Représentations sociales et apprentissage en Histoire

Valentin Lioret

▶ **To cite this version:**

Valentin Lioret. Représentations sociales et apprentissage en Histoire. Education. 2023. dumas-04501464

HAL Id: dumas-04501464
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04501464

Submitted on 12 Mar 2024

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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2022-2023

Master ***Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

Mention ***Second degré – Histoire-Géographie***

Représentations sociales et apprentissage en Histoire

Présenté par Valentin Lioret

Mémoire de M2 encadré par Anne Dufour

Remerciements :

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Anne Dufour, pour son aide et ses retours précieux sur mon travail qui m'ont énormément aidé tout le long de la rédaction de ce mémoire.

Je tiens également à remercier mes élèves de Terminale générale qui se sont impliqués et appliqués lors de la réalisation de l'expérimentation. Il m'a ainsi été possible de faire des retours approfondis sur l'expérience menée.

Sommaire

Représentations sociales et apprentissage en Histoire 1

I)Etat de l'art 5

1)Définir les représentations sociales 5

A) Epistémologie des représentations sociales 5

B) La complexité de cadrer ce qu'est une représentation sociale 6

C) Approche structurale des représentations sociales 8

2)Représentation et apprentissage 11

A) Un point central de l'apprentissage 12

B) En quoi la représentation vient nourrir ou interférer l'apprentissage ? 12

C) Vers une déconstruction des représentations sociales ? 15

II)Les représentations sociales et leur prise en compte au sein de l'Ecole 16

1)Les représentations sociales dans l'Education Nationale et dans les ressources pédagogiques 16

A) Dans les programmes 16

B) Dans les ressources pédagogiques 20

C) Dans les manuels scolaires 23

D) Dans la formation des enseignants 25

2)Les enseignants et l'utilisation des représentations sociales comme outil d'apprentissage 27

III) Les représentations sociales sur la Résistance et l'apprentissage auprès d'une classe de terminale 28

1)Protocole de l'expérimentation 30

A) Les participants 30

B) Matériel 30

C) Projet de mise en œuvre 30

D) Quelles peuvent être les attentes du professeur avec ce genre d'exercice ? 32

2)Réalisation de l'expérimentation en classe : 32

A) Réalisation et retour sur la première étape de l'expérimentation 32

B) Comment adapter l'enseignement à partir du recueil d'informations ? 34

C) Le nuage de mots et le retour des élèves 35

3)Critiques et apports de l'expérimentation 35

A) Les problèmes rencontrés 35

B) Les points forts de cette expérimentation 36

IV) Conclusion 37

Bibliographie 38

Annexe 40

L'enseignement d'histoire, en plus d'apporter à l'élève des savoirs et des savoir-faire, façonne la manière dont les élèves se représentent le passé. Par façonner, nous entendons ici que les élèves possèdent déjà des représentations du passé et que le cours d'histoire influence leur évolution. J'ai choisi de traiter dans mon mémoire des représentations sociales car de mes expériences, j'ai souvent été confronté à des personnes, à des élèves qui avaient des représentations qui s'avéraient loin de tout biais. Je me suis donc demander d'où venait ces représentations, comment elles se formaient et quelles conséquences cela pouvait avoir sur mon futur métier. Après quelques recherches, j'ai donc choisi de me concentrer sur la psychologie sociale et en particulier sur les représentations sociales. Se représenter le passé influe notamment sur la perception globale que les élèves ont sur un objet historique. De son côté, l'enseignant doit prendre en compte les représentations sociales pour enseigner sa discipline. Il doit ainsi adapter son enseignement aux différents élèves**.** A ces représentations viennent se greffer les savoirs que l'enseignant va apporter durant son enseignement. Son rôle est, en plus de construire des savoirs, de faire progresser les élèves dans leur compréhension des phénomènes historiques. Mais des représentations faussées, en dehors des savoirs scientifiques, peuvent être un frein au travail de l'enseignant et à l'apprentissage des élèves. L'enseignant est ainsi confronté à la question de comment améliorer son enseignement pour que l'apprentissage des élèves soit le meilleur. C'est une question essentielle car ce n'est qu'en se posant des questions sur sa pratique professionnelle que le professeur peut s'améliorer et ainsi faire progresser davantage les élèves. Nous allons, dans ce mémoire, axer notre réflexion sur la place qu'occupent les représentations sociales dans l'apprentissage. Comment se servir des représentations sociales que les élèves possèdent pour les aider à progresser ? L'histoire est une discipline qui est très intéressante sur ce point de vue car elle est riche en représentations sociale. Elle est, d'ailleurs, une des disciplines les plus étudiées sur la question des représentations sociales.

Quelle est la place des représentations sociales dans l'apprentissage de l'histoire ?

Pour répondre à notre questionnement, il est nécessaire dans un premier de temps de comprendre ce que sont les représentations sociales et leur fonctionnement afin, dans un second temps, de les confronter avec la question de l'apprentissage de la discipline historique.

I) Etat de l'art

1) Définir les représentations sociales

Pour commencer notre état de l'art, il est nécessaire de s'attaquer à la définition des représentations sociales. S'il est facile de donner la définition d'un auteur, il n'est pas évident d'en comprendre l'étendu. En effet, on rencontre des difficultés à les définir notamment face à d'autres concepts proches. Selon certains auteurs, ces concepts sont à différencier, pour d'autres ils font partie des représentations sociales. Nous tâcherons ensuite d'expliquer le fonctionnement des représentations sociales en étudiant ce qu'est le courant structurale. Nous regarderons en quoi son étude permet de répondre à des questions qui se raccrochent à la didactique de la discipline historique.

A) Epistémologie des représentations sociales

Les représentations sociales ont largement été étudiées en France depuis les années 1970 et les travaux de Serge Moscovici. Nous n'allons pas essayer de faire un récapitulatif des travaux sur le sujet, mais faire une forme de bilan synthétique de ce qu'en dit la recherche aujourd'hui. Elles s'inscrivent principalement dans le champ de la psychologie sociale. Si le champ est relativement éloigné de l'histoire, on peut l'utiliser en didactique. Il est tout d'abord nécessaire de définir ce que représenter veut dire. Pour Denise Jodelet (1976, p362), représenter c'est tenir lieu de, être à la place de. Cela veut dire que l'on prend en compte ce que voit et vit l'autre. La représentation est donc un phénomène de prise en compte de l'autre, de ce qu'il vit, ce qu'il ressent. Elle nous dit également que les représentations peuvent être associées à des représentations mentales, c'est-à-dire des représentations qui se forment par la pensée vis-à-vis d'un objet ou d'une situation.

On va maintenant se concentrer sur les représentations sociales. Pour Abric (2001), les représentations sociales sont « un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes ». Ces représentations sociales peuvent s'appliquer à des ensembles relativement divers. Elles peuvent être construites sur des objets historiques périodiques comme un évènement, sur un fait social (Ex : Les gaulois) ou encore sur une notion ou un concept (Ex :

démocratie). Ces représentations ne sont pas issues de nulle part, elles sont socialement construites. On entend par socialement construite que « les représentations sociales sont le fruit d'un processus d'échanges et d'interactions au sein d'un groupe social » (Sauvé ; Machabée, 2000). Elles sont donc en partie issues d'une pensée collective de la société. Mais si elles sont construites socialement, les représentations sociales n'en sont pas moins individuelles car les individus ne font pas partie des mêmes groupes sociaux, n'ont pas le même vécu. C'est ce que nous expliquerons plus tard avec l'approche structurale des représentations sociales.
Cette première sous-partie nous a permis de donner une première définition de ce qu'est une représentation sociale. Cependant, des concepts proches posent un problème dans le cadrage de ce qu'est une représentation sociale. Qu'elle est en soit la différence entre une représentation et une image ? C'est la question à laquelle nous allons essayer de répondre dans cette seconde sous-partie.

B) La complexité de cadrer ce qu'est une représentation sociale

La difficulté que l'on peut avoir lorsqu'on cherche à définir ce que sont les représentations est leur proximité avec d'autres concepts très proches. Alain Dalongeville le met très bien en avant dans son ouvrage, *l'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire* (2001), dans lequel il réalise un travail de synthèse de la recherche menée sur ces concepts. Pour lui, les représentations sociales rentrent en interférence avec d'autres concepts tel que l'image, la représentation mentale ou encore la catégorisation. Nous allons tout d'abord nous intéresser à l'image. Pour Alain Dalongeville, il existe une différence importante entre ces deux éléments. Pour lui, la représentation n'est pas une image mais une figure. La différence est que l'image serait une duplication d'un objet observé alors qu'une figure serait issue de l'imaginaire collectif et individuel. La représentation sociale est donc présentée comme quelque chose de figuratif et non comme une représentation du réel.

Si la proximité entre image et représentation est aussi forte c'est notamment car on trouve plusieurs types d'images dont certaines se rapprochent plus des représentations sociales.
Dans la psychologie cognitive, Piaget et Inhelder (1966) distinguent des images visuelles et des images mentales. L'image visuelle est issue de la vue alors que l'image mentale est un outil de cognition qui est une construction de la pensée. On se rapproche de la représentation mais elle n'est pas construite collectivement mais individuellement par évocation.

L'image peut également être symbolique, c'est-à-dire qu'elle évoque à sa vue d'autres images, comme le présente G. Durand (1992). Alain Dalongeville considère qu'avec l'image symbolique, on se rapproche finalement du mythe. Il le définit comme une « forme de pensée collective constituant un système d'interprétation du monde ». Dans le mythe, les images visuelles et mentales ont un rôle central. Le mythe est lui-même créateur d'images mentales.
Mais est-ce que les représentations sociales n'ont pas le même rôle ? Face à ce problème, Moliner (1996, p128) considère que la différence est que les représentations sociales peuvent être à l'origine de ce qu'il appelle des images sociales. Alain Dalongeville (2001, p156) définit l'image sociale comme « l'image d'un objet social constituée par les réminiscences des images visuelles que les personnes ont pu voir ». Il rajoute qu'il s'agit de « l'ensemble des caractéristiques et des propriétés attribuées à cet objet ». On se rapproche finalement de l'opinion collective portée sur un objet. Cette image porte également un jugement de valeur et d'apparence et n'est donc pas neutre. Moliner (1996) reconnait également la proximité extrême entre représentation sociale et image sociale. Il dit cependant que les images sociales émergent des représentations sociales. Il sous-entend, de ce fait, que d'une représentation sociale émerge plusieurs images sociales. On peut, pour expliciter cela, prendre l'exemple de la représentation sociale des Romains qui donne lieu à plusieurs images tels que l'image de l'empereur, l'image du gladiateur ou encore l'image du magistrat. La différence entre image et représentation sociale est si difficile à faire que l'on peut dire que ces différents concepts sont profondément liés. Ils ne vont pas sans l'autre.

