situation-problème, en faisant de l'élève un acteur de son apprentissage et de sa conceptualisation du Monde, répond parfaitement à cet objectif.

3.2. La situation-problème...

3.2.1. ...une nécessité dans l'enseignement de l'histoire ?

Le Bulletin officiel fixe l'objectif que « les élèves découvrent comment la démarche historique permet d'apporter des réponses aux interrogations et apprennent à distinguer histoire et fiction » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020), car étudier l'histoire nécessite de s'inscrire dans une démarche qu'il s'agit de transmettre aux élèves. Elle implique un travail d'enquête sur les faits, qui s'appuie sur le besoin de contextualiser et sur le raisonnement critique. L'élève doit déconstruire une représentation toute faite qui voudrait que l'histoire soit une succession de faits indiscutables, placés sur une frise chronologique, qu'il doit s'efforcer de mémoriser sans réfléchir. Il doit plutôt comprendre que le fait historique se construit, qu'il peut « être autre », et qu'il répond à un questionnement sur le passé. La situation-problème est le cadre parfait pour placer les élèves dans cette démarche, car elle permet de faire émerger des hypothèses face à un problème, de confronter les points de vue, et elle amène les élèves à interpréter et produire des faits qu'elle va formaliser durant la phase d'institutionnalisation. D'une certaine façon, c'est toute la démarche historique que les élèves sont amenés à reproduire en situation didactique.

Afin de permettre aux élèves de distinguer histoire et récit, l'enseignant doit rompre avec une pratique dogmatique de la discipline. Son enseignement doit être vivant et ludique, car l'élève doit se projeter sur l'histoire et s'identifier aux êtres du passé. La situation-problème répond au moins partiellement à cet objectif en faisant de l'élève un acteur de son enseignement. Elle favorise aussi le développement de

nombreuses compétences : « reformuler une requête dans un moteur de recherche en modifiant les mots-clés pour obtenir de meilleurs résultats, questionner la fiabilité et la pertinence des sources, identifier l'origine des informations et des contenus, produire des documents multimédias, les publier en respectant le droit d'auteur deviennent des compétences nécessaires à l'apprentissage de l'histoire » (Roederer dans l'introduction d'Enquête d'histoire, 2019, p.8).

Cependant, la situation-problème ne répond pas à tous les enjeux de l'enseignement de l'histoire au CM1 et CM2, notamment sur la nécessité de développer une « mémoire collective unifiée et scientifiquement valable » (Gérin-Grataloup et al., 1994, p.116). Nous le savons, tous les élèves ne construisent pas les mêmes savoirs à travers une même situation-problème ; et puisqu'ils mobilisent fortement leurs capacités intellectuelles au sein d'une tâche complexe, ils ne sont pas aptes à ne produire que des raisonnements scientifiquement valables. Cet argument tend à vouloir favoriser une diversification des méthodes didactiques au sein de l'enseignement de l'histoire.

3.2.2. ...une nécessité dans l'enseignement de la géographie ?

Une fois de plus, le Bulletin officiel nous renseigne sur les savoirs disciplinaires que les élèves doivent acquérir : « la géographie leur permet de passer progressivement d'une représentation personnelle et affective des espaces à une connaissance plus objective du monde en élargissant leur horizon et en questionnant les relations des individus et des sociétés avec les lieux à différentes échelles. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020).

Il n'est pas nécessaire de réexpliquer en quoi la situation-problème est propice pour déconstruire puis reconstruire les représentations des élèves, sinon de préciser qu'elle est aussi pertinente pour développer une intelligibilité du Monde. L'enseignant peut, à travers la problématisation, faire questionner ses élèves, puis, au sein du travail de recherche, les amener à mettre des données en interactions. Cela doit leur permettre de comprendre qu'en géographie, tous les phénomènes ont une cause et une conséquence, y compris les rapports humains, et qu'ils s'imbriquent les uns dans les autres. Au sein de la situation-problème, le travail nécessaire de contextualisation de l'enseignant doit permettre aux élèves de prendre du recul sur les faits.

Dans une logique similaire à celle évoquée pour l'enseignement de l'histoire, la situation-problème développe chez les élèves des compétences géographiques qui sont en phase avec les outils de l'époque, et avec la conception épistémologique de la géographie moderne. C'est-à-dire qu'elles dépassent largement le traçage de cartes ou la description des caractères physiques d'un territoire.

De plus, le géographe Jean Thémines explique que l'enseignement de la géographie tend à se solidariser avec l'éducation au développement durable, et qu'à ce titre, elle doit favoriser une réflexion sur les valeurs (Thémines, 2016, p.116). Or, la situation-problème, à travers la problématisation et le conflit sociocognitif qu'elle engendre, peut justement permettre un travail sur le sens des choses, et donc sur les valeurs.

II. Présentation de l'expérimentation

À travers la première partie de ce travail de recherche, nous avons pu répondre partiellement à notre questionnement initial. En définissant les enjeux de la situation-problème et ceux de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, nous avons su montrer à quel point ils se rejoignent.

Il s'agit à présent de nous intéresser à l'adaptabilité de cette stratégie pédagogique et didactique à la réalité scolaire. Pour cela, j'ai pu mener une expérimentation en situation réelle dont la présentation sera l'enjeu de cette seconde partie.

1. Le contexte

Cette expérimentation a pu se faire durant mon stage de trois semaines en école élémentaire. Étant étudiant en première année de formation MEEF, mon stage a eu pour objectif de me permettre d'observer la pratique d'une enseignante plus expérimentée, et de me mettre en situation réelle sous sa tutelle. Il convient de préciser que je n'avais eu, jusque-là, aucune opportunité de me retrouver en charge d'un enseignement au cycle 3, et que de ce fait, mon expérimentation remplissait à la fois l'objectif d'apporter des réponses à mon travail de recherche, et celui d'apprécier l'expérience afin de confirmer mon choix professionnel.

1.1. L'école, la classe, les élèves

J'ai été affecté avec un autre étudiant de ma promotion dans une école qui se situe à la fois à proximité de quartiers pavillonnaires et de logements sociaux. De ce fait, les élèves présentaient une certaine mixité sociale et culturelle.

Nous nous sommes retrouvés dans la classe de Géraldine, qui était la maîtresse à temps plein de 26 élèves, dont 15 en CM1 et 11 en CM2. Les élèves de cette classe étaient globalement très sages et volontaires, mais aussi peu expressifs. Parmi eux, il n'y avait pas de personnalité trop forte qui prenait l'ascendant sur celles des autres. Étant donné que nous étions des stagiaires, les élèves étaient bienveillants avec nous. Or, d'après l'enseignante, ils s'appliquaient à donner le

meilleur d'eux-mêmes durant nos séances. À ce titre, le contexte était particulièrement favorable pour expérimenter, car il n'était pas difficile de motiver les élèves et d'obtenir un climat de travail serein.

1.2. Le contexte pédagogique et didactique dans la classe

Géraldine avait une conception de l'enseignement plutôt traditionnelle. Elle ne suivait aucune méthode et construisait elle-même tout son enseignement, en s'appuyant essentiellement sur un apprentissage transmissif et behavioriste. Ses élèves n'étaient pas habitués à travailler en groupe, et étaient rarement amenés à se décentrer vers leurs camarades. Lorsque j'ai pris conscience de cette réalité, je me suis interrogé sur la pertinence d'expérimenter un enseignement par situations-problèmes dans ce contexte. Après réflexion, j'ai estimé que ce n'était pas du tout inintéressant, et qu'au contraire, cela allait me permettre de mettre ma pratique en perspective, et de la confronter positivement à la vision de Géraldine. De plus, les élèves sont encore malléables à cet âge-là, il n'est pas difficile de les sortir de leurs habitudes.

En histoire et en géographie, Géraldine et sa collègue Véronique (qui était l'autre enseignante en CM1/CM2 de l'école) procédaient à un découpage. Géraldine s'occupait alors de l'enseignement de l'histoire avec les élèves de CM1 et de la géographie avec les élèves de CM2. Or, à travers son enseignement dans ces deux disciplines, les élèves n'étaient pas habitués à exprimer leurs représentations, à faire preuve de raisonnement critique, à collaborer activement au sein d'une situation, ou à problématiser.

Lors de notre stage, c'est-à-dire durant le second trimestre, les élèves de CM1 étudiaient la féodalité en histoire, un thème qui fait partie du programme. En géographie, les élèves de CM2 étudiaient les caractéristiques physiques du territoire français, un thème qui n'est pas au programme. C'était un choix délibéré de Géraldine qui ne suit pas scrupuleusement les programmes dans cette discipline.

1.3. Possibilités et choix d'expérimentation

Géraldine m'a donné la possibilité d'expérimenter deux situations-problèmes, une en histoire et une en géographie. Elle m'a donné une liberté totale quant aux choix des thèmes et des méthodes. J'ai alors choisi le thème des châteaux-forts en histoire pour plusieurs raisons : je voulais m'appuyer sur un élément connu des élèves pour établir l'accroche de ma séance (à Angers se trouve un magnifique château-fort) ; je voulais exploiter un thème que je maîtrisais sur le plan des connaissances historiques ; je voulais que ma séance s'inscrive en parallèle de la progression de Géraldine ; et je voulais choisir un thème sur lequel j'étais convaincu que les élèves trouveraient l'aisance d'exprimer leurs représentations. De manière générale, je souhaitais me placer dans une position confortable pour mener la première de mes deux séances, qui était aussi la toute première séance que je menais en élémentaire.

En géographie, j'ai choisi le thème des moyens de transport, pour les mêmes raisons évoquées précédemment. Sauf qu'il ne s'inscrit pas dans la progression de Géraldine, car je tenais à ce que ma séance s'inscrive dans le cadre du programme de CM2.

À ce stade, nous pouvons faire ressortir un premier élément critique sur notre expérimentation. Nous avons évoqué plus tôt le fait qu'une situation-problème ne peut pas se suffire à elle-même, qu'elle devrait être complétée par la suite par d'autres méthodes didactiques et pédagogiques. Or, mes séances étaient particulières par le fait qu'elles étaient détachées des séances de Géraldine sur les plans disciplinaire, didactique et pédagogique. De ce fait, j'ai cherché, pour la compréhension des élèves, à développer une intelligibilité globale de la thématique abordée en une seule séance. J'ai dû institutionnaliser les savoirs et conclure en peu de temps, alors que les connaissances développées à travers les situations-problèmes méritaient d'être réexploitées par la suite.

2. Présentation des situations-problèmes expérimentées

Au sein des sciences de l'éducation, la recherche scientifique et la pratique du métier de professeur des écoles peuvent parfois être distantes, car elles ne poursuivent pas toujours les mêmes objectifs et ne font pas face aux mêmes

contraintes. Du fait de mon inexpérience, et bien que je me sois efforcé de mettre un maximum d'éléments théoriques en application, je n'ai pas échappé à cette distance.

