

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

*Les périodes historiques au CE2 : la
fabrique des représentations des élèves*

Présenté par

VIALARET Camille

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Maffre, Stéphanie	Nom, prénom :
Statut : Maître de conférence	Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Maffre Stéphanie	Maître de conférence
Maizières Frédéric	Maître de conférence

Soutenu le

07 / 06 / 2024

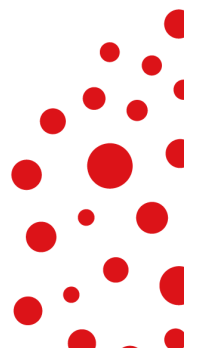
ims
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e,VIALARET Camille.....

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

.....Les périodes historiques au CE2 : la fabrication des.....
.....représentations des élèves.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait àCAHORS....., le 23/08/23,

Signature de l'étudiant.e



Les périodes historiques au CE2 : la fabrique des représentations des élèves

Camille Vialaret

Mémoire de Master 2 MEEF mention « premier degré » sous la direction de Madame
Stéphanie Maffre

Année universitaire 2023-2024

À Émilien,

À toi qui parlais peu mais qui, par tes silences, me fis aimer l'Histoire.

REMERCIEMENTS

Mes plus sincères remerciements vont en premier lieu à ma directrice de recherche, Stéphanie Maffre. Ses conseils avisés, tout comme son accompagnement ponctué de riches échanges et ses constants encouragements m'ont sans cesse poussée à perfectionner mon travail. Je souhaite également remercier l'ensemble des intervenants du séminaire REHEA qui ont su porter un regard nouveau sur mon sujet de recherche et m'ont ainsi permis d'en explorer bien des aspects.

Ce travail n'aurait jamais vu le jour si plusieurs enseignantes et leurs classes n'avaient accepté de contribuer à ce projet. Je tiens donc à remercier Patricia, Lorraine et Marion pour leur accueil chaleureux, ainsi que l'ensemble de leurs élèves qui ont participé à cette étude avec sérieux et enthousiasme.

J'aimerais aussi remercier ma mère, Marie-Paule, pour ses relectures minutieuses. Si elle fut, un temps, ma préceptrice la plus stricte, sa maîtrise de la langue de Molière m'est aujourd'hui fort précieuse. J'adresse également mes plus doux remerciements à mon compagnon, Maxime, qui me soutient dans tout ce que j'entreprends depuis de nombreuses années et qui m'a ici fait profiter à de nombreuses occasions de son expertise en informatique.

Je souhaite, enfin, remercier mes proches qui, sans même en avoir conscience, ont contribué à la réalisation de ce mémoire en m'apportant des moments de joie et de réconfort ô combien essentiels.

SOMMAIRE

Introduction	6
I. Cadre théorique	9
A. Notions et concepts clés	9
1. L'Histoire	9
2. Le temps historique	11
3. Périodisation et périodes	14
4. Les représentations	17
a. Pour une définition générale des représentations	18
b. La place des représentations dans le processus de construction du savoir historique	20
c. Les vecteurs de représentations historiques.....	26
B. Représentations et savoir appris	28
1. Du savoir universitaire au savoir scolaire : la transposition didactique	28
2. Didactique et représentations des élèves	30
3. Représentations et enseignement de l'Histoire	31
C. Problématique et questions de recherche	33
1. Problématique.....	33
2. Questions de recherche et hypothèses	34
II. Méthodologie d'enquête	35
A. Protocole du recueil de données	37
1. Description de l'échantillon	37
2. Outils d'enquête	39
a. Le questionnaire élève	39
b. Le questionnaire enseignant	41
3. Conditions du recueil de données.....	43
B. Traitement des données	46
1. Inventaire des données collectées et anonymisation	46
2. Analyser le contenu représentationnel des élèves	48
a. Traitement des questionnaires d'évocation hiérarchisé.....	49
b. Traitement des dessins d'élèves	54
c. Premier essai d'interprétation : la place du savoir enseigné dans le contenu représentationnel des élèves.....	55
3. Analyser le processus représentationnel des élèves	59
a. Traitement des questionnaires interrogeant les vecteurs de représentation des élèves	59

b.	Analyse de fréquence des vecteurs de représentations.....	61
c.	Second essai d'interprétation : le poids de l'enseignement dans le processus représentationnel des élèves.....	62
4.	Analyser les facteurs du processus représentationnel des élèves.....	63
a.	Traitement des questionnaires sociaux des élèves.....	64
b.	Interroger les liens de corrélation : analyse qualitative.....	70
c.	Interroger les liens de corrélation : analyse quantitative.....	71
III. Résultats de la recherche		73
A. Le contenu représentationnel des élèves		73
1.	Le contenu représentationnel de l'échantillon.....	73
a.	Les représentations associées à la Préhistoire	74
b.	Les représentations associées au Moyen Âge.....	81
c.	Les représentations associées à la Première Guerre Mondiale.....	88
d.	Des représentations parfois poreuses et anachroniques.....	94
2.	Des variations inter groupes-classes significatives	99
a.	Le contenu représentationnel des trois classes sur la Préhistoire	100
b.	Le contenu représentationnel des trois classes sur le Moyen Âge	101
c.	Le contenu représentationnel des trois classes sur la Première Guerre Mondiale.....	102
d.	Des variations liées à l'enseignement ?.....	103
3.	Conclusion intermédiaire : le contenu représentationnel des élèves.....	107
B. Le processus représentationnel des élèves		108
1.	Les vecteurs de connaissances historiques contribuant au processus représentationnel des élèves..	109
a.	Le processus représentationnel des élèves : la Préhistoire	109
b.	Le processus représentationnel des élèves : le Moyen Âge.....	111
c.	Le processus représentationnel des élèves : la Première Guerre Mondiale.....	114
d.	Une influence variable des vecteurs de connaissances historiques en fonction des périodes	116
2.	Les vecteurs de connaissances historiques contribuant au processus représentationnel des trois groupes-classes	117
a.	Des variations inter groupes-classes significatives	117
b.	Une incidence variable de l'enseignement	119
3.	Conclusion intermédiaire : le processus représentationnel des élèves	120
C. Les facteurs du processus représentationnel des élèves		121
1.	Les facteurs du processus représentationnel : analyse qualitative.....	122
2.	Les facteurs du processus représentationnel : analyse quantitative.....	123
3.	Conclusion intermédiaire : les facteurs du processus représentationnel des élèves.....	125
IV. Discussion générale.....		127
A. Apports de la recherche.....		127

B. Limites et perspectives de la recherche.....	128
<i>V. Conclusion.....</i>	<i>130</i>
<i>VI. Bibliographie.....</i>	<i>131</i>
<i>VII. Index des figures, des tableaux et des annexes.....</i>	<i>134</i>
A. Index des figures.....	134
B. Index des tableaux.....	134
C. Index des annexes.....	135
<i>VIII. Annexes.....</i>	<i>136</i>

Introduction

C'est au détour d'une conversation personnelle que nous est venue l'envie de travailler sur les représentations des élèves en histoire. Lors d'une soirée des plus informelles, nous parlions de la dernière série à la mode, *La Chronique des Bridgerton* adaptée des romans de Julia Quinn, lorsqu'une amie nous posa une question au premier abord déroutante : « Est-ce que des personnes de couleur pouvaient être nobles au XIXe siècle ? ». Une brève analyse de cette série est nécessaire pour comprendre l'origine d'un tel anachronisme. L'intrigue, qui s'inscrit dans le contexte historique de la régence anglaise, met en scène des personnages des plus hautes sphères londoniennes. La période dépeinte est cependant largement revisitée, pour offrir l'image d'une société exempte de discriminations raciales ; une version donc au combien utopique du début du XIXe siècle en Angleterre. Loin de nous l'idée de critiquer les choix scénaristiques de cette adaptation, mais force est de constater que les représentations qui en résultent sont le reflet de problématiques contemporaines très éloignées de la réalité historique. Si le visionnage de cette œuvre fictionnelle a pu ébranler les représentations d'un adulte, on peut à juste titre interroger l'impact de productions similaires sur les représentations d'enfants dont les connaissances historiques sont encore au stade embryonnaire.

Travailler sur les représentations des élèves prend par ailleurs tout son sens lorsqu'on considère la spécificité de la discipline historique. Cette spécificité est en lien direct avec son objet d'étude – le passé des sociétés humaines – qui place l'imaginaire au rang de « mal nécessaire ». Un mal dirons-nous, parce que la notion d'imaginaire porte en elle une connotation fictionnelle au premier abord peu compatible avec l'une des finalités de l'histoire : la recherche d'une réalité disparue. Une nécessité cependant, parce qu'il est physiquement impossible de porter un regard direct sur une société à une époque révolue. Dans le meilleur des cas, le passé pourra être perçu par le prisme de sources primaires¹, ou, à défaut, par le biais de sources secondaires², aucune de ces sources n'entretenant cependant de rapport immédiat au réel. La vision que tout un chacun – de l'historien à l'élève de l'école élémentaire – peut avoir de l'histoire est donc inévitablement une représentation plus ou moins objective du passé, bien souvent imprégnée de conceptions contemporaines.

Au premier abord, il semblerait que ces considérations épistémologiques entretiennent peu de liens avec l'histoire enseignée à l'école élémentaire. Alors que les programmes scolaires invitent à aborder le temps long et les grandes périodes historiques dès le CE2, favorisant ainsi

¹ Une source primaire est une trace du passé créée durant la période étudiée.

² Une source secondaire est un témoignage du passé plus distant de la période étudiée.

une entrée progressive dans le champ disciplinaire de l'histoire au cycle 3, nulle mention explicite de leurs représentations n'y est faite. Les négliger serait pourtant un écueil, puisqu'elles sous-tendent le processus de construction et d'appropriation du savoir enseigné. Considérant le foisonnement de vecteurs de représentations historiques existants, le constat semble d'autant plus avéré dans le cadre de cette discipline. Chaque élève, quel qu'il soit, franchit en effet le seuil de la classe à un instant T avec son propre vécu, ses expériences antérieures, qui lui auront permis de forger un déjà-là plus ou moins précis et enraciné, certes voué à évoluer, mais qui aura inévitablement un impact sur la compréhension, l'interprétation et l'intégration de nouvelles connaissances historiques. La métaphore du vase vide, prêt à être rempli, est bien du domaine de l'obsolète. Chercher à faire émerger ces représentations, à comprendre la manière dont elles se forment, c'est placer l'élève, dans son individualité, au cœur du processus d'apprentissage. C'est également se donner les moyens de reconsidérer ce qui pourrait, en premier lieu, apparaître comme un obstacle à l'acquisition du savoir historique enseigné pour en faire, au contraire, une force et un levier.

Souhaitant analyser ce processus dès la première rencontre des élèves avec l'histoire enseignée, nous avons logiquement dirigé notre étude vers la classe de CE2, année au cours de laquelle les élèves sont amenés à identifier et caractériser la Préhistoire et chacune des quatre grandes périodes historiques. Notre problématique est donc la suivante : Comment les élèves de CE2 fabriquent-ils leurs représentations de quelques périodes de l'histoire européenne ? Soucieuse de répondre à cette interrogation générale de la manière la plus exhaustive possible, nous l'avons déclinée en trois questions de recherche correspondant à trois échelles d'analyse. Nous avons ainsi successivement questionné le contenu représentationnel des élèves – le « Quoi ? » - , le processus ayant conduit à la construction de ce contenu – le « Comment ? » - , et les facteurs permettant d'expliquer ledit processus – le « Pourquoi du Comment ? ».

Dans l'objectif d'offrir des réponses, si modestes soient-elles, à ces différentes questions, nous sommes intervenue en fin d'année scolaire auprès de trois classes de CE2 en centrant notre recueil de données sur trois périodes historiques prédéfinies. À l'aide d'outils qui seront présentés de manière détaillée dans le corps de ce mémoire, nous avons cherché à faire émerger les représentations que les élèves associent aux périodes choisies, tout en interrogeant les vecteurs de connaissances historiques alors sollicités. Nous avons, par ailleurs, veillé à prendre en compte l'individualité de chacun en récoltant des informations d'ordre sociologiques. Les données recueillies ont ensuite été traitées, croisées et interprétées à différentes échelles.

Ce travail s'articule ainsi en plusieurs parties qui sont la matérialisation des différents stades

de notre réflexion. Notre cadre théorique, qui constitue le socle de ce mémoire, a été nourri par les travaux de chercheurs issus de diverses branches des sciences sociales. Nous nous sommes attachée à y définir des notions et concepts ici fondamentaux tels que l'Histoire, le temps historique, les périodes et les représentations, en veillant à rattacher ces termes-clés au champ de l'enseignement. Ce premier travail de recherche nous a permis de construire une méthodologie d'enquête propre à répondre aux questionnements précédemment évoqués. Les protocoles mis en œuvre pour recueillir les données nécessaires et pour les traiter font l'objet de la seconde partie de ce mémoire. Une troisième partie vise à présenter les résultats obtenus à l'issue des traitements de données mis en œuvre. Dans un souci de clarté, ces derniers ont été organisés en trois axes correspondant aux trois échelles d'analyse convoquées. La discussion générale, qui clôture cette étude a, enfin, donné lieu à une mise en perspective qui fut l'occasion d'en questionner les apports et les limites.

I. Cadre théorique

A. Notions et concepts clés

1. L'Histoire

Ce mémoire portant sur un aspect de l'enseignement de l'histoire, il semble évident de hisser au premier rang de ses concepts-clés l'histoire elle-même, en différenciant l'histoire universitaire de l'histoire scolaire. Afin de caractériser l'histoire universitaire, nous avons pris pour point de départ la définition qu'en a donnée Henri-Irénée Marrou dans son essai *De la connaissance historique* (1954) qui est une réflexion d'ensemble sur la discipline historique et le travail de l'historien. En dépit de la date de parution de cet ouvrage, cette définition neutre et concise nous est apparue comme un préalable pertinent. Nous nous sommes ensuite attachée à dresser un bref aperçu des orientations actuelles de l'histoire. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur deux ouvrages historiographiques de référence : *Douze leçons sur l'histoire* (2014) d'Antoine Prost (tout particulièrement ses trois premiers chapitres qui retracent les évolutions de la discipline historique de son institution au XIXe siècle à aujourd'hui), et *L'historiographie* (2011) de Nicolas Offenstadt (notamment le chapitre 3 de son ouvrage de synthèse intitulé « L'histoire comme science »). Dans un second temps, nous nous sommes appliquée à présenter les spécificités de l'histoire scolaire. Nous nous sommes alors appuyée sur le récent ouvrage de Walter Badier *Enseigner l'histoire à l'école primaire* (2021) qui retrace notamment l'historiographie scolaire, sur la définition que donne Yves Reuter d'une discipline scolaire dans son *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2013) ainsi que sur les programmes de cycle 3 qui exposent les finalités de l'enseignement de l'histoire aujourd'hui.

Henri-Irénée Marrou définit l'histoire comme « la connaissance du passé humain »³, une « connaissance scientifiquement élaborée du passé »⁴ précise-t-il. L'histoire est en effet une science, puisqu'elle produit un savoir rationnel en obéissant à une méthode qui a évolué depuis l'institutionnalisation de la discipline en France au XIXe siècle. Tout comme les générations de chercheurs l'ayant précédé, l'historien du XXIe siècle s'appuie sur des sources qu'il soumet à une analyse critique héritée des historiens méthodiques⁵. La définition de source, auparavant circonscrite au seul document écrit, s'est cependant élargie pour englober toute trace issue de la production humaine. Ces sources sont par ailleurs interrogées, dans une démarche issue de

³ H.-I. MARROU, *De la connaissance historique*, Paris, Editions du Seuil, 1954, p.32.

⁴ *Ibid.* p.33.

⁵ C. SEIGNOBOS et C.-V. LANGLOIS, *Introduction aux études historiques*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1899. Ce manuel de référence fonde les règles de la méthode historique.

l'histoire-problème prônée par l'école des Annales⁶. La « connaissance scientifiquement élaborée du passé » qu'est l'histoire est donc loin d'être un savoir figé, et c'est peut-être là tout son paradoxe. Malgré l'irréversibilité de son objet d'étude (les hommes et sociétés humaines du passé), elle connaît des évolutions constantes en lien avec les questionnements renouvelés des historiens.

Il faut cependant distinguer cette histoire universitaire de l'histoire scolaire. Si la seconde épouse parfois les avancées de la recherche scientifique, elle n'en demeure pas moins une discipline à part entière obéissant à des enjeux qui lui sont propres. L'histoire enseignée est en effet régie par des instructions officielles, les programmes, qui sont « le produit d'arbitrages complexes où se nouent plusieurs intérêts : scientifiques, pédagogiques, didactiques, hiérarchiques et politiques »⁷. Cette prégnance politique est liée à la naissance même de l'histoire scolaire, institutionnalisée par les lois Ferry (1881-1882) dans un contexte de montée des nationalismes. Les finalités du roman national enseigné par les hussards noirs de la République sont alors essentiellement patriotiques. Les mots d'Ernest Lavisse, dont les manuels furent utilisés par des générations d'écoliers, sont en ce sens plus qu'explicites : « si l'écolier n'emporte pas avec lui le vivant souvenir de nos gloires nationales (...) s'il ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son drapeau, l'instituteur aura perdu son temps »⁸. Bien que tenace, cette conception de l'histoire scolaire a été abandonnée à la fin des années 1960. Aujourd'hui, l'histoire enseignée poursuit des finalités plus intellectuelles, à commencer par le développement de l'esprit critique des élèves⁹. La formation de cet esprit critique passe tout particulièrement par l'étude des « traces »¹⁰ du passé, l'élève étant activement confronté aux sources. L'enseignement de l'histoire poursuit également des finalités civiques et culturelles : il doit permettre de « créer une culture commune »¹¹ et participer à la transmission de valeurs essentielles pour faire société. .

⁶ L. FEBVRE, « Propos d'initiation : vivre l'histoire. », *Mélanges d'histoire sociale*, n° 3, 1943, pp. 5-18. Dans cet article, Lucien Febvre, cofondateur de l'école des Annales, explique que la problématisation est au commencement de toute histoire.

⁷ Q. DELUERMOZ *et al.*, « Le XIXe siècle et l'histoire scolaire », *Revue d'histoire du XIXe siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIXe siècle*, n° 52, juin 2016, pp. 135-149.