On s'intéresse maintenant à un deuxième concept avec qui les représentations sociales se confrontent. Il s'agit la catégorisation. Il est d'autant plus intéressant dans le cadre de l'enseignement. Tajfel en donne la définition en 1972. Il s'agit d'un « processus psychologique qui tend à ordonner l'environnement en termes de catégories : groupes de personnes, d'objet, d'évènement, en tant qu'ils sont soit semblables soit équivalents les uns aux autres pour l'action, les intentions ou les attitudes d'un individu ». Le processus de catégorisation est donc quelque chose de nécessaire pour chaque individu afin de comprendre son environnement et traiter l'information. Chaque construction de savoir passe tout d'abord par ce processus de catégorisation. Face à un objet nouveau, l'individu le confronte avec les catégories déjà existantes chez lui afin soit de le classer dans une catégorie préexistante, soit de créer une nouvelle catégorie. Selon Tajfel (1972), l'individu a besoin de rapidement s'adapter à son environnement. Pour cela, l'individu a tendance à exagérer les caractéristiques d'un objet afin de pouvoir le classer. On peut ainsi avoir des objets très différents qui peuvent se retrouver au

sein d'une même catégorie. Pour Carmel Camillieri (1996), le catégorisation peut se rapprocher de la généralisation dans le sens où elle a tendance à omettre les différences au sein d'une même catégorie. Il y a donc des biais dans le système cognitif qui peuvent entraîner des erreurs d'interprétations. Pour Moliner (1996), la catégorisation précède la représentation sociale. Face à un nouvel objet, l'individu va tout d'abord le classer dans une catégorie puis se sert de ces catégories afin de créer une représentation sociale. Ainsi, si comme nous l'avons vu, la catégorisation est porteuse de biais, la représentation sociale en subie également les frais. Par exemple, il peut arriver qu'une caractéristique d'un objet soit tellement mis en avant dans la catégorisation qu'elle va devenir le centre de la représentation. On peut très bien l'observer dans le cas des stéréotypes liés aux origines, à certaines religions. L'autre, au sens d'un individu qui ne fait pas partie de notre groupe social, peut ainsi se retrouver ranger dans une catégorie en exagérant un de ses traits physiques ou comportementaux qui serait différent. L'exagération de ce trait serait alors au centre de la représentation sociale de cet autre groupe social. Cela peut par exemple très bien se voir dans le cas de l'antisémitisme qui s'appuie sur l'exagération de soi-disant caractères physiques propres à la population juive. Représentation et catégorisation sont donc fortement imbriquées. La nature de la catégorisation demeure un débat chez les chercheurs en psychologie sociale. Abric et Moliner considèrent que la catégorisation est une des fonctions de la représentation sociale. Mais dans un même temps, les travaux de Moliner tendent à aller dans le sens d'une interchangeabilité de ces termes. On comprend donc pourquoi la limite de ce qu'est une représentation sociale est difficile à cerner.

Les représentations sociales sont une forme de synthèse de ces différents concepts qui sont tous imbriqués entre eux. Ils occupent tous un rôle dans le fonctionnement des représentations sociales tant dans le système de formation des représentations sociales que dans son objectif cognitif. Il est donc maintenant nécessaire de regarder comment fonctionnent les représentations sociales chez l'individu à travers l'approche structurale des représentations sociales.

C) Approche structurale des représentations sociales

Un des grands pans de la recherche sur les représentations sociales est tourné autour de sa structure. On retrouve cela autour du mouvement structuraliste des représentations sociales porté notamment par Jean-Claude Abric et Claude Flament en 1994 avec leur ouvrage *pratiques sociales et représentation*. Ce courant cherche à comprendre comment fonctionnent les représentations sociales chez les individus. D'après Abric (2001), une représentation sociale est

un système sociocognitif qui se compose en deux sous-systèmes. On trouve un système central, qu'il qualifie de noyau central, et un système périphérique. Il explique que ce noyau central a plusieurs fonctions. Il permet à la fois de donner le sens de la représentation, de l'organiser et enfin de la stabiliser (dans le sens de fixer la représentation sociale autour d'un élément central). Le noyau central forme donc une base qui fait consensus pour tous. Cette base consensuelle est immuable. On peut prendre un exemple pour illustrer cela. En 2017, Carlos et al. ont réalisé une étude sur la représentation sociale de Cro-Magnon chez des élèves de CE2, CM1 et CM2. Dans cette étude, ils ont posé l'hypothèse selon laquelle les représentations des élèves de la préhistoire étaient unifiées, sous l'influence des représentations sociales socioculturelles et historiques malgré l'intervention de l'enseignement. Cette étude à montrer que des termes apparaissaient toujours quand on demandait aux élèves de parler de Cro-Magnon. On retrouvait toujours la notion d'Homme ou l'Homme préhistorique. Cela faisait consensus chez les élèves, c'est ce qu'on appelle le noyau central. On voit donc, à travers cet exemple, un peu plus clair en ce qui concerne ce qu'est un noyau central. Il faut donc maintenant regarder ce qu'est le système périphérique. Pour Abric, il s'agit de ce qui entoure le noyau central et qui est muable. En effet, le système périphérique est ce qui est propre à chaque individu vis-à-vis d'une représentation sociale. Abric considère donc que c'est de ce système périphérique que viennent les différences de représentation. Si on reprend le travail sur Cro-Magnon, on retrouve ces différents éléments périphériques. Dans les termes donnés par les élèves sur Cro-Magnon, on peut citer la grotte, le feu, le physique, la chasse. Tous ces éléments sont souvent présents mais ne sont pas consensuels chez les enfants. Ces éléments sont donc en périphérie dans leur système de représentation. Leur hypothèse de départ a donc été contredite par le système périphérique de représentation. Le système périphérique des représentation est la partie propre à chaque individu. Elles se composent d'éléments secondaires qui viennent enrichir une représentation. L'élément périphérique peut être issu de nos lectures, une connaissance, quelque chose que l'on a entendu ou vu. Ce n'est pas forcément quelque chose d'objectif. On est plus dans l'ordre de la perception. Abric (2001) dit que si le noyau central est la « tête ou le cerveau de la représentation », le système périphérique en est « le corps et la chair ». Le noyau central est donc fonctionnel, seul, mais le système périphérique ajoute du contenu à la représentation.

Revenons maintenant au système central. Abric avance que le noyau central n'est pas limité à un seul élément. En effet, il peut comprendre plusieurs éléments. Ces différents éléments n'ont cependant pas forcément la même importance, il existe donc une hiérarchie des éléments dans le système central. Ils n'ont également pas forcément le même rôle dans la représentation. On

trouve tout d'abord des éléments dit normatifs qui sont issus du groupe social d'appartenance, de l'histoire de ce groupe ou encore de son idéologie. Ils fixent la norme, le consensus. On trouve également des éléments fonctionnels qui ont pour rôle de définir l'objet et l'inscrivent dans les pratiques. Abric explique également que les éléments du noyau central ne s'active pas de la même manière selon le contexte. Il prend comme exemple l'étude de Guimelli et Deschamps de 2000 sur les Gitans. Cette étude montre que la représentation sociale des gitans change selon le contexte d'énonciation. Si on parle des Gitans en général, les éléments centraux activés sont le nomadisme et la musique. Or s'il est précisé « en France », l'élément voleur est activé. Cela montre que le contexte d'énonciation d'une représentation sociale a une importance considérable sur le noyau central. Abric montre également que la représentation est influencée par la distance qu'un individu a de l'objet en question. La distance relève ici de la connaissance de l'objet, du niveau de pratique que l'on a de l'objet ou encore de l'implication du groupe vis-à-vis de lui. Plus l'individu est proche de l'objet, plus sa représentation de l'objet est étayée. Ainsi, les éléments qui composent la représentation sont plus nombreux.

On peut maintenant se poser la question de l'évolution des représentations sociales. Si nous avons dit précédemment que le noyau central est immuable et que seuls éléments périphériques sont muables, on peut se demander si une fausse représentation sociale ou une représentation datée (qui n'est plus en accord avec la recherche) peut être changée. C'est la question que se sont posée Rouquette et Guimelli en 1995. Leur expérience a permis de conclure que deux réactions existent à la remise en cause du noyau central. Soit les individus rejettent la remise en cause par une négation soit ils résistent car ils y auraient de « bonnes raisons » de ne pas changer. Il apparait donc comme très difficile de faire évoluer un noyau central. En 1999, Guimelli réalise une étude dans laquelle il met en avant le rôle de l'implication de l'individu dans la représentation sociale dans l'évolution du noyau central. Gimelli et Abric (2007) développent justement sur l'implication. Ils reprennent les travaux de Flament et Rouquette de 2003 pour définir l'implication. D'après eux, l'implication est « un référentiel subjectif, mais socialement déterminé, qui traduit le lien qui intervient entre un sujet et un objet ». Cette définition permet de mettre en avant qu'il existe un lien entre un individu et un objet mais on ne sait pas précisément la nature de ce lien. C'est pourquoi, ils reprennent également les travaux de Rouquette (1997) qui défend l'idée que l'implication repose sur 3 composantes. Il y a tout d'abord l'identification personnelle, c'est-à-dire la proximité que l'individu a de l'objet. Est-ce qu'il se sent concerné ou non. Il y a ensuite la valorisation de l'objet, c'est-à-dire l'importance social des enjeux portés par cet objet. Est-ce que l'objet a une importance quelconque ou au

contraire, c'est une question de vie ou de mort ? Est-ce que l'on parle de changement climatique ou du remplacement d'un panneau de signalisation ? Enfin, il y a la possibilité perçue de l'action. L'individu peut-il agir ou non sur l'objet.
Guimelli (1999) conclut que plus un individu est impliqué, plus l'évolution est difficile. Les individus les moins impliqués arrivent beaucoup plus facilement à intégrer une nouvelle grille de lecture sur la représentation. La modification du noyau central apparait donc comme particulièrement difficile à effectuer. Flament dit en 1994 que « la réversibilité perçue ralentira le processus de transformation de la représentations sociale, et notamment interdira tout changement au niveau du noyau central ». Pour lui, la transformation du noyau central se joue donc également par rapport à la perception de l'individu. Si l'individu considère que le processus de transformation du noyau central peut revenir en arrière, alors elle n'est pas efficace.

De toutes ces études, Abric en conclue (2001, p103) qu'on est encore loin de maitriser complétement les représentations sociales et notamment d'être capable d'agir sur les représentations sociales.
Mais quel lien peut-on alors faire de cette approche structurale avec la question de l'enseignement et de l'apprentissage ? Connaitre le fonctionnement des représentations sociales est tout de même fortement utile pour l'enseignant. En effet, cela lui permet de comprendre ce qu'il peut modifier dans les représentations sociales qu'ont les élèves. S'il apparait que le noyau central d'une représentation est difficilement modifiable, le professeur peut influer sur les éléments périphériques. Il peut, en fait, développer avec les élèves leurs représentations sociales. Il peut également se servir des éléments du noyau central des représentations qu'ont les élèves et qui relèvent d'une construction sociale consensuelle afin de développer les éléments périphérique qui se trouvent autour.

2) Représentation et apprentissage

Maintenant que nous comprenons mieux ce que sont les représentations sociales et leur fonctionnement, il est nécessaire de voir en quoi la compréhension du fonctionnement des représentations sociales peut nous être utile dans le métier d'enseignant. Dans le cadre du métier d'enseignant, il est en effet nécessaire d'avoir des connaissances sur d'autres disciplines que la discipline enseignée et notamment en didactique afin d'améliorer l'apprentissage des élèves.

Dans ce cadre, l'étude des représentations sociales est prégnante par son aspect structural et par sa possibilité de former chez les élèves des savoirs. Dans un premier temps, il est nécessaire de comprendre le lien entre didactique et représentation sociale. Nous essayerons de voir comment les représentations sociales imprègnent l'apprentissage ainsi que les savoirs des élèves. Dans un second temps, nous étudierons la place qu'occupent les représentations sociales dans l'apprentissage de la discipline historique en appuyant l'idée d'une centralité des représentations sociales dans ce processus.