2.1. Une première séance en histoire : les Châteaux-forts

Je vais à présent vous présenter la première situation-problème que j'ai eue l'opportunité de concevoir et de mettre en application : la séance d'histoire sur les châteaux-forts. Pour cela, je vais m'appuyer sur les annexes 1 à 6.

2.1.1. La conception de la situation-problème

J'ai conçu la situation-problème en autonomie (annexe 1), en m'appuyant pédagogiquement et didactiquement sur le manuel Enquête d'histoire (Zampin et Gilger, 2019), et sur des documents issus de diverses sources (manuels, internet, prospectus et posters) pour le contenu disciplinaire.

Philippe Meirieu nous explique que pour faire évoluer une représentation, il existe deux approches. L'enseignant peut « soit jouer sur les informations et fournir des matériaux qui ne peuvent entrer en interaction avec la représentation sans contraindre à l'examen de sa pertinence, soit jouer sur le projet, le faire appliquer, l'utiliser comme moyen d'exploration, outil de prévision et, quand les prévisions qu'il aura permis d'effectuer ne seront pas confirmées par la réalité, contraindre, là aussi, à une révision » (Meirieu, 2017, p.61).

J'ai choisi de procéder à la deuxième option à l'échelle d'une seule séance. Le petit projet de la séance était que les élèves produisent eux-mêmes la leçon sur les châteaux-forts, qu'ils allaient insérer par la suite dans leurs classeurs. Ce petit projet s'inscrivait dans une démarche constructiviste de l'apprentissage des élèves. De plus, le Bulletin officiel nous explique que « le projet de formation du cycle 3 ne vise pas une connaissance linéaire et exhaustive de l'histoire » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020), c'est pour cela que je me suis concentré sur l'objectif de faire construire par les élèves une intelligibilité générale du concept de château-fort, sans le spécifier à une période précise.

Voici les principales étapes de la première situation-problème :

- une accroche à partir d'une photographie du château-fort d'Angers à l'époque médiévale (objectif : susciter la curiosité).
- une discussion collective pour interpréter la photographie (objectif : développer des hypothèses sur la nature et l'objet de la photographie).
- l'annonce du problème : pourquoi a-t-on construit des châteaux-forts ? (objectif : induire un questionnement).
- une écriture collective d'une carte mentale sur le tableau à partir de la photographie (annexe 2) (objectifs : faire émerger et conscientiser les représentations des élèves ; engendrer des déstabilisations).
- un travail collaboratif de recherche (d'écriture et d'analyse de documents) en petits groupes (annexes 3, 4, 4 bis et 5 bis) (objectifs : favoriser un conflit sociocognitif ; travail d'enquête).
- une mise en commun des travaux en classe entière et institutionnalisation des savoirs (objectif : construire le savoir nouveau).
- la lecture de la leçon le lendemain, reformulée par moi à partir des productions des élèves (annexe 6) (objectifs : mémoriser durablement les savoirs ; valoriser leurs travaux).

2.1.2. La mise en application

La mise en application de ma séance s'est faite dans un contexte particulier pour les élèves, pour plusieurs raisons : c'était la première fois que je tenais le rôle de maître avec eux ; la présence de l'un de mes formateurs dans la classe qui filmait la séance ; j'ai arrangé leurs tables en îlots alors qu'ils n'y sont pas tous habitués ; pour une raison extérieure, et non prévue, il n'y avait exceptionnellement pas de décrochage avec la classe de Véronique. De ce fait, les élèves de CM2 de Géraldine, qui devaient exceptionnellement faire de la géographie avec Véronique, ont dû participer à ma séance d'histoire qui était prévue pour des élèves de CM1. Cela a participé au fait que les représentations initiales exprimées collectivement étaient rarement erronées. J'ai aussi constaté un petit écart sur le plan cognitif entre les élèves de CM1 et les élèves de CM2, lorsqu'ils ont exprimé leurs hypothèses. Malgré tout, j'ai fait travailler entre eux les élèves de CM2 durant le travail de recherche, pour ne pas trop bouleverser la classe qui est habituée à être séparée.

En dehors de cela, aucun autre incident n'est venu interférer avec le déroulement de la séance. De plus, je n'ai pas eu à faire un important travail de contextualisation, car les élèves avaient dans l'ensemble des représentations bien conscientisées. Cependant, j'ai procédé à un important travail de clarification sur mes attentes concernant le travail collaboratif, car je savais que les élèves n'étaient pas habitués à travailler entre eux. Pour les aider, je leur ai demandé de bien prendre le temps de discuter pour faire naître leurs hypothèses, d'accepter tous les points de vue, de désigner un rédacteur dans chaque groupe qui avait la tâche d'écrire dans la fiche, et de faire participer tout le monde dans l'analyse des documents. En les aidant, je voulais diminuer la charge cognitive qu'ils devaient placer dans la réalisation de la tâche complexe, pour qu'ils puissent se placer un maximum dans un conflit sociocognitif.

Sans vouloir être trop exhaustif sur les détails de la séance, voici une liste d'exemples de situations qui se sont produites, et sur lesquelles je voulais amener les élèves :

- une élève a exprimé une représentation initiale erronée (annexe 5) : un château-fort serait construit pour qu'on puisse s'en servir de musée et le visiter. À la fin de la séance, elle a réussi à expliquer que son hypothèse n'était pas correcte.
- une déstabilisation cognitive : faire remarquer aux élèves, en montrant la photographie du château d'Angers, que celui-ci était construit en hauteur et non à côté de la rivière.
- un raisonnement critique : observer des photographies d'architectures d'un château-fort, et interpréter pourquoi il n'y avait pas que des architectures faites pour défendre, mais aussi des architectures utiles pour contre-attaquer.
- un conflit sociocognitif : deux élèves étaient particulièrement en désaccord sur la possibilité de faire du commerce à l'intérieur du château, ils ont réussi à déconstruire leurs représentations à travers un débat et un travail d'enquête et à en construire de nouvelles.
- un développement de savoirs métahistoriques : un élève craintif et peu autonome était bloqué dans l'analyse de son document iconographique. Il est allé chercher des informations historiques complémentaires dans d'autres sources présentes dans la classe, sans incitation particulière de ma part, et alors que les élèves de Géraldine ne sont pas habitués à le faire spontanément.

2.1.3. Le retour après expérience

La première constatation que j'ai formulée une fois la séance terminée, était que cette méthode pédagogique et didactique est intellectuellement particulièrement stimulante pour les élèves, mais aussi pour l'enseignant. Dalongeville et Huber expliquent à ce propos que « l'enseignant est en recherche permanente, moins sur les contenus et les concepts que sur la façon dont les élèves cherchent » (Dalongeville et Huber, 2007, p.13).

J'ai aussi constaté que les élèves ont globalement atteint les critères de réussites que j'avais déterminés dans ma fiche séance (annexe 1), et que la motivation et l'activité des élèves étaient particulièrement élevées. Par ailleurs, je ne m'attendais pas à ce que les élèves parviennent à formuler autant d'hypothèses (annexe 5 et 5 bis).

En discutant avec mon formateur, il m'a fait prendre conscience que l'écriture collective d'une carte mentale (qui était en quelque sorte un remue-méninge collectif) ne me permettait pas d'avoir accès aux représentations individuelles des élèves. C'est un élément que je me suis efforcé de prendre en compte dans la conception de la séance de géographie. Cependant, en lisant leurs productions dans les cases « nos hypothèses » des fiches du travail collaboratif, je me suis rendu compte que les élèves ont su discuter et confronter leurs idées (annexe 4). Cependant, j'ai eu le sentiment d'avoir conçu une tâche un peu trop complexe pour un des groupes d'élèves de CM1, qui présentait le niveau cognitif le plus bas de la classe. Comme on peut le voir à travers la rédaction de leur fiche (annexe 4 bis), ils n'ont pas réussi à écrire correctement leurs prénoms, en écrivant seulement « 5 », ce qui témoigne d'une fragilité cognitive et d'un manque de collaboration. Ils n'ont pas non plus su formuler des hypothèses correctes et se sont contentés de réécrire une liste d'objets commerciaux trouvée dans un document. Au final, ils ont su rédiger un élément de la leçon, mais n'ont pas su remplir toutes les cases de la fiche.

J'ai eu alors le sentiment que le projet de faire écrire aux élèves la leçon était un bon moyen de valoriser leur travail, mais qu'elle nécessitait une charge cognitive supplémentaire qu'il n'y avait pas lieu de susciter en plus de l'engagement dans la situation-problème. J'ai alors décidé de ne pas renouveler le projet durant la seconde séance, ce qui me permettrait de donner plus de temps et d'espace mental aux élèves pour se confronter au problème.

2.2. Une seconde séance en géographie : les moyens de transport

Je vais à présent vous présenter la seconde situation-problème que j'ai eue l'opportunité de concevoir et de mettre en application : la séance de géographie sur les moyens de transport. Pour cela, je vais m'appuyer sur les annexes 7 à 11 bis.

2.2.1. La conception de la situation-problème

Pour cette seconde séance d'expérimentation, j'ai fait le choix de reprendre en grande partie la conception de la première situation-problème (annexe 7). Mon but était de répéter le processus afin de confirmer ou d'infirmer mes conclusions préalables. De ce fait, je ne vais pas m'attarder ici à répéter une grande partie des choix que j'ai effectués pour la première situation-problème, mais je vais plutôt décrire quelles évolutions j'ai apportées à la seconde.

Cela a été évoqué précédemment, je souhaitais à présent capter les représentations individuelles des élèves, pour cela, j'ai remplacé l'étape de l'écriture d'une carte mentale par la rédaction individuelle d'hypothèses (annexes 10 et 11). J'ai aussi adapté les savoirs et les documents à analyser en fonction de la spécificité de l'enseignement de la géographie : s'appuyer sur l'expérience quotidienne des élèves et l'espace vécu ; analyser des cartes ; varier les échelles d'interprétation ; établir un lien entre les moyens de transport, leurs impacts et le développement durable.

De plus, j'ai diminué la complexité de la tâche complexe, car j'avais le sentiment que la fiche que je leur avais demandé de remplir lors de la première séance, était trop ambitieuse pour certains élèves. En géographie, c'était moins un travail d'enquête que je leur ai demandé d'effectuer, mais plus un travail de débat et d'interprétation.

Voici les principales étapes de la seconde situation-problème :

- une accroche en demandant aux élèves de lister les moyens de transport qu'ils connaissaient (annexe 8) (objectif : susciter la curiosité).
- l'annonce du problème : pourquoi utilise-t-on plusieurs moyens de transport ? (objectif : induire un questionnement).

- l'écriture individuelle d'hypothèses sur une fiche (annexes 10 et 11) (objectifs : faire émerger et conscientiser les représentations individuelles).
- dresser collectivement une liste de critères qui permettent de différencier des moyens de transport (objectif : engendrer une déstabilisation).
- un travail collaboratif de recherche en petits groupes (annexe 10 bis et 11 bis) (objectifs : favoriser un conflit sociocognitif)
- une mise en commun des travaux en classe entière et institutionnalisation des savoirs (objectif : construire le savoir nouveau)

2.2.2. La mise en application

La mise en application de cette seconde situation-problème a pu se faire deux semaines après la première. Le contexte différait seulement en deux points : mon formateur n'était plus présent pour filmer, et le décroisement des élèves avait pu se faire. De ce fait, je n'avais avec moi que des élèves de CM2, dont une partie qui ne me connaissaient pas puisqu'ils venaient de la classe de Véronique.