⁸ E. LAVISSE, *Questions d'enseignement national*, Paris, Armand Colin, 1885, p. 210.

⁹ Ministère de l'Éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », *Bulletin Officiel n°31*, Paris, 2020, p. 67-68 : les compétences mises en avant par les programmes, notamment « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués » et « Comprendre un document » soulignent la place fondamentale accordée à cet apprentissage.

¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », *Bulletin Officiel n°31*, Paris, 2020, p. 68

¹¹ Ministère de l'Éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », *Bulletin Officiel n°31*, Paris, 2020, p. 8

L'histoire enseignée est donc une discipline scolaire, « une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école »¹² ; finalités éducatives auxquelles s'ajoutent des finalités civiques. La discipline n'apparaît cependant pas dans les programmes avant l'entrée au Cycle 3, les élèves ayant alors acquis les repères temporels indispensables à l'appréhension de l'histoire et de son objet d'étude : le temps.

2. Le temps historique

Le temps étant l'objet d'étude privilégié de la discipline historique, il semble fondamental de définir ce second concept. Pour élaborer une définition du temps historique, nous nous sommes principalement reportée à deux sources : *Douze leçons sur l'histoire* (2014) d'Antoine Prost (le chapitre 5 de son ouvrage intitulé « Les temps de l'histoire » aborde cette notion), et le dictionnaire spécialisé *Historiographies II, concepts et débats* (2010) où une notice entière est consacrée au temps. Pour différencier le temps historique du temps physique, nous nous sommes également appuyée sur un article de l'astrophysicien Philippe Pajot intitulé « Ce que dit la science » publié dans le numéro de juillet-août 2022 de la revue *L'Histoire*, ainsi que sur l'ouvrage de référence de Jean Leduc *Les historiens et le temps* (1999). Nous nous sommes ensuite intéressée au développement de la notion de temps chez l'enfant, puisque cet aspect du concept est indissociable de la structuration des programmes scolaires. Nous nous sommes alors penchée sur les travaux de deux psychologues. Les travaux légèrement datés de Jean Piaget, compilés dans son ouvrage *Le développement de la notion de temps chez l'enfant* (1981) où il découpe l'acquisition de cette notion en stades successifs, et les travaux plus récents de Valérie Tartas, exposés dans un article intitulé « Le développement de notions temporelles par l'enfant » publié dans la revue *Développements* en 2010, qui associe ce développement à d'autres facteurs que le seul âge chronologique (notamment des facteurs culturels et sociaux). Pour finir, nous nous sommes appuyée sur les programmes des cycles 1 à 3 pour montrer que la progression prescrite correspondait aux préconisations des psychologues.

*Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais ;
mais si on me le demande, je ne le sais plus*¹³.

Est-il notion plus complexe et insaisissable que le temps, objet d'étude privilégié de la discipline historique ? Il convient tout d'abord de mettre en évidence le caractère polysémique de ce terme, en soulignant que « le temps de l'histoire n'est pas celui des astronomes ou des

¹² Y. REUTER, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2013, p. 81.

¹³ Augustin, *Confessions*, Livre XI, chapitre XIV.

horlogers ». Dans un double processus, l'Histoire élabore et se base sur un temps spécifique qu'il est essentiel de définir.

Dans ses *Douze leçons sur l'histoire*, Antoine Prost nous éclaire sur ce concept clé en le définissant par la négative¹⁴. Pour commencer, le temps historique n'est pas le temps scientifique¹⁵. Cette notion, qui appartient au domaine des sciences « dures » que sont la physique et les mathématiques, a questionné nombre de chercheurs au cours de l'histoire. Parmi les plus célèbres d'entre-eux, on peut citer Isaac Newton et ses *Principia mathematica* (1687), où il définit le temps comme absolu et universel. Ce principe est cependant invalidé par les théories d'Albert Einstein sur la relativité (1905 et 1915) qui initient un changement de paradigme. Le temps, loin d'être identique pour chacun et en tout lieu, est alors conçu comme indissociable de l'espace, ses variations dépendant de la trajectoire et de la position de chacun dans l'espace-temps. On peut dès lors identifier les caractéristiques majeures du temps physique qui apparaît comme un temps continu, objectif et quantifiable, se déroulant indépendamment de toute conscience humaine. Avec les avancées scientifiques du XXe siècle, « le temps n'est plus le cadre dans lequel se déroulent les phénomènes, il est inhérent à ces phénomènes »¹⁶.

De même qu'il se distingue du temps scientifique, le temps historique n'est pas le temps psychologique. Ce dernier, qui s'apparente à ce que nous qualifions communément de « notion du temps », est un temps vécu, individuel et subjectif, dont la perception est soumise aux « effets du contexte socio-émotionnel »¹⁷. Le temps de l'attente permet d'illustrer la notion de temps psychologique. Au cours d'un tel laps de temps, la perception du sujet est altérée, lui donnant l'impression que le présent dure indéfiniment. Mais ce ressenti est purement individuel, puisque le temps physique continue alors de s'écouler avec une régularité métronomique.

Forts de ces deux constats, reste encore à déterminer ce qu'est le temps historique. Le temps historique est un temps social, « qui sert de repère commun aux membres d'un groupe¹⁸ ». À l'instar du temps physique, il s'agit d'un temps continu et objectivable, mais l'analogie tourne

¹⁴ A. PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 2014, pp. 102-103. Pour introduire le chapitre 5 de son ouvrage intitulé « Les temps de l'histoire », Antoine Prost définit le temps historique par contraste avec les temps physique et psychologique.

¹⁵ P. PAJOT, « Ce que dit la science », *L'Histoire*, n° 497-498, août 2022, pp. 108-109. Dans cet article, Philippe Pajot définit le concept de « temps scientifique » en lien avec les avancées scientifiques du XXe siècle.

¹⁶ J. LEDUC, *Les historiens et le temps: conceptions, problématiques écrites*, Paris, Éd. du Seuil, 1999, p. 13 (Points Série histoire 259).

¹⁷ S. DROIT-VOLET, « L'ère des temps psychologiques », 2019, p.8, [En ligne]. <<https://jimis.episciences.org/5480>>. (Consulté le 15 décembre 2022).

¹⁸ A. PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 2014, p.102.

vite court, le temps historique étant consubstantiel aux faits, et en cela indissociable de la conscience humaine. Le temps historique renferme également une dimension vécue. L'histoire de la Révolution française par exemple, s'écrit en jours, ce qui traduit une accélération du temps, vécue comme telle par les acteurs de l'époque. On ne peut cependant pas parler de temps psychologique puisque ces distorsions temporelles sont alors perçues par la société tout entière et non pas à la seule échelle individuelle. Le temps historique, est donc un temps construit et structuré, « un temps révolu »¹⁹, permettant de rendre intelligible le passé des sociétés humaines.

Construction humaine, le temps n'a rien d'inné. C'est au contraire une notion qui s'acquiert progressivement et qui est indissociable de la maturation psychologique. Le pédagogue Jean Piaget, qui a étudié la structuration de la notion de temps chez l'enfant²⁰, a découpé cette évolution en cinq stades de développement. De sa naissance à 8 mois, l'enfant n'aurait accès qu'à un temps vécu, éprouvé physiologiquement. Il entrerait ensuite jusqu'à ses 2 ans dans un temps perçu, acquérant alors ses premiers repères temporels. De 2 à 5 ans, il accéderait à un temps mémorisé, structurant son temps personnel par le biais du langage. Cette structuration lui permettrait d'entrer dans le temps construit (de 5 à 8 ans), période au cours de laquelle il se décentrerait pour s'approprier le temps social. Enfin, l'enfant aurait accès à partir de 8 ans à un temps conçu : il pourrait alors comprendre des notions temporelles abstraites, et donc aborder le temps historique. L'approche de Jean Piaget, qui associe la maturation face au temps à l'âge biologique, doit cependant être nuancée. D'autres psychologues comme Valérie Tartas²¹ tiennent aussi compte du milieu culturel et social de l'individu pour évaluer cette progression.

L'école joue un rôle essentiel dans cet apprentissage. Au cycle 1, le domaine 5 « Explorer le monde » doit ainsi favoriser « la construction de repères temporels et la sensibilisation aux durées »²². Si le temps abordé jusqu'en fin de grande section est relativement court (n'excédant pas une année), l'école maternelle participe néanmoins à la décentration de l'élève, lui permettant de se repérer au sein d'un temps social commun. Le cycle 2 poursuit la construction de cet apprentissage. Les élèves y « passent progressivement d'un temps individuel autocentré à un temps physique et social décentré »²³, pour entrer au CE2 « dans la compréhension du

¹⁹ Ministère de l'Éducation nationale, Éduscol, *Le temps au cycle 2*, 2016, p. 2.

²⁰ J. PIAGET, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1981.

²¹ V. TARTAS, « Le développement de notions temporelles par l'enfant », *Développements*, n° 1, avril 2010, p. 23.

²² Ministère de l'Éducation nationale, « Programmes d'enseignement de l'école maternelle », *Bulletin Officiel n°31*, Paris, 2020, p.23.

²³ Ministère de l'Éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) », *Bulletin Officiel n°31*, Paris, 2020, p.51.

temps long, donc de l'histoire »²⁴. En trois ans, l'enfant passe ainsi d'un temps mémorisé à un temps construit puis conçu. Cette progression permet l'entrée de l'élève dans le champ disciplinaire de l'histoire au cycle 3, où il aborde « le temps long de l'humanité »²⁵.

3. Périodisation et périodes

Ce mémoire porte sur les représentations qu'ont les élèves de grandes périodes historiques. Définir le concept de « période » ainsi que le processus par lequel ces dernières sont créées – la périodisation – est donc un préalable essentiel. Afin de définir ces deux notions, nous nous sommes dans un premier temps penchée sur des ouvrages généraux : *Douze leçons sur l'histoire* (2014) d'Antoine Prost (qui aborde le thème de la « construction historique du temps » dans le chapitre 5 de son livre), ainsi que le dictionnaire *Historiographies II, concepts et débats* (2010) qui consacre l'une de ses notices aux termes « période » et « périodisation ». Nous nous sommes ensuite appuyée sur des ouvrages spécialisés pour élaborer une définition plus détaillée de ces concepts. Nous avons ainsi travaillé sur l'ouvrage de Jacques Le Goff *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?* (2014) qui développe une thèse singulière en plaidant pour la reconnaissance d'un long Moyen Âge se prolongeant jusqu'à la fin du XVIIIe siècle. Si cet ouvrage aborde principalement le Moyen Âge et la Renaissance, certains de ses chapitres sont plus généraux, retraçant notamment l'historiographie de la périodisation. Nous avons également lu l'ouvrage de Jean Leduc *Les historiens et le temps : conceptions, problématiques, écritures* (1999). Notre intérêt s'est tout particulièrement tourné vers le chapitre 3 de ce livre, intitulé « Découper le temps », qui interroge la pertinence d'une structuration du temps en périodes et souligne les limites de la périodisation canonique.

*Peut-on faire de l'histoire sans périodisation ? Entendons : non seulement enseigner l'histoire mais la produire ?*²⁶

La périodisation est un processus intellectuel au cœur même du métier de l'historien que Jacques Le Goff résume en une modeste périphrase. Périodiser, c'est « découper l'histoire en tranches »²⁷, une pratique nécessaire à l'appréhension du passé, puisqu'elle permet de « substituer à la continuité insaisissable du temps une structure signifiante »²⁸. Avidé de sens donc, l'historien ne divise pas le temps à l'aveugle, bien au contraire. En praticien méticuleux,

²⁴ Ministère de l'Éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) », *Bulletin Officiel n°31*, Paris, 2020, p.51.

²⁵ Ministère de l'Éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », *Bulletin Officiel n°31*, Paris, 2020, p.4.

²⁶ P. RICŒUR, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2014, p. 198.

²⁷ J. LE GOFF, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?* Paris, Seuil, 2014.

²⁸ A. PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, op. cit., p. 115.

il cherche les moments de bascule signifiants du cours de l'histoire, ces césures délimitant des ensembles de temps où l'homogénéité prévaut : les périodes.

Issu du grec *periodos*²⁹, « période » est un terme polysémique. Pris dans son acception historique et contemporaine, il désigne une portion de temps délimitée satisfaisant des critères à la fois quantitatifs et qualitatifs. D'une part, sa durée, bien que variable, est à l'intermédiaire entre le temps très long de l'ère, et celui plus succinct de l'évènement. D'autre part, la période se distingue par sa relative unité : ses bornes temporelles sont choisies par l'historien pour qu'elle englobe un ensemble cohérent et identifiable, si bien qu'« une période a son portrait, qui fait sens »³⁰.

La division du temps historique en périodes s'est systématisée au XIXe siècle, lorsque l'histoire acquit sa légitimité scientifique. On pourrait ainsi penser que les premières périodisations furent créées *ex nihilo*, mais il n'en est rien. Les historiens du XIXe siècle ont bâti ces cadres temporels en s'appuyant sur des fondations héritées, travaillant un matériau déjà maintes fois façonné par l'homme : le temps. L'évidence avec laquelle nous appréhendons le temps de notre société occidentale contemporaine est un leurre. Ses conventions sont en effet le fruit d'une lente évolution³¹, évolution non achevée à laquelle contribuent parfois les historiens lorsqu'ils périodisent. Les périodes dites « canoniques », élevées au rang d'institutions sont en ce sens particulièrement représentatives.

Bien connues des écoliers depuis que l'histoire est discipline enseignée, les périodes « canoniques » scindent le temps historique en quatre grands blocs chronologiques. À l'Antiquité³² qui marque l'entrée dans l'histoire avec la naissance de l'écriture, succèdent ainsi le Moyen Âge³³, les Temps Modernes³⁴ et l'Époque Contemporaine³⁵. La création de cette périodisation fut progressive, et pour beaucoup antérieure à l'institutionnalisation de l'histoire. Dès le XVIe siècle, les humanistes, qui exaltent l'Antiquité, ressentent le besoin de se distancier des générations les ayant précédés. Ils élaborent ainsi la triade Antiquité, Moyen Âge, Temps

²⁹ Littéralement « chemin autour ».

³⁰ H. MONIOT, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p. 56.

³¹ Notre système de datation relatif par exemple, ne s'est imposé qu'au XIe siècle, soit plus d'un millénaire après la naissance du Christ.

³² Selon la périodisation canonique, l'Antiquité va de 3500 av. J-C (date approximative de la naissance de l'écriture qui marque l'entrée dans l'Histoire), à l'année 476 (année de la chute de l'Empire romain d'Occident).

³³ Période communément datée de la fin du Ve siècle de notre ère à 1453 qui marque la fin de l'Empire Byzantin (cette seconde borne est cependant contestée, certains lui préférant la date de 1492 avec la découverte du Nouveau Monde par Christophe Colomb).

³⁴ Période communément datée de la fin du XVe siècle à 1789, année où éclate la Révolution française.

³⁵ Par convention, l'Époque contemporaine débute en 1789 (Révolution française) et se poursuit jusqu'à nos jours (notre temps présent fait partie de cette période).

Modernes, le *media aetas*³⁶ étant alors associé au déclin de tout ce qui faisait la grandeur de l'Antiquité. La création de l'Époque Contemporaine dans les années 1860 suivit la même logique, répondant au besoin de marquer une césure après l'épisode au combien marquant de la Révolution française. Si les historiens du XIXe siècle n'ont donc pas forgé de toute pièce les périodes canoniques, ils en furent cependant les zélés promoteurs. Dans la sphère universitaire tout d'abord, où les enseignements suivent encore ce découpage, les chaires étant attribuées par périodes. Mais c'est surtout parce qu'il s'imposa dès la création de l'école obligatoire dans les programmes scolaires que ce découpage devint un incontournable.

La périodisation est une nécessité pratique dont on ne saurait se passer pour enseigner l'histoire et la produire. Il faut cependant garder à l'esprit qu'en tant que produit de l'action humaine, par ailleurs souvent forgé *a posteriori*, toute périodisation comporte une part de subjectivité et de téléologie. En dépit de son caractère conventionnel, la périodisation « canonique » ne déroge pas à la règle et présente, elle aussi, de nombreuses limites. Ses césures, tout comme la notion même de césure, sont, pour commencer, parfaitement discutables. Les périodes sont en effet délimitées par des bornes chronologiques qui laissent penser que les ruptures entre-elles furent nettes et rapides. C'est là offrir une représentation biaisée du passé, le passage d'une période à l'autre étant généralement le fruit de lentes mutations. Les dates retenues pour marquer ces tournants sont, par ailleurs, arbitraires, et parfois encore au cœur de débats historiographiques. En quelle année les hommes sont-ils, par exemple, entrés dans les Temps Modernes ? En 1453 avec la prise de Constantinople par l'Empire Ottoman qui sonna le glas de l'Empire romain d'Orient³⁷ ? En 1492, lorsque Christophe Colomb accosta sur les rivages du Nouveau Monde, ouvrant la voie à une première mondialisation ? Où faut-il, comme Jacques Le Goff³⁸, réfuter l'idée même de Temps Modernes et plaider pour un long Moyen Âge se prolongeant jusqu'à la fin du XVIIIe siècle ? Nulle bonne réponse à ces questions, si ce n'est la certitude qu'aucune césure n'est neutre. Si on peut critiquer la notion de césure, on peut également critiquer l'unité factice des périodes. Prenons Clovis (466-511) et Louis IX (1214-1270) par exemple. Ce sont, par définition, deux hommes du Moyen Âge, mais peut-on pour autant dire qu'ils appartinrent à la même époque alors qu'ils régnèrent sur des sociétés et des territoires en de nombreux points dissemblables ? Enfin, il

³⁶ Locution latine employée par les humanistes du XVIe siècle, littéralement « moyen âge ».

³⁷ La déposition de Romulus Augustule en 476 marque la fin de l'Empire romain d'Occident. L'Empire romain d'Orient, également connu sous le nom d'« Empire byzantin », perdit quant à lui jusqu'en 1453.

³⁸ J. LE GOFF, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ? op. cit.* Dans cet ouvrage, l'historien plaide pour une périodisation basée sur la longue durée, et pour la reconnaissance d'un long Moyen Âge s'étirant jusqu'à la fin du XVIIIe siècle.

convient de souligner que notre périodisation « canonique » n'a rien d'universel, ni même rien d'euro-péen. Si ses découpages sont également enseignés dans les universités espagnoles et italiennes, il en va autrement dans les autres pays du monde qui leur préfèrent des bornes temporelles s'accordant mieux à leurs histoires nationales³⁹.