A) Un point central de l'apprentissage

Les représentations sociales sont d'après Lucie Sauvé et Louis Machabée (2000) le point central de l'apprentissage. On le voit tout d'abord à travers les processus d'objectivisation et d'ancrage. L'objectivisation est un « processus qui vise à réduire, à schématiser et résumer l'information, à rendre « l'étrange » familier » (Carlos et Al., 2017). L'ancrage est quant à lui, « un processus qui vise à l'incorporation dans le social, l'ancrage dans un réseau de signification « déjà-là », dans des valeurs sociales préexistantes » » (Carlos et Al., 2017). Ces deux principes font que l'élève va ancrer ses connaissances à travers « un réseau de signification » que vont être les représentations sociales. Il apparait ainsi que la possession de bonnes représentations sociales est essentielle pour l'apprentissage de l'élève. L'apport de connaissance sans la prise en compte des représentations sociales ne permet pas non plus le développement d'une construction historienne. Serge Moscovici met également en avant en 1976 le rôle de l'objectivisation des représentations sociales. Il dit que l'objectivisation permet de rendre l'abstrait concret par association avec une image. Les représentations sociales aident donc à la conceptualisation. Or, la maîtrise des concepts est au cœur des différents programmes scolaires, de manière transversale. Il est d'autant plus important que l'enseignant prenne en compte la construction et/ou la consolidation des représentations sociales que les élèves ont sur les objets historiques afin qu'ils puissent correctement conceptualiser et ancrer les connaissances véhiculées par le cours. Pour Didier Cariou (2012), c'est d'autant plus vrai que les représentations que les élèves ont d'un concept évoluent au cours de la formation. C'est en soit logique car nous avons vu que les représentations sont des savoirs et donc que ces savoirs se peaufinent.

B) En quoi la représentation vient nourrir ou interférer l'apprentissage ?

Au sein de la classe, les élèves comme l'enseignant sont soumis à des représentations sociales qui peuvent être bien différentes. On peut tout d'abord évoquer le cas des enseignants. Pour Alain Dalongeville (2001), les enseignants ne sont pas exempts de stéréotypes. Or comme nous l'avons vu plus tôt, ces biais ont une influence sur la formation des représentations sociales. Le professeur peut donc avoir des représentations sociales biaisées qu'il pourrait ensuite transmettre aux élèves. C'est pour ça que le professeur se doit d'avoir une base scientifique solide dans la discipline qu'il enseigne afin que le savoir scientifique vienne gommer au maximum ses aprioris et qu'ils n'influencent pas son enseignement. Cependant, les enseignants ont souvent une connaissance en largeur plus qu'en profondeur de leur discipline. Ainsi les professeurs ont tendance à répliquer des savoirs vus comme consensuels sans forcément vérifier s'ils sont encore à jour vis-à-vis de la recherche scientifique. Il ne faut pas oublier que les enseignants gardent tout de même un esprit critique. Alain Dalongeville (2001, p205) fait cependant, le constat dans son étude, que le savoir historique est souvent insuffisant pour contrer les stéréotypes et le savoirs vus comme consensuels.

Dalongeville regarde également dans ses travaux la place des représentations sociales chez les enfants. Il met en avant que le passé est, chez eux, remplis de stéréotypes. Il prend l'exemple des barbares qui sont décrits comme sauvages, exempts de croyances et dormant sur leurs chevaux. Ces stéréotypes sont évidemment problématiques car ils sont contraires à ce que dit la recherche et en même temps persistent dans les enseignements à direction des élèves. Ces représentations stéréotypées viennent des contextes sociaux des élèves. Ils peuvent être néanmoins de natures bien différentes. En effet, comme on l'a dit plus tôt, les représentations sont à la fois collectives (noyau central) et individuelles (éléments périphériques). Les élèves d'une même classe, ayant suivis un même enseignement, peuvent sortir de la classe avec des représentations différentes. Carlos et Al. (2017) montrent l'influence des représentations socioculturelles et des représentations historiques sur la représentation sociale que les élèves ont d'un objet. Dans leur ouvrage, les auteurs mettent en avant ces différences avec l'exemple de Cro-Magnon. Ils ont tout d'abord avancé que le sexe a une influence sur les représentations des élèves. En effet, ils ont montré que pour Cro-Magnon, le mot Homme dominait dans les représentations et que le mot Femme était très peu présent. Ce dernier terme n'était quasiment présent que dans les représentations des filles. Au contraire les garçons n'en faisaient que très peu la mention. Mais ce n'est pas le seul exemple**.** En effet, la présence de documents montrant

les hommes en train de chasser dans les manuels fait également augmenter la présence de la thématique alimentation dans les représentations des garçons. Le genre des élèves n'est pas le seul indicateur qui fait varier les représentations. L'un des indicateurs qui fait le plus varier les représentations sociales est la classe socio-professionnelle des parents. Des parents qui ont fait des études supérieurs ont tendance à avoir un bagage culturel supérieur qu'ils peuvent transmettre à leurs enfants. Ils possèdent ainsi potentiellement déjà des représentations sociales sur les objets du cours d'histoire soit des représentations qui sont plus développées et qui dépassent le simple cadre des éléments vus en cours.

Les représentations sociales entrent pleinement dans le cadre de la didactique car comme le rappelle Didier Cariou (2012), la didactique emprunte à différentes sciences sociales (sociologie, psychologie…) pour la compréhension de l'activité des élèves. Le savoir est lui-même nourrit par le monde social comme avec le récit national. S'il est aujourd'hui déconstruit, il reste imprégné dans la société française, dans la mémoire des parents et grands-parents des élèves. Ces personnes transmettent à leur descendance des représentations sociales qu'ils ont eux-mêmes reçues. Semonsut (2009) met également en avant le rôle qu'occupe les médias (Bandes dessinées, télévision, radio, cinéma…) dans la formation de la pensée sociale. Le cas d'Astérix sur la représentation des Gaulois en est l'exemple type. La popularité d'Astérix a fait que de nombreux enfants se représentent les Gaulois comme des moustachus vivant dans des huttes et mangeant du sanglier.

Les élèves se servent de leurs compétences sociales pour comprendre les hommes du passé. Ils renvoient leurs connaissances sur le passé et les comparent. On est face à une pensée sociale. Cependant, pour Moniot (1993), c'est avant tout la pensée historienne qui doit prendre le devant dans l'apprentissage. C'est-à-dire, une réflexion qui part de pratiques liées à la discipline.
Les élèves possèdent selon Didier Cariou (2006) des « savoirs d'origines » dont font partie les représentations sociales car il est nécessaire de rappeler qu'elles sont une forme de savoir. Au sein du cours d'histoire, les élèves reçoivent un enseignement qui est adapté pour eux. On parle d'une histoire scolaire. Il s'agit d'une histoire qui prend en compte leurs connaissances déjà acquises. Pour obtenir cette histoire scolaire, l'enseignement passe par une scolarisation des savoirs scientifiques issus de la recherche. Ce lien permet ainsi au professeur de prendre en compte dans son enseignement les évolutions historiographiques. Pour Didier Cariou (2012) il existe ainsi une continuité entre l'histoire savante et l'histoire scolaire. La didactique peut donc

grandement se servir des représentations sociales. Et si elle le peut, c'est notamment car les représentations sociales sont au cœur de l'apprentissage.
Si nous avons vu jusqu'à présent que les représentations sociales peuvent rentrer en conflit avec l'apprentissage, on n'a cependant pas évoqué la question de leur déconstruction. Comment peut-on justement lutter contre les biais de représentation ?

C) Vers une déconstruction des représentations sociales ?

Le point précédent met en exergue une forme d'opposition entre connaissance et représentation dans le sens où la connaissance permettrait de déconstruire les représentations. Comment peut-on déconstruire une représentation ? De ce que nous dit la recherche, la déconstruction des représentations sociales se joue au niveau de sa structure. Si la déconstruction du noyau apparait comme relativement difficile comma l'a montré Abric (2001), elle semble possible à l'échelle du système périphérique. C'est à ce niveau que le professeur peut agir pour transformer la représentation de l'élève. L'enseignant peut modifier la représentation sociale en ajoutant des connaissances qui vont venir s'ancrer au niveau du système périphérique ainsi qu'en déconstruisant
On peut se demander également si le passage d'un élément périphérique à un élément central est possible. Est-ce que le professeur, en appuyant considérablement sur un élément périphérique d'une représentation peut l'intégrer, chez les élèves, dans le noyau central afin de faire évoluer la représentation ?

La question des représentations sociales dans l'apprentissage de l'histoire nous apparait comme centrale après cette première partie. Les prendre en compte permet à l'enseignant d'aller davantage dans le sens du système cognitif des élèves. Il est possible de se servir de l'approche structurale pour essayer de favoriser la construction de savoirs en ce qui concerne les éléments périphériques des représentations. On peut ainsi si poser les questions suivantes qui vont nous guider dans la continuité de ce travail.

Est-ce que la prise en compte des représentations sociales permet une amélioration de l'apprentissage des élèves ? Comment évoluent alors leurs représentations au cours de la séquence ?

II) Les représentations sociales et leur prise en compte au sein de l'Ecole

Les représentations sociales nous apparaissent comme un élément pertinent permettant de renforcer l'apprentissage des élèves. En effet, leur confrontation avec de nouvelles connaissances permettent aux élèves de questionner leurs représentations déjà établies, de les revoir si elles étaient fausses mais également de s'en servir comme d'un support pour y ancrer des connaissances et des notions. De ce postulat, l'utilisation des représentations sociales comme outil d'apprentissage semble plus qu'intéressant. Néanmoins, la question que l'on peut naturellement se poser est celle du passage du domaine scientifique, c'est-à-dire de la recherche en psychologie sociale, au domaine scolaire. Est-ce que les représentations sociales sont prises en compte dans l'Ecole ? Cette question peut se retrouver à différents niveaux que ce soit dans les programmes, dans les ressources pédagogiques, dans les manuels ou encore dans la formation des professeurs. Pour répondre à ce questionnement, nous étudierons dans un premier temps les ressources à disponibilité des professeurs afin de voir si les représentations sociales y ont une place. Dans un second temps nous regarderons ce que les enseignants peuvent nous dire, ou non, sur le rapport qu'ils ont aux représentations sociales comme outil d'apprentissage.

1) Les représentations sociales dans l'Education Nationale et dans les ressources pédagogiques

A) Dans les programmes

Si ce mémoire se concentre sur la discipline historique, il est cependant intéressant de regarder si les représentations sociales sont plus généralement présentes dans les programmes des différentes disciplines. On pourra ainsi voir si la question est traitée dans des matières en particulier, ou encore si l'histoire occupe une position particulière à ce sujet. Pour cela, nous allons analyser les derniers programmes officiels de l'Education Nationale en vigueur, de la classe de 6ème à la classe de terminale afin d'observer la manière dont les représentations sont évoquées et de regarder dans quels buts elles le sont.

Nous allons commencer notre travail de décryptage des programmes à travers le cycle 3. Dans ce cycle, le domaine 5 du socle commun évoque la question des représentations dans son intitulé, « les représentations du monde et de l'activité humaine ». Il est notamment mis en avant le rôle de l'enseignement d'histoire-géographie dans la représentation que les élèves se font de l'espace et du temps. Néanmoins, ces représentations s'inscrivent davantage en lien avec la compétence « connaître et se repérer », dans un but d'apprendre à l'élève à se repérer. On ne questionne pas ici les représentations sociales des élèves.