Le déroulement de la séance n'a pas changé quant à la motivation et à l'investissement des élèves, sauf que l'étape d'accroche a particulièrement suscité leur curiosité vis-à-vis du sujet, car ils étaient très satisfaits de pouvoir évoquer des expériences et de trouver des moyens de transports originaux (annexe 8). De plus, j'ai constaté que le fait d'avoir diminué la complexité du travail de recherche avait porté ses fruits, car les élèves avaient tout le temps nécessaire, et tout l'espace mental disponible, pour pouvoir débattre et confronter leurs représentations.

Sans vouloir être trop exhaustif sur les détails de la séance, voici une liste d'exemples de situations qui se sont produites et sur lesquelles je voulais amener les élèves :

- un élève a conscientisé des représentations initiales particulièrement pertinentes (annexe 10), alors qu'il se trouve en grande difficulté sur des nombreux apprentissages (comme en témoigne la qualité de sa rédaction).
- une déstabilisation cognitive : demander aux élèves pour quelles raisons ils ne viennent pas à l'école en fusée (exemple de moyen de transport qu'ils ont formulé) ? Ou que faut-il faire pour aller en avion à Londres depuis Angers ?

- un raisonnement critique : observer une photographie d'un Vietnamien qui transporte de nombreuses denrées sur sa bicyclette et interroger les élèves sur sa pertinence vis-à-vis de l'utilisation du vélo en France.
- un conflit sociocognitif : le groupe des cinq élèves (annexes 11 et 11 bis) présentaient des niveaux cognitifs plutôt bas, et des représentations diverses, comme en témoigne la manière dont ils ont formulé leurs hypothèses. Cependant, par un important travail de débat, ils ont dépassé leurs capacités cognitives individuelles et ont fourni un travail collectif particulièrement qualitatif.
- un développement de savoirs métagéographiques : ce sont les élèves qui ont su trouver des critères qui permettent de différencier les moyens de transport (annexe 9). Je me suis contenté de les reformuler de manière à les contenir dans 6 concepts.

2.2.3. Le retour après expérience

Cette seconde expérimentation n'aura pas modifié autrement ma perception de la situation-problème qu'en me confortant sur l'opinion qu'elle est particulièrement adaptée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie au CM1 et au CM2. J'ai été assez satisfait des quelques changements que j'ai opérés entre les deux séances sur la conception de la situation-problème, car ils ont atteint leurs objectifs, et, car cela a donné des résultats encore plus positifs du point de vue de l'apprentissage par socioconstructivisme.

Géraldine m'a fait part de son agréable surprise sur le fait de voir les élèves de Véronique s'engager pleinement dans les activités. Ils ont la réputation d'être tumultueux, notamment avec des adultes qu'ils n'ont pas l'habitude de côtoyer. Or, j'ai eu affaire à des élèves sincèrement intéressés par la thématique et pleinement encadrés par la situation-problème. À aucun moment je n'ai eu à faire de rappel à l'ordre.

Malgré tout, je suis resté après mes expérimentations sur un sentiment de frustration à plusieurs égards. Le premier est que la marge de progression est colossale pour maîtriser tous les enjeux de l'enseignement par situations-problèmes, et que d'une certaine manière, on ne peut jamais finir de se perfectionner. Le second est que j'ai dû fournir une quantité d'énergie très importante pour concevoir et mener ces situations-problèmes, et que je ne me verrais pas fournir autant d'efforts au

quotidien pour toutes mes séances. Et le troisième est que j'ai eu l'impression (erronée selon mon formateur) de ne pas avoir favorisé un apprentissage qualitatif (car trop conceptuel et pas assez notionnel), preuve que je ne m'étais pas encore sorti moi-même d'une représentation traditionnelle de l'enseignement.

3. Présentation des entretiens réalisés auprès des enseignantes des deux classes sur l'usage de la situation-problème

Afin d'obtenir le regard « du terrain » et de l'expérience, et pour contextualiser mes expérimentations, j'ai sollicité des entretiens auprès de Géraldine et de Véronique. Il convient de préciser que ces entretiens se sont déroulés face-à-face et que j'ai pris spontanément en note les éléments qui m'interpellaient le plus dans leurs propos. La rédaction de leurs réponses à mes questions (annexes 12 et 13) a été validée a posteriori par les deux enseignantes.

Lors de l'entretien avec Géraldine, je lui ai posé trois questions qui impliquent son rapport à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, et deux questions qui relatent de ma pratique des situations-problèmes. Afin de croiser leurs regards, et puisque Véronique n'a pas pu observer mes séances, je lui ai posé uniquement les trois mêmes premières questions. De plus, Véronique enseigne à temps partiel et ne s'occupe pas de l'enseignement de la géographie dans sa classe, j'ai alors décidé d'orienter uniquement mes questions vers l'enseignement de l'histoire.

III. Analyse des données recueillies

Après avoir étudié dans la première partie les différents enjeux théoriques, et après avoir présenté dans la seconde les expérimentations réalisées en classe, nous allons procéder dans cette dernière partie à une mise en corrélation générale de tous les éléments évoqués plus tôt, ainsi qu'à une analyse des données recueillies, dans l'objectif de compléter notre réponse à la problématique de départ.

Cela a été évoqué précédemment, il peut exister une distance entre la recherche et la pratique du métier de professeur des écoles. Il s'agira aussi de comprendre comment j'ai abordé cette distance et quelles conséquences elle a pu avoir sur ma pratique. À partir de cette analyse, nous pourrions formuler des conjectures générales sur l'adaptabilité de la situation-problème en classe dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au CM1 et au CM2.

1. Critique des données

Afin d'être le plus objectif possible dans notre analyse, nous allons commencer par avoir un regard critique sur les données qui sont à notre disposition. Sans rentrer dans le détail (car de nombreux éléments ont déjà été évoqués plus tôt) nous allons dresser une liste non exhaustive des critiques négatives que l'on peut formuler, puis une liste des critiques positives.

1.1. Les défauts et les limites

- Le peu de temps de mise en application (2 séances), ce qui induit aussi une faible quantité de données (même si les productions présentes dans les annexes ne sont que des échantillons) et l'impossibilité d'illustrer tous les concepts théoriques évoqués.
- Un manque de données spécifiques aux progrès individuels des élèves.
- Le fait que les deux situations-problèmes ne présentaient pas beaucoup de différences dans leurs conceptions, ce qui ne permet pas de les opposer.
- Mon manque d'expérience dans l'enseignement, et plus spécifiquement dans la pratique de la situation-problème.

- Le fait que les élèves étaient particulièrement motivés à l'idée de bien faire par égard pour moi, et qu'à ce titre, ils n'avaient pas forcément des attitudes habituelles.
- La difficulté à illustrer un conflit sociocognitif, qui est inhérente à la nature intellectuelle de ce phénomène.
- Deux entretiens ne permettent pas de savoir si la situation-problème est fortement utilisée ou non dans les enseignements de l'histoire et la géographie.

1.2. Les qualités et les perspectives

- Ayant eu l'opportunité de pouvoir expérimenter par moi-même, j'ai pu mettre en application mes savoirs théoriques et adapter pleinement mes séances à l'apprentissage socioconstructiviste.
- Les types de données recueillies sont diversifiés, ce qui permet une intelligibilité globale de la question.
- Le fait d'avoir pu réaliser une séance en histoire et une autre en géographie, afin de comparer leurs spécificités disciplinaires.
- Puisque les deux situations-problèmes étaient proches au niveau de leurs conceptions, cela permet de tirer des conclusions avec assurance sur la démarche choisie.
- Les données présentent des représentations formulées collectivement (annexes 2 et 5) et individuellement (annexes 10 et 11), ce qui permet de comparer les intérêts des deux méthodes.
- Les données présentent des productions collectives et individuelles. Donc le niveau cognitif des productions collectives des élèves peut être comparé au niveau cognitif de leurs productions individuelles.

2. Analyse des données issues...

2.1. ...du dialogue en classe entière

La richesse de la carte mentale de la séance d'histoire, et la longue liste de moyens de transports trouvés par les élèves lors de la séance de géographie (annexes 2 et 8), illustrent parfaitement le fait que les élèves n'étaient pas des «

pages vierges » de connaissances, car ils réussissaient à formuler de nombreuses hypothèses ou à trouver de nombreux exemples. De plus, ils constituaient une richesse à exploiter de par la diversité de leurs représentations, et la multiplicité de leurs savoirs.

Par ailleurs, ils étaient particulièrement motivés à l'idée de s'exprimer. Comme nous pouvons le constater à travers la première retranscription (annexe 5), la parole circulait beaucoup. Ce sont en tout 13 élèves qui ont exprimé leurs hypothèses durant la rédaction de la carte mentale en histoire.

De plus, on constate que les rapports qu'ils entretiennent avec le réel ne sont pas neutres, mais empreints de représentations. Prenons l'exemple de l'élève 6 :

22	Élève 6	Eh bah le château il servait aussi à recevoir des invités.
23	Matthieu	À recevoir des invités...
24	Élève 6	Oui, on voit des gens, et un peu de gens qui allaient autour.

Il donne un sens à la présence réelle de gens autour du château-fort et construit ainsi sa représentation. Prenons aussi l'exemple de l'élève 11 :

48	Élève 11	Heu bah pour que les gens puissent le visiter, ou rentrer dedans tout ça...
49	Matthieu	Pour visiter le château. Pourquoi est-ce que tu penses à ça ?
50	Élève 11	Bah parce qu'il est grand et on va pas le laisser au milieu de la ville en faisant juste jusqu'à ce que la guerre vienne, du coup bah on peut le visiter tout ça, puisqu'il va pas servir qu'à ça.
51	Matthieu	Donc tu penses à ça parce que tu as toi-même visité des châteaux ?
52	Élève 11	Oui.

Il utilise une expérience vécue et réelle afin de construire sa représentation. Ces exemples montrent que si l'enseignant ne s'applique pas à faire émerger ces représentations initiales erronées, il peut ignorer des conceptions présentes dans l'esprit des élèves qui vont altérer leurs apprentissages.

Ces retranscriptions illustrent aussi le fait que, tant que l'élève n'a pas pleinement conscientisé sa représentation, il peut avoir des difficultés à la définir et à la formuler à l'oral. L'exemple de l'élève 7 qui témoigne de cette difficulté :

26	Élève 7	Heu il servait à loger les familles royales et à faire un peu de commerce.
----	---------	--

27	Matthieu	Alors je vais écrire « y vivre ». Ça te convient ?
28	Élève 7	Oui.
29	Matthieu	Est-ce-que tu saurais me dire comment on faisait du commerce dans un château ?
30	Élève 7	Eh bah il y a les commerçants qui arrivaient et il y a les acheteurs et les troqueurs qui arrivaient. Et ils achetaient en fonction de leurs besoins.