Si le processus permettant de construire une périodisation n'est pas questionné avant la classe de 2nde⁴⁰, les élèves abordent les périodes bien en amont dans leur scolarité. Lorsqu'on lit les programmes de cycle 3, on pourrait de prime abord penser que le découpage en périodes « canoniques » a été abandonné par l'histoire scolaire. Ces derniers adoptent, certes, une structure chronologique, mais nulle mention explicite des périodes n'y est faite, certains thèmes allant même jusqu'à transcender la division canonique⁴¹ du temps. Le programme de cycle 2, pourtant, suit une démarche plus classique, conforme au découpage en périodes « canoniques ». À la fin du CE2, les élèves doivent ainsi être en capacité de « repérer des périodes de l'histoire du monde occidental et de la France en particulier, quelques grandes dates et personnages clés ». ⁴² Outil tout désigné à cet apprentissage, la frise chronologique doit faciliter le « repérage dans le temps »⁴³ des élèves, tout comme leur « appropriation »⁴⁴ du temps. Avant leur entrée dans le champ disciplinaire de l'histoire en CM1, les élèves sont donc en mesure d'identifier et de caractériser chacune des quatre grandes périodes historiques, un prérequis essentiel leur permettant de contextualiser les repères historiques abordés dans la suite de leur scolarité.

4. Les représentations

« Les représentations » sont au cœur même de notre objet d'étude. Mais de quelles représentations parle-t-on exactement ? Afin de définir ce concept majeur, nous nous sommes dans un premier temps penchée sur des travaux de psychologie : la théorie des représentations sociales élaborée par Serge Moscovici ainsi que les recherches plus récentes de Denise Jodelet. Nous nous sommes également intéressée aux travaux de la didacticienne de l'histoire Nicole Lautier, tout particulièrement à son « modèle intermédiaire de compréhension de l'histoire »

³⁹ Le Moyen Âge japonais par exemple, aussi appelé « âge des guerriers », s'étend de 1185 avec l'avènement du premier shogun, à la fin du XVI^e siècle, époque où le royaume unifié est gouverné par un pouvoir centralisé. De même, l'Époque Contemporaine russe ne débute pas en 1789 mais en 1917 avec la chute du régime tsariste.

⁴⁰ En classe de seconde, le thème introducteur « la périodisation » est consacré à la compréhension de ce processus intellectuel.

⁴¹ Le Thème 2 de CM1, intitulé « Le temps des rois », transcende par exemple le découpage canonique puisqu'il s'étend du règne de Louis IX (1226-1270) au règne de Louis XIV (1643-1715), ne marquant pas la rupture entre Moyen Âge et Temps Modernes.

⁴² Ministère de l'Éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) », *Bulletin Officiel n°31*, Paris, 2020, p.53.

⁴³ Ministère de l'Éducation nationale, Éduscol, *Le temps au cycle 2*, 2016, p. 4.

⁴⁴ Ministère de l'Éducation nationale, Éduscol, *Le temps au cycle 2*, 2016, p. 4.

qui fait le lien entre les théories précédemment évoquées et l'enseignement de l'histoire. Nous nous sommes ensuite interrogée sur la place qu'occupent les représentations dans le processus de construction du savoir historique. De nombreuses lectures ont été nécessaires pour offrir un semblant de réponse à cette vaste problématique qui convoque les champs de l'historiographie, de l'épistémologie, de la sociologie et de la psychologie. Nous nous sommes notamment appuyée sur plusieurs ouvrages de référence : *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien* de Marc Bloch, *Le mythe national : l'histoire de France revisitée* de Suzanne Citron et *Régimes d'historicité : présentisme et expériences du temps* de François Hartog ; ainsi que sur un numéro de la *Documentation photographique* consacré aux « Histoires de France ». Nous nous sommes, enfin, intéressée aux vecteurs de représentations historiques en complétant notre lecture de la *Documentation photographique* par des articles spécialisés axés sur des productions médiatiques spécifiques.

a. Pour une définition générale des représentations

Le concept de « représentations » est un incontournable des sciences humaines, convoqué dans de multiples champs de recherche allant de la psychologie aux sciences de l'éducation, en passant par la sociologie, l'anthropologie, l'histoire et la géographie. Transdisciplinaire donc, le concept n'en demeure pas moins polysémique, les limites de sa définition s'étant par ailleurs altérées au fil de ses emplois successifs. La rançon de la gloire à n'en point douter.

Les promoteurs du concept de représentations en sciences sociales sont Émile Durkheim⁴⁵ et Marcel Mauss⁴⁶, respectivement sociologue et anthropologue de renom. Tous deux partagent une vision similaire de cette notion, insistant sur sa dimension collective et sur le lien étroit qu'elle entretient avec les pratiques sociales. Les travaux d'Émile Durkheim notamment, soulignent la prédominance de la conscience collective sur la conscience individuelle, des représentations communes s'imposant selon lui aux individus issus d'une même génération au sein d'une même société. En dépit de ces travaux novateurs repris et enrichis dans la première moitié du XXe siècle, il faut attendre 1961 et l'œuvre pionnière du psychologue Serge Moscovici pour qu'une véritable théorie des représentations sociales⁴⁷ ne soit élaborée. À l'inverse de ses prédécesseurs, ce dernier estime que les pratiques collectives ne suffisent pas à expliquer la genèse des représentations au sein de nos sociétés contemporaines bien plus

⁴⁵ É. DURKHEIM, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale*, mai 1898.

⁴⁶ M. MAUSS et É. DURKHEIM, « De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives. », *L'Année sociologique*, n° 6, 1903, p. pp.1-72.

⁴⁷ S. MOSCOVICI, *La psychanalyse, son image, son public. Thèse principale de doctorat ès lettres*, Paris, PUF, 1961 (Bibliothèque de Psychanalyse et de Psychologie clinique).

individualisées que ne le furent jadis les sociétés traditionnelles. Sans nier sa dimension sociale, il postule que le processus d'élaboration des représentations serait éminemment individuel, chacun ayant la capacité de construire des savoirs particuliers et de les remobiliser au quotidien hors de leur cadre référentiel afin de penser, de communiquer, ou d'agir. Pour Serge Moscovici, les représentations sociales peuvent ainsi revêtir une double définition. Elles sont, d'une part, « une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement »⁴⁸, mais également « l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent »⁴⁹. En d'autres termes, les représentations peuvent être assimilées à « un système d'interprétation de la réalité »⁵⁰ forgé sous l'influence conjuguée des expériences individuelles et des pratiques sociales, structurant les rapports que l'individu entretient avec son environnement et lui fournissant des clés de compréhension du monde.

Bien qu'elles soient un préalable indispensable pour éclairer notre propos, ces définitions générales ne suffisent pas à rendre compte des spécificités de notre objet d'étude : les représentations des élèves. Il convient ainsi d'explicitier le sens du concept de « représentations » associé au champ disciplinaire de la didactique. « En didactique, la notion de *représentations* a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas »⁵¹. Associée aux travaux de Serge Moscovici et de Denise Jodelet, cette définition d'apparence simpliste permet deux constats. Elle implique en premier lieu que les élèves, malgré leur absence de connaissance sur certains sujets, n'en abordent pas pour autant les contenus enseignés l'esprit vierge. Ils porteraient ainsi un ensemble de représentations initiales plus ou moins fortement enracinées et intègreraient de nouvelles connaissances et raisonnements par le prisme de ces savoirs antérieurs. De ce premier constat, découlent d'inévitables conséquences pour l'enseignement, qui ne s'apparenterait pas à un simple apport de connaissances mais qui engendrerait plutôt une réorganisation intellectuelle dans le cas où les savoirs en jeu entreraient en conflit avec le système interprétatif premier de l'individu. De nombreux travaux en sciences de l'éducation ont par ailleurs montré que les représentations

⁴⁸ S. MOSCOVICI, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, p. 132.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ D. JODELET, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1997, p. 36.

⁵¹ Y. REUTER, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, *op. cit.*, p. 191.

initiales des élèves avaient bien souvent tendance à persister en dépit de l'enseignement dispensé.

Les élèves forment ainsi un groupe social à part entière. Au sein d'une même classe, évoluent en effet des individus issus de la même tranche d'âge qui interagissent entre-eux et avec leur enseignant. Placés dans une posture semblable face aux objets de savoir transmis, ils n'en sont pas pour autant dépossédés de leurs représentations individuelles, très largement liées à leurs pratiques socioculturelles⁵². L'imbrication de ces deux dimensions – le vécu individuel de l'élève associé aux pratiques collectives du groupe classe – préside à la construction des représentations de chacun et au processus permettant l'intégration de nouveaux savoirs scientifiques. Appliqués au champ spécifique de l'appropriation du savoir historique, ces principes entrent en résonance avec le « modèle intermédiaire de compréhension de l'histoire »⁵³ théorisé par Nicole Lautier. Bien que ses recherches portent sur l'enseignement de l'histoire au collège et au lycée, la didacticienne a montré que les élèves – à l'instar des historiens – mobilisaient leurs représentations sociales et des expériences issues de leur vie quotidienne pour appréhender et comprendre des situations passées. Le processus de construction et d'appropriation du savoir historique serait donc indissociable du concept de « représentations ».

b. La place des représentations dans le processus de construction du savoir historique

Le rapport étroit qu'entretiennent Histoire et représentations n'est pas l'apanage de la seule sphère scolaire, loin s'en faut. Il est au contraire consubstantiel à l'Histoire qui, de par son caractère construit et son objet d'étude, s'apparente en un sens à une stratification de représentations. L'Histoire, « se lit, elle ne se vit pas »⁵⁴ et nulle résurrection – bien qu'illusoire – du passé ne peut s'y soustraire. Elle est en effet indissociable des représentations de ceux qui la vécurent et en laissèrent traces – les acteurs - ; des représentations de ceux qui l'écrivirent jadis et l'écrivent encore aujourd'hui – les historiens en somme - ; des représentations enfin, de ceux qui, dialectiquement, la légitiment et la « consomment » - la société dans son ensemble.

⁵² Les visites culturelles, lectures, visionnages de films, pratiques de jeux et d'internet, etc. que les élèves expérimentent dans la sphère privée ont un impact indéniable sur leurs représentations individuelles.

⁵³ N. LAUTIER, *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997, pp. 213-222 (Éducation et didactiques).

⁵⁴ A. PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, 2014, p. 275 (Points).

Laissons de côté l'histoire des représentations⁵⁵ qui forme un champ historiographique à part entière. Il n'en demeure pas moins qu'une étude historique, quelle qu'elle soit, ne peut faire fi des représentations des contemporains de l'époque concernée et qu'elle en est, dans une certaine mesure, le reflet. Leur prise en compte est en effet indispensable à la critique interne de nombreuses sources que l'historien ne saurait interpréter en négligeant l'univers mental des hommes et femmes du passé. Lire ces documents à la seule lumière de nos représentations contemporaines conduirait inévitablement le chercheur à l'anachronisme. Le témoignage, source exploitée par nombre d'historiens, est particulièrement représentatif de cet état de fait. Homme de son époque, d'une société et marqué par un parcours de vie singulier, le témoin véhicule tout un univers mental au sein duquel figurent des représentations individuelles et sociales qui nous sont au premier abord étrangères. Confronté à ce type de source, l'historien se heurte à diverses problématiques, au premier rang desquelles la distinction délicate entre ce qui fut et ce qui fut perçu comme tel. Car « le " vrai " du témoignage est souvent " faux " »⁵⁶ au sens où il donne à voir le regard porté par un individu sur son temps, restituant une mémoire qui ne peut prétendre au statut d'histoire en l'état. Il n'y a bien que Marc Bloch⁵⁷ qui ait su faire simultanément œuvre de témoin et d'historien.

À mesure qu'il dépouille les archives et consulte les sources, l'historien pénètre des univers mentaux qui, bien que parfois lointains, lui deviennent familiers. Mais le chercheur ne se cantonne pas au seul poste d'observateur. Il appose également l'empreinte de ses propres représentations sur l'histoire qu'il produit. L'historien, en effet, est homme de son temps. Il interroge ainsi le passé au regard du présent⁵⁸ et transfère parfois des schèmes explicatifs issus de son époque à des situations historiques. Le risque est alors grand de « distribuer aux héros morts l'éloge ou le blâme »⁵⁹, de juger le passé par le prisme de normes relatives et anachroniques puisque fruits de nos mentalités contemporaines. Malgré sa posture impartiale, l'historien investit le passé, car une fois la recherche achevée, débute pour lui un second labeur : la mise en récit de l'Histoire afin de la rendre accessible au plus grand nombre. Travail périlleux

⁵⁵ L'histoire des représentations, champ historiographique qui a succédé, dans une certaine mesure, à l'histoire des mentalités depuis les années 2000, regroupe des recherches diversifiées qui considèrent que l'Histoire dépend des représentations et que ces dernières ont une histoire.

⁵⁶ P. ARTIERES et P. LABORIE, « Témoignage et récit historique », *Société et Représentations*, n° 13, 2002, p. 204.

⁵⁷ M. BLOCH, *L'Étrange Défaite*, Paris, Société des Éditions Franc-Tireur, 1946. Dans cet essai, écrit en 1940, Marc Bloch fait à la fois œuvre de témoin - il rapporte les événements survenus lors de la bataille de France à laquelle il participa activement en tant qu'officier - et d'historien puisqu'il s'efforce de déterminer les causes sous-tendant la défaite française.

⁵⁸ Qu'on songe au foisonnement de travaux historiques empreints d'idéologie marxiste publiés dans les années 1960-1970, dans un contexte marqué par la guerre froide (1947-1989).

⁵⁹ M. BLOCH, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Malakoff, Dunod, 2020, p. 198 (Ekho).

que ce dernier lorsqu'il faut « trouver le mot juste »⁶⁰, celui qui rendra compte d'une réalité au sein de laquelle il n'existait peut-être pas, celui qui sera compris de la même manière par le lecteur et par l'auteur. Car l'historien écrit le passé avec les mots du présent. Le compromis est nécessaire pour être entendu, quitte à ce que la compréhension soit parfois biaisée. Le phénomène est d'autant plus flagrant lorsqu'on songe à l'usage courant qui est fait des chrononymes⁶¹. Bien souvent forgés après coup, ces noms propres résultent alors d'une approche téléologique du passé qu'ils parent de significations anachroniques charriant les imaginaires. Dominique Kalifa a ainsi consacré une étude entière⁶² au chrononyme « Belle Époque »⁶³, s'intéressant tant au contexte de son apparition dans les années 1930 qu'à sa plasticité, l'expression ayant condensé des représentations fluctuantes au fil des décennies. Malgré les approximations qui en résultent, il faut pourtant mettre des mots sur l'Histoire et « donner de la chair aux mots »⁶⁴. Le lecteur ne peut se contenter de termes creux pour percevoir l'Histoire et la comprendre. Ces derniers doivent être pourvoyeurs de sens, d'images au sens métaphorique du terme, de représentations qui demandent elles-mêmes un effort d'imagination de la part de l'historien, imagination bien souvent nourrie par ses propres expériences dans un rapport d'analogie. « Connaisais-je vraiment, au sens plein du verbe connaître, connaissais-je par le dedans, avant d'en avoir éprouvé moi-même l'atroce nausée, ce que sont pour une armée l'encerclement, pour un peuple la défaite ? »⁶⁵. Tel est le constat de Marc Bloch, qui ne put réellement saisir le sens du mot guerre, pourtant si fréquent en Histoire, qu'après avoir lui-même vécu l'horreur des tranchées.

Si l'historien écrit l'Histoire – il serait peut-être plus juste de parler d'histoires – il ne le fait pas pour le simple plaisir d'exercer la finesse de sa plume. Des historiographes médiévaux aux chercheurs contemporains, en passant par les historiens du XIXe siècle, les générations successives eurent pour point commun de répondre à une demande, que cette dernière émane du pouvoir royal, des élites républicaines ou de la société. L'Histoire est en effet porteuse d'enjeux qui varient considérablement au fil des époques. Il est donc logique que la trame du passé retenue pour y répondre suive les mêmes fluctuations. Construction inachevable, donc, l'Histoire dépend des représentations de ses commanditaires, tout comme de celles de son

⁶⁰ A. PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, op. cit., p. 278.

⁶¹ Noms propres donnés à des séquences de temps permettant de les singulariser.

⁶² D. KALIFA, « "Belle Époque" : invention et usages d'un chrononyme », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n° 52, 2016, pp. 119-132.

⁶³ Expression couramment employée pour désigner les quinze premières années du XXe siècle.

⁶⁴ J. RANCIERE, *Les Mots de l'histoire. Essai de poétique du savoir*, Paris, Éditions du Seuil, 1992.

⁶⁵ M. BLOCH, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, op. cit., p. 94.

public. Goethe l'exprimait fort bien : « Le contemporain d'un temps qui s'écoule est mené à des vues à partir desquelles le passé se laisse appréhender et juger d'une façon nouvelle »⁶⁶.

L'historiographie française fut ainsi marquée par deux grands récits qui ; motivés par des finalités dissemblables ; ne mirent pas en exergue les mêmes figures et la même chronologie. Une histoire qu'on pourrait qualifier de « providentielle » fut en premier lieu écrite et transmise. Forcée à l'instigation du pouvoir royal, elle entérinait le bon droit des dynasties régnantes et légitimait leur ascendant sur leur royaume et sur leur peuple. Indissociable de l'histoire sainte, ce récit plongeait ses racines au Ve siècle avec l'avènement de Clovis, premier roi chrétien d'un royaume alors à l'état embryonnaire. Instrumentalisée pour servir les intérêts de l'aristocratie, l'histoire justifiait dans le même temps les prérogatives de la noblesse : constitués en descendants des Francs, les nobles voyaient ainsi leurs privilèges justifiés par droit de conquête. Instrument de légitimation, l'histoire était ainsi mise au service d'une idéologie fondée sur la permanence du pouvoir royal, considéré comme immuable en raison de son caractère divin. À cette histoire providentielle succéda, sous la IIIe République⁶⁷, un second récit historique par la suite qualifié de « roman national ». Cette histoire, écrite au nom du peuple afin d'exalter les valeurs de la République obéissait aux mêmes procédés que le récit antérieur. Elle aussi fut écrite pour servir d'instrument de légitimation : légitimation du régime républicain et de la nation française, cette dernière cherchant alors à se relever d'une cuisante humiliation⁶⁸. Motivé par de telles finalités, le récit fut construit autour de deux axes majeurs - l'émergence de la nation et la gloire de l'État français – qui mettaient en lumière deux événements fondateurs cristallisant les valeurs prônées par le nouveau régime : la « glorieuse »⁶⁹ défaite de Vercingétorix à Alésia et la Révolution française qui fut érigée en modèle. En écrivant son roman national, la IIIe République invente donc « une logique historiographique qui lui permet de se réapproprier le passé : l'histoire de France est celle de la nation, enfantée par les rois, accouchée en 1789, définitivement république depuis 1879 »⁷⁰. C'est cependant la transmission immédiate du récit au sein de l'institution scolaire nouvellement constituée qui permit de l'élever au quasi-rang de

⁶⁶ Cité par R. KOSELLECK, *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, EHESS, 1990, p. 281.