Les représentations sont également évoquées en langues dans le but de construire des « représentations sur les autre cultures ». Enfin, les représentations sont sous-entendues en art plastique par « l'inscription dans une époque, dans une aire géographique » qui peut contribuer à la construction de représentations sociales sur les différentes cultures.

Si on se concentre plus précisément sur les programmes du cycle 3, on peut déjà observer que plusieurs disciplines traitent de la question des représentations. Nous allons néanmoins mettre de côté les mathématiques car cette discipline traite de représentations mais uniquement graphiques ce qui sort de notre cadre d'étude.

Tout d'abord, en histoire-géographie, une des compétences du cycle 3 vise à « utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps ». L'objectif de cette compétence est que les élèves apprennent à appréhender le temps, les différentes périodes, à inscrire le document dans le temps long. La géographie du cycle 3 travaille également sur les représentations. Dans le thème 2 de 6ème, le sous-thèmes « habiter dans un espace de faible densité » invite à « mettre en évidence les représentations dont ces espaces font parfois l'objet ». On est clairement ici dans une confrontation entre les représentations que peuvent avoir les élèves des espaces de faibles densités et le savoir scolaire enseigné. On peut donc voir qu'en effet, l'histoire-géographie a pour but, au sein du cycle 3, de construire chez les élèves des représentations du temps et de l'espace, ces représentations pouvant servir de repères.

En français, les représentations se retrouvent dans un des objectifs de l'année qui est de « comprendre le sens des émotions fortes que suscitent la description ou la représentation des monstres ». Cet objectif invite les élèves à élaborer des représentations et ainsi cela contribue à les aider à former, renforcer d'autres représentations que ce soit en français ou dans les autres matières.

En sciences et technologies, il est dit qu'au « cycle 3, les notions déjà abordées sont revisitées pour progresser vers plus de généralisation et d'abstraction, en prenant toujours soin de partir du concret et des représentations de l'élève ». On voit ici clairement l'effort de ces disciplines de se servir des représentations des élèves pour construire des connaissances et des

notions. On est dans le domaine de l'ancrage si on reprend ce que nous avons vu dans la première partie. Ici, les représentations sont utilisées dans le but que nous questionnons, c'est-à-dire comme un outil permettant l'apprentissage.

Regardons maintenant ce que nous dit les programmes du cycle 4 sur les représentations. En langues vivantes, les élèves sont invités à réfléchir sur « les habitudes et les représentations des autres pays ». L'idée est donc de leur permettre de construire des représentations de ce que sont les autres cultures et d'ancrer les connaissances qu'ils acquièrent dans les différentes séquences dans ces représentations.

C'est surtout en français que les représentations occupent une place centrale durant le cycle 4 et en particulier en 5ème. Les élèves sont invités à travailler sur les représentations d'autrui, des mondes imaginaires, des héros/héroïnes, de la nature ou encore de la société. Le travail sur les représentations en classe de français est très important car il permet également aux élèves, d'ensuite, travailler sur la construction de leurs représentations dans les autres disciplines.

Le programme de 4ème dit que « l'histoire et la géographie contribuent également à la démarche de questionnement en donnant à imaginer des stratégies de sélection des informations reçues en classe, en les croisant avec ses représentations pour expliquer un événement, une notion, l'organisation d'un territoire ». On retrouve à travers ce passage ce que l'on a pu voir dans notre 1ère partie, c'est-à-dire que les représentations sont des connaissances qui peuvent contribuer à construire des notions et des concepts. Les représentations sont ainsi vues comme des outils de cognition.

Le programme rajoute « qu'il est également intéressant d'utiliser les représentations et l'expérience géographique des élèves pour conforter les apprentissages ». Cette phrase rentre en plein dans la réflexion sur notre sujet car elle conçoit que les représentations permettent de conforter l'apprentissage. Cependant, le programme ne précise aucunement comment les représentations sont censées conforter les apprentissages. Pour un enseignant qui ne s'est pas intéressé à la question des représentations, faire le lien entre représentations sociales et une utilisation de celles-ci pour l'apprentissage peut paraître complexe.

Les représentations sont donc présentes dans les programmes du cycle 4. Cependant, on observe qu'on ne les retrouve ni dans toutes les disciples et ni à tous les niveaux. Par exemple, le programme d'histoire-géographie de 3ème n'en parle absolument pas. Cela peut nous étonner car le programme de 3ème en histoire est particulièrement enclin à voir les élèves confronter

leurs représentations sociales avec le savoir scientifique et les documents, notamment sur les deux guerres mondiales.

Regardons enfin comment la question est traitée au lycée général et technologique.
Au lycée, les représentations sont évoquées dans les mêmes disciplines dont nous avons parlé précédemment. Tout d'abord, en seconde, on les retrouve dans les langues vivantes sur la question de la représentation de soi et d'autrui. Le programme de langue amène aussi un questionnement sur la nature des représentations. « Selon les cultures et les aires géographiques étudiées, quelle représentation est associée au sport et à quel sport ? Quelle image renvoie-t-il, quel est son impact social et politique ? ». Les langues vivantes permettent alors de réfléchir sur les représentations en sport**.** Contrairement à ce qui est vu au collège, les représentations sont plus travaillées dans le cadre d'une réflexion sur les représentations que l'on a et leur symbolique.

Le programme de SVT de seconde est le seul programme qui fait directement référence aux représentations sociales. Une des capacités vise à « Différencier, à partir de la confrontation de données biologiques et de représentations sociales, ce qui relève […] de l'identité sexuelle, […] de l'orientation sexuelle ». On est clairement ici dans une forme de confrontation entre des représentations sociales des élèves et ce qu'en dit la recherche scientifique. Ce point est particulièrement intéressant car cette capacité demande aux élèves de remettre en question leurs représentations. Si l'on reste dans un cadre autre que l'histoire-géographie, il ne faut tout de même pas oublier que les compétences et capacités sont souvent interdisciplinaires. Cette réflexion en SVT peut ensuite mener les élèves à réfléchir sur des questions historiques de la même manière, en partant de leurs représentations.

Ce qui peut nous étonner au lycée, c'est l'absence totale des représentations au sein des programmes d'histoire-géographie alors que la question était pourtant bien approfondie dans ceux du cycle 3 et 4. Néanmoins, une capacité du programme d'EMC, donc en lien avec l'histoire-géographie, demande à « Savoir exercer son jugement et l'inscrire dans une recherche de vérité ; être capable de mettre à distance ses propres opinions et représentations ». Cette capacité demande donc aux élèves de remettre parfois en question leurs représentations, d'exercer un regard critique dessus et de ne pas les considérer comme un fait.

On peut maintenant faire un bilan de ce que nous avons pu observer dans les programmes du secondaire. Il est tout d'abord important de dire que les représentations sont finalement assez secondaires dans les programmes. Par exemple, on ne trouve pas une seule fois la mention de représentation dans tous les programmes de 3ème.

Les représentations sont tout de même présentes dans le programme de nombreuses disciplines ce qui montre néanmoins une forme d'intérêt de la part des élaborateurs des programmes. Cela montre également que les représentations sociales ont un côté transdisciplinaire. La question des représentations apparaît principalement sous la forme de compétences et de capacités que les enseignants doivent faire travailler aux élèves avec cependant des objectifs différents. Si au collège les élèves sont plus dans le cadre de la découverte de leurs représentations et un début de confrontation avec les savoirs enseignés, les capacités du lycée appuient sur la réflexion sur leurs représentations, et sur la prise de recul.

Il est également important de rappeler que si les programmes parlent des représentations, il serait dommage d'oublier que leurs contenus évoquent également de nombreuses représentations. Le contenu du cours que ce soit à l'aide des documents utilisés par le professeur ou de la parole professorale favorise chez les élèves le développement de représentations ou la confrontation avec des représentations sociales déjà présentes chez eux. Si les enseignants doivent suivre les programmes, ceux-ci sont souvent évasifs et peu développés, laissant aux professeurs une large autonomie. Cependant, ces cours sont grandement influencés par les ressources pédagogiques à disposition des professeurs et donc il est maintenant nécessaire que l'on se penche dessus.

B) Dans les ressources pédagogiques

Les fiches Eduscol sont les ressources par excellence mise à disposition des professeurs pour les aider à construire leurs cours. Elles permettent à la fois de donner les grandes lignes des contenus à transmettre (repères, certaines notions), de donner au professeur des pistes de mise en œuvre pédagogique de la séquence (et des compétences/capacités qui peuvent être travaillées) et de possibles ouvertures vers d'autres disciplines et enfin mettent en avant les possibles écueils. Ces fiches sont donc une aide précieuse. Elles influencent énormément la manière dont les enseignants fabriquent leurs séquences. Mais est-ce qu'elles prennent en compte les représentations sociales des élèves ? Pour répondre à cette question, nous avons feuilleter les fiches Eduscol disponibles de la classe de 6ème à la classe de Terminale. Nous avons fait le choix de nous limiter aux seules fiches d'histoire car l'étude de toutes les fiches

Eduscol de toutes les matières irait hors de notre sujet d'étude. Nous allons donc regarder niveau par niveau pour voir si les représentations sont traitées ou non dans les fiches d'accompagnement et comment elles sont prises en compte.

En 6ème, la fiche Eduscol du thème 2, consacrée aux récits fondateurs, nous dit que le professeur doit permettre, à travers la séquence, « aux élèves d'élaborer une représentation globale du monde méditerranéen exploré ». La fiche exprime donc le rôle central que peuvent avoir les représentations des élèves en tant que connaissances. Cependant on ne sait pas vraiment ce qu'est cette « représentation globale » ni comment elle peut être travaillée.

En 5ème, le terme de représentation n'est jamais évoqué, cependant le terme d'image est évoqué. Or comme nous l'avons vu, ces deux concepts sont très proches et donc nous allons ici prendre également en compte l'image. Dans le thème 1, la fiche Eduscol nous dit que « l'aspect dynamique du thème est central, et permet de ne pas donner l'image d'un Moyen Âge figé ». Mais est-ce qu'il ne s'agit pas ici de la représentation du Moyen Âge ? Est-ce que la fiche ne nous invite pas à déconstruire une représentation faussée du Moyen Âge ? On est donc pas dans la même approche sur les représentations que pour la 6ème. On travaille ici davantage sur une représentation supposée du Moyen Âge.

En 4ème, le thème 2 consacré à l'Europe et le monde au XIXe siècle fait travailler les élèves sur la question des sociétés coloniales. La fiche Eduscol dit que « l'étude des représentations du monde colonial, ainsi que les manières dont il fut géré et ses divers héritages, s'inscrit dans le parcours citoyen à travers les questions du racisme, de la mémoire ». Dans cet extrait de la fiche est mis en avant l'inscription des représentations dans le parcours de l'élève comme citoyen et montre à l'élève que les représentations évoluent avec la société.
Toujours en 4ème, la fiche consacrée au thème 3, société, culture et politique dans la France du XIXe siècle, propose une activité interdisciplinaire avec le français sur la question des représentations de la société du XIXe siècle au travers de la littérature naturaliste. Cette fiche met d'autant plus en avant l'idée que, comme nous avons pu le voir plus tôt, le travail sur les représentations est un travail qui est multidisciplinaire. Le français apparait comme un très bon partenaire disciplinaire dans cet exercice.
Les fiches de la classe de 3ème ne parlent pas de la question des représentations donc nous allons directement passer au lycée.