L'élève 7 est un élève particulièrement instruit et à l'aise en expression, mais cela ne l'a pas empêché d'avoir eu du mal à utiliser des mots précis pour exprimer sa représentation à l'oral.

2.2. ...de la tâche individuelle

À leur tour, les productions individuelles des élèves, rédigées lors de la séance de géographie (annexes 10 et 11), montrent encore plus à quel point les représentations des élèves sont diversifiées. Mais elles illustrent aussi de nouveaux éléments, notamment par le fait qu'un élève peut posséder plusieurs représentations très formalisées sur un même objet. La plupart des élèves ont rédigé 2 ou 3 idées, souvent très différentes. En ce sens, cela peut avoir un intérêt de faire conscientiser les représentations individuellement plutôt que collectivement, pour que chacun puisse conscientiser toutes ses représentations. Cependant, ce n'est pas un exercice qui est accessible à tous. Par exemple, deux élèves n'ont rédigé qu'une idée chacun. Peut-être qu'une émergence collective des idées aurait pu être plus propice pour eux.

De plus, le passage à l'écrit semble amener les élèves à conscientiser leurs représentations avec plus de cohérence, et plus de précision. Prenons comme exemple la qualité des idées d'un élève, qui sont tout à fait cohérentes et bien construites, alors qu'il présente de grosses difficultés scolaires :

Première idée	Parce-que il y a plusieurs besoin.
Deuxième idée	Pour ceux qui moins d'argent que d'autre.
Troisième idée	Car sinon il y aurait des endroits où on pourrait pas aller.

En effet, l'écriture donne du temps aux élèves pour conscientiser, elle nécessite une tension intellectuelle plus forte, et donc les place dans des dispositions cognitives plus élevées.

2.3. ...du travail de recherche en petits groupes

Comme en témoignent les photos d'élèves (annexe 3), leurs productions collectives lors de la séance d'histoire (annexes 4 et 4 bis) et lors de la séance de géographie (annexes 10 bis et 11 bis), ils sont tout à fait capables de se confronter ensemble à une situation de recherche. En effet, la plupart des groupes de la classe ont réussi à remplir entièrement les fiches, en apportant le plus souvent des informations cohérentes et perspicaces, qui supposent un développement cognitif. Cependant, les activités n'étaient pas à la portée de tous les groupes. Le cas le plus symptomatique est celui du groupe des cinq élèves en histoire (annexe 4 bis). Ce groupe était globalement constitué d'élèves en difficulté vis-à-vis des apprentissages, avec une homogénéité cognitive plutôt basse. Comme le montre leur fiche, ils se sont contentés de recopier quelques informations trouvées dans des documents, sans comprendre mes attentes. Ils n'ont pas su se confronter collectivement à la tâche, ou du moins, cela ne transparaît pas dans la fiche. Cependant, la situation-problème permettait qu'ils soient actifs malgré tout et qu'ils participent à l'effort collectif.

En comparant les productions collectives avec les productions individuelles, on peut constater un écart cognitif dans les rédactions. Cet écart est tout à fait perceptible avec les productions du groupe de cinq élèves en géographie. Prenons par exemple un échantillon d'idées formulées individuellement par plusieurs membres du groupe (annexe 11) en réponse à la question « pourquoi utilise-t-on différents moyens de transport ? » :

L'avion sert à se déplacé dans de grands voyages qui traverse un pays à un autre ou comme pour traverser l'océan.
C'est pour se déplacer, pour s'amuser.
Il y a des moyens de transport pour faire un trajet et d'autre pour faire d'autre trajet
Le bus pour aller dans un magasin

Leurs idées sont toutes dignes d'intérêt et méritent d'être formulées, cependant elles laissent globalement transparaître des facultés cognitives plus basses que le niveau cognitif qu'ils ont dû collectivement atteindre pour rédiger leur fiche (annexe 11 bis). Car les élèves se sont pleinement appropriés les concepts et informations en jeu, pour produire une fiche cohérente et fournir des éléments de réponse tout à fait pertinents. Cet écart montre bien que les élèves ont construit ensemble leurs apprentissages ; et que pour cela ils se sont placés dans leurs zones proximales de développement et on fait appel à l'intelligence collective du groupe.

Nous l'avons évoqué plus tôt, il est difficile d'évaluer la progression d'une représentation. Cependant, on peut estimer que les échanges qui ont eu lieu à travers mon étayage en histoire (annexe 5 bis), ont permis à celui-ci de déconstruire une représentation qui voudrait que seul le Seigneur et sa famille vivaient dans le château-fort. En voici un extrait :

12	Matthieu	Mais alors qui vit dans le château ?
13	Élève 2	Bah le seigneur et sa famille.
14	Matthieu	Il n'y a qu'une personne ?
15	Élève 2	Non, et sa famille.
16	Matthieu	Sa femme et ses enfants ?
17	Élève 2	Il y a que ça.
18	Élèves 3 et 4	Non il n'y a pas que ça.
19	Élève 2	Si si.
20	Élève 3	Il y a les esclaves.
21	Élève 2	Non les esclaves, c'est pas des esclaves... des serviteurs.
22	Élève 3	Oui voilà des serviteurs.
23	Matthieu	C'est intéressant ce que tu me dis, peut-être que vous pourriez vous intéresser à toutes les personnes qui vivent dans le château ?
24	Élève 2	Il y a le seigneur, il y a des chambres.. Mais il habitent pas, en fait, ils habitent dans, pas dans le donjon mais dans des sortes de petites maisons mais qui sont dans le château.

L'élève 2 a confronté sa représentation à celles des élèves 3 et 4, qui estimaient que d'autres personnes vivaient dans le château. Il a dû déconstruire sa représentation initiale qui paraissait subitement erronée, pour en construire une nouvelle. Cet extrait n'a pas pour objectif de montrer la relative pertinence de leurs propos à ce moment-là, mais il permet d'illustrer, de manière imparfaite, le type de

conflits sociocognitifs qui doivent se produire au sein d'une situation-problème. Il montre aussi à quel point l'étayage de l'enseignant peut être utile pour le déclencher.

L'enseignant a aussi le rôle déterminant d'accompagner les élèves dans la validation des savoirs développés (en les reformulant ou en les institutionnalisant). Malgré tout, la qualité de la leçon produite en histoire par les élèves (annexe 6), et la cohérence du tableau rempli en géographie (bien que celui-ci n'a pas été rempli entièrement par manque de temps) (annexe 9), nous montrent que les élèves sont tout à fait capables de produire et construire eux-mêmes un savoir de qualité.

3. Analyse des témoignages des enseignantes

3.1. L'entretien avec Géraldine

Géraldine est plutôt critique sur l'usage des situations-problèmes, car elle estime « qu'elles représentent essentiellement une perte de temps et d'énergie » (annexe 12), notamment car « les élèves apprennent peu et retiennent peu ». En ce sens, elle représente la part des enseignants actuels qui sont réticents à l'idée de pratiquer les situations-problèmes, malgré le fait qu'elles soient valorisées à travers la recherche.

Après la séance de géographie, elle et moi avons évoqué le cas d'un élève qui avait particulièrement étonné l'enseignante. Je lui ai posé une question à son sujet, voici une partie de sa réponse : durant la séance, « il était épanoui et moteur de son groupe de travail, alors qu'il est rare de l'entendre parler ou prendre des initiatives ». Le cas de cet élève illustre celui des élèves qui sont plus réceptifs à certains enseignements qu'à d'autres, ce qui montre que l'enseignant doit diversifier ses méthodes et s'adapter à ses élèves.

Même si Géraldine estime que j'ai réussi « à atteindre les objectifs pédagogiques et didactiques que [je me suis] fixés », elle a eu « le sentiment que les élèves n'ont vu « qu'une partie du puzzle » sur les thématiques que [j']abordais ».

3.2. L'entretien avec Véronique

Véronique pratique davantage un enseignement de l'histoire par situations de recherche et par problèmes, sans recourir spécifiquement à des situations-problèmes. Elle partage avec Géraldine une partie de ses avis sur le sujet, sauf quelques-uns. Par exemple, elle estime qu'en « histoire les élèves doivent interpréter, trouver une intention et développer leur esprit critique » et pense que si on a pour objectif « d'approfondir les savoirs sur une époque historique ou une thématique particulière, alors c'est utile de recourir à ce type de méthode didactique. Les élèves retiennent mieux lorsqu'ils sont en situation. »

4. Limites et perspectives de l'enseignement par situations-problèmes

Il est à présent clair que l'utilisation de la situation-problème présente de nombreux avantages, mais nous allons compléter ce constat à travers un nouveau questionnement, et par l'apport de nouveaux éléments théoriques critiques.

4.1. Les avantages et inconvénients

4.1.1. Le ressenti par l'(in)expérience

Je l'ai évoqué précédemment, au sortir de mes expérimentations, je suis resté sur un sentiment de frustration, qui s'appuyait notamment sur un doute vis-à-vis de la qualité des apprentissages réalisés. Astolfi nous explique, en prenant appui sur la pensée de Michel Fabre, que « de nombreux enseignants mettent en place des activités où la participation des élèves à l'élaboration du savoir est effective, mais sans réaliser qu'ils ne mobilisent pas l'épistémologie adéquate à ce projet constructiviste » (Astolfi, 2008, p.155).

Même si je me suis efforcé d'appuyer mon enseignement sur les paradigmes disciplinaires de l'histoire et de la géographie, il est possible que les élèves (habités à un enseignement traditionnel), et moi-même, soyons restés enfermés dans une vision traditionnelle du savoir. Pour avoir la certitude du contraire, il aurait fallu avoir

le regard d'un pédagogue ou didacticien constructiviste, et non seulement le mien ou celui de Géraldine.

Les enseignants qui pensent recourir aux paradigmes disciplinaires, sans les mettre pleinement à l'œuvre, initient un « changement pédagogique » qui « se trouve bloqué, puisque tout en s'appuyant sur un constructivisme pédagogique, ils restent de facto prisonniers d'un positivisme épistémologique. Ils s'efforcent simplement de faire redécouvrir le savoir par les élèves de manière active » (Astolfi, 2008, p.155). En schématisant cette idée, l'enseignant doit s'assurer d'avoir déconstruit ses propres représentations épistémologiques pour réussir à déconstruire celles de ses élèves. En cela, l'enseignement socioconstructiviste implique un important travail réflexif et cognitif de la part des enseignants, ce qui peut constituer, pour une part d'entre eux, une complication non négligeable.

4.1.2. Des limites exprimées par la recherche scientifique

Nous avons pu le constater au sein du cadre théorique, la recherche scientifique se montre dans l'ensemble favorable à l'utilisation de la situation-problème. Cependant, elle met en avant quelques biais cognitifs de l'apprentissage par socioconstructivisme.