⁶⁷ Succédant au Second Empire (1852-1870) à la suite de la défaite de Sedan, la Troisième République (1870-1940), qui s'inspire très largement des idéaux de 1789, devient réellement un régime appelé à être durable à partir de 1879.

⁶⁸ Avec la capitulation de Sedan proclamée face aux prussiens le 2 septembre 1870, la France subit une profonde humiliation : son régime chute, et elle est amputée d'une partie de son territoire.

⁶⁹ Le récit de la défaite de Vercingétorix à Alésia face aux troupes de Jules César en 52 av.n.è tient en réalité du mythe. Élevé au rang de héros national, Vercingétorix est décrit comme un glorieux vaincu, se rendant avec panache, honorable dans la défaite puisque cette dernière permit à la Gaule d'assoir sa position en devenant romaine. Pourtant, Jules César ne consacra à l'épisode qu'une simple phrase dans *La Guerre des Gaules*.

⁷⁰ S. CITRON, *Le mythe national: l'histoire de France revisitée*, Paris, Éd. de l'Atelier, 2008, p. 28.

mythe. Les manuels écrits par Ernest Lavis, très largement diffusés de 1884 aux années 1950, en firent en effet une vulgate scolaire qui marqua les représentations de générations d'écoliers, et donc, de générations de citoyens.

On pourrait au premier abord juger ces récits obsolètes. Ils sont aujourd'hui en partie rendus caduques face au poids de revendications mémorielles multiples qui ne s'accroissent pas de tels récits linéaires. Ces fortes demandes sociales ont des répercussions, tant dans le champ de l'historiographie – sont apparus ces dernières décennies des courants de recherche qui répondent à ces besoins sociétaux comme les *subaltern studies* ou l'histoire des femmes – que dans la sphère scolaire, où les programmes demandent d'aborder des thématiques auparavant ignorées telles que l'Islam, la place des femmes dans l'histoire ou encore l'esclavage. Ce changement de paradigme est mis en lumière par François Hartog qui distingue trois « régimes d'historicité »⁷¹ successifs. Un régime ancien⁷² tout d'abord, où le passé était envisagé pour expliquer le présent et considérer l'avenir ; un régime moderne⁷³ ensuite, où l'idée de progrès était centrale, l'intelligibilité du présent étant à rechercher dans le futur ; notre régime actuel⁷⁴, enfin, au sein duquel la mémoire tend à se substituer à l'Histoire. Malgré ce « présentisme »⁷⁵ pourtant, les « deux grands récits traditionnels vivent encore, l'un ou l'autre, et parfois l'un et l'autre entremêlés, dans la culture de certains français. Cette histoire, aujourd'hui comme hier, est nécessaire pour « faire France » ensemble »⁷⁶. L'histoire providentielle continue en effet de nourrir la nostalgie de quelques-uns qui regrettent cette France unanime tel un âge d'or perdu. Le roman national est, quant à lui, plus vivace encore au sein de notre société, émaillant les représentations historiques de nombre de nos concitoyens. Cet état de fait s'explique tant par l'abondance de productions médiatiques destinées au grand public qui perpétuent la mémoire de ce récit, que par son empreinte encore forte sur les programmes scolaires, et ce dès l'école

⁷¹ F. HARTOG, *Régimes d'historicité: présentisme et expériences du temps*, Paris, Éditions du Seuil, 2015. Dans cet ouvrage qui traite des représentations sociales du temps, l'historien François Hartog parle de « régimes d'historicité » pour caractériser la manière dont une société considère son passé.

⁷² Le régime ancien d'historicité est vivace de l'Antiquité à la fin du XVIIIe siècle. Les sociétés trouvent alors dans le passé des enseignements. L'histoire providentielle est construite selon une structure correspondant à ce paradigme.

⁷³ Le régime moderne d'historicité est initié par la Révolution de 1789 qui rend caduque le régime antérieur. Alors que les sociétés ont le sentiment que le temps subit une accélération, le futur prend le pas sur le passé. Le roman national écrit sous la IIIe République répond à ce changement de paradigme, la notion de progrès y tenant une place centrale.

⁷⁴ Le régime d'historicité contemporain se serait développé dans les années 1970-1980 suite aux traumatismes du XXe siècle. Confrontées à un futur empli d'incertitudes, les sociétés sont toutes entières tournées vers le présent, ce qui se traduit par une valorisation exacerbée des mémoires.

⁷⁵ F. HARTOG, *Régimes d'historicité*, *op. cit.* Le néologisme « présentisme » est créé par François Hartog pour désigner notre régime d'historicité actuel où le présent est plus valorisé que le passé et le futur.

⁷⁶ D. BORNE, *Histoires de France*, Paris, La documentation Française, 2011, p. 3 (Documentation photographique 8083).

élémentaire. Si l'histoire enseignée n'est plus entièrement centrée sur la mémoire de l'État, les grands repères historiques que les élèves se doivent d'acquérir sont pourtant peu ou prou les mêmes que ceux appris sous la IIIe République⁷⁷.

Ainsi, « le passé se transmet sous des habillages qui varient selon les époques. La configuration d'un récit est marquée d'empreintes idéologiques fluctuantes, de colorations imaginaires »⁷⁸. Les représentations d'une société, indissociables du contexte au sein duquel elles s'inscrivent, exercent en effet une forte influence sur l'écriture de l'Histoire puisqu'elles lui imposent leur point de vue.

Considérons par exemple la manière dont notre société perçoit les périodes historiques au fil des époques. Marc Bloch⁷⁹ et Jacques Le Goff⁸⁰ ont tous deux analysé ce phénomène pour la période médiévale. Inventé par Pétrarque au XIVe siècle, le *Media Aetas* fut dès lors considéré comme une fade période de transition entre la féconde Antiquité et le renouveau alors ressenti. Le mépris pour la période s'accrut à partir de la Renaissance : alors que les élites intellectuelles prirent pour modèle la culture antique gréco-romaine, le Moyen Âge fut condamné et considéré comme un temps de régression. Cette sombre image perdura les siècles suivants pour atteindre son point culminant sous la plume des penseurs des Lumières. Il faut ainsi attendre le XIXe siècle pour que l'époque médiévale soit réhabilitée sous l'influence du courant romantique. Il est malgré tout toujours question de représentations, d'imaginaire même, car le Moyen Âge est alors constitué en « temps presque légendaire, où se mêlent les miracles et les actes de sorcellerie, les exploits des chevaliers et les bûchers de l'Inquisition, les croisades et la construction des cathédrales »⁸¹. En dépit des nombreux travaux scientifiques consacrés à la période médiévale depuis la fin du XIXe siècle, cette représentation fantasmée du Moyen Âge marque encore souvent les imaginaires collectifs de notre société.

Si les représentations d'une société influencent ainsi l'écriture de l'Histoire, elles peuvent également l'entraver. Le phénomène est palpable lorsque l'historien analyse des événements proches dans le temps. Mémoires et Histoire entrent alors en concurrence. Les sujets abordés, parfois traumatiques, touchent aux affects, les heurtent souvent. Les souvenirs sont alors encore trop vifs au sein de la société pour qu'elle accepte de regarder son passé en

⁷⁷ Au cours de leur scolarité, les élèves rencontrent toujours les mêmes grandes figures historiques (Vercingétorix, Clovis, Charlemagne, Louis XIV, Robespierre, etc.) et les mêmes événements clés.

⁷⁸ S. CITRON, *Le mythe national*, op. cit., p. 10.

⁷⁹ M. BLOCH, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, op. cit., pp. 239-241.

⁸⁰ J. LE GOFF, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?* Paris, Seuil, 2014, pp. 105-136.

⁸¹ I. DURAND-LE-GUERN, *Le Moyen Âge des romantiques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016, p. 12.

face. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, la France se reconstruit, pansant ses blessures qui sont alors tant physiques que mentales. L'amnésie est alors un moindre mal, et les quelques historiens qui abordent cet épisode traumatique dépeignent un régime de Vichy passif, soumis aux ordres de l'occupant. Il faut ainsi attendre 1973 pour que le tabou tombe, avec la publication de *La France de Vichy (1940-1944)* de Robert Paxton. Américain, l'historien est alors capable d'un recul faisant défaut aux historiens français. Il dresse ainsi un bilan impitoyable mais plus juste du régime, démontrant que les exactions commises ne furent pas seulement allemandes. Il fallut ainsi un éclairage étranger pour ouvrir la boîte de Pandore et lever le voile pesant sur un pan de notre histoire.

c. Les vecteurs de représentations historiques

Chacun d'entre nous associe des images mentales aux différentes périodes historiques. Ces représentations ne se construisent cependant pas *ex nihilo*. Elles se nourrissent d'images, de textes, de discours, qui nous parviennent par différents vecteurs ne jouissant pas tous de la même recevabilité scientifique. Il convient ainsi de s'interroger sur les canaux d'informations à l'origine des représentations historiques des élèves.

Sans prétention, on peut en premier lieu penser que l'histoire enseignée joue un rôle dans la construction de ces représentations. Le savoir transmis, bien que transposé pour être intelligible, a alors vocation à se rapprocher le plus possible du réel, l'enseignant s'appuyant sur des sources pour aborder le passé avec ses élèves. En dépit de ces bonnes intentions, il n'est pas rare que l'histoire scolaire véhicule des représentations anachroniques, voir fictionnelles, des périodes historiques. Qu'on songe seulement aux nombreux manuels scolaires qui utilisent encore *Vercingétorix devant César*, la célèbre peinture de Lionel Royer datant pourtant de 1899, pour illustrer la reddition de Vercingétorix.

L'enseignement est toutefois loin d'être l'unique vecteur à l'origine des représentations historiques des élèves. Ces derniers sont en effet exposés à de multiples productions médiatiques et culturelles qui mettent l'histoire en scène, véhiculant des images fortes à même de marquer les imaginaires. Porteuses de représentations donc, ces histoires obéissent généralement à des enjeux économiques. « Elles ont pour but de distraire, de faire rêver »⁸², et exacerbent alors la dimension épique et spectaculaire de certains épisodes du passé pour attirer le public.

Considérons tout d'abord les documentaires historiques. De nombreuses maisons d'édition

⁸² A. PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, op. cit., p. 88.

ou de production de vulgarisation scientifique respectent dans une certaine mesure la méthode critique propre à la discipline historique. Les médiateurs et journalistes interrogent des sources, font intervenir des historiens reconnus, tant et si bien que le public a l'illusion d'entrer dans l'atelier du chercheur. Pourtant, les questions abordées dans nombre de ces documentaires sont futiles et très éloignées des problématiques historiques actuelles. Prenons pour exemple les intitulés de quelques épisodes de l'émission *Secrets d'Histoire* présentée par Stéphane Bern : « Mazarin, les liaisons dangereuses » (2014), « Cléopâtre ou la beauté fatale » (2016), « Les favoris de Marie-Antoinette » (2020), etc. Diffusée aux heures de grande audience, l'émission a fait son commerce d'une histoire anecdotique qui, bien que documentée, aborde plus souvent la vie privée des princes et des épisodes spectaculaires de l'histoire que de réelles questions historiques.

Considérons ensuite les œuvres de fiction historique. Qu'il s'agisse de romans ou de productions cinématographiques, ces dernières ne sont pas soumises à la même exigence de la preuve que ne le sont les travaux d'historiens. Les auteurs sont ainsi libres d'« inventer les chaînons manquants »⁸³, de retenir les éléments de contexte qui servent leur trame narrative et d'en omettre d'autres, d'entremêler Histoire et imaginaire – voir même parfois Histoire et fantastique – si bien que « la fiction s'y amalgame aux faits avérés »⁸⁴. Parfois, ces œuvres fictionnelles trompent le public par leur réalisme. Par manque de recul critique, certains lecteurs ou spectateurs leur octroient alors le statut d'Histoire, se représentant des périodes historiques, des personnages ou des lieux par leur prisme.

Il est, enfin, un autre vecteur de représentations auquel on ne songe guère, qui jouit pourtant d'une large diffusion auprès des jeunes générations : le jeu vidéo. Dans un entretien pour la revue *L'Histoire*⁸⁵, l'historien Julien Lалу distingue trois manières d'intégrer l'Histoire à ces produits de divertissement. Le passé peut y jouer le rôle de simple décor, il peut être mythifié pour nourrir le scénario du jeu ou être retranscrit de manière plus réaliste et placé au cœur même du scénario. Dans ce dernier cas de figure, « le joueur est alors souvent amené à passer de la macro-histoire (le règne de Louis XIV ou la Première Guerre mondiale) à la micro-histoire dans laquelle il doit mener une enquête dans le château de Versailles ou rejouer une bataille »⁸⁶. Certains studios, comme Ubisoft ou Warhorse studio, vont jusqu'à engager des historiens

⁸³ D. BORNE, *Histoires de France*, op. cit., p. 60.

⁸⁴ D. CHATEAU, « Le téléfilm historique postmoderne : spectacularisation de l'Histoire et “montage hystérique” », *Sociétés et Représentations*, vol. 31, n° 1, 2011, p. 57.

⁸⁵ J. LALU, « Quand l'histoire inspire le jeu vidéo », *L'Histoire*, 2021.

⁸⁶ *Ibid.*

consultants qui participent à la réalisation des décors et des scénarii, le réalisme ainsi obtenu étant un véritable argument commercial pour ces entreprises.

Les représentations des élèves sont ainsi nourries par de nombreux vecteurs – les quelques exemples précédemment énoncés n’ont pas vocation à l’exhaustivité. Confrontés à cette profusion d’images et de récits parfois contradictoires, enfants comme adultes ne hiérarchisent pas toujours les sources d’information, mettant Stéphane Bern et Georges Duby sur un pied d’égalité par manque de recul critique. Cette hiérarchisation est pourtant nécessaire si l’on souhaite forger des images mentales des périodes historiques les plus proches possibles du réel.

B. Représentations et savoir appris

1. Du savoir universitaire au savoir scolaire : la transposition didactique

Il est une notion qu’on ne saurait ignorer lorsqu’on aborde des problématiques liées à la construction des savoirs scolaires : celle de « transposition didactique ». Il serait en effet bien illusoire d’espérer comprendre les enjeux cristallisés par les représentations des élèves sans s’être auparavant questionné sur les processus présidant à l’élaboration du savoir appris.

Les termes « transposition didactique » font référence à un ensemble de processus inhérent au travail de l’enseignant et ce, quel que soit le niveau des élèves auprès desquels il intervient. Les savoirs, tels qu’ils sont conçus au sein de la sphère universitaire, ne peuvent en effet être enseignés à des publics non spécialistes en l’état. Il faut « apprêter le savoir savant pour en faire un savoir scolaire »⁸⁷ et l’enseignant joue ce rôle de médiateur de manière plus ou moins libre puisqu’il est « contraint, en amont par des choix indépendants de sa volonté (les programmes », et en aval par la situation scolaire (tel niveau de classe, telle classe, tel moment dans la progression, etc.) »⁸⁸. Le concept de « transposition didactique » englobe ainsi l’ensemble des transformations nécessaires à la scolarisation de savoirs universitaires, transformations qui ne se limitent pas à de simples adaptations.

Le *Dictionnaire des savoirs fondamentaux des didactiques* distingue par ailleurs deux formes de transposition didactique coexistantes⁸⁹. La première, qualifiée d’« externe », permettrait de transformer le savoir savant en savoir à enseigner. Le savoir savant se définit,

⁸⁷ S. DOUSSOT, « Recherches historiques, recherches didactiques et formation à l’enseignement de l’histoire », *Vingtième Siècle. Revue d’histoire*, n° 133, 2017, p. 135.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ Y. REUTER, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, *op. cit.*, pp. 222-223.

indépendamment de la discipline concernée, comme l'ensemble des connaissances produites, validées et reconnues par la communauté scientifique. Ce corpus est évolutif puisqu'il est constamment renouvelé par les avancées de la recherche. Le savoir à enseigner correspond quant à lui à des contenus « qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes "officiels" (programmes, instructions officielles, commentaires, etc.) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes »⁹⁰. La transposition didactique externe est donc le processus présidant à la sélection des contenus d'enseignement. Éminemment social, le choix des savoirs à enseigner fait intervenir de nombreux acteurs (décideurs politiques, institutions, universitaires, membres de la communauté éducative, parents d'élèves, etc.) qui cherchent à atteindre un certain consensus. Les savoirs retenus, qui changent de manière régulière, doivent être en accord avec le savoir savant et entrer en adéquation avec les valeurs et normes sociales. « Le savoir à enseigner est donc une reconstruction originale du savoir savant puisqu'ils n'ont ni la même fonction ni la même destination »⁹¹. Une seconde forme de transposition didactique, qualifiée d'« interne », permettrait de transformer le savoir à enseigner en savoir enseigné. Alors que le savoir à enseigner correspond à un *curriculum* prescrit par l'Éducation Nationale et formalisé dans les programmes scolaires, le savoir enseigné englobe des contenus construits par l'enseignant et mis en œuvre au sein de sa classe. Le savoir à enseigner ne peut en effet être transmis en l'état. Des transformations sont nécessaires pour en faire un véritable objet d'enseignement, transformations qui dépendent de multiples facteurs étroitement liés à l'individualité de l'enseignant (sa formation, ses représentations de l'éducation et de la discipline, ses convictions pédagogiques, etc.) et aux élèves qui lui font face.