En seconde, la fiche sur La Méditerranée antique : les empreintes grecques et romaines met en avant l'importance de « distinguer ce que l'on sait de ces périodes et les représentations qui en sont issues ». La fiche appuie sur le fait que les écrits sont influencés par le contexte dans lequel ils sont écrits et qu'ils portent donc les représentations de leur époque. Ainsi, le professeur est invité à faire un travail d'historisation avec les élèves, c'est-à-dire de faire la différence entre ce qui relève des faits et ce qui relève de la libre expression des auteurs, notamment influencés par leurs représentations.

La fiche du thème 3 de seconde sur l'Etat à l'époque moderne : France et Angleterre traite des représentations pour les deux chapitres. Tout d'abord, dans le chapitre sur l'affirmation de l'Etat dans le royaume de France, il est dit que le concept d'Etat est porteur de représentations. Il est donc attendu du professeur à ce qu'il définisse bien, avec les élèves, ce qu'est l'Etat et qu'il consolide ce concept. On peut faire le lien avec ce que nous avons vu dans notre première partie sur le processus de conceptualisation.

Dans le chapitre sur le modèle britannique et son influence la fiche dit qu'il s'agit d'une « histoire des représentations ». Il s'agit d'un sous-courant historiographique au sein de l'histoire des mentalités dans les années 80-90 qui travaillait sur la question des représentations qu'avaient les populations du passé. Si la fiche évoque ce courant, elle montre que l'intérêt pour les représentations est certain dans l'enseignement et que finalement, le savoir scientifique issu de l'histoire des représentations a pu passer dans le milieu scolaire. On voit ainsi la continuité entre la recherche et l'enseignement.

En première générale, la fiche sur le thème 2, permanences et mutations de la société française jusqu'en 1914, nous invite à travailler sur les représentations des ouvriers du XIXe siècle à travers l'art. La fiche recommande un travail à partir du tableau de Jules Adler de 1899, *la grève au Creusot*. Cette fiche est très intéressante car dans l'échantillon que l'on a, il s'agit de la seule qui donne vraiment une piste de travail sur la question des représentations. Le passage par l'art permet également de voir la manière dont les populations se représentaient le monde qui les entoure à leur époque.

En première technologique, la fiche sur le thème 1, l'Europe bouleversée par la Révolution française (1789-1815) dit que « la question de la périodisation est donc au cœur de la compréhension de cette période, dont les élèves gardent des souvenirs et des représentations plus ou moins exactes ». La fiche reconnait que depuis le cours de 4ème sur la Révolution française, les élèves peuvent avoir seulement des souvenirs vagues de la période et que les

représentations de celle-ci peuvent être faussées. La fiche propose au professeur de travailler sur un évènement précis de la Révolution afin d'ancrer ces représentations dans la période.

En classe de terminal, les fiches ne parlent pas de la question des représentations tout comme la classe de 3ème.

On peut faire un rapide bilan de ce que nous avons pu voir au cours de cette analyse des fiches Eduscol. Tout d'abord, les représentations ne sont finalement que peu abordées, avec des niveaux où elles ne le sont pas du tout comme la 3ème et la Terminale, ce qui peut tout de même nous étonner par rapport aux thèmes sur les guerres mondiales. Les fiches parlent des représentations dans plusieurs buts. Elles en parlent à la fois comme des connaissances qui permettent aux élèves de mieux comprendre les sociétés du passé. Elles évoquent ensuite la nécessité de déconstruire certaines représentations qui ne sont pas en accord avec la recherche. Enfin, les représentations sont évoquées dans le cadre de la formation des élèves au sein du parcours citoyen comme un moyen de comprendre l'évolution sociétale et de mieux cerner les enjeux d'aujourd'hui. Ce qu'on peut également retenir de l'étude de ces fiches Eduscol est le manque d'informations sur la manière dont doivent être travaillées les représentations. Si on a bien une proposition pour la classe de 1ère sur les représentations des ouvriers dans l'art, pour le reste on reste dans le flou.

C) Dans les manuels scolaires

Le manuel est le principal outil de travail utilisé, par les professeurs pour fabriquer leurs cours, ainsi que par les élèves comme support d'apprentissage. Si le manuel se veut comme une aide essentielle du professeur, est-ce qu'il propose d'utiliser les représentations des élèves comme base de travail ou comme sujet de réflexion ? Pour répondre à notre questionnement, nous avons fait le choix de sélectionner des manuels (suivant le dernier programme officiel) de la classe de 6ème à la classe de Terminale à travers différentes collections (Magnard, Le livre scolaire, Hatier, Hachette, Belin). Ainsi, on peut avoir un échantillon plutôt représentatif de ce que les manuels peuvent nous dire sur les représentations. On peut tout d'abord dire que les manuels ne donnent pas de consignes directement en lien avec les représentations sociales. En effet, les consignes sont davantage écrites dans le but de construire des compétences et des connaissances. On ne trouve par exemple pas de consignes demandant de comparer les représentations des élèves avec ce qu'ils peuvent découvrir en analysant des documents. On

peut cependant évoquer le manuel Le Livre Scolaire de 5ème qui propose l'activité d'histoire de l'art suivante : « Comment le Moyen Âge est représenté dans la littérature et au cinéma ». Dans cette activité, les élèves doivent par exemple comparer le film *Les Visiteurs* avec des enluminures. Cette activité permet aux élèves de voir comment la fiction peut se servir d'éléments historiques comme sources pour son récit ou au contraire se réapproprie l'histoire pour servir un discours différent, par exemple dans un but comique.

Si la plupart des manuels sont finalement silencieux sur la question des représentations, à l'exception des représentations artistiques, le manuel Hachette de seconde publié en 2019 se démarque. En effet, ce dernier pose plusieurs questions en lien avec les représentations qu'ont les populations du passé. Cet aspect est fondamental car il permet aux élèves de voir que les représentations sur un même sujet ne sont pas les mêmes selon les périodes, que les représentations évoluent avec le temps. Dans le premier chapitre, la séance consacrée à la démocratie athénienne est questionnée par la problématique suivante, « Quelle conception les Athéniens avaient-ils de la démocratie au Ve siècle av. J.-C. ». Cette question invite les élèves à se placer dans le point de vue des Athéniens sur la question de la démocratie, ce qui leur permet d'avoir une autre représentation de ce qu'est la démocratie et de travailler le concept de démocratie. Ce n'est cependant pas le seul point que ce manuel traite évoquant les représentations. Dans le chapitre sur l'ouverture atlantique, les élèves travaillent sur les populations des Amériques et notamment sur les rapports qu'elles ont avec les Européens. Dans ce cadre, la problématique de la séance est la suivante, « Comment sont décrits ou représentés les Indiens ». De nouveaux, les élèves sont confrontés à des documents mettant en avant les représentations qu'avaient les Européens mais également les Amérindiens de l'Autre. Les élèves peuvent comparer les représentations qu'ils avaient des « Indiens » avec celles des Européens modernes. On peut cependant se demander si le traitement des représentations est lié à cette collection ou au programme qui permet d'évoquer la question.

Dans la plupart des manuels, la question des représentations est liée à l'art, à ce que représente tel ou tel symbole. On est finalement très peu dans les représentations sociales. On peut par exemple avoir dans le manuel Belin (2019) de première une question sur ce que représentent les personnages de *La liberté guidant le peuple* de Delacroix. On peut cependant se demander si les symboles ne font pas partie des représentations sociales. En effet, les symboles renvoient à un imaginaire qui est partagé par une société. En voyant un symbole, on l'identifie, on comprend un message. L'art ne renvoie-t-elle pas à des représentations sociales d'une époque donnée ? Pour qu'une œuvre d'art comme en tant que document historique soit

utilisée comme un reflet des représentations sociales d'une époque donnée, il est nécessaire que les élèves soient guidés dans ce sens. Or comme nous avons pu le voir lors de la consultation des manuels, c'est rarement voire jamais le cas. C'est donc au professeur de mettre en avant cet aspect en questionnant les élèves sur ce que les sociétés anciennes voyaient à travers l'art. Un professeur non formé aux représentations sociales peut donc là encore être en difficulté.

Le manuel Belin de première permet également de voir l'évolution des représentations avec certains documents comme la fameuse pub Banania « Y'a Bon » représentant un tirailleur sénégalais dégustant le produit. Cette représentation très ancrée dans la France coloniale de la IIIe République peut choquer les élèves et surtout leur montrer que les représentations changent. La pub était ancrée dans son temps et ne choquait pas.

Il est nécessaire de rappeler que si les manuels doivent suivre les programmes, ils ont le libre choix des documents et de la manière dont ils traitent les documents (problématique, questions). Ils ne sont donc nullement neutres et portent en eux une vision des différents objets historiques. En faisant ces choix, les manuels peuvent orienter la manière dont les élèves vont se représenter un objet historique ou une période

Si on a vu à travers ces quelques exemples que la question des représentations peut se trouver dans les manuels, c'est davantage au professeur de faire émerger la question des représentations à partir des documents que le manuel par lui-même.

D) Dans la formation des enseignants

Comment est traitée la question des représentations au sein de la formation des enseignants ? Voici une question qui est nécessaire d'être posée. Comment peut-on travailler sur les représentations si on a jamais été formé dans ce but ? On va donc, ici, s'intéresser à la formation des enseignants afin de voir si la question des représentations est traitée. Il est tout d'abord important de préciser qu'il existe plusieurs parcours pour devenir professeur et donc plusieurs formations. On va tout d'abord parler du master MEEF. Le master MEEF second degré a pour but premier de former les futurs enseignants. Pour cela, les étudiants suivent à la fois des cours disciplinaires afin de renforcer leurs connaissances mais surtout de préparer le CAPES, ainsi que des cours de didactique. Dans ces cours, la question des représentations est clairement de côté. Le master propose également des cours de sciences de l'éducation ou encore de psychologie de l'enfant afin de mieux comprendre nos futurs élèves. Dans ce cadre, la question des représentations pourrait être évoquée. Cependant, il faut rappeler que le master est différent d'un centre de formation à l'autre. Ainsi, les futurs enseignants ne sont pas forcément

confronter à ce questionnement. On peut prendre l'exemple du master MEEF de Chambéry qui propose des cours magistraux liés à la psychologie de l'enfant, à la prise en compte du handicap ou encore, dans le cadre de la psychologie sociale, à la motivation. Il n'y a donc pas au sein de cette formation de cours consacrés aux représentations. Mais est-ce si étonnant ? Il faut dire que ces cours sont proposés à l'ensemble des futurs enseignants de premier comme de second degré. Or comme nous l'avons vu plus tôt, dans certaines disciplines, la question des représentations n'est peu ou pas traitée, par exemple en mathématiques. Certains aspects de la psychologie de l'enfant peuvent donc être plus important à connaître à l'échelle de tous les futurs enseignants. Il est ainsi difficile de dire comment les représentations sociales sont travaillées à l'échelle nationale mais l'exemple de Chambéry permet déjà de voir que certains professeurs ne seront pas formés sur ce sujet.