L'objectif de ce travail de recherche, qui est de montrer en quoi l'utilisation de situations-problèmes répond aux besoins de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au CM1 et au CM2, n'est pas de critiquer les fondements du socioconstructivisme. Il faudrait pour cela recourir à un travail de recherche plus approfondi et à de nombreuses expérimentations. Cependant, il convient d'évoquer, sans rentrer dans le détail, quelques-uns des ces biais cognitifs. De cette façon, le lecteur peut les anticiper s'il souhaite mettre en pratique cette théorie de l'apprentissage, et lui permettre de faire preuve d'un raisonnement pleinement critique.

Nicole Tutiaux-Guillon et Gérard Pourettre parlent de l'inégalité dans la progression des élèves, et du fait qu'ils acquièrent des savoirs différents. De plus, ils estiment que même dans les groupes d'élèves qui ont des représentations différentes, le conflit sociocognitif se produit rarement, car ils ont tendance à procéder par « coconstruction ». C'est-à-dire qu'ils souhaitent esquiver l'obstacle qui serait présent dans la représentation d'autrui, et plutôt assimiler toutes les

représentations dans leurs réponses. Les deux pédagogues développent en parlant de « procédures de contournement », qui sont les procédures que l'élève peut utiliser pour éviter de déconstruire ses représentations, et pour ramener la situation-problème « à une situation scolaire ou connue ou à une simple situation d'échanges entre pairs » (Tutiaux-Guillon et Pourettre, 1993, p.140, 141 et 142).

Céline Buchs et ses collègues s'appuient sur de nombreux autres travaux de recherche pour estimer que les conflits entre pairs ne « sont pas toujours vus d'un bon œil » dans notre culture, et qu'ils sont en effet peu employés dans les classes. Ceci s'explique aussi, selon eux, par le fait qu'ils ont le défaut de stimuler la compétition et d'entraîner des réactions défensives contreproductives. Sur le sujet de l'intelligence collective, ils évoquent plusieurs biais possibles issus de nombreuses recherches sur le sujet : « l'appréhension de l'évaluation, la paresse sociale et la conformité » (Buchs et al., 2008, p.106 et 107). En effet, il n'est pas difficile d'envisager que de telles attitudes puissent se manifester chez les élèves au sein d'une situation-problème. Il revient à l'enseignant, dans la conception de sa situation, et dans sa pratique, de les anticiper et de les éviter.

4.2. Vers l'interdisciplinarité : la pédagogie de projet

Au travers de mes expérimentations, je me suis efforcé d'utiliser des documents géographiques dans ma séance d'histoire, et inversement. Au sein de l'enseignement français, l'histoire et la géographie sont deux « disciplines soeurs », qui doivent s'enrichir mutuellement, et ne doivent pas être cloisonnées ou isolées des autres disciplines scolaires. Cette interdisciplinarité peut être portée au cycle 3 par une pédagogie de projet. Nous l'avons évoqué plus tôt, Philippe Meirieu considère le projet comme l'une des deux approches possibles pour amener l'élève à faire évoluer ses représentations. Le Bulletin officiel, quant à lui, en fait même un objectif : « des projets interdisciplinaires sont réalisés chaque année du cycle [3]. Dans tous les enseignements en fonction des besoins, mais en histoire, en géographie et en sciences en particulier, les élèves se familiarisent avec différentes sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020).

À la lecture de cet extrait, on se rend compte à quel point la situation-problème, par sa nature, est une stratégie pédagogique et didactique pertinente dans la réalisation de cet objectif, car elle tend à motiver les élèves, à valoriser leurs travaux, et à décroiser leurs esprits.

Conclusion

Force est de constater que la situation-problème répond bien aux enjeux de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au CM1 et au CM2. Elle place les élèves au sein d'un apprentissage socioconstructiviste qui leur permettra d'avoir accès aux paradigmes de ces deux disciplines scolaires, et donc à des savoirs qui leur sont propres. De plus, l'histoire et la géographie, sur les plans culturel et épistémologique, doivent être des disciplines vivantes. Or, la situation-problème fait de l'apprenant un acteur de son apprentissage, elle le pousse à se questionner, et à problématiser le passé et le monde qui l'entoure.

À une époque où les communications s'accroissent à travers l'essor du numérique, apprendre à l'élève à se décentrer, à prendre du recul et à remettre en cause un savoir, sont autant de compétences qui lui serviront à construire sa citoyenneté. Dans cette perspective, la situation-problème ne constituerait-elle pas une méthode pertinente pour relier l'éducation au numérique à l'enseignement moral et civique ?

Bibliographie

Astolfi, J.-P. (2008) *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*. Éditions ESF

Brossard, M. et Fijalkow, J. (2002). *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotskiennes*. Éditions Presses Universitaires de Bordeaux

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125. <https://doi.org/10.4000/rfp.1013>

Dalongeville, A. (1995) *Enseigner l'histoire à l'école cycle 3*. Éditions Hachette Éducation

Dalongeville, A., et Éthier, M.-A. (2020). *Réussir dans ma classe : 5 changements-clés*. Éditions Chronique sociale

Dalongeville, A., et Huber, M. (2000) *(Se) former par les situations-problèmes : Des déstabilisations constructives*. Éditions Chronique sociale

Dalongeville, A., et Huber, M. (2007). *Situations-problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3*. Éditions Hachette Éducation

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Éditions PUF

Fabre, M. et Vellas, E. (2006). *Situations de formation et problématisation*. Éditions De Boeck Supérieur.

Gérin-Grataloup, A.-M., Solonel, M., et Tutiaux-Guillon, N. (1994) Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 25-37.

Lieury, A. et de La Haye, F. (2004) *Psychologie cognitive de l'éducation*. Éditions Dunod

Meirieu, P. (2017). *Apprendre oui... mais comment*. Éditions ESF

Ministère de l'Éducation Nationale. (2020) Programme du cycle 3. Bulletin officiel n°11. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale. Éduscol. (2016) Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture - cycle 3.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/4/RAE_Evaluation_socle_cycle_3_643744.pdf

Paul, O. (2020). Les relations aux pairs dans le développement de l'enfant. *Contraste*, 52, 61-76. <https://doi.org/10.3917/cont.052.0061>

Thémines, J. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 197, 99-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>

Tutiaux-Guillon, N., et Pourettre, G.(1993) Les situations-problèmes en sciences sociales : un outil pour faire construire des concepts aux élèves. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°10-11, 125-143.

Yelle F., Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2016). Ce qui est visible de l'apprentissage par la problématisation: une lecture critique des travaux de John Hattie. *Enjeux*, 12 (3), 35-38.

Zampin, J.-P., et Gilger, C. (2019). *Enquête d'histoire*. Éditions Canopé

Annexes

Annexe 1 : Fiche de préparation de la séance d'histoire.....	p.50
Annexe 2 : Photo de la carte mentale réalisée collectivement.....	p.51
Annexe 3 : Photos d'élèves qui collaborent en situation de recherche.....	p.52
Annexe 4 : Fiche remplie par un groupe d'élèves qui n'a pas rencontré de difficultés à réaliser la tâche.....	p.53
Annexe 4 bis : Fiche remplie par un groupe d'élèves qui a rencontré des difficultés à réaliser la tâche.....	p.54
Annexe 5 : Retranscriptions des dialogues lors de la réalisation collective de la carte mentale.....	p.55
Annexe 5 bis : Retranscriptions des dialogues durant le travail de recherche alors que je visite un groupe pour effectuer un étayage.....	p.59
Annexe 6 : La leçon sur les châteaux-forts produite par les élèves puis reformulée par moi.....	p.60
Annexe 7 : Fiche de préparation de la séance de géographie.....	p.61
Annexe 8 : Photo de la liste des moyens de transports trouvés collectivement par les élèves.....	p.62
Annexe 9 : Photo du remplissage du tableau lors de la mise en commun.....	p.62
Annexe 10 : Hypothèses formulées individuellement par quatre élèves.....	p.63
Annexe 10 bis : Fiche remplie en groupe par ces quatre élèves.....	p.64
Annexe 11 : Hypothèses formulées individuellement par cinq élèves.....	p.65
Annexe 11 bis : Fiche remplie en groupe par ces cinq élèves.....	p.66
Annexe 12 : L'entretien avec Géraldine.....	p.67
Annexe 13 : L'entretien avec Véronique.....	p.68

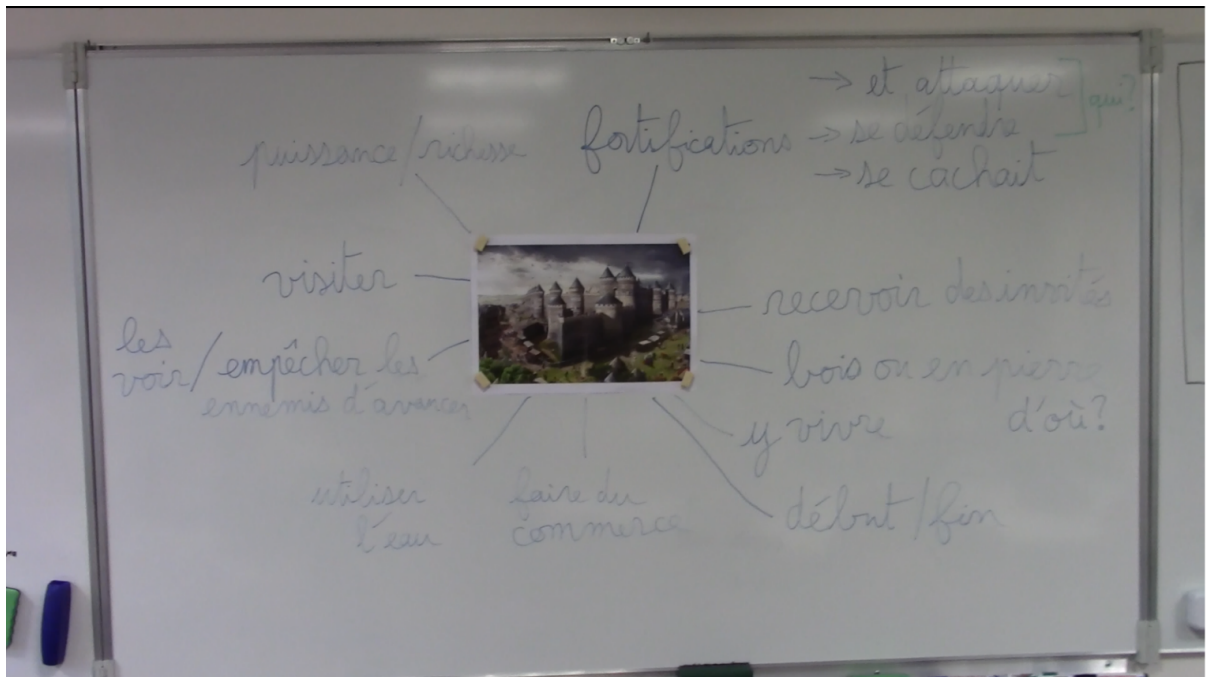
Annexe 1 : Fiche de préparation de la séance d'histoire

Histoire	Les châteaux-forts	CM1
Et avant la France		Séance 1/1

Objectifs de la séance	Comprendre que les fonctions sociale, commerciale et militaire d'un château-fort. Comprendre où on construisait des châteaux-forts et pour quelles raisons.
Compétences et connaissances	Apporter sa contribution en se basant sur son expérience de visite de châteaux-forts, ou sur ses connaissances. Exprimer un avis et participer activement à un travail collaboratif. Comprendre et analyser un document.
Durée	60 minutes
Organisation	En classe entière puis en groupes de 4/5 élèves.