Il est une dernière transformation du savoir effectuée par les élèves au cours du processus d'apprentissage. Cette dernière marque le passage du savoir enseigné au savoir appris (l'ensemble des savoirs acquis par les apprenants). Chaque élève assimile en effet le savoir qui lui est transmis par le prisme de ses représentations qui résultent de son identité et de ses expériences. Au cours de l'apprentissage, le savoir enseigné est ainsi individualisé et subjectivé pour former un « curriculum personnalisé qui exprime un rapport particulier de l'élève au savoir scolaire »⁹².

⁹⁰ F. AUDIGIER, « Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque », dans *Actes des rencontres sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales*, Paris, INRP, 1988, p. 14.

⁹¹ P. DE CARLOS, *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise, 2015, p. 81.

⁹² E. PAUN, « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 22, 2006, p. 3.

2. Didactique et représentations des élèves

Le concept de « représentations » intéresse et questionne les didacticiens – on peut définir « les didactiques comme les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires »⁹³ - depuis les années 1970 avec, notamment, les travaux de Jean Migne⁹⁴ qui est l'un des premiers à introduire le terme dans ce champ de la recherche. Il faut cependant attendre les années 1980 pour que le thème ne se développe véritablement sous l'impulsion de chercheurs comme André Giordan⁹⁵ et Gérard de Vecchi⁹⁶, respectivement didacticien des sciences et chercheur en sciences de l'éducation.

André Giordan conceptualise ainsi un « modèle allostérique de l'apprendre »⁹⁷ proposant de tenir compte des représentations initiales et idées préconçues des élèves en se basant sur elles pour les remodeler. Puisque ces conceptions initiales forment une grille de lecture singulière à partir de laquelle les élèves interprètent les nouveaux savoirs enseignés, elles peuvent représenter un obstacle à l'acquisition des apprentissages. Pour pallier cette difficulté, l'enseignant devrait « nécessairement "faire avec" les idées, les façons de raisonner ou de se comporter des apprenants pour en définitive "aller contre" »⁹⁸ en privilégiant les situations propices à la « transformation radicale du réseau conceptuel »⁹⁹ des élèves. Gérard de Vecchi recense quant à lui quatre attitudes¹⁰⁰ que l'enseignant peut adopter face à une représentation d'élève éventuellement erronée : il peut tout bonnement l'ignorer, faire avec « en l'utilisant comme moyen de motiver en la traitant d'une manière implicite ou en la faisant seulement s'exprimer »¹⁰¹, faire contre « en voulant l'extirper pour la détruire »¹⁰², ou bien faire avec pour aller contre « en s'appuyant sur elle pour la faire évoluer »¹⁰³, cette dernière posture entrant en résonance avec le modèle allostérique de l'apprendre théorisé par André Giordan.

Les représentations des élèves constituent donc un véritable enjeu d'enseignement. Elles

⁹³ Y. REUTER, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, op. cit., p. 65.

⁹⁴ J. MIGNE, « Pédagogie et représentations », *Éducation permanente*, n° 8, 1970, pp. 65-87.

⁹⁵ A. GIORDAN, « An allosteric learning model », dans *Actes IUBS-CBE*, 1989.

⁹⁶ G. DE VECCHI, « Des représentations, oui : mais pour en faire quoi ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 312, 1993, pp. 55-57.

⁹⁷ A. GIORDAN, « An allosteric learning model », op. cit.

⁹⁸ A. GIORDAN, « De l'usage des conceptions dans les apprentissages », dans *Enseigner l'Éducation Physique et Sportive*, s.l., Éditions AFRAPS, 1993, p. 235 (Hors collection), [En ligne]. <<https://www.cairn.info/enseigner-l-education-physique-et-sportive--9782910448037-p-227.htm>> .

⁹⁹ *Ibid.*, p. 237.

¹⁰⁰ G. DE VECCHI, « Des représentations, oui : mais pour en faire quoi ? », art. cit., p. 55.

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *Ibid.*

agissent paradoxalement et simultanément comme obstacles et leviers pour les apprentissages, ce qui justifie leur nécessaire prise en compte. L'enseignant se doit ainsi de les faire émerger au détour d'une évaluation diagnostique qui peut prendre différentes formes¹⁰⁴, le plus important étant que les élèves soient « amenés à se demander ce qu'ils pensent savoir sur la thématique abordée »¹⁰⁵. Cette approche permet d'identifier les représentations présentes au sein d'une classe, mais aussi de « générer des conflits cognitifs chez les élèves »¹⁰⁶ en confrontant les représentations du groupe classe dans une démarche dialectique. Bien que cette approche ne soit pas toujours applicable et pertinente, l'enseignant peut ensuite construire un scénario pédagogique s'appuyant sur ces représentations, leurs origines supposées et leurs significations afin de mieux les déconstruire lorsque cela s'avère nécessaire. Le tout étant « de revenir sur les représentations exprimées durant la phase de découverte afin d'observer le chemin parcouru et d'aider les élèves à structurer leur pensée »¹⁰⁷ à l'issue de la séquence.

3. Représentations et enseignement de l'Histoire

Nous l'avons déjà souligné, l'histoire scolaire est un objet d'enseignement spécifique investi d'enjeux et doté de méthodes qui lui sont propres. De même que la transmission de savoirs historiques et leur appropriation par les élèves se heurtent à des obstacles particuliers. Considérant cette singularité, il est logique de dissocier le concept de « représentations » appliqué à la didactique de l'histoire de l'usage qui peut en être fait dans les didactiques d'autres disciplines telles que les sciences par exemple. Plusieurs facteurs justifient ce constat. L'histoire scolaire, en dépit des transpositions didactiques opérées, n'en demeure pas moins une discipline issue des sciences sociales, ce qui n'est pas le cas de nombre d'objets d'enseignement. Or, « à la différence des sciences de la nature hypothético-déductives qui expliquent les régularité du monde physique par des lois générales, les sciences du social s'attachent à des faits uniques qui ne se répètent jamais »¹⁰⁸. L'écart est d'autant plus grand dans le cas de la discipline historique où ces « faits uniques qui ne se répètent jamais »¹⁰⁹ ne sont pas directement observables par l'apprenant en raison de leur caractère révolu. Représentations scientifiques¹¹⁰ et historiques des élèves ne sont donc pas porteuses des mêmes enjeux. Demandez à une classe de représenter

¹⁰⁴ L'enseignant peut employer différentes techniques pour réaliser une évaluation diagnostique : réalisation de dessins, réponse à des questions, génération de nuages de mots, etc.

¹⁰⁵ W. BADIER, *Enseigner l'histoire à l'école primaire*, Vanves, Hachette éducation, 2021, p. 81.

¹⁰⁶ P. DE CARLOS, *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*, op. cit., p. 100.

¹⁰⁷ W. BADIER, *Enseigner l'histoire à l'école primaire*, op. cit., p. 81.

¹⁰⁸ D. CARIU, « Représentations sociales et didactique de l'histoire », *Le cartable de Clio*, vol. 3, 2003, p. 170.

¹⁰⁹ *Ibid.*

¹¹⁰ Scientifiques au sens des sciences dites « dures » telles que les sciences physiques, techniques et naturelles.

le fonctionnement d'un muscle sous forme de schéma ou de dessin. Les différentes représentations obtenues seront autant d'hypothèses qui pourront être éprouvées au détour d'expérimentations ou de recherches documentaires. À l'issue de son investigation, chaque élève pourra conclure à la validité ou non de ses représentations initiales. Demandez maintenant à cette même classe de représenter la cour versaillaise sous Louis XIV. L'enseignant sera bien en peine d'aboutir aux mêmes conclusions. Il pourra, dans certains cas, signaler l'anachronisme¹¹¹ ; écarter parfois ce qui tient de la fiction ou des croyances ; mais jamais ne pourra-t-il offrir à sa classe une représentation vraie de l'histoire.

Malgré cet état de fait, les représentations n'en sont pas pour autant dénuées d'intérêt en didactique de l'histoire, loin s'en faut et c'est même tout le contraire. Elles constituent une véritable « nécessité pédagogique »¹¹² reconnue depuis le début du XXe siècle. Charles Seignobos l'affirmait déjà : « Le point de départ, ce sont les images ; l'élève doit, avant toute autre opération, se représenter les hommes et les choses [...] Il faut donc d'abord lui fournir des représentations »¹¹³. Puisque les seules données visibles du savoir historique sont des connaissances factuelles, l'élève ne peut accéder à une compréhension plus approfondie et conceptuelle du passé des sociétés s'il ne joint pas « à l'élaboration intellectuelle du texte historique une évocation plus parlante du réel »¹¹⁴ qu'il « est invité à se représenter »¹¹⁵. Les travaux de la didacticienne Nicole Lautier confirment le rôle central des représentations des élèves dans l'appropriation du savoir historique, notamment le « recours du figuratif »¹¹⁶ qui « constitue une construction de sens, même s'il possède un caractère réducteur »¹¹⁷.

En dépit de leurs enjeux didactiques et pédagogiques, les travaux de recherche portant sur les représentations des élèves sont minoritaires en didactique de l'histoire, et les chercheurs qui les interrogent - comme François Audigier¹¹⁸, Nicole Lautier ou Didier Carriou par exemple - interviennent principalement dans le secondaire. La question semble cependant faire l'objet d'un intérêt croissant dans le premier degré, en témoignent de récents travaux de recherche

¹¹¹ Prenons un exemple volontairement caricatural. Si un élève représente Louis XIV un téléphone portable à la main, il sera facile pour l'enseignant de corriger cette erreur en comparant les dates de règne du souverain et la date d'invention de l'objet.

¹¹² A. PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, *op. cit.*, p. 274.

¹¹³ C. SEIGNOBOS, *L'Histoire dans l'enseignement secondaire*, Paris, Armand Colin, 1906, pp. 15-18.

¹¹⁴ A. PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, *op. cit.*, p. 275.

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ N. LAUTIER, *A la rencontre de l'histoire*, *op. cit.*, p. 223.

¹¹⁷ *Ibid.*

¹¹⁸ F. AUDIGIER, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris 7, 1993.

comme la thèse de Philippe de Carlos¹¹⁹ qui questionne les représentations que des élèves de cycle 3 ont de la Préhistoire. La question des représentations historiques des élèves est par ailleurs peu présente au sein des programmes scolaires. Pas une seule mention n'en est faite dans le programme du cycle 2¹²⁰ tandis qu'elles ne sont que vaguement évoquées en introduction du programme d'Histoire du cycle 3 où il est précisé que « les professeurs veillent à permettre aux élèves d'élaborer des représentations globales des mondes explorés »¹²¹. Les perspectives ouvertes par le sujet sont pourtant larges, et en adéquation avec les orientations actuelles du ministère de l'Éducation nationale qui demande à ses personnels de « prendre en compte la diversité des élèves »¹²², puisque « chaque élève déploie son propre monde pour interpréter le monde du texte de l'histoire »¹²³.

C. Problématique et questions de recherche

1. Problématique

Cette étude partira donc de la problématique suivante : Comment les élèves de CE2 fabriquent-ils leurs représentations de quelques périodes de l'histoire européenne ? Cette interrogation générale part d'un postulat, puisqu'elle implique que les élèves aient forgé des représentations historiques à l'issue du cycle 2.

Il est probable que des enfants de 8 à 9 ans soient déjà vaguement familiers de l'histoire européenne - et de l'histoire de France en particulier - avant même de l'aborder dans le cadre scolaire. Leurs références initiales peuvent ainsi être issues d'expériences liées à l'environnement familial (conversations avec des membres de ce cercle, sorties culturelles, etc.) ou provenir de productions médiatiques (littérature, productions cinématographiques, jeux vidéo, etc.) qui regorgent pour bon nombre d'entre-elles de représentations historiques plus ou moins fiables. À ces représentations initiales, s'ajoutent des représentations plus scientifiques de l'histoire issues de l'enseignement. En organisant inconsciemment ces données issues d'horizons divers pour se faire une idée sensée de l'objet d'étude, chaque élève forge ainsi des représentations personnelles et individuelles des périodes historiques. Choisir la classe de CE2

¹¹⁹ P. DE CARLOS, *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*, soutenue en 2015, sous la direction de B. MABILON-BONFILS.

¹²⁰ Ministère de l'Éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) », *Bulletin Officiel n°31*, Paris, 2020.

¹²¹ Ministère de l'Éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », *Bulletin Officiel n°31*, Paris, 2020, p.69.

¹²² Ministère de l'Éducation nationale, « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », *Bulletin Officiel n°30*, Paris, 2013.

¹²³ N. LAUTIER, *A la rencontre de l'histoire*, op. cit., p. 77.

pour questionner les représentations des élèves et leurs origines n'est pas un hasard. C'est en effet à ce stade de leur scolarité qu'ils abordent pour la première fois les périodes historiques et qu'ils commencent à leur associer des connaissances scientifiques. Il serait contreproductif d'interroger les représentations des élèves en amont dans leur scolarité, puisqu'ils ne possèderaient alors pas de connaissances suffisamment construites. Recueillir leurs représentations à ce stade reviendrait pour beaucoup d'entre-eux à jouer aux devinettes.

La vocation de cette étude n'est cependant pas de déterminer si les représentations des élèves sont « vraies » ou « fausses ». Poursuivre un tel objectif serait pour le moins paradoxal, puisqu'une représentation, de par son caractère individuel et social, est par définition toujours plus ou moins éloignée du réel et toujours plus ou moins proche de lui. Cette étude n'aura pas non plus pour vocation de hiérarchiser les vecteurs de représentations historiques du « meilleur » au plus « piètre ». Comment pourrions-nous, en effet, nous assurer du bien-fondé d'un tel classement, alors même qu'il requerrait la définition de critères tenant pour beaucoup du jugement de valeur ? Cela reviendrait à dire que certaines représentations sont plus légitimes que d'autres, et ce type d'affirmation irait à l'encontre de nos objectifs. Dans une posture professionnelle, il s'agira au contraire d'embrasser la diversité des élèves et de leurs représentations, non pour la réfréner mais pour mieux la comprendre. En ayant ces considérations à l'esprit, l'enseignant pourra adapter certaines de ses pratiques en conformité avec les orientations actuelles de l'Éducation nationale qui placent l'élève au cœur du système d'apprentissage. Il s'agira également – bien que dans une moindre mesure – d'estimer l'écart existant entre les représentations des élèves et les représentations scientifiques de la discipline. Cette étude étant menée auprès d'élèves de CE2, elle pourra être un outil pour des enseignants de CM1 s'interrogeant sur les connaissances historiques de leurs élèves alors qu'ils entrent dans le champ disciplinaire de l'histoire. Il s'agira, enfin, de prendre conscience que l'enseignement est lui-même porteur de représentations – étroitement liées à la personnalité¹²⁴ de l'enseignant -, et de questionner l'image qu'il renvoie de certaines périodes historiques.

2. Questions de recherche et hypothèses

On pourra décliner la problématique de cette étude – pour rappel « Comment les élèves de CE2 fabriquent-ils leurs représentations de quelques périodes de l'histoire européenne ? » - en trois questions de recherche correspondant à trois échelles d'analyse différentes.

¹²⁴ À entendre au sens de tout ce qui fait l'individualité de l'enseignant dans la sphère professionnelle : son rapport à la discipline, son parcours de formation, ses propres représentations, etc.

On peut tout d'abord se questionner sur le contenu représentationnel des élèves pour les périodes historiques sélectionnées. En raison de l'âge des individus interrogés, nous pensons que ces représentations seront simplifiées voire parfois stéréotypées et en contradiction avec les avancées de la recherche historique. On peut néanmoins supposer que le savoir historique enseigné permet aux élèves d'acquérir des connaissances scientifiques de référence sur les différentes périodes et qu'ils partageront donc des représentations « scolaires » communes. On peut toutefois penser qu'il y aura des disparités entre les classes interrogées, les enseignants abordant cet objet d'enseignement de manière différente¹²⁵.

On peut, dans un second temps, interroger le processus représentationnel des élèves en cherchant à déterminer les vecteurs de connaissances historiques influençant leurs représentations. On peut d'ores et déjà faire l'hypothèse que les sources des représentations d'élèves de CE2 sont multiples, et non circonscrites au seul cadre scolaire. On peut par ailleurs supposer que les médias, qui véhiculent des images marquantes de l'histoire, exercent une forte influence sur l'imaginaire des élèves. On peut également penser que les vecteurs de représentations convoqués ne seront pas les mêmes en fonction des périodes interrogées, ces dernières n'étant ni enseignées, ni médiatisées de la même manière et dans les mêmes proportions.

En supposant que l'étude révèle des variations interindividuelles significatives, on peut, enfin, questionner les variables influant sur le processus représentationnel des élèves. Plusieurs facteurs explicatifs seront ainsi éprouvés : le sexe des élèves, la catégorie socio-professionnel de leurs parents, leur environnement socio-culturel ainsi que le type de territoire au sein duquel ils évoluent.

II. Méthodologie d'enquête

Avant de mettre en place quelque recueil de données que ce soit, il est nécessaire de sélectionner des périodes de l'histoire européenne sur lesquelles questionner les représentations des élèves. Il serait en effet bien trop ambitieux de les interroger sur l'ensemble des périodes allant de la Préhistoire à l'époque contemporaine. On pourra ainsi choisir trois périodes pour mener à bien cette étude. Ce choix répond à un critère majeur : il faut que les élèves aient suffisamment de connaissances sur ces périodes pour nourrir des représentations à leur égard. Afin de déterminer les périodes qui sont sources d'évocations pour des élèves de CE2, nous

¹²⁵ Ces disparités, étroitement liées à la liberté pédagogique dont jouissent les enseignants, sont multiples : temps consacré à l'étude des périodes historiques, choix de ces périodes, connaissances de l'enseignant sur le sujet, choix des supports d'enseignement, etc.

avons rédigé un formulaire¹²⁶ permettant de disposer d'une vue d'ensemble. Une consultation préliminaire a ainsi été organisée au sein d'une classe de CE2/CM1 du département du Lot composée de 9 élèves de CE2 en fin de période 4¹²⁷. Les résultats obtenus peuvent être matérialisés sous la forme d'un histogramme.