La question de la formation au travail des représentations se pose également pour les professeurs contractuels ou remplaçants. Ces personnes peuvent n'avoir qu'une licence disciplinaire et donc des connaissances uniquement scientifiques, ne prenant pas en compte les aspects didactiques. D'autres peuvent avoir suivis le master MEEF sans réussir le concours et dans ce cas ils peuvent potentiellement avoir eu des cours en lien. Mais comme nous l'avons montré plus tôt, la question n'est pas obligatoirement traitée dans le master. On peut donc en déduire que ces personnes sont encore plus enclins à ne pas être formées sur les représentations. La formation des jeunes profs ne prend donc que peu en considération les représentations. Cependant, il ne faut pas oublier que les enseignants continuent à enrichir leurs compétences professionnelles tout au long de leur vie à travers différentes offres de formation. Est-ce que dans le cadre de ces formations, le professeur apprend à travailler sur les représentations sociales des élèves ? Pour répondre à cette question, nous avons regardé les offres de formation proposées pour l'année 2021-2022 au sein des différentes académies. Sur les sites académiques où nous avons pu avoir accès, aucun ne proposait d'offres de formation en lien avec les représentations.

On peut retenir qu'au sein de la formation du professeur, il n'existe pas vraiment de modules consacrés à la question des représentations. Cela peut nous étonner car elles sont pourtant bien présentes au sein des programmes et des ressources Eduscol. Il y a donc une forme de paradoxe entre la volonté de traiter la question dans les institutions et un manque de formation des professeurs.

2) Les enseignants et l'utilisation des représentations sociales comme outil d'apprentissage

Nous allons maintenant nous intéresser à ce que peuvent nous dire les enseignants sur l'utilisation qu'ils font des représentations sociales des élèves comme support de l'apprentissage. Pour cela nous avons cherché les différents retours et expériences que des professeurs pourraient partagées. Cependant, après de nombreuses recherches, il s'est avéré que la question n'a pas été traitée ou alors que les expériences n'ont pas été publiées en ligne. Si les représentations du professeur sur ses élèves, sur la classe, et inversement du point de vue des élèves ont été traitées, les représentations sociales ne le sont pas. Ce n'est finalement pas si étonnant, on est dans la continuité du manque de formation des professeurs à ce sujet.

Si les professeurs n'ont pas traité le sujet, des articles issus de la recherche ont pu être écrits pour les enseignants. On peut évoquer un article publié dans *les cahiers pédagogiques* de mars 1993 dans lequel Gérard de Vecchi, chercheur en science de l'éducation, propose une sorte de manuel pour aider les enseignants à se servir des représentations dans leur pratique professionnelle. Il propose aux enseignants des attitudes à adopter face à de fausses représentations en développant également la question de l'émergence des représentations et de la remise en cause des représentations. Il propose également un ensemble de 12 techniques qui selon lui permettent de faire émerger des conceptions chez les élèves. Dans son article, il préfère parler de conceptions plutôt que de représentations car le terme n'a pas la même définition d'un champ disciplinaire à l'autre. Derrière ces 12 techniques, il met en avant le fait que l'élève doit être acteur afin qu'il réfléchisse, émette des hypothèses, confronte des idées pour faire émerger des représentations.

Enfin, il propose d'adopter en classe une démarche s'appuyant sur ce qu'il appelle « le concept d'objectif-obstacle ». Il explique qu'il existe des obstacles dans les représentations. Le professeur doit prendre en compte ces obstacles en faisant un tri des obstacles surmontables par les élèves et en mettant de côté certaines erreurs qui ne sont pas forcément importante dans la représentation. Il explique enfin que « cela implique une analyse préalable du contenu abordé, c'est-à-dire un repérage des idées-clés paraissant intéressantes à faire construire ». Le professeur doit donc faire un travail préparatoire d'analyse des obstacles chez les élèves afin d'ensuite proposer des moyens de les surmonter. Ce « manuel » sur les représentations des élèves de Gérard de Vecchi nous permet de nuancer le non-questionnement des enseignants sur les représentations. Publié dans les cahiers pédagogiques, une revue à destination des enseignants, l'article a donc été lu par des enseignants qui ont pu utiliser ce qu'ils ont lu dans

leur pratique professionnelle. La difficulté à trouver des retours de professeurs sur la question des représentations peut nous faire penser que l'écho de cet article a été relativement faible. Il faut également préciser que l'article date de 1993, et donc que l'article est aujourd'hui perdu parmi une importante quantité d'articles pédagogiques. Il faut donc se poser des questions à ce sujet pour le trouver. Enfin, la date pose également des limites car comme nous l'a montré notre état de l'art, la recherche dans le domaine des représentations sociales a largement été renouvelée et notamment depuis les travaux d'Abric de 1994.

Pour conclure on peut dire que la quasi-inexistence de réflexion sur les représentations sociales chez les enseignants montre une forme de limite dans le dialogue entre le monde scientifique et le monde des enseignants. En tout cas en ce qui concerne des champs autres que le champ disciplinaire. C'est un problème car cela montre un décalage entre ce que l'on attend du professeur et sa pratique.
On peut donc finalement se demander comment la question des représentations sociales pourrait être davantage travaillée par les enseignants. Faudrait-il privilégier la question lors du master ou au contraire favoriser les formations une fois en poste ?

Face à ce manque de réponses à nos questions initiales il est d'autant plus nécessaire que nous réfléchissions nous-mêmes à cette question devant la classe. C'est ce que nous verrons dans notre troisième partie.

III) Les représentations sociales sur la Résistance et l'apprentissage auprès d'une classe de terminale

Dans cette troisième et dernière partie de ce mémoire, nous allons prendre en compte les deux parties précédentes afin de proposer la mise en œuvre d'une séquence intégrant la question des représentations. L'objectif est de voir si la prise en compte des représentations ainsi que leur explicitation auprès des élèves leur permet une meilleure appropriation des contenus et notions. Nous allons, avec cet expérimentation, partir des représentations sociales des élèves afin de conceptualiser la Résistance. Cela passe par l'objectivisation de la Résistance, c'est-à-dire rendre l'abstrait concret. Pour le rendre concret, le professeur utilise des images, des textes afin d'ancrer le concept dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale, et de le lier à des lieux, des personnages, des actions.

Pour mener à bien notre raisonnement, nous allons dans un premier temps définir un protocole expérimental présentant les choix de mise en œuvre ainsi que les attentes, que nous testerons dans un second temps auprès d'une classe de terminale générale et dont nous analyserons et critiquerons les résultats.

Etant contractuel alternant dans un lycée auprès d'une classe de 1ère STMG et d'une classe de terminale générale, j'ai voulu choisir une expérimentation que je pourrais mener auprès d'une de ces deux classes. Il aurait néanmoins été particulièrement intéressant d'avoir deux classes d'un même niveau afin de réaliser une expérience témoin auprès d'une des deux classes afin d'avoir un point de comparaison. Evidemment, l'échantillon demeurant petit les résultats n'auraient pas forcément permis de montrer une corrélation entre la prise en compte des représentations et ses effets sur l'apprentissage.

Le début de mon expérimentation étant basé sur un travail de réflexion des élèves sur leurs représentations, il est nécessaire que les représentations sur l'objet questionné soit assez développées afin de pouvoir les utiliser. J'ai donc, dans un premier temps, pensé à travailler sur les représentations sociales des soldats dans la Première Guerre mondiale en classe de première. Néanmoins, le sujet ne pouvant être traité qu'en dernier dans le programme d'histoire, je n'aurais pas pu réaliser mon expérimentation dans les temps.
Je me suis donc rabattu sur le chapitre 3 du thème 1 d'histoire de terminale sur la Seconde Guerre mondiale. La question était alors la suivante : Quelles représentations questionner chez les élèves ? En effet, plusieurs portes s'ouvraient à moi. Je pouvais soit travailler sur leurs représentations des combats de la Seconde Guerre mondiale, soit sur leurs représentations sur la Shoah, soit sur la Résistance. Mon choix s'est finalement porté sur la Résistance. Pourquoi ai-je fais ce choix ? Je pense tout d'abord que c'est un des sujets qui est porteur du plus de « mythes » à remettre en question. Par exemple le mythe d'une France ayant été très majoritairement résistante. De plus, le sujet est nettement ancré dans la mémoire collective française. Des membres de la famille des élèves ont pu en faire partie. Enfin, les pays de Savoie ont été une des régions les plus marquées par la Résistance avec la présence de grands maquis comme celui des Glières. En conséquence, je pense que les élèves auront davantage de représentations que sur les autres sujets. Il me parait que le choix d'étudier les représentations des élèves sur la Résistance est particulièrement pertinent.

1) Protocole de l'expérimentation

A) Les participants

Pour cette expérimentation, mon échantillon va se porter sur une classe de Terminale générale comprenant 35 élèves de 16 à 18 ans comprenant également des élèves suivant l'option HGGSP.
Néanmoins, pour la réalisation de mon expérience, les résultats seront anonymisés, et montreront davantage les représentations d'un groupe social que celles d'individus isolés.
Ce choix me paraît pertinent pour cette classe où « l'effet-classe » est fort et où les informations circulent.

B) Matériel

Lors de la première séance, le seul matériel utilisé est une feuille sur laquelle les élèves écrivent leurs représentations. Il est demandé aux élèves de fournir cette feuille.
L'expérimentation s'intègre au sein du thème 1 d'histoire et plus précisément au sein du chapitre 3 consacré à la Seconde Guerre mondiale (Annexe 1). Dans un premier temps, nous travaillerons sur les phases de la Seconde Guerre mondiale (2h) puis nous étudierons dans un second temps la guerre d'anéantissement et la Shoah (3h). Enfin, dans une dernière partie, nous traiterons avec les élèves la France dans la guerre. Dans cette partie, une première séance (1h) sera allouée à un travail sur le régime de Vichy. Enfin, lors de la dernière séance (1h30) les élèves travailleront sur la Résistance. C'est au cours de cette séance que l'expérimentation aura lieu.

Lors de la séance les élèves sont divisés en deux groupes travaillant chacun soit sur la Résistance intérieure, soit sur la Résistance extérieure à partir des documents disponibles dans leur manuel (manuel de terminale générale publié par Hatier en 2019).

C) Projet de mise en œuvre

Au début de la séquence sur la Seconde Guerre mondiale présentée dans l'annexe 1, le professeur demande aux élèves d'écrire sur une feuille les représentations qu'ils ont sur la

Résistance. Ils écrivent sous la forme de mots-clés, d'idées ou encore de dates s'ils en ont en tête.
Les élèves auront la possibilité de discuter lors de l'activité, ce qui devrait permettre de faire émerger des idées auxquelles ils n'auraient pas pensées. Mais cela risque également de faire ressortir les idées consensuelles. Néanmoins, comme nous l'avons vu dans notre première partie, les représentations sociales sont socialement construites, elles sont « le fruit d'un processus d'échanges et d'interactions au sein d'un groupe social ». Le groupe social est ici celui de la classe et dont les interactions contribuent à forger leurs représentations.
Pour cette étape, le professeur laisse les élèves réfléchir environ 5 minutes puis ramasse les feuilles. A partir des feuilles ramassées, le professeur compile les données récoltées au sein d'un tableur. L'objectif de ce tableur est de faire ressortir les représentations qu'ont les élèves sur la Résistance.