Matériel	Photocopies A3 du château d'Angers. Photocopies collectives pour que les élèves accomplissent la tâche. Documents communs à chaque îlot. Documents spécifiques à chaque problématique. Frise chronologique, livres d'histoire, etc.
Déroulement	<p>0 – Je trace sur le tableau au préalable la question « Pourquoi a-t-on construit des châteaux-forts ? » et je la cache. Je dispose les tables de façon à former des îlots. Je répartis face cachée les photocopies collectives et les documents communs sur chaque îlot.</p> <p>1 – J'introduis la séance en disant que l'on va travailler sur les châteaux-forts. Je leur montre la photocopie du château d'Angers et leur demande « ce que c'est ? ». Je fais tourner la parole et demande d'expliquer. J'explique que ce sont eux qui vont construire la leçon sur les châteaux-forts.</p> <p>2 – Je place la photocopie du château au centre du tableau et je révèle la question. À partir du château, on dresse collectivement une carte mentale avec différentes idées / hypothèses. Je les reformule en problématiques. Je souhaite obtenir : quelles activités dedans ? / faire la guerre ? / quel emplacement ? / quels matériaux ? / qui y vit ? / à quelle époque ?</p> <p>3 – J'introduis la phase de travail collectif et distribue les fiches collectives. Je répartis à chaque groupe une des 6 problématiques. Je rappelle mes attentes sur la procédure et l'objectif de la tâche → discuter collectivement, analyser les documents et remplir le tableau.</p> <p>5 – Je demande à chaque groupe de désigner un rédacteur qui devra s'occuper d'écrire dans le tableau les informations du groupe.</p> <p>7 – Durant le temps de travail en groupes, j'apporte un étayage et fournis différents documents selon la problématique étudiée.</p> <p>8 – Retour au collectif. Chaque rédacteur vient présenter le travail de son groupe. J'institutionnalise le savoir puis conclue la séance.</p> <p>9 – Je récupère les fiches et les documents. Je fais effacer le tableau.</p> <p style="text-align: center;">J'écris plus tard la leçon à partir de leurs productions.</p>
Critères de réussite	L'élève peut expliquer pourquoi on construisait des châteaux-forts en altitude et à proximité des cours d'eau. L'élève sait pourquoi et quand on a commencé à construire des châteaux-forts sur le territoire de la France actuelle, et quand on a arrêté. Il sait dire qui y vivait et comment on s'en servait pour faire la guerre et du commerce.

Annexe 2 : Photo de la carte mentale réalisée collectivement



Annexe 3 : Photos d'élèves qui collaborent en situation de recherche



Annexe 4 : Fiche remplie par un groupe d'élèves qui n'a pas rencontré de difficultés à réaliser la tâche

Prénoms des membres du groupe : E - St - Y - O

Pourquoi a-t-on construit des châteaux forts ?

Dans notre groupe on s'intéresse particulièrement à : au début et à la fin des châteaux-forts.

Nos hypothèses : On en a construit car le bois était moins efficace que la pierre. On a arrêté d'en construire car les armes à feu étaient plus puissantes et avaient de longues portées.

Nos recherches dans les documents

Les informations importantes : les châteaux-forts ne sont plus invincibles. On a arrêté car il y avait de plus en plus d'invasions. Les donjons de pierres apparaissent.	Le vocabulaire nouveau : les mottes castrales - courtine - les droits seigneuriaux -
--	--

Notre réponse (ce que nous avons compris) : Avant les châteaux-forts il y avait des mottes castrales, elle sont arrivées vers le 9^e siècle.

Ce qui doit rester dans la leçon (ce que tous les élèves doivent retenir) : Les châteaux-forts sont apparus vers l'an 1000. Les châteaux-forts ont commencé à disparaître en raison des armes plus perfectionnées. Ils servent de demeures luxueuses aux seigneurs vers les années 1500.

Annexe 4 bis : Fiche remplie par un groupe d'élèves qui a rencontré des difficultés à réaliser la tâche

Prénoms des membres du groupe :

Pourquoi a-t-on construit des châteaux forts ?

Dans notre groupe on s'intéresse particulièrement à : *faire du commerce.*

Nos hypothèses : *dans le château - le sèle - le blèex - les vêtements - le maïsse - l'orge - ~~chambre~~ - armme - decorations - les ai gles - les bateaux - des drapeaux - de la nourriture - instrument de musique - les animaux - la véaile - du bovin - des outiso -*

Nos recherches dans les documents

Les informations importantes : *le marché ouvre une (ou) deux fois par semaine. 2 fois par ~~ans~~ ans à deux la foire. Dans le château...*

Le vocabulaire nouveau :

Notre réponse (ce que nous avons compris) :

Ce qui doit rester dans la leçon (ce que tous les élèves doivent retenir) :

Dans le château on vend et on achète toute de sorte de chose. Le marché a lieu 1 ou 2 fois par semaine, et la foire 2 fois par ans.

Annexe 5 : Retranscriptions des dialogues lors de la réalisation collective de la carte mentale

[Note : je complétais au fur et à mesure la carte mentale à partir de leurs idées. Quelques prises de paroles ont été volontairement retirées car non pertinentes quant à notre étude.]

1	Matthieu	Pourquoi a-t-on construit des châteaux-forts ? Ha ! Ha ! Gardez les mains en l'air car je vais vous interroger. (en m'adressant à Axe) Tu as parlé de châteaux-forts et de fortifications.
2	Élève 1	Oui.
3	Matthieu	Qu'est-ce-que tu as dit d'autre après ?
4	Élève 1	Bah que ça servait à faire la guerre et à se défendre.
5	Matthieu	Alors... ça servait à se défendre. Se défendre. Uniquement se défendre ?
6	Élève 1	Heu non, pas que...
7	Matthieu	Quoi d'autre ?
8	Élève 2	Ça servait à protéger.
9	Matthieu	Protéger, se défendre, c'est un peu le même concept.
10	Élève 3	Se protéger des ennemis si ils lancent des flèches.
11	Matthieu	D'accord, alors j'ai une question pour vous. Quand on voulait se protéger des ennemis qui arrivaient, on allait dans le château, on croisait les bras, et on attendait qu'ils repartent ?
12	La classe	Non !
13	Matthieu	Je t'écoute.
14	Élève 4	On se cachait dans le château.
15	Matthieu	On se cachait dans le château. Alors...
16	Élève 4	Non pas vraiment, mais...mais on essayait de pas rester au milieu.
17	Matthieu	Alors on se cachait, on essayait de ne pas être exposé aux attaques. Oui, tu as une idée ?
18	Élève 5	Et aussi on attaque parce qu'il y a des petites fenêtres pour tirer des flèches et c'est quasiment impossible de tirer une flèche dedans.
19	Matthieu	Très intéressant ! Elle a parlé d'attaque. Se défendre et attaquer... Alors, un château-fort ça sert peut-être à attaquer, à défendre, mais à quoi d'autre est-ce-que ça pourrait servir ? Est-ce-qu'on va dans le château que quand il y a la guerre ? Ou on profite du château à d'autres occasions ?
20	Élève 6	Non.
21	Matthieu	Je t'écoute.
22	Élève 6	Eh bah le château il servait aussi à recevoir des invités.
23	Matthieu	À recevoir des invités...
24	Élève 6	Oui, on voit des gens, et un peu de gens qui allaient autour.
25	Matthieu	D'accord. Une autre idée un peu dans cette idée là ?

26	Élève 7	Heu il servait à loger les familles royales et à faire un peu de commerce.
27	Matthieu	Alors je vais écrire « y vivre ». Ça te convient ?
28	Élève 7	Oui.
29	Matthieu	Est-ce-que tu saurais me dire comment on faisait du commerce dans un château ?
30	Élève 7	Eh bah il y a les commerçants qui arrivaient et il y a les acheteurs et les troqueurs qui arrivaient. Et ils achetaient en fonction de leurs besoins.
31	Matthieu	Très intéressant, d'accord. Est-ce-qu'il y a d'autres idées ? Je t'écoute.
32	Élève 8	Impressionner les autres.
33	Matthieu	Impressionner les autres... Ha ha ! Comment est-ce-qu'on pourrait reformuler cette idée-là ? Qu'est-ce-qu'on veut montrer ?
34	Élève 8	Sa richesse !
35	Matthieu	Sa richesse...
36	Élève 7	On veut divertir les gens aussi...
37	Matthieu	Peut-être, mais on reste dans l'idée d'impressionner.
38	Élève 1	Bah montrer sa puissance aux ennemis pour pas trop qu'ils attaquent.
39	Matthieu	Sa puissance... (en demandant à Gabriel) Ça te va comme idée ?
40	Élève 8	Oui.
41	Matthieu	Alors on va le noter. Très intéressant. Une autre idée ?
42	Élève 9	Ça servait aux paysans au cas où il y aurait une attaque chez eux pour se réfugier.
43	Matthieu	Ah d'accord. Donc on ne protégerait pas que ceux qui y vivent, je suppose ?
44	Élève 9	Non.
45	Matthieu	Alors, attaquer et se défendre, mais qui ?
46	Élève 10	Les villageois.
47	Matthieu	Oui peut-être, et les paysans. On va s'intéresser à cette question par la suite. Une autre caractéristique du château ?
48	Élève 11	Heu bah pour que les gens puissent le visiter, ou rentrer dedans tout ça...
49	Matthieu	Pour visiter le château. Pourquoi est-ce-que tu penses à ça ?
50	Élève 11	Bah parce qu'il est grand et on va pas le laisser au milieu de la ville en faisant juste jusqu'à ce que la guerre vienne, du coup bah on peut le visiter tout ça, puisqu'il va pas servir qu'à ça.
51	Matthieu	Donc tu penses à ça parce que tu as toi-même visité des châteaux ?
52	Élève 11	Oui.
53	Matthieu	Et tu te dis que ça aurait pu servir de musée auparavant. Oui c'est intéressant. Oui ?
54	Élève 12	Il faut une passerelle pour rentrer dans le château.
55	Matthieu	Ah oui. Et on pourra se demander pourquoi. Ça rentre un peu dans l'idée d'attaquer et défendre. Peut-être que l'on verra par la suite. Et la rivière, elle est-où part rapport au château