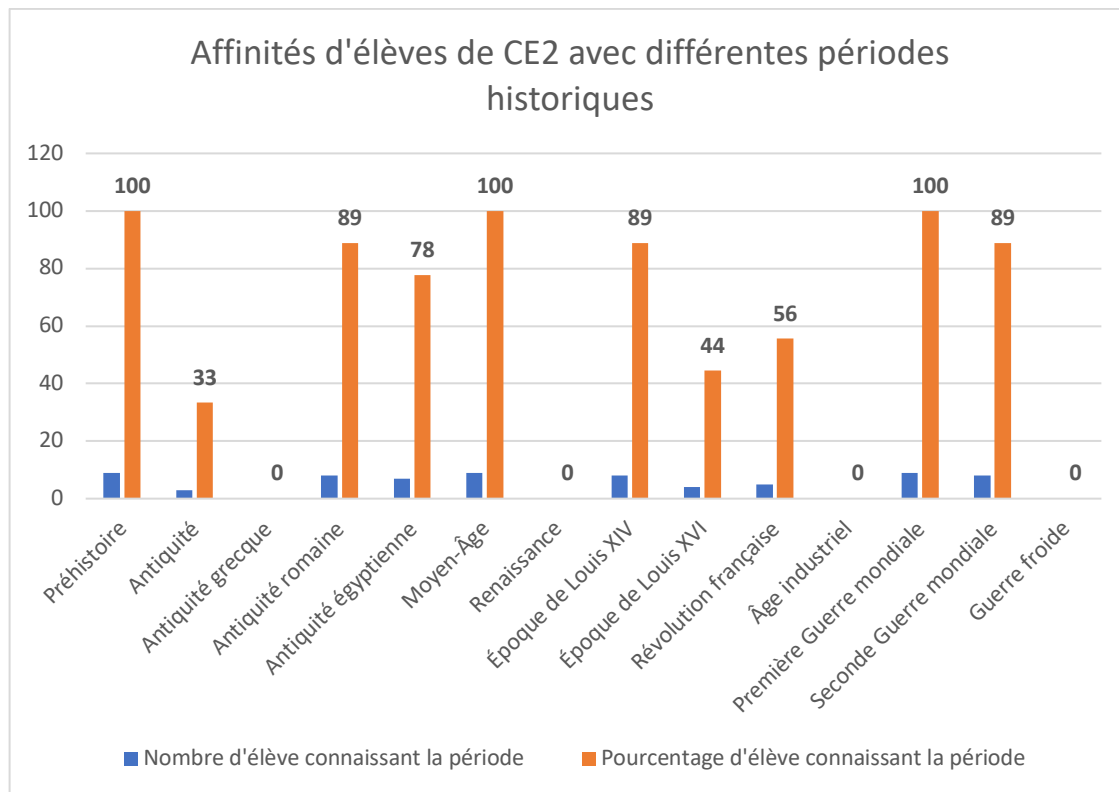


Figure 1 : Histogramme montrant les affinités des élèves consultés avec différentes périodes historiques

Plusieurs des périodes proposées se démarquent à l'issue de la consultation : la Préhistoire, l'Antiquité romaine, le Moyen Âge, l'époque de Louis XIV, la Première et la Seconde Guerre mondiale. Il semble par ailleurs pertinent de sélectionner des périodes relativement espacées les unes des autres¹²⁸ et de privilégier au moins deux périodes antérieures à la généralisation de l'usage de la photographie et de la cinématographie, puisqu'elles convoqueront plus largement l'imaginaire des élèves pour pallier l'absence de prises de vues du réel. Nous interrogerons ainsi les représentations que des élèves de CE2 nourrissent sur la Préhistoire, le Moyen Âge et la Première Guerre mondiale.

¹²⁶ Cf. Annexe 1 « Consultation préliminaire – Formulaire vierge ».

¹²⁷ Cf. Annexe 2 « Consultation préliminaire – Formulaire complété ».

¹²⁸ Dans le cadre de notre première question de recherche, nous émettons l'hypothèse que les vecteurs de représentations varient en fonction des périodes interrogées. Il nous semble donc pertinent de choisir de questionner des périodes temporellement et socialement éloignées les unes des autres pour éprouver cette hypothèse.

A. Protocole du recueil de données

1. Description de l'échantillon

Bien que les résultats issus de cette étude ne puissent prétendre qu'à un certain degré de généralisation, notre objectif est qu'ils soient les plus représentatifs possibles de la population des élèves de CE2 à l'issue de l'année scolaire 2022-2023. Dans cette perspective, nous avons choisi d'intervenir auprès de trois classes de CE2 situées dans des établissements d'enseignement public localisés dans le département du Lot.

La sélection de ces classes s'est principalement effectuée selon des critères géographiques. Nous souhaitons en effet que les classes interrogées soient représentatives d'une certaine diversité territoriale puisqu'il s'agit d'un facteur questionné au cours de cette étude. Les écoles devaient toutefois se trouver à une distance raisonnable de Cahors par praticité. Nous souhaitons par ailleurs intervenir auprès de classes présentant une mixité sociale significative afin que l'échantillon soit comparable à la population scolarisée à l'échelle nationale. Nous avons donc prioritairement sollicité des établissements aux IPS¹²⁹ panachés. Ce second critère n'a cependant pu être entièrement respecté puisque les enseignants contactés n'étaient pas tous disponibles pour nous recevoir.

Le recueil de données a finalement été mené dans une école urbaine de Cahors¹³⁰, dans une école périurbaine¹³¹ localisée dans les environs de la ville-centre, ainsi que dans une école rurale¹³² située à 20 kilomètres de la préfecture. Chacune des classes sélectionnées était à double-niveau. Dans le cas des classes de CE2-CM1 – à l'école Joseph Teysseyre et à l'école de Mercuès – nous avons pris le parti d'exclure de l'étude les élèves de cycle 3, ces derniers ayant suivi des cours d'histoire différents de ceux dispensés à leurs camarades au cours de l'année scolaire 2022-2023. La classe de CE1-CE2 de l'école de Catus offrait un autre cas de figure puisque les élèves des deux niveaux y avaient suivi les mêmes enseignements. Nous avons donc choisi d'inclure les élèves de CE1 dans l'étude en estimant qu'ils avaient bénéficié de suffisamment d'apports durant l'année pour être en capacité de répondre aux différentes

¹²⁹ L'Indice de Positionnement Social (IPS) est un indicateur statistique qui permet de quantifier la situation socio-économique et culturelle des familles des élèves. Son calcul se base sur les catégories socioprofessionnelles des représentants légaux, ainsi que sur d'autres variables ayant une relation de cause à effet reconnue avec la réussite scolaire. Chaque élève est doté d'un IPS compris entre 38 (contexte familial extrêmement défavorable) et 179 (contexte familial extrêmement favorable). En France, l'IPS moyen est de 103. Les IPS des établissements scolaires, rendus publics depuis 2022, correspondent à la moyenne des IPS des élèves y étant scolarisés.

¹³⁰ École Élémentaire Joseph Teysseyre (46000).

¹³¹ École Élémentaire de Mercuès (46090).

¹³² École Élémentaire de Catus (46150).

consignes.

L'échantillon ainsi constitué forme un ensemble relativement homogène de groupes-classes de cycle 2 comparables. Le panel d'élèves interrogés aurait certes pu être plus conséquent, mais nous l'avons sciemment limité en prévision du temps nécessaire auprès de chaque classe pour effectuer ce recueil. Le tableau ci-dessous récapitule les caractéristiques de l'échantillon interrogé.

Typologie	Commune	Nombre d'élèves	Niveau	IPS de l'établissement
				Données 2021-2022 <i>Source : data.education.gouv.fr</i>
Urbain	Cahors	12	CE2	109,2
Périurbain	Mercuès	9	CE2	89,6
Rural	Catus	20	CE1-CE2	92,6
3 écoles	3 communes	41 élèves	CE2 : 34 CE1 : 7	Moyenne : 97,1¹³³

Tableau 1: Description de l'échantillon élève

Nous avons également mené un recueil de données – certes moindre – auprès des enseignants des élèves concernés par l'étude. Bien que ce critère n'ait pas été pris en compte lors du choix des classes à interroger, nous avons eu l'occasion de questionner les pratiques de professionnelles aux profils diversifiés. Ces derniers sont présentés dans le tableau suivant.

École	Sexe	Statut	Ancienneté	Temps d'enseignement en CE2
Cahors	Femme	Titulaire	31 ans	20 ans
Mercuès	Femme	PES	1 an	1 an
Catus	Femme	Titulaire	5 ans	3 ans

Tableau 2 : Description des profils enseignants

¹³³ Soit une moyenne inférieure à la moyenne nationale (IPS moyen : 103).

2. Outils d'enquête

a. Le questionnaire élève¹³⁴

Lorsque nous avons dû choisir une méthode interrogative permettant de recueillir le contenu et les vecteurs de représentations des élèves de CE2, nous avons été confrontée à deux problématiques majeures. La première tenait à la nécessité de faire émerger les représentations des élèves et leurs origines alors qu'il s'agit de constructions complexes dépendant de nombreux paramètres qui ne sont pas directement observables et qui appartiennent pour beaucoup au domaine de l'implicite, voire même parfois de l'inconscient. Notre seconde difficulté, certes moindre, était quant à elle liée à l'âge des individus interrogés¹³⁵. La méthode interrogative choisie devait ainsi répondre à un impératif de simplicité et de lisibilité. Nous avons donc proscrit certains outils peu adaptés au public ciblé comme diverses échelles de valeur chiffrées. Nous avons également veillé à employer un lexique accessible lors de la formulation des questions et des consignes. Nous avons ainsi construit un questionnaire à destination des élèves composé de plusieurs parties dont nous détaillerons les étapes ci-après.

La première partie du questionnaire élève est un questionnaire social qui doit permettre de déterminer l'appartenance ou non de chaque individu à différents groupes sociaux. Ce biais, relatif à l'identité des élèves, pourrait jouer un rôle significatif dans le processus d'élaboration des représentations. Ce dernier, nous l'avons dit dans notre cadre théorique¹³⁶, semble en effet étroitement lié au vécu individuel, vécu lui-même en partie conditionné par l'appartenance sociale et l'environnement de chacun. Les données recueillies concernent le sexe de l'élève, la catégorie socio-professionnelle de ses parents et ses pratiques socio-culturelles. Afin que les élèves puissent répondre au questionnaire de manière autonome, nous leur demandons seulement de renseigner le métier exercé par chacun de leurs parents. Nous catégoriserons nous-même les réponses recueillies pour former des classes statistiques analysables. Dans la même logique, nous avons décidé de recueillir des informations concernant les pratiques socio-culturelles des élèves sous forme de questions fermées. Nos interrogations sont axées sur la quantité de livres présents au domicile, ainsi que sur la fréquence à laquelle l'élève lit et fréquente des lieux culturels en dehors du cadre scolaire. Le croisement de ces différents critères nous permettra de délimiter des catégories elles aussi analysables. L'ensemble des données recueillies à partir de ce questionnaire social sera traité pour déterminer si les critères retenus

¹³⁴ Cf. Annexe 3 « Questionnaire élève vierge ».

¹³⁵ Les élèves de CE2 ont en moyenne entre 8 et 9 ans.

¹³⁶ S. MOSCOVICI, *Psychologie sociale, op. cit.* Tout en reconnaissant sa dimension sociale, le psychologue postule que le processus représentationnel tiendrait, pour beaucoup, de l'individualité.

(sexe, catégorie socio-professionnelle des parents, pratiques culturelles de l'élève et environnement territorial) entretiennent un lien de corrélation avec les vecteurs influençant les représentations des élèves.

À ce questionnaire sociologique, succède un second questionnaire plus dense dont l'objectif est d'interroger les représentations que les élèves ont de certaines périodes historiques et les vecteurs à leur origine. Ce second questionnaire est divisé en trois grands blocs qui correspondent aux périodes retenues pour l'étude (la Préhistoire, le Moyen Âge et la Première Guerre mondiale) et qui présentent tous la même structure.

Chaque grand bloc est ainsi introduit par un questionnaire d'« évocation hiérarchisée »¹³⁷. À partir d'un mot inducteur (les noms des différentes périodes étudiées), chaque élève écrit les mots ou expressions qui lui viennent spontanément à l'esprit. Cette méthode interrogative d'association libre permet de faire émerger les représentations des élèves sans qu'un quelconque biais lié au chercheur ne vienne fausser les résultats puisque les individus interrogés produisent eux-mêmes les données. Cette méthode, qui a notamment fait ses preuves en psychologie clinique, ne se suffit cependant pas à elle seule. Il est nécessaire de l'associer à une seconde phase de hiérarchisation¹³⁸ au cours de laquelle les élèves classent les mots et expressions générés en fonction de l'importance qu'ils leur accordent. Le questionnaire d'évocation hiérarchisé présente ainsi de nombreux avantages : il s'agit d'un outil accessible à des élèves de CE2, son utilisation est rapide et il permet d'éviter les biais qui accompagneraient inévitablement des questions fermées. Il permet par ailleurs de définir un critère quantitatif (la fréquence d'apparition des différents termes) et qualitatif (leur rang d'importance) qui pourront être comparés à d'autres données lors de leur traitement.

Chaque grand bloc est ensuite constitué d'un recueil de représentations sous forme de dessin et d'un questionnaire portant sur les vecteurs à l'origine de ces représentations qui forment un ensemble indissociable. La consigne précédant la réalisation du dessin est volontairement vague : « À quoi penses-tu quand tu entends le mot "..." ? Fais un dessin pour me montrer ce à quoi tu penses. Tu peux, si tu le souhaites, ajouter des légendes ». Comme avec le questionnaire d'évocation hiérarchisée, l'objectif est de limiter l'intervention du chercheur pour

¹³⁷ J.-C. ABRIC (éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2003, p. 63.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 64. Jusque dans les années 2000, le rang d'apparition des différents mots et expressions était interprété comme la manifestation de leur rang d'importance puisqu'il était admis que les idées évoquées en premier étaient au cœur des représentations des sujets interrogés. Jean-Claude Abric a cependant invalidé ce postulat, substituant au critère de « rang d'apparition » celui de « "rang d'importance", résultant d'une hiérarchisation effectuée par le sujet lui-même ».

que les élèves puissent laisser libre cours à leurs idées. La possibilité donnée aux élèves d'insérer des légendes résulte quant à elle de considérations pratiques : la lisibilité des dessins dépendant des compétences graphiques des sujets, l'ajout de mentions écrites pourrait nous en faciliter la lecture. Ce recueil de données sous forme de dessin remplit deux fonctions. Il vient dans un premier temps compléter les données recueillies avec le questionnaire d'évocation hiérarchisée (ce type de recueil pourrait par ailleurs mieux convenir à certains élèves, notamment ceux qui sont peu à l'aise avec l'écrit), mais il sert également de point d'entrée et de support au questionnaire qui lui fait suite.

Chaque bloc se conclut en effet sur un questionnaire interrogeant les sources d'inspiration que les élèves auront pu convoquer pour réaliser leurs dessins. Il ne nous semble pas possible de questionner les vecteurs de représentations historiques des individus sans avoir auparavant fait émerger ces représentations. Ce questionnaire, qui s'intéresse au processus représentationnel des élèves, est composé de questions semi-fermées. Les enquêtés peuvent ainsi renseigner les sources des connaissances sur lesquelles ils se sont appuyés pour réaliser leurs dessins tout en apportant des précisions éventuelles aux réponses normées. Nous avons pris le parti de leur soumettre les vecteurs de représentations qui nous paraissaient les plus courants (l'enseignement, les sorties culturelles, les productions cinématographiques, les livres et les jeux vidéo). Ils ont cependant la possibilité de les compléter avec l'item « À autre chose ». Nous envisageons par ailleurs de créer des catégories plus fines à l'issue du recueil de données. Si un nombre significatif d'élèves (dont nous déterminerons le seuil en fonction du nombre d'individus interrogés) cite par exemple des bandes-dessinées dans la catégorie « livres », nous pourrions générer une sous-catégorie correspondant à ce vecteur. Ce questionnaire, s'il nous semble pertinent, n'en est pas pour autant dénué de défauts. Nous craignons notamment que les élèves soient tentés de citer l'enseignement parmi leurs sources de représentations par désirabilité sociale. Cette donnée ne pourra donc être utilisée en tant que telle et elle devra être croisée avec d'autres données issues du questionnaire enseignant. Ce questionnaire nous permettra toutefois de générer des variables qualitative (les vecteurs privilégiés par les élèves) et quantitative (la fréquence à laquelle les vecteurs sont cités) utiles pour répondre à nos questions de recherche.

b. Le questionnaire enseignant¹³⁹

L'objectif de ce second questionnaire à destination des professeurs des écoles n'est

¹³⁹ Cf. Annexe 4 « Questionnaire enseignant vierge ».

certainement pas de faire un état des lieux des pratiques professionnelles des enseignants de CE2. Il vient compléter le questionnaire élève, et les données recueillies doivent permettre de déterminer si la manière d'enseigner a un impact sur les représentations des élèves. Ce formulaire sera donc exclusivement destiné aux enseignants des classes qui auront participé à l'étude puisque les données recueillies avec cet outil seront mises en relation avec les données recueillies auprès des élèves.

Ce questionnaire enseignant se divise en trois parties qui correspondent à trois aspects de la posture enseignante que nous avons choisi de questionner : le profil professionnel de l'enseignant et ses affinités avec l'histoire, sa manière d'enseigner les périodes, sa manière, enfin, d'enseigner les trois périodes que nous avons spécifiquement retenues pour l'étude.

La première partie du questionnaire, qui doit nous donner un aperçu du profil professionnel de l'enseignant est relativement succincte. Composée de cinq questions, elle est centrée sur l'expérience professionnelle du professeur et sur son parcours de formation. Les données ici recueillies seront mises en relation avec la suite du questionnaire enseignant afin de déterminer si le profil professionnel a une influence sur la manière d'enseigner les périodes historiques. Nous comparerons par ailleurs les réponses données par les différents professeurs des écoles dans ce même objectif.

La seconde partie du questionnaire s'intéresse à la manière dont les enseignants travaillent les périodes historiques avec leurs élèves de CE2, et notamment à la progression annuelle qu'ils prévoient pour cet objet d'enseignement. Composée de deux questions ouvertes et de deux questions semi-fermées, cette partie du questionnaire considère tout particulièrement le volume horaire alloué au thème, ainsi que la place accordée aux représentations des élèves lors de la transmission du savoir enseigné. En mettant ces données en relation avec le questionnaire élève – notamment avec les questions portant sur les vecteurs de représentations qui les influencent – nous pourrions déterminer si ces variables ont un impact sur les origines de leurs représentations.