Pour mettre en œuvre ces représentations, le professeur réalise, à l'aide d'un site internet, un nuage de mots. D'après Eduscol, il s'agit d'un ensemble de mots-clés ou expressions-clés qui a pour fonction de décrire ou de classer l'information. L'objectif du nuage de mots est donc d'identifier rapidement les concepts clés, les idées principales ainsi que de faciliter la compréhension. Le nuage de mots est une forme de système de représentation. Le mot résistance au centre du nuage est le noyau central de la représentation. Les autres mots sont les éléments périphériques de la représentation issus du travail des élèves. Il est néanmoins important de préciser que la représentation de la Résistance s'inscrit dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale et qu'il influence les réponses des élèves.

La Résistance est traitée lors de la cinquième et dernière séance de la séquence, durant 1h30. Il y a donc un temps plus ou moins long entre la réalisation de la première tâche et la suite. Lors de cette cinquième séance, la classe est divisée en 2 groupes. Le premier groupe travaille sur la Résistance intérieure et le second sur la Résistance extérieure. Pour cela, ils utilisent les différents documents du manuel afin de répondre à une problématique concernant la Résistance. Pour répondre à cette consigne, les élèves ont environ une heure. Après ce temps, une mise en commun a lieu sous la forme d'une carte mentale.

A la fin de la séance, le professeur distribue les nuages de mots et demande aux élèves de modifier le nuage. Ils pourront soit ajouter des mots, soit en barrer, soit en mettre en avant. La comparaison avec la carte mentale réalisée permet aux élèves de mieux cerner les idées

clés à retenir. L'idée de cette activité est de travailler la capacité « confronter le savoir acquis en histoire avec ce qui est entendu, lu et vécu ». Elle invite les élèves à remettre en question leurs représentations face à un savoir scientifique.
Cet exercice permet aux élèves de pratiquer un esprit critique à la fois sur ce qu'ils pensent savoir mais aussi sur l'intérêt d'avoir des sources d'information s'appuyant sur la recherche. Cet exercice sera mis en place durant une dizaine de minutes avec ensuite un retour de l'enseignant. Le nuage de mots peut également servir de trace écrite pour les élèves.

D) Quelles peuvent être les attentes du professeur avec ce genre d'exercice ?

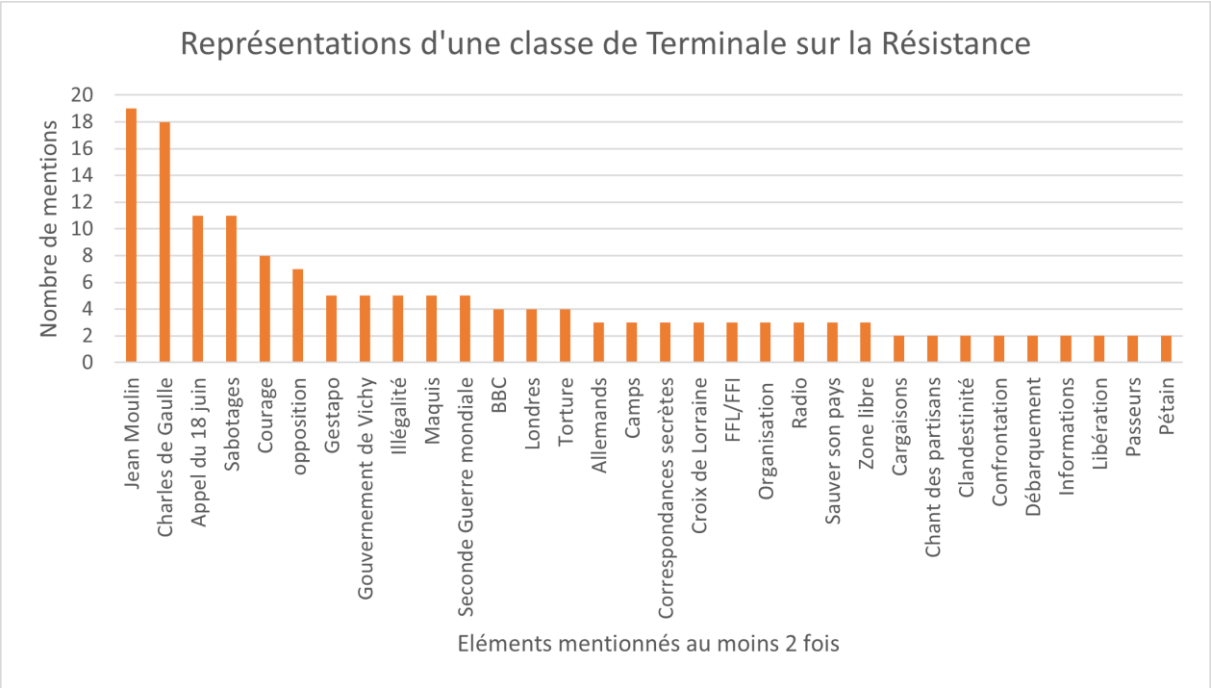
En ce qui concerne la première étape de l'activité, je pense que les élèves vont réagir de manières très différentes. Des élèves ayant un attrait pour la discipline ou bien une histoire familiale en lien avec la Résistance risque d'avoir plus d'idées que les autres. En ce qui concerne le contenu, je pense que les élèves ne vont pas se poser les bonnes questions permettant d'avoir certains aspects du sujet. Par exemple, je pense qu'ils ne vont pas forcément traiter du régime de Vichy et de l'occupation qui sont pourtant les raisons premières de la Résistance. Je pense également que le lieu de vie des élèves, la Savoie, va jouer un rôle dans les résultats notamment sur la question des maquis et de la Résistance intérieure.
Je pense également que cet exercice sera particulièrement intéressant car il permettra de se faire une idée de la représentation de la Résistance chez des élèves de Terminale.

2) Réalisation de l'expérimentation en classe :

A) Réalisation et retour sur la première étape de l'expérimentation

Lors de la première tâche, les élèves ont inscrit sur une feuille ce qu'évoquait la Résistance pour eux. Durant environ 5 minutes, les élèves se sont mis au travail. Deux réactions ont eu lieu, certains élèves ont décidé de tout de suite parler ensemble pour mettre en commun leurs idées. Ainsi, il a été possible d'observer une véritable géographie des réponses à l'échelle de la classe. Néanmoins étant donné le choix d'anonymiser les feuilles, il m'a été impossible de retranscrire cela sur un plan. D'autres élèves ont fait le choix de rester très personnel dans leur travail ce qui a permis également de voir des représentations plus personnelles et souvent des connaissances plus approfondies.

Après avoir ramassé les productions des élèves, j'ai compilé les résultats dans un tableau afin d'ensuite pouvoir les analyser plus en détail et de faire apparaître les éléments centraux et les éléments périphériques de leur représentation sociale. J'ai relevé près de 60 idées différentes au travers de cet exercice. Pour que les données soient plus lisibles, j'ai fait le choix de ne garder les représentations qui apparaissaient au moins 2 fois. A partir de ces résultats, j'ai ensuite réalisé un tableau pour rendre plus lisible les représentations des élèves.



Les résultats ont été plutôt en désaccord avec mes attentes. Si on regarde les données collectées au sein du graphique ci-dessus, on s'aperçoit tout d'abord que les élèves ont bien identifié que la Résistance était à la fois à l'intérieur et à l'extérieur. Ces deux idées forment des noyaux centraux de la représentation. Néanmoins, ces mots ne sont pas apparus une seule fois dans l'échantillon, ils ne sont pas conceptualisés par les élèves ou du moins pas exprimés. On observe également que les deux éléments qui reviennent le plus sont les deux grands leaders de la Résistance, Charles de Gaulle et Jean Moulin. Pour les élèves, la Résistance est donc moins des mouvements/réseaux/organisations qu'un mouvement incarné par des hommes charismatiques. En ce qui concerne la Résistance extérieure, les élèves sont pour la plupart partis de l'Appel du 18 juin 1940 de Charles de Gaulles et ont identifié les éléments en lien comme l'utilisation de la radio, la BBC, et le lieu de l'appel, Londres. En dehors de cet évènement, la Résistance extérieure est finalement méconnue par les élèves à l'exception des forces françaises libres qui apparaissent mais seulement 3 fois. En ce qui concerne la Résistance intérieure, les élèves ont plus de connaissances sur le sujet. En effet, ils ont mis en

avant des actions entreprises comme les sabotages et la dimension secrète de la Résistance. Ils ont également identifié que la Résistance est due à l'existence d'un régime d'oppression qu'est Vichy, ainsi que la présence de l'occupant allemand. Les objectifs la Résistance semblent obscurs pour la majorité des élèves. Si on voit l'idée de « sauver son pays « citée 3 fois, la Libération n'est évoquée seulement que 2 fois. Si on fait une analyse globale des résultats et des occurrences, on se rend compte que le sujet est relativement peu connu des élèves.

A partir de ces données, j'ai réalisé à l'aide du site https://nuagedemots.co/ un nuage de mots en partant des données présentes sur le graphique ci-dessus. Lors de la réalisation, j'ai mis en avant les éléments les plus cités par les élèves afin de les faire ressortir sur le nuage de mots. Le résultat est le suivant :

B) Comment adapter l'enseignement à partir du recueil d'informations ?

La première étape a permis de mettre en lumière les acquis des élèves ainsi que les manques. Il me semble donc essentiel de refaire un point sur l'articulation entre la Résistance extérieure et la Résistance intérieure qui semble quasiment inexistante dans leurs représentations. De plus, il apparait également qu'il est nécessaire de faire un éclairage plus précis sur la Résistance extérieure et surtout sur ses dimensions politiques et militaires. Il faut que j'insiste sur l'idée que depuis l'extérieure, De Gaulle fonde un proto-gouvernement qui a pour but de préparer la Libération et de permettre la transition vers une nouvelle république. L'étude d'un document parlant du CNR par exemple pourrait être une bonne idée pour les aider à s'emparer de la thématique.

C) Le nuage de mots et le retour des élèves

Après la mise en commun des travaux effectuée sur la Résistance intérieure et la Résistance extérieure, nous avons réalisé une carte mentale synthétisant ces deux types de Résistance. Je leur ai ensuite remis le nuage de mots et leur ai demandé de le modifier en ajoutant, barrant ou surlignant des éléments. Les élèves se sont mis rapidement en action. Le nuage de mots étant relativement complet, les changements ont été globalement légers. Pour la plupart, ils n'ont pas barré d'éléments présents sur le nuage de mots. Ils ont néanmoins modifié certains mots comme « camps » où certains élèves ont rajouté des précisions (« résistants déportés »). Les élèves ont surtout rajouté des éléments qui leur semblaient important et qui manquait sur ce nuage de mots. Par exemple, ils avaient évoqué la zone libre, ils ont donc ajouté la « zone occupée » pour compléter la carte de France des années 40. Ils ont également ajouté des éléments provenant des documents. Ainsi, des mouvements de Résistance comme Combat, ou encore les Francs-tireurs partisans ont été inscrits.

J'ai ensuite demandé aux élèves de me dire ce que cet exercice leur avait apporté. Pour eux, cet exercice a permis de conforter leurs connaissances sur la Résistance mais également de les catégoriser, de les hiérarchiser et donc d'identifier les éléments clés. Il leur a été utile ensuite pour leurs révisions.