		d'Angers ?
56	La classe	Derrière.
57	Matthieu	Derrière. Et en termes de hauteur ?
58	La classe	Un peu plus basse.
59	Matthieu	Et pourquoi a-t-on décidé de construire un château à cet endroit-là ?
60	Élève 7	C'est parce que en fait l'eau ça empêchait les troupes ennemies d'avancer.
61	Matthieu	Alors, je vais noter ton idée. Oui tu veux compléter ?
62	Élève 13	Bah on pouvait aussi prendre de l'eau, la faire réchauffer et la lancer sur les ennemis.
63	Matthieu	Ah ! Utiliser l'eau. Et est-ce-que quelqu'un aurait une idée, une hypothèse, de pourquoi le château serait un peu plus haut que la rivière ? Je t'écoute.
64	Élève 8	Pour voir à l'horizon.
65	Matthieu	Alors empêcher et voir les ennemis. Ça te va ?
66	Élève 8	Oui.
67	Matthieu	Une autre caractéristique importante du château ?
68	Élève 6	Eh bah il y a des grandes cuves autour du château.
69	Matthieu	Ha ha ! Ce n'est pas le mot exact. Est-ce-que quelqu'un connaît le mot exact ?
70	Élève 13	Des douves.
71	Matthieu	En effet. Et les font partie de la forme du château. Et sur la forme, il y a quelque chose d'intéressant. Il est fabriqué avec quoi ce château ? Oui ?
72	Élève 2	Avec des pierres.
73	Matthieu	Ah ! Et est-ce-que tous les châteaux étaient construits en pierre ?
74	La classe	Non.
75	Élève 7	Il en existait en bois.
76	Matthieu	Avant ou après ?
77	La classe	Avant.
78	Matthieu	Et pourquoi ?
79	Élève 1	Bah parce que le bois c'est moins résistant et ça peut prendre feu.
80	Matthieu	D'accord. Et alors pourquoi aujourd'hui on ne voit plus que des châteaux en pierre et pas de châteaux en bois.
81	Élève 1	Bah parce que les châteaux en bois c'était moins efficace pour se défendre et ils étaient plus vulnérables.
82	Matthieu	D'accord. Je note vos réponses. Et les pierres qui constituent le château elles viennent d'où ?
83	Élève 1	Bah là où il y a des mines, dans les montagnes de pierres. C'est souvent très loin du château.
84	Élève 7	C'est peut-être plus d'une carrière, on les trouve dans les carrières des environs.

85	Matthieu	Est-ce-que tu es d'accord ?
86	Élève 6	Oui.
87	Élève 1	Le fait aussi qu'il y a la Maine qui passe à côté, c'est pour des marchandises ou des pierres ou des choses comme ça pour construire le château.
88	Matthieu	Donc faire du commerce. Et en parlant des châteaux, on peut dire qu'il y a un début et une fin. Est-ce-qu'on a arrêté de construire des châteaux ?
89	La classe	Oui.
90	Matthieu	Il devait y avoir une raison ?
91	Élève 4	Il n'y avait plus d'attaque.
92	Élève 1	Bah on se fait beaucoup moins la guerre donc il n'y a plus de raison de se protéger.
93	Matthieu	Est-ce-que vous êtes d'accord avec cette idée ?
94	La classe	Oui et non.
95	Matthieu	Eh bien on va s'y intéresser. On va voir. Alors voilà plein d'idées, plein d'hypothèses, que l'on va continuer à travailler pendant le reste de la séance, tout en continuant de se poser la question : pourquoi a-t-on construit des châteaux-forts ?

Annexe 5 bis : Retranscriptions des dialogues durant le travail de recherche alors que je visite un groupe pour effectuer un étayage

1	Matthieu	Alors, est-ce-que vous arrivez à avancer ?
2	Élève 1	Bah on pense que c'est le seigneur et sa famille qui vit dans le château.
3	Matthieu	Très bien. Et vous avez réussi à trouver des informations importantes dans les documents ?
4	Élève 2	Bah oui d'abord qu'il y a une forêt réservée au seigneur et à sa famille.
5	Élève	Et que ça pouvait protéger les seigneur et heu les paysans des environs.
6	Matthieu	Et là vous me parlez de seigneur et de paysans. Mais quel est votre thème de recherche ?
7	Élève 3	Qui y vivent.
8	Matthieu	Qui vivent dans le château ? Mais les paysans, ils vivent dans le château ?
9	Le groupe	Non.
10	Matthieu	Ha non...
11	Élève 2	Ils viennent se réfugier en cas d'attaque.
12	Matthieu	Mais alors qui vit dans le château ?
13	Élève 2	Bah le seigneur et sa famille.
14	Matthieu	Il n'y a qu'une personne ?
15	Élève 2	Non, et sa famille.
16	Matthieu	Sa femme et ses enfants ?
17	Élève 2	Il y a que ça.
18	Élèves 3 et 4	Non il n'y a pas que ça.
19	Élève 2	Si si.
20	Élève 3	Il y a les esclaves.
21	Élève 2	Non les esclaves, c'est pas des esclaves... des serviteurs.
22	Élève 3	Oui voilà des serviteurs.
23	Matthieu	C'est intéressant ce que tu me dis, peut-être que vous pourriez vous intéresser à toutes les personnes qui vivent dans le château ?
24	Élève 2	Il y a le seigneur, il y a des chambres.. Mais il habitent pas, en fait, ils habitent dans, pas dans le donjon mais dans des sortes de petites maisons mais qui sont dans le château.
25	Matthieu	Ah oui.
26	Élève 4	La plupart du temps, ils sont dans les chambres.
27	Matthieu	Eh bien il faudrait le formuler dans les hypothèses, ou noter les informations si vous en trouvez. Je vous donne un petit document supplémentaire pour essayer de répondre à votre question. Je te laisse le lire au groupe, et vous essayez de le comprendre.

Annexe 6 : La leçon sur les châteaux-forts produite par les élèves puis reformulée par moi

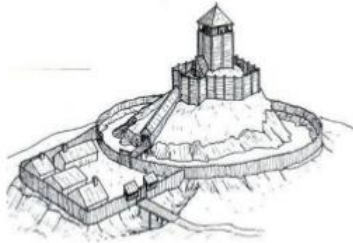
Leçon spéciale d'Histoire avec Matthieu

Les châteaux forts

Ce que l'on a découvert en classe à travers nos recherches :

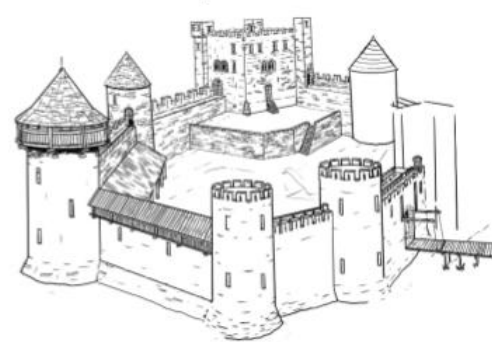
- Au X^{ème} siècle, les châteaux s'appelaient des mottes castrales et ils étaient en bois. Plus tard, à partir du XII^{ème} siècle, les châteaux forts étaient en pierre pour se protéger du feu. Au XV^{ème} siècle, ils n'étaient plus invincibles, à cause de l'utilisation des canons qui détruisaient les murailles.
- Les châteaux forts sont placés en hauteur pour voir arriver les ennemis de loin. Ils protègent le seigneur ainsi que tous les habitants de la ville et les paysans des environs. Ils servent aussi à contre-attaquer.

Une motte castrale



- Un seigneur fait construire un château fort pour montrer sa puissance et sa richesse à ses ennemis, ainsi qu'aux villageois qui doivent travailler pour lui et lui payer des impôts.
- Plein de gens vivaient dans les châteaux forts (le seigneur, sa famille et ses serviteurs, des chevaliers, etc...). La vie quotidienne était peu confortable et sans hygiène. L'hiver, les températures étaient glaciales, et il y avait souvent qu'un seul point d'eau.
- Dans le château on vend et on achète plein d'objets différents. Des habits, des animaux, de la nourriture, des outils, etc... Le marché a lieu une ou plusieurs fois par semaine, et la foire une ou deux fois par an.

Un château fort en pierre



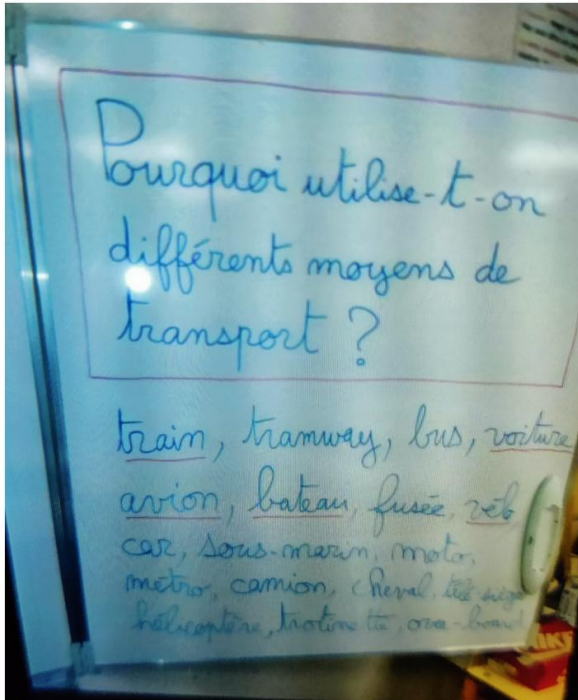
Annexe 7 : Fiche de préparation de la séance de géographie

Géographie	Les moyens de transport	CM2
Se déplacer		Séance 1/1

Objectifs de la séance	Comprendre qu'aujourd'hui on utilise plein de moyens de transport différents et que chacun répond à des besoins particuliers.
Compétences et connaissances	Apporter sa contribution en se basant sur son expérience des moyens de transport. Exprimer un avis et participer activement à un travail collaboratif. Comprendre et analyser un document.
Durée	60 minutes
Organisation	En classe entière puis en groupes de 4/5 élèves.