La troisième partie du questionnaire enseignant interroge de manière plus fine les procédés didactiques mis en œuvre par les professeurs des écoles pour enseigner les trois périodes que nous avons retenues (la Préhistoire, le Moyen Âge et la Première Guerre mondiale). Pour chacune d'entre-elles, nous avons choisi de questionner les points suivants : La période a-t-elle été enseignée au cours de l'année scolaire ? Quand ? Comment (quelles notions-clés et quels supports ont-été privilégiés) ? Les données ici recueillies présentent un intérêt majeur. S'il s'avère que les périodes retenues n'ont pas toutes été enseignées au sein d'une même classe,

nous pourrons réaliser une comparaison interpériodes et intraclasse qui nous permettra de déterminer si l'enseignement joue un véritable rôle dans les représentations des élèves. Les notions et supports utilisés au moment de la transmission des savoirs pourront quant à eux être mis en relation avec les informations se dégageant des questionnaires d'évocations hiérarchisées et des dessins des élèves. La comparaison de ces différentes données nous permettra notamment de vérifier si les élèves répondent honnêtement lorsqu'ils cochent l'item « À des choses que tu as apprises à l'école » quand ils remplissent le questionnaire portant sur les vecteurs de représentations.

3. Conditions du recueil de données

Synchronique, le recueil de données a eu lieu en période 5¹⁴⁰ pour l'ensemble des groupes-classes concernés en mai-juin 2023. Il nous semblait pertinent d'intervenir en fin d'année scolaire afin que la majeure partie des enseignements consacrés aux périodes historiques aient pu être menés en amont de l'étude. La conduite de ce travail a nécessité trois interventions à une semaine d'intervalle auprès de chacune des classes sélectionnées. Chaque séance a duré de 30 à 45 minutes, soit un volume horaire total d'environ 2h par classe.

La première intervention menée auprès de chacune des classes s'est avérée, en toute logique, la plus longue. Nous y avons présenté l'enquête au cours d'une brève introduction où nous avons insisté sur l'importance de son caractère individuel. Nous avons également précisé qu'il ne s'agissait en rien d'une évaluation et que les questions posées n'admettaient pas de « mauvaises » réponses puisque nous souhaitions appréhender les représentations des élèves et leur processus de formation. Nous avons ensuite pris le parti de projeter le questionnaire au tableau et de le faire remplir à l'ensemble des groupes-classes de manière synchrone afin d'explicitier les consignes à chaque nouvelle étape de l'enquête. Le questionnaire social n'a posé aucun problème majeur aux élèves, si ce n'est que certains d'entre-eux ont rencontré des difficultés à nommer les professions de leurs parents. Le principe du questionnaire d'évocation hiérarchisé a quant à lui été très rapidement compris. Nous avons prévu une rapide mise en situation à partir du mot inducteur « cheval » qui avait vocation à servir de modèle aux élèves. Certains d'entre-eux ont ainsi énuméré des mots en rapport avec l'exemple choisit. Nous avons inscrit ces termes sur le questionnaire projeté au tableau, ce qui nous a permis d'expliquer la méthode de remplissage souhaitée ainsi que le procédé de hiérarchisation. Lorsque les élèves

¹⁴⁰ Le recueil de données effectué à l'école Joseph Teysseyre (Cahors) a été réalisé au cours d'un stage SOPA qui s'est déroulé du 30 mai au 13 juin. Pour ce qui est des écoles de Mercuès et de Catus, chaque intervention a été menée à une semaine d'intervalle, respectivement du 19 juin au 3 juillet et du 16 au 30 juin.

sont passés à l'étape du dessin, nous leur avons imposé un délai de 15 minutes pour réaliser ce dernier. Cette contrainte répondait tant à un souci de rigueur – nous aspirions à ce que chacune des classes réalise l'enquête dans des conditions similaires pour que les données recueillies soient comparables – qu'à des considérations pratiques – nous craignions que la séance n'excède la durée que les enseignantes nous avaient accordée. Ce laps de temps semble néanmoins avoir été plus que suffisant puisque de nombreux élèves ont pu produire des dessins très détaillés. Cette première intervention s'est conclue sur le questionnaire portant sur les vecteurs de représentations convoqués par les élèves. Ce dernier leur a posé de plus sérieuses difficultés. La consigne était globalement comprise, mais un nombre significatif d'entre-eux ne parvenait pas à déterminer les sources d'informations et d'inspirations ayant présidé à la réalisation de leur dessin. Nous avons surmonté cet obstacle en questionnant oralement et individuellement les élèves concernés à partir des éléments présents sur leur dessin¹⁴¹. Cela leur a permis de surmonter ce blocage et de remplir efficacement le questionnaire.

Les deux interventions suivantes ont été plus courtes¹⁴² puisqu'elles ne nécessitaient ni la même phase d'introduction, ni la même explicitation des consignes. Pour chacune des périodes interrogées, les questionnaires obéissaient en effet à la même structure et le faible intervalle de temps entre chaque intervention a favorisé la remémoration des élèves. Nous avons donc brièvement rappelé les consignes pour introduire les nouveaux recueils avant de laisser les élèves remplir leurs questionnaires en autonomie¹⁴³. Nous restions toutefois prêts à intervenir à la moindre question ou difficulté. Nous avons néanmoins chronométré le temps de réalisation des dessins en enclenchant le minuteur lorsque le dernier élève de chaque classe arrivait à cette étape du questionnaire.

Au cours de chaque phase du recueil de données, nous avons veillé à limiter l'influence qu'aurait pu exercer l'adulte sur les réponses des élèves. Nous avons abordé cet aspect de l'étude avec les enseignantes des classes concernées en amont de nos venues dans les établissements. Ces dernières ne sont donc pas intervenues durant le remplissage du

¹⁴¹ Afin d'aider les élèves en difficulté à faire émerger leurs vecteurs de représentations, nous leur avons posé des questions explicites en nous appuyant sur les dessins qu'ils venaient de produire. Les questions posées dépendaient donc des éléments représentés. Nous avons par exemple demandé à un élève qui avait dessiné un homme préhistorique pour illustrer cette période les raisons pour lesquelles il l'avait représenté de cette manière. Le procédé lui a permis de conscientiser les sources d'inspiration ayant présidé à la réalisation de son dessin.

¹⁴² Chaque première intervention a duré entre 45 minutes et 1 heure, tandis que les interventions suivantes n'ont pas excédé 30 minutes.

¹⁴³ Deux élèves de l'école de Catus étaient absents lors de la passation du premier questionnaire consacré à la Préhistoire. Nous leur avons donc expliqué individuellement les différentes consignes pendant que le reste de la classe travaillait en autonomie.

questionnaire à une exception près¹⁴⁴. Lorsque les élèves avaient des questions, nous avons par ailleurs pris soin de leur fournir des réponses qui soient le plus neutres et individuelles possibles pour éviter de projeter sur eux nos propres représentations et d'influencer le reste du groupe-classe.

Nous avons néanmoins été confronté à une difficulté majeure au cours de l'une de nos interventions. Cette dernière est survenue lorsque nous avons abordé le questionnaire portant sur le Moyen Âge avec l'une des classes interrogées. L'enseignante n'avait pas évoqué cette période au cours de l'année scolaire et une grande proportion d'élèves – environ 50% de la classe – ne savait pas à quoi le chrononyme correspondait. Nous nous sommes donc trouvé face à des élèves nous demandant « Qu'est-ce que c'est le Moyen Âge ? », alors même que nous souhaitions qu'ils nous en donnent en quelque sorte leur propre définition. Il eut en effet été tentant de leur rappeler qu'il s'agissait du temps des rois, des chevaliers, des églises, ou d'en appeler à tout autre thème évocateur. Ce type de réponse aurait cependant largement faussé l'étude et nous avons en partie évité cette écueil. Puisque nous ne pouvions raisonnablement laisser les élèves concernés seuls face à un questionnaire vierge, nous avons tenté de les mettre sur la bonne voie sans trop en dévoiler en partant des vecteurs de représentations. Nous leur avons ainsi conseillé de penser à des films, des livres, ou encore à des lieux qu'ils avaient visités pouvant correspondre à cette période historique. Cette stratégie a porté ses fruits pour une majorité d'entre-eux qui ont pu remplir leur questionnaire. Afin d'aider les deux élèves encore en difficulté, nous avons utilisé une information fournie par leur enseignante. Cette dernière nous avait signalé que sa classe avait travaillé sur le Puy du Fou à partir d'une vidéo montrant la reconstitution d'un tournoi de chevalerie. Ne voyant d'autre alternative pour venir en aide aux élèves, nous les avons orientés vers le contenu de cette vidéo dont ils se rappelaient tous deux. Cette méthode est bien-sûr loin d'être exempte de défauts puisque nous avons fortement influencé les réponses fournies par ces deux élèves. Nous avons toutefois privilégié cette solution pour ne pas les exclure de l'enquête.

Nous avons également été confrontée à un nombre d'absence parfois significatif, si bien que les élèves interrogés n'ont pas tous répondu à l'intégralité des questionnaires. Lorsque nous intervenions à Cahors, notre recueil portant sur la Première Guerre Mondiale a été mené un jour de grève¹⁴⁵, ce qui explique le nombre de réponses manquantes. Les recueils effectués dans les

¹⁴⁴ Un élève en grande difficulté a rempli ses questionnaires sous forme de dictée à l'adulte.

¹⁴⁵ Suite à la promulgation, le 14 avril 2023, d'une nouvelle loi réformant les retraites, plusieurs appels à la grève ont impacté le fonctionnement des établissements scolaires en mai et juin 2023.

écoles de Mercuès et de Catus ont quant à eux été réalisés à l'extrême fin de l'année scolaire. Plusieurs élèves avaient donc déjà quitté l'école. L'histogramme suivant montre la proportion d'élèves présents lors de chaque recueil.

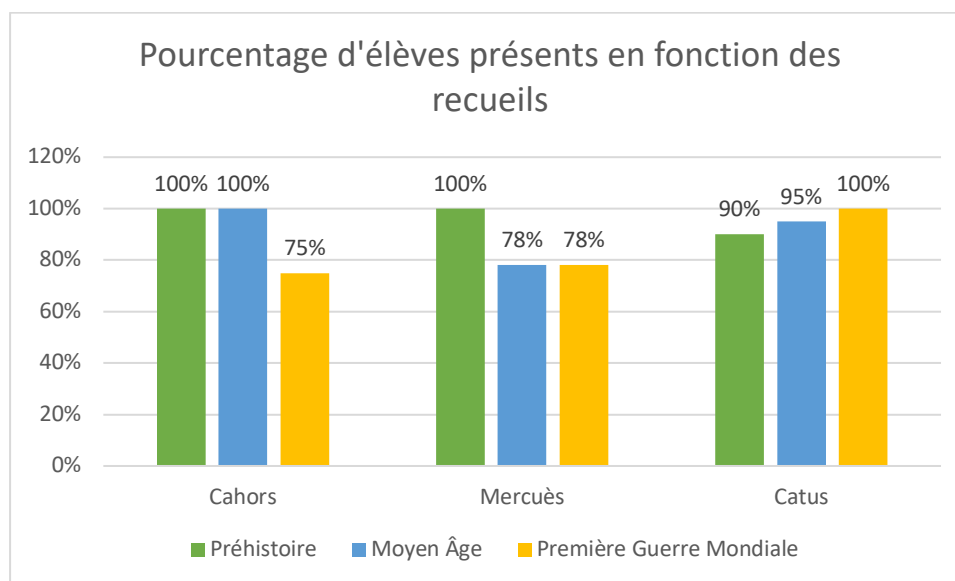


Figure 2 : Histogramme montrant la proportion d'élèves présents par école en fonction des recueils

B. Traitement des données

1. Inventaire des données collectées et anonymisation

Les données recueillies auprès des élèves sont de quatre ordres : des réponses à un questionnaire portant sur leur environnement socio-culturel, des mots induits par les noms des différentes périodes historiques choisies classés par ordre d'importance, des dessins, et les réponses apportées à des questionnaires interrogeant les vecteurs de représentations convoqués lors de chaque intervention. Le tableau suivant récapitule l'ensemble des données récoltées en classe. Les cases grisées correspondent aux données collectées alors qu'un ou plusieurs élèves de la classes étaient absents pour les raisons évoquées précédemment.

Écoles	Questionnaires sociaux-culturels	Préhistoire			Moyen Âge			Première Guerre Mondiale		
		Évocations hiérarchisées	Dessins	Questionnaires vecteurs	Évocations hiérarchisées	Dessins	Questionnaires vecteurs	Évocations hiérarchisées	Dessins	Questionnaires vecteurs
Cahors	12	12	12	12	12	12	12	9	9	9
Mercuès	9	9	9	9	7	7	7	7	7	7
Catus	20	18	18	18	19	19	19	20	20	20
Total	41		39			38			36	

Tableau 3 : Présentation des données recueillies auprès des élèves

À l'issue du recueil de données, nous avons codé l'ensemble des réponses collectées auprès des élèves pour assurer leur anonymat. Chaque questionnaire rempli par un individu a

ainsi reçu un code à neuf variations¹⁴⁶ s'appuyant sur les variables qu'il représente. Le tableau suivant présente les différents critères exprimés et leur codification.

Critères	Codes	Variables
Typologie de l'école	U	Urbain
	P	Périurbain
	R	Rural
Niveau scolaire	a	CE1
	b	CE2
Sexe	f	Fille
	g	Garçon
Catégorie socio-professionnelle des parents ¹⁴⁷	1	Catégories favorisées
	2	Catégories moyennes
	3	Catégories défavorisées
Pratiques et environnement socio-culturel ¹⁴⁸	A	Très favorables
	B	Intermédiaires
	C	Peu favorables
Élève	Nombre	Numérotation par groupe-classe et par ordre alphabétique
Méthode interrogative	e	Questionnaire d'évocation hiérarchisée
	d	Dessin
	v	Questionnaire portant sur les vecteurs de représentations
Période historique	P1	Préhistoire
	P2	Moyen Âge
	P3	Première Guerre Mondiale

Tableau 4 : Codification des questionnaires élèves de l'étude

Un dessin d'élève pourra par exemple être codé de la manière suivante : **U**f**2**A**5**d**P2**. Il correspondra alors à un dessin sur le Moyen Âge réalisé par une élève de CE2 de l'école de Cahors ayant des parents de classe moyenne et des pratiques et un environnement socio-culturel

¹⁴⁶ Ces variations correspondent aux trois méthodes interrogatives utilisées dans les questionnaires élève (le questionnaire d'évocation hiérarchisée, le dessin, et le questionnaire portant sur les vecteurs de représentations) appliquées aux trois périodes historiques choisies pour l'étude (la Préhistoire, le Moyen Âge et la Première Guerre Mondiale).

¹⁴⁷ Les critères retenus pour établir cette classification sont précisés partie 4.a) Traitement des questionnaires sociaux des élèves.

¹⁴⁸ Les critères retenus pour établir cette classification sont précisés partie 4.a) Traitement des questionnaires sociaux des élèves.

très favorables.

À ces données recueillies auprès des élèves, s'ajoutent des données collectées auprès de leurs enseignantes respectives. Ces dernières sont toutes issues des réponses apportées au questionnaire qui leur a été proposé. Elles sont de trois ordres : des informations liées à leur profil professionnel, des précisions concernant leur manière d'enseigner les périodes historiques, et des réponses plus détaillées portant sur les choix didactiques et pédagogiques opérés lors de leur enseignement des trois périodes choisies pour l'étude. Chacune des enseignantes interrogées a accepté de remplir le questionnaire, mais aucune d'entre-elles n'a pu y répondre intégralement puisqu'elles n'avaient pas enseigné une à plusieurs des périodes questionnées au cours de l'année scolaire 2022-2023. Le tableau ci-dessous présente les données collectées à l'issue du recueil.

Écoles	Questionnaire profil professionnel	Questionnaire enseignement des périodes	Questionnaire enseignement de la Préhistoire	Questionnaire enseignement du Moyen Âge	Questionnaire enseignement de la Première Guerre Mondiale
Cahors	1	1	1	0	1
Mercuès	1	1	1	0	0
Catus	1	1	1	0	0
Total	3	3	3	0	1

Tableau 5 : Présentation des données recueillies auprès des enseignantes

Si chaque enseignante s'est attachée à présenter les bornes temporelles des périodes canoniques à ses élèves en utilisant une frise chronologique, aucune d'entre-elles n'a eu le temps de consacrer une séquence à chacune de ces périodes. Cet enseignement ayant été traité de manière chronologique, la Préhistoire a ainsi été privilégiée au détriment de périodes ultérieures. Aucun des trois groupes-classes n'a donc abordé le Moyen Âge au cours de l'année scolaire, tandis que la Première Guerre Mondiale a été étudiée par une seule des classes de l'échantillon à l'occasion de la commémoration du 11 novembre.

2. Analyser le contenu représentationnel des élèves

Afin de répondre à notre première question de recherche – pour rappel « Quel est le contenu représentationnel des élèves pour les trois périodes historiques sélectionnées ? » - nous nous sommes appuyée sur des éléments collectés à différentes étapes du recueil. À ce stade de l'analyse, nous avons en effet traité des données extraites des questionnaires d'évocation hiérarchisée et des dessins des élèves, avant de les croiser avec des données issues des questionnaires enseignant. Ces traitements nous ont permis d'éprouver la validité de nos trois

hypothèses :

- H1 : Les représentations des élèves, simplifiées, entrent parfois en contradiction avec les avancées de la recherche historique.
- H2 : Les élèves partagent des représentations scolaires communes.
- H3 : Les représentations des élèves varient d'une classe d'école à l'autre.

a. Traitement des questionnaires d'évocation hiérarchisé

Reprenant la méthode du psychologue Jean-Claude Abric¹⁴⁹, nous avons proposé aux élèves des questionnaires d'évocation hiérarchisée permettant de faire émerger leurs représentations sur les trois périodes historiques interrogées. Les sujets de l'étude ont ainsi inscrit dans les tableaux conçus à cette fin les termes leur venant spontanément à l'esprit à la lecture des mots inducteurs « Préhistoire », « Moyen Âge » et « Première Guerre Mondiale ». Ils ont dans un second temps hiérarchisé les termes produits, en leur adjoignant un rang correspondant à l'importance qu'ils leur accordaient. Ces questionnaires nous ont ainsi permis de collecter des données propres à générer des variables quantitatives – la fréquence d'apparition des différents termes – et qualitatives – leur rang d'importance – analysables. Nous avons recueilli 113 questionnaires d'évocation hiérarchisée auprès des élèves des trois classes et pour les trois périodes historiques interrogées. L'inventaire de ces données est présenté dans le tableau suivant.