3) Critiques et apports de l'expérimentation

A) Les problèmes rencontrés

Lors de la mise en place de cette expérimentation, j'ai rencontré plusieurs problèmes. Tout d'abord, mon choix de faire la 1ère étape au début de la séquence a fait que pour les élèves, la réflexion sur leurs représentations et la séance étaient trop espacées et donc pour les élèves l'expérimentation manquait de sens. Si je devais refaire l'expérimentation, je choisirais de faire la récolte des représentations une semaine maximum avant la séance sur la Résistance afin que les élèves aient encore en tête ce qu'ils ont écrit. Il est néanmoins nécessaire d'avoir le temps de traiter les informations et d'apporter des modifications, des adaptations à ma séance afin de prendre davantage en compte les éléments qui sont étrangers pour eux.
Une deuxième critique peut être soulevée concernant mon choix d'anonymiser les résultats. En effet, l'expérimentation permet de mettre en avant les représentations d'un groupe et non pas celles des élèves individuellement. On aurait ainsi pu demander aux élèves de faire un « brainstorming » au tableau et avoir des résultats plus ou moins similaires. Lors de la remise du nuage de mots aux élèves, ils se retrouvent dans une situation où ils ne sont pas confrontés à leurs représentations mais bien à celle du groupe. Le travail manque donc de sens pour eux, mais leur permet tout de même de retravailler sur leur maîtrise du sujet en se posant des questions sur les mots présents. Il aurait également pu être intéressant de leur demander de faire des liens entre les différents éléments de la représentation afin qu'ils identifient par eux-mêmes les noyaux centraux et les éléments périphériques. Ce travail permet une hiérarchisation des informations et permet ainsi aux élèves de mettre en avant les idées centrales à retenir.

Pour rendre l'expérimentation plus efficace pour les élèves, il aurait été intéressant de proposer une individualisation en relevant les représentations de chaque élève afin de faire un nuage de mots individuel. Avoir un travail individualisé aurait en plus rendu l'activité plus motivante pour les élèves et les aurait davantage poussé à avoir une réflexion sur leurs représentations. Le travail d'ancrage des connaissances en aurait été renforcé. J'aurais, par exemple, pu demander aux élèves de réaliser une liste de mots directement sur leur cahier qu'ils auraient ensuite pu modifier à la fin de la séance.

B) Les points forts de cette expérimentation

Même si on a relevé des problèmes à cette expérimentation, elle a permis de mettre en avant des pratiques intéressantes pour l'enseignant. En effet, la récolte des représentations des élèves est une étape qui peut être facilement remobilisable dans d'autres séquences et qui permet vraiment une première évaluation diagnostique et d'ainsi orienter notre enseignement

vers les contenus que les élèves ne maitrisent pas. Récolter les représentations permet également aux élèves de se sentir plus impliqués dans l'enseignement. Ils ne sont pas que spectateurs, ils sont des acteurs de leur formation. Cette pratique peut être motivante pour eux. Elle permet également aux élèves de réfléchir sur ce qu'ils ont déjà vu précédemment et ils peuvent ainsi remobiliser des connaissances et des notions dont ils se souviennent. Le nuage de mots peut également être réemployé pour reprendre avec les élèves un point précis d'une leçon ou même pour faire une conclusion d'un chapitre. On pourrait également demander aux élèves de réaliser eux-mêmes, par groupe, un nuage de mots.

IV) Conclusion

Travailler sur ce mémoire a été une expérience enrichissante à plusieurs niveaux. Il m'a tout d'abord permis d'approfondir mes connaissances concernant la psychologie sociale et les sciences de l'éducation. Comprendre davantage le fonctionnement cognitif des élèves me permet d'adapter mes pratiques pour qu'elles soient plus efficaces en classe. Il a également été intéressant d'étudier les représentations sociales dans le cadre de l'enseignement car c'est un aspect très peu étudié qui peut néanmoins être un très bon support à l'apprentissage.

Théoriser, construire et appliquer un protocole a été une très bonne expérience. J'ai beaucoup appris de cette approche. Tout d'abord, elle m'a permis de voir d'autres approches de l'enseignement comme partir des représentations des élèves pour construire ma séquence. J'ai ainsi pu proposer un cours plus adapté aux besoins des élèves. J'ai également pu observer les limites de cette expérimentation. Le questionnement de ces limites a été pour moi un moment riche en réflexion et m'a donné de nombreuses idées pour la suite. Il est certain que j'utiliserai des éléments mis en place lors de l'expérimentation dans mes classes mais que j'adapterai à partir des résultats récoltés.

Bibliographie

ABRIC J.-C., 2001, « L'approche structurale des représentations sociales : développements récents », p. 27.

CARIOU D., 2012, « Historisation de la didactique de l'histoire : démarches de pensée historienne et apprentissage de l'histoire », dans BOECK D. (dir.), *Les didactiques en question(s). Etat des lieux et perspectives pour la recherche en formation*, De Boeck, p. 69-78.

CARLOS P. DE, DANY L., MONACO G.L., MABILON-BONFILS B., 2017, « Le savoir à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de Cro-Magnon chez des élèves de primaire », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, p. 139-158.

DALONGEVILLE A., 2001, *L'Image du Barbare dans l'Enseignement de l'Histoire*, L'Harmattan.

GUIMELLI C., ABRIC J.-C., 2007, « Abstract », *Bulletin de psychologie*, *487*, 1, p. 49-58.

SAUVE L., MACHABEE L., 2000, « La représentation : point focal de l'apprentissage », *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 2.

De Vecchi G., 1993, « Des représentations, oui : mais pour en faire quoi ? », *Cahiers pédagogiques*, 312, p. 55-57.

Manuels étudiés

Blanchard E., Mercier A., [et al.], 2016, « Histoire-Géographie-EMC 5e », Le Livre Scolaire, p. 338.

Blanchard E., Mercier A., [et al.], 2016, « Histoire-Géographie-EMC 4e », Le Livre Scolaire, p. 370.

Colon D., [et al.], 2019, « Histoire 1ère », Belin, p.320.

Colon D, [et al.], 2020, « Histoire Terminale », Belin, p. 336.

Ivernel M., Villemagne B., Renauld L., [et al.], 2021, « Histoire-Géographie-EMC 3e », Hatier, p. 448.

Navarro M., Simonneau H., [et al.], 2019, « Histoire 2nde », Hachette, p. 288.

Ployé A. [et al.], 2016, « Histoire Géographie EMC 6e », Magnard, p. 320.

Annexe

Annexe 1 : Séquence Seconde Guerre mondiale, Terminale générale.

Titre de la séquence 3 : La Seconde Guerre mondiale					
Document d'accroche : Article de journal sur les réparations de guerre demandé à l'Allemagne par la Pologne en 2022. Problématique : Comment le projet de domination mondiale des forces de l'Axe a-t-il été mis en échec ?					
Séances	Fil directeur de la séance	Notions et mots-clés	Repères	Supports utilisés	Capacités travaillées
Séance 1 : 2h PPO=Juin 1940 arrêter ou continuer la guerre PPO= juin 1944 PPO= Hiroshima et Nagasaki	Objectif de la séance : Identifier les acteurs, les théâtres d'opération ainsi que les moments clés/de rupture. Pour cela, les élèves sont dans un 1er temps mis en activité sur une carte afin d'identifier les acteurs et théâtres d'opération. Dans un second temps, le professeur explique en parole professorale les phases et moments clés à l'aide de cartes.	Guerre totale Axe/Allié Armistice Capitulation	**Spatiaux** : Théâtres d'opération **Temporels** : 1er septembre 1939 Juin 1940 7 décembre 1941 Stalingrad Juin 1944 8 mai 1945 6 et 9 aout 1945	Cartes du manuel Hatier pages 66-69 Document 3p70 sur le débarquement Diaporama avec des documents accompagnant la parole professorale Extrait audio de l'appel du 18 juin	Identifier et nommer les phases de la 2GM, les continuités et ruptures chronologiques. Identifier et expliciter les dates et acteurs de la 2GM
Séance 2 : 1h30 PPO= guerre d'anéantissement	Les élèves réalisent de courts exposés, en amont, sur des sujets proposés par le professeur sur des évènements montrant les différentes formes de violence lors du conflit sur tous les fronts	Guerre d'anéantissement Crime de guerre Crime contre l'humanité	Front de l'Est Nankin décembre 1937 Unité 731 Oradour-sur-Glane 10 juin 1944	Divers liens proposés par le professeur + recherches personnelles des élèves (présentation des sources lors des exposés)	Utiliser les outils numériques pour produire un diaporama Identifier et évaluer les ressources pertinentes en histoire
Séance 3 : 1h30	Lors de cette séance, le professeur traite la Shoah en parole professorale en questionnant de manière active les élèves et en présentant des documents afin d'en comprendre les idées principales	Shoah Génocide Solution finale Ghetto Camps de concentration /extermination	Ghetto de Varsovie 1939-1943 Conférence de Wannsee Auschwitz	Documents d'illustration sur le ghetto de Varsovie et sur le camp d'Auschwitz	S'approprier un questionnement historique
Séance 4 : Le régime de Vichy 1h	Le professeur explique les conditions d'arrivée au pouvoir de Pétain. Les élèves sont ensuite confronté à une affiche de propagande qui leur permet d'identifier les caractéristiques du régime	Armistice Collaboration Antisémitisme Etat français	Pétain Zone occupée/zone libre 22 juin 1940 10 juillet 1940	Affiche de la Révolution nationale	Procéder à l'analyse critique d'un document selon une approche historique
Séance 5 : La Résistance 1h30 PPO=la France libre et De Gaulle	La classe est séparée en deux, des élèves travaillent sur la Résistance intérieure et les autres sur la Résistance extérieure à partir d'une problématique Une mise en commun est effectuée afin de réaliser une carte mentale faisant office de trace écrite Distribution du nuage de mots	Résistance Mouvements/réseaux de résistance GPRF CNR	De Gaulle Jean Moulin 18 juin 1940 Juin 1944 Libération	Etude de cas présentes dans le manuel Hatier 2019 Pages 96-97 et 98-99	S'approprier un questionnement historique Confronter le savoir acquis en histoire avec ce qui est entendu, lu et vécu

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2022-2023

Master 2 ***Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***
Mention Second degré – Histoire-Géographie

Titre du mémoire : Représentations sociales et apprentissage en Histoire

Auteur : Valentin Lioret

Résumé :

Les recherches récentes en psychologie sociale ont montré que les représentations sociales jouent un rôle central dans l'apprentissage. Elles participent à la construction des concepts et à l'ancrage des connaissances chez les élèves. Les représentations sociales se retrouvent dans les programmes de l'Education Nationale. Néanmoins, la faible formation des enseignants sur les représentations sociales rend difficile leur exploitation dans le cadre d'un apprentissage. Dans cette étude, les élèves ont été questionnés sur leurs représentations sur la Résistance afin de voir comment la prise en compte de ces représentations pouvait favoriser leur apprentissage au cours de la séquence. Les résultats de cette étude ont révélé que partir des représentations des élèves permet d'améliorer l'apprentissage des élèves. De surcroît, cette démarche favorise la motivation des élèves.

Mots clés : Représentations sociales – apprentissage de l'histoire – enseignement-Représentation de la Résistance

Abstract :

Recent research in social psychology has shown that social representations play a central role in learning. They participate in the construction of concepts and the anchoring of knowledge in students. Social representations are found in the French National Education program. Nevertheless, the poor training of teachers on social representations makes it difficult to exploit them in the context of learning. In this study, the students were asked about their representations of the Resistance to see how taking these representations into account could promote their learning during the sequence. The results of this study revealed that starting with student's representations helps them to improve their learning. Moreover, this approach promotes student motivation.

Keywords : Social representations – learning history – teaching- Representation on the Resistance