Matériel	Photocopies individuelles pour que chaque élève note ses hypothèses. Photocopies collectives pour que les élèves accomplissent la tâche. Documents spécifiques à chaque moyen de transport, atlas, mappemonde, livres de géographie, etc.
Déroulement	<p>0 – Je trace sur le tableau au préalable la question « Pourquoi utilise-t-on différents moyens de transport ? » et je la cache. Je trace les cases du tableau (7x7). Je dispose les tables de façon à former des îlots.</p> <p>1 – J'accueille les élèves de CM2 de la classe de Véronique et je les dispose sur les places vacantes.</p> <p>2 – J'introduis la séance en disant que l'on va travailler sur les moyens de transport. Je leur demande d'énoncer les moyens de transport qu'ils connaissent et je les écris au tableau.</p> <p>3 – Je révèle la question. Je définie les mots-clés : « pourquoi » = quand quel objectif ? pour quelles raisons ? ; « on » = tous les individus ; « types » = les familles de moyens de transports qu'ils ont trouvés.</p> <p>4 – Je distribue les fiches individuelles et je demande à chacun de les remplir en notant son prénom, ses idées. (Différenciation → écrire uniquement des mots importants.) Pendant ce temps, j'écris au dessus du tableau la question « Qu'est-ce qui différencie les moyens de transport ? ». Je remplis la première ligne du tableau avec : avion / train / voiture / camion / bateau / vélo (si ils les ont trouvés).</p> <p>5 – Je dresse collectivement avec les élèves (et reformule) une liste des critères qui permettent de différencier les moyens de transport. Idéalement je dois obtenir : prix / distance / durée / besoin / capacité / accessibilité. Je remplis la première colonne avec les critères qu'ils ont trouvés.</p> <p>6 – J'introduis la phase de travail collectif et distribue les fiches collectives. Je répartis à chaque groupe un des 6 moyens de transport. Je rappelle mes attentes sur la procédure et l'objectif de la tâche → discuter collectivement, analyser les documents et remplir le tableau avec différents critères.</p> <p>7 – Durant le temps de travail en groupes, j'apporte un étayage et fournis différents documents selon le moyen de transport étudié.</p> <p>8 – Retour au collectif. Chaque groupe vient présenter son travail et on remplit le tableau avec des croix « + » = peu ; « ++ » = moyen ; « +++ » = beaucoup. J'institutionnalise le savoir puis conclue la séance.</p> <p>9 – Je récupère les fiches et les documents. Je fais effacer le tableau.</p>
Critères de réussite	L'élève peut lister plusieurs types différents de moyens de transport et plusieurs critères qui permettent de les différencier. L'élève comprend la notion d'accessibilité.

Annexe 8 : Photo de la liste des moyens de transports trouvés collectivement par les élèves



Annexe 9 : Photo du remplissage du tableau lors de la mise en commun

	train	Voiture/camion	Avion	Bateau	Vélo
Distance	++	++	+++	+++	+
But					
Temps				+++	
Capacité	+++		+++		
Voies				-	+++
Accessibilité					

Annexe 10 : Hypothèses formulées individuellement par quatre élèves

Prénom : D

Pourquoi utilise-t-on différents moyens de transport ? Écris tes idées :

Première idée :
 Parce que il y a certains véhicules qui sont pour le travail.

Deuxième idée :
 Parce que il y en a qui sert à aller dans d'autre pays.

Troisième idée :

Prénom : E

Pourquoi utilise-t-on différents moyens de transport ? Écris tes idées :

Première idée :
 Parce que il y a plusieurs besoins.

Deuxième idée :
 pour ceux qui manquent d'argent que d'autre.

Troisième idée :
 C'est sinon il y aurait des endroits ou on pourrait pas aller.

Prénom : A

Pourquoi utilise-t-on différents moyens de transport ? Écris tes idées :

Première idée : en fonction des besoins du moment. (aller à l'école, aller dans un autre pays...)

Deuxième idée : en fonction de son métier. (militaire, astronaute, chauffeur routier...)

Troisième idée : en fonction de son budget. (pas de fusée ni d'hélicoptère)

Prénom : S

Pourquoi utilise-t-on différents moyens de transport ? Écris tes idées :

Première idée : pour aller dans une autre ville par exemple le bus à tours p1- le bus aller à Bordeaux

Deuxième idée : ...

Troisième idée :

Annexe 10 bis : Fiche remplie en groupe par ces quatre élèves

Prénoms : E, A, D, J

Les critères	Le moyen de transport auquel on s'intéresse : <u>vélo</u>
temps	Un vélo demande plus d'énergie qu'une voiture par exemple et il faut beaucoup plus de temps pour faire Angers-Paris en vélo que en voiture.
capacité	très faible
but	Pour faire des petits trajets et pour être moins polluer. Pour aller à l'école, au travail...
accessibilité	Toute, pratique, peu chère
distance	Le vélo est fait pour faire des petits trajets.

Annexe 11 : Hypothèses formulées individuellement par cinq élèves

Prénom : E

Pourquoi utilise-t-on différents moyens de transport ? Écris tes idées :

Première idée : C'est pour se déplacer, pour s'amuser

Deuxième idée : Ou pour se faire livrer

Troisième idée : Ou pour des recherches scientifiques

Prénom : E

Pourquoi utilise-t-on différents moyens de transport ? Écris tes idées :

Première idée : L'avion sert à se déplacer dans de grands voyages qui traversent un pays à un autre ou comme pour traverser l'océan...

Deuxième idée : La voiture sert à faire des voyages long ou rapide à aller au travail... on ne va pas utiliser l'over

Troisième idée :

Prénom : S

Pourquoi utilise-t-on différents moyens de transport ? Écris tes idées :

Première idée : La moto pour livrer le vélo pour aller dans d'autres pays

Deuxième idée : le bus pour aller dans un magasin

Troisième idée : le cheval pour aller à l'école

Prénom : S

Pourquoi utilise-t-on différents moyens de transport ? Écris tes idées :

Première idée : Il y a des moyens de transport pour faire un trajet et d'autre pour faire d'autre trajet.

Deuxième idée : pour que le trajet soit moins long et moins de temps

Troisième idée :

Prénom : X

Pourquoi utilise-t-on différents moyens de transport ? Écris tes idées :

Première idée : Cela dépend des lieux que l'on a à parcourir

Deuxième idée :

Troisième idée :

Annexe 11 bis : Fiche remplie en groupe par ces cinq élèves

Prénoms : E. T. S. J. V.

Les critères	Le moyen de transport auquel on s'intéresse : <u>train</u>
Temps	On peut faire des voyages de environ 30 min à 10 h.
Capacité	Grande capacité.
Confort	Cela dépend des trains mais en général le confort est assez élevé.
Support	Il roule sur des rails, s'arrête dans des gares. Il n'y en a pas partout.
But	Le train sert pour : relier une gare à une autre.
Accessibilité	accessible à tout le monde, même si c'est un peu cher.

Annexe 12 : L'entretien avec Géraldine

- **Quelles méthodes didactiques utilises-tu à travers ton enseignement de l'histoire et de la géographie ?**

Auparavant, je m'appuyais essentiellement sur les manuels, et maintenant que je maîtrise parfaitement les savoirs disciplinaires, je joue surtout sur la diversité des supports d'apprentissage. Je ne cherche pas à mettre les élèves dans des travaux de groupes mais je leur impose un cadre d'apprentissage particulièrement structuré et j'exige d'eux de la rigueur.

- **Considères-tu que l'histoire et la géographie sont des disciplines à part au cycle 3 en matière de didactique ?**

Je ne les considère pas comme à part. Cependant, j'estime que ces deux disciplines font partie des matières dites de « découvertes » car elles sont « ouvertes sur le monde », et qu'en ce sens elles se distinguent du Français et des Mathématiques.

- **Quelle est ton opinion sur l'utilisation de la situation-problème en didactique de l'histoire et de la géographie ?**

J'ai pratiqué ces méthodes didactiques au début de ma carrière puis j'ai arrêté car je pense qu'elles représentent essentiellement une perte de temps et d'énergie. Elles ne sont pas efficaces et les élèves apprennent peu et retiennent peu. Il arrive aussi qu'une partie seulement des élèves travaillent. De plus, il est trop tôt à leur âge pour leur demander de faire preuve d'esprit critique, laissons-les mûrir à leur rythme.

- **Quels changements as-tu pu observer dans le comportement et dans l'implication de Guy à travers la séance de géographie ?**

D'habitude Guy se met la pression et a peur de mal faire, il suit et se contient beaucoup. À travers ta séance de géographie, il s'est « libéré » et a pu s'exprimer tel qu'il est. Il était épanoui et moteur de son groupe de travail, alors qu'il est rare de l'entendre parler ou prendre des initiatives.

- **Quelles seraient selon toi les critiques les plus importantes à formuler sur la conception de mes séances, et sur ma pratique de la situation-problème ?**

Tu as réussi à atteindre les objectifs pédagogiques et didactiques que tu t'étais fixés. Tu as su correctement orienter les élèves pour qu'ils arrivent sur les savoirs et les questionnements que tu souhaitais. Durant la mise en activité, j'ai trouvé que tu étais pertinent et efficace lorsque tu consultais les différents groupes pour les guider. Cependant, j'ai le sentiment que les élèves n'ont vu « qu'une partie du puzzle » sur les thématiques que tu abordais, mais que c'est dû à la fois à ta stratégie didactique et aussi au fait que tu n'avais à chaque fois qu'une séance de mise en pratique.

Annexe 13 : L'entretien avec Véronique

- **Quelles méthodes didactiques utilises-tu à travers ton enseignement de l'histoire ?**

Je cherche régulièrement à mettre les élèves en scène, ou à leur demander de réaliser des exposés sur différentes thématiques d'une même époque. Je veux les amener à trier leurs questionnements et vérifier les informations qu'ils trouvent. Mon objectif est de mettre les époques en perspective et de croiser les points de vue.

- **Considères-tu que l'histoire est une discipline à part au cycle 3 en matière de didactique ?**

D'une certaine manière, oui. En histoire les élèves doivent interpréter, trouver une intention et développer leur esprit critique. De plus, L'histoire est une discipline très transversale et s'enseigne dans plein de contextes différents.

- **Quelle est ton opinion sur l'utilisation de la situation-problème en didactique de l'histoire ?**

Tout dépend de l'objectif que l'on se fixe. Si c'est parcourir tout le programme dans l'année, alors on a pas souvent le temps ou l'énergie de construire des situations. Mais si c'est approfondir les savoirs sur une époque historique ou une thématique particulière, alors c'est utile de recourir à ce type de méthode didactique. Les élèves retiennent mieux lorsqu'ils sont en situation. Cependant, à travers les situations-problèmes on a souvent l'impression que leurs savoirs sont « construits sur du sable ». Et pour finir, je trouve qu'il est plus facile de procéder à ce genre de pédagogie en Sciences plutôt qu'en histoire, où le travail de contextualisation est souvent trop lourd à effectuer.

4^{ème} de couverture

Mots clés :

Situation-problème ; socioconstructivisme ; enseignement ; histoire ; géographie.

Résumé en Français :

Ce travail de recherche tente de comprendre en quoi l'enseignement par situations-problèmes est adapté à l'enseignement de l'histoire et de la géographie au CM1 et CM2. Pour y parvenir, Matthieu Hitchon s'appuie sur un travail de recherche théorique axé sur l'épistémologie du socioconstructivisme, et sur des expérimentations réalisées lors d'un stage. Ses conclusions tendent à montrer que la situation-problème est pertinente pour mobiliser les paradigmes scientifiques et disciplinaires de l'histoire et de la géographie, et favorise l'apprentissage de connaissances et compétences qui leur sont propres.

Key words :

Problem situation ; social constructivism ; education ; history ; geography.

Résumé en Anglais :

This research work attempts to understand how problem-situation teaching is adapted to the teaching of history and geography in the CM1 and CM2. To achieve this goal, Matthieu Hitchon relies on a theoretical research work focused on the epistemology of social constructivism, and on experiments carried out during an internship. His conclusions tend to show that the problem situation is relevant to mobilizing the scientific and disciplinary paradigms of history and geography, and promotes the learning of their own knowledge and skills.