Écoles	Préhistoire	Moyen Âge	Première Guerre Mondiale	Total
Cahors	12	12	9	33
Mercuès	9	7	7	23
Catus	18	19	20	57
3 écoles	39	38	36	113

Tableau 6 : Présentation des questionnaires hiérarchisés recueillis

Le nombre de termes à produire pour chaque mot inducteur proposé n'était pas imposé. Les élèves ne pouvaient cependant écrire plus de douze mots en raison de la structure du tableau¹⁵⁰ construit pour organiser leurs réponses. La quantité de données produites est donc variable d'un individu à l'autre, l'étendue de chaque série étant de huit mots¹⁵¹.

¹⁴⁹ J.-C. ABRIC (éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, op. cit.

¹⁵⁰ Cf. Annexe 3 « Questionnaire élève vierge ».

¹⁵¹ Pour chacune des périodes interrogées, les élèves des différentes classes ont produit de quatre à douze mots.

Le principe du questionnaire d'évocation hiérarchisée se base sur le fonctionnement associatif de la mémoire. À tout objet de représentation – exprimé par le mot inducteur – correspondent des éléments cognitifs organisés en réseau qui sont activés et rendus accessibles au contact dudit mot inducteur. Pour traiter les données issues de ces questionnaires, nous avons réalisé une analyse prototypique, méthode s'appuyant sur la « théorie du noyau central »¹⁵² qui est une approche structurale des représentations. Selon cette théorie, une représentation est un système structuré : « elle est organisée autour et par un noyau central – constitué d'un nombre très limité d'éléments – qui lui donne sa signification (fonction génératrice) et détermine les relations entre ses éléments constitutifs (fonction organisatrice) »¹⁵³. Il est par conséquent primordial d'accéder tant au contenu de la représentation qu'à son organisation. Deux individus ou deux groupes ayant cité les mêmes éléments en réalisant un questionnaire d'évocation hiérarchisée pourront en effet porter des représentations différentes sur l'objet d'étude puisqu'ils n'accorderont pas forcément le même poids à chacun des constituants évoqués.

L'analyse prototypique permet de repérer le statut des différents éléments d'une représentation. Elle suppose de croiser les variables « fréquence d'apparition » (critère quantitatif) et « rang d'importance » pour chacun des termes mentionnés par les sujets de l'étude. On peut en effet considérer qu'un élément central de la représentation aura une fréquence d'apparition élevée associée à un rang d'importance moyen faible¹⁵⁴ tandis que des éléments plus périphériques seront moins fréquemment cités et/ou jugés de moindre importance par les élèves. Le croisement des variables « fréquence d'apparition » et « rang d'importance » permet de construire un tableau¹⁵⁵ dont les cases correspondent aux différentes zones de la représentation.

	Rang d'importance moyen faible	Rang d'importance moyen élevé
Fréquence forte	Zone du noyau	Première périphérie
Fréquence faible	Éléments contrastés	Deuxième périphérie

Tableau 7 : Tableau d'analyse prototypique¹⁵⁶

¹⁵² J.-C. ABRIC (éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, op. cit., p. 59.

¹⁵³ *Ibid.*, pp. 59-60.

¹⁵⁴ Un rang d'importance moyen faible correspond, dans le cas de notre étude, à une importance élevée puisque les élèves ont hiérarchisé les termes produits en les classant par ordre décroissant.

¹⁵⁵ Cf. Tableau 6 « Tableau d'analyse prototypique ».

¹⁵⁶ Tableau construit d'après J.-C. ABRIC (éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, op. cit., p. 64.

La case « zone du noyau » regroupe l'ensemble des éléments du noyau, qui sont parfois assortis d'autres éléments peu significatifs. La case « éléments contrastés » concentre des termes peu fréquents pourtant jugés très importants. « Cette configuration peut révéler l'existence d'un sous-groupe minoritaire porteur d'une représentation différente, c'est-à-dire dont le noyau central serait constitué par l'élément (ou les éléments) présent(s) dans cette case »¹⁵⁷. Les cases « première périphérie » et « deuxième périphérie » regroupent quant à elles des termes jugés de faible importance qui jouent un rôle secondaire dans le champ de la représentation.

Bien que fiable, cette méthode d'analyse ne suffit pas à elle seule pour circonscrire précisément les éléments du noyau central. Elle permet simplement de procéder à un repérage qui sera complété par une seconde analyse réalisée à partir des dessins des élèves.

Nous développerons maintenant le protocole mis en œuvre pour réaliser le traitement prototypique des données. Nous l'avons itéré à deux reprises afin d'analyser les représentations des élèves pour les trois périodes historiques questionnées.

Nous avons commencé par enregistrer l'ensemble des termes produits par l'échantillon interrogé ainsi que le rang d'importance leur ayant été accordé dans un fichier « brut » Excel. Chaque ligne correspond aux réponses apportées par un individu. En colonne, nous avons enregistré les mots choisis par les élèves classés par ordre d'importance décroissant, ainsi que le rang accordé¹⁵⁸ à chacun de ces termes. Voici un extrait du fichier Excel conçu pour analyser les représentations des élèves sur la Préhistoire.

¹⁵⁷ *Ibid.*

¹⁵⁸ Les élèves ont hiérarchisé les termes produits par ordre d'importance décroissant. Les termes de rang 1 ont donc été jugés comme essentiels, ceux de rang 2 comme un peu moins importants, et ainsi de suite.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Participants	Évocation A	Évocation B	Évocation C	Évocation D	Rang A	Rang B	Rang C	Rang D
2	1	histoire	cro-magnon	Lucie	mammouth	1	2	3	4
3	2	silex	homme	dinosaure	mammouth	1	2	3	4
4	3	lance	outils	ancien	passé	1	2	3	4
5	4	ancien	histoire	ancêtre	passé	1	2	3	4
6	5	histoire	ancien	avant	passé	1	2	3	4
7	6	dinosaure	tyrex	armure	chevalier	1	2	3	4
8	7	homme	mammouth	grotte	silex	1	2	3	4
9	8	histoire	Lucie	grotte	écriture	1	2	3	4
10	9	feu	ancien	dinosaure	ancêtre	1	2	3	4
11	10	silex	ancien	Toumaï	Lucie	1	2	3	4
12	11	histoire	ancien	grotte	romain	1	2	3	4
13	12	avant	histoire	ancien	passé	1	2	3	4
14	13	néolithique	feu	chasse	cueillette	1	2	3	4
15	14	chasse	pêche	feu	cueillette	1	2	3	4
16	15	chasse	cueillette	feu	peau	1	2	3	4
17	16	feu	chasse	fouille	maison	1	2	3	4
18	17	cueillette	pêche	feu	écriture	1	2	3	4

Figure 3 : Extrait Excel. Données recueillies sur la Préhistoire

Nous avons retenu les quatre premiers termes choisis par chaque individu et exclu les autres de l'étude¹⁵⁹. Cette suppression nous a permis de disposer du même nombre de données pour chaque élève. Nous avons ensuite procédé à un nettoyage manuel des données : les mots au pluriel ont été mis au singulier, les termes jugés très proches sur le plan sémantique ont été regroupés sous une même appellation et des corrections orthographiques ont été apportées.

Le fichier « brut » Excel a ensuite été converti au format « xls » pour être importé dans le logiciel IRaMuTeQ¹⁶⁰ conçu par le chercheur en sciences de l'éducation Pierre Ratinaud. Cette interface permet de faire des analyses statistiques sur des corpus de texte et des matrices. Nous avons exclusivement utilisé l'une de ses fonctions « Analyses de matrice » intitulée « Analyses prototypiques ». À la sélection de ce programme de calcul, l'interface propose de définir les paramètres de l'analyse. Elle permet de choisir les variables utilisées – les mots évoqués par les élèves et leur rang d'importance dans le cas de notre étude – ainsi que la fréquence minimale d'analyse, qui correspond au seuil à partir duquel un mot est considéré comme fréquent. Nous avons fixé ce seuil à 2 afin d'exclure de l'étude les termes de très faible occurrence. Le chercheur est également amené à définir une fréquence et un rang moyen qui déterminent la position des évocations en fonction du rapport rang-fréquence. Nous avons fait

¹⁵⁹ L'étendu des séries de mots pour chaque période historique interrogée était trop importante (de 4 à 12 termes par élève). De tels écarts auraient complexifié le choix des seuils de l'analyse prototypique. Nous avons donc choisi de ne conserver que le nombre minimum de mot ayant été produit afin d'uniformiser les séries.

¹⁶⁰ IRaMuTeQ est un logiciel développé au sein du Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales de Toulouse (LERASS). L'interface permet de réaliser des analyses multidimensionnelles textuelles et matricielles. Nous avons utilisé la version IRaMuTeQ 0.7 alpha 2.

le choix de conserver les paramètres par défaut du logiciel qui calcule automatiquement la fréquence et le rang moyen des variables. À l'issue de ce paramétrage, IRaMuTeQ génère automatiquement les résultats de l'analyse prototypique sous la forme d'un tableau à quatre cases qui correspondent aux quatre zones de la « théorie du noyau central ». La figure suivante montre le tableau généré par le logiciel lors de l'analyse prototypique des données pour la Préhistoire.

<= 2.41 Rangs > 2.41	
Zone du noyau	Première périphérie
<p>ancien-12-2.2 histoire-11-1.5 feu-10-2.2 chasse-10-2.4 homme-9-2.2 dinosaur-8-1.8</p>	<p>mammoth-10-2.9 grotte-9-2.7 cueillette-5-2.6</p>
Elements contrastés	Seconde périphérie
<p>guerre-3-2.3 pêche-3-2.3 silex-3-2 néolithique-3-1.7 paléolithique-2-1 lance-2-1 avant-2-2 pierre taillée-2-2</p>	<p>passé-4-4 Lucie-3-3 peau-3-4 ancêtre-2-3.5 gaulois-2-3 cro-magnon-2-3 maison-2-3 hutte-2-2.5 pierra-2-3.5 écriture-2-4</p>

< 4.74 Fréquences >= 4.74

Figure 4 : Tableau généré par IRaMuTeQ après analyse prototypique

Y figurent les éléments du réseau associé à la représentation classés par zones en fonction du rapport rang-fréquence dont les seuils sont précisés en bordure du tableau. Chaque terme est accompagné de sa fréquence et de son rang moyen, ce qui facilite l'analyse et l'interprétation des résultats.

Après exécution de cette analyse prototypique réalisée à partir des données produites par l'ensemble de la population interrogée, nous avons appliqué le même protocole en isolant les données des différents groupes-classes. Ce second temps d'analyse nous a permis de constater l'existence ou non d'écarts significatifs entre les zones noyau des représentations des

différentes classes et celles de la population générale interrogée. Ces variations intergroupes témoignent de la présence de représentations communes au sein des classes sélectionnées. Elles peuvent être interprétées comme une première manifestation de l'influence de l'enseignement sur les représentations des élèves puisque les différents groupes-classes ont pour point commun d'avoir suivi les mêmes enseignements au cours de l'année scolaire 2022-2023. Cette interprétation devra toutefois être confirmée par l'analyse du degré de corrélation liant les notions abordées au cours de l'année scolaire¹⁶¹ aux éléments de la zone noyau mises en exergue lors de l'analyse prototypique des représentations des différentes classes.

b. Traitement des dessins d'élèves

À la suite de chaque questionnaire d'évocation hiérarchisée, les élèves ont réalisé des dessins avec pour toute consigne d'y faire figurer les éléments auxquels ils pensaient à l'entente du nom de la période historique concernée. Cette seconde méthode interrogative nous a permis de collecter de nouvelles données relatives au contenu des représentations des élèves. Les constituants des différents dessins ont été traités pour générer des variables permettant de procéder à des analyses quantitatives comparables à celles réalisées à partir des questionnaires d'évocation hiérarchisée.

Nous avons recueilli 113 dessins auprès des élèves des trois classes et pour les trois périodes historiques interrogées. L'inventaire de ces données est présenté dans le tableau suivant.

Écoles	Dessins Préhistoire	Dessins Moyen Âge	Dessins Première Guerre Mondiale	Total
Cahors	12	12	9	33
Mercuès	9	7	7	23
Catus	18	19	20	57
3 écoles	39	38	36	113

Tableau 8 : Présentation des dessins recueillis

Afin d'analyser les contenus des représentations des élèves à partir de ces dessins, nous avons très largement repris la méthodologie conçue par Elsa Filâtre dans sa thèse¹⁶² portant sur la conscience géographique des élèves. Nous avons ainsi commencé par observer chacun des dessins réalisés pour repérer les éléments représentés. Les légendes ajoutées par certains élèves nous ont alors été fort utiles, plusieurs constituants étant très difficilement identifiables. Suite

¹⁶¹ Ces notions ont été listées par les professeurs des trois classes pour chacune des périodes historiques ayant été enseignées lors de la passation du questionnaire enseignant.

¹⁶² E. FILATRE, *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche*, Toulouse, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2021, pp. 165-168.

à cet exercice de repérage, nous avons dressé une liste quasi exhaustive des éléments dessinés qui ont été regroupés en catégories thématiques et codés. Les trois tableaux insérés en Annexe 5 montrent les descripteurs quantitatifs extraits des dessins ainsi que leur codage pour chacune des périodes historiques interrogées¹⁶³.

Nous avons ensuite relevé la présence des descripteurs dans chaque dessin pour reporter ces informations dans trois fichiers « brut » Excel (chaque fichier créé correspond à une période historique interrogée). Voici un extrait du fichier Excel conçu pour analyser les représentations des élèves sur le Moyen Âge à partir de leurs dessins.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	Participants	Code dessin	A1	B1	B2	B3	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	D1	D2
2	1	Ubg3B1dP2	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0
3	2	Ubg3C2dP2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	3	Ubg2B3dP2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
5	4	Ubg1A4dP2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
6	5	Ubg3B5dP2	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1
7	6	Ubg2B6dP2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
8	7	Ubg3B7dP2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
9	8	Ubf2A8dP2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
10	9	Ubf2A9dP2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
11	10	Ubf2A10dP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Figure 5 : Extrait Excel. Données extraites des dessins sur le Moyen Âge

Chaque ligne correspond à un dessin d'élève, tandis que les différents descripteurs codés figurent en colonnes. Nous avons laissé de côté le volume d'éléments représentés pour nous intéresser exclusivement à leur fréquence d'apparition. Lorsqu'un élève avait par exemple dessiné plusieurs chevaliers, nous avons comptabilisé une unique évocation pour le descripteur E1.

À l'issue de ces trois inventaires, nous avons réalisé des analyses de fréquences pour déterminer quels descripteurs étaient les plus représentés pour chacune des périodes interrogées. À l'instar de la démarche mise en œuvre pour traiter les données extraites des questionnaires d'évocation hiérarchisée, nous avons reproduit ce protocole en isolant les descripteurs dessinés par les élèves des trois classes dans l'objectif de mesurer les écarts entre les représentations de la population générale interrogée et celles des différents groupes. Les variations ainsi constatées ont été comparées à celles observées à l'issue des analyses prototypiques. Le croisement de ces résultats permet en effet de conclure avec plus de certitude à l'existence ou non de représentations communes au sein des différents groupes-classes.

c. Premier essai d'interprétation : la place du savoir enseigné dans le contenu représentationnel des élèves

¹⁶³ Cf. Annexe 5 « Descripteurs quantitatifs utilisés pour analyser les dessins des élèves classés chronologiquement par périodes ».

Les traitements précédemment effectués à partir des données extraites des questionnaires d'évocation hiérarchisée et des dessins nous ont, dans une certaine mesure, permis d'accéder au contenu des représentations des élèves des trois classes interrogées pour chacune des périodes historiques sélectionnées. Nous avons, dans un second temps, cherché à déterminer si les variations observées entre les différents groupes-classes pouvaient être interprétées comme une manifestation de l'influence de l'enseignement sur les représentations des élèves. Ce second degré d'analyse requérait le croisement de plusieurs types de données. Nous nous sommes appuyée sur les données brutes extraites des questionnaires d'évocation hiérarchisée et des dessins – les mots cités par les élèves et les éléments dessinés – afin de les comparer à des données issues des questionnaires enseignant.

Au cours du recueil de données, les enseignantes des trois classes sélectionnées ont en effet rempli des questionnaires interrogeant leurs pratiques professionnelles. Nous leur y demandions notamment si elles avaient enseigné les périodes historiques sur lesquelles portait l'étude au cours de l'année scolaire 2022-2023. Lorsqu'elles répondaient par l'affirmative, elles étaient invitées à apporter des précisions quant aux procédés didactiques mis en œuvre en indiquant les notions ayant été abordées durant ces séances. Le volume de données ainsi collectées est variable d'une enseignante à l'autre puisqu'elles n'ont pas traité les mêmes périodes historiques au cours de l'année. Le tableau suivant présente les données relatives à ces procédés didactiques recueillies auprès des enseignantes.

Écoles	Questionnaire enseignement de la Préhistoire	Questionnaire enseignement du Moyen Âge	Questionnaire enseignement de la Première Guerre Mondiale
Cahors	1	0	1
Mercuès	1	0	0
Catus	1	0	0
Total	3	0	1

Tableau 9 : Présentation des données recueillies sur l'enseignement des périodes historiques auprès des enseignantes

Les données sont quasi-inexistantes pour l'enseignement du Moyen Âge et de la Première Guerre Mondiale. On ne peut toutefois conclure sur ce seul motif à l'indépendance des variables « enseignement » et « représentations des élèves » pour ces deux périodes puisque les élèves ont pu les aborder en amont dans leur scolarité. Cette hypothèse expliquerait certaines représentations communes au sein des groupes, les élèves ayant pour beaucoup été répartis dans les mêmes classes depuis le cycle 1. Il aurait été intéressant de questionner leurs enseignants antérieurs pour vérifier cette éventualité. Nous avons néanmoins été contrainte de limiter notre

essai d'interprétation à la Préhistoire.

Afin de réaliser cette analyse, nous avons commencé par lister les notions abordées par les trois enseignantes en les compartimentant. Ces dernières n'ont pas enseigné la période par le même prisme, ce qui facilite grandement le traitement des données. Les listes ainsi obtenues sont reportées dans le tableau ci-dessous.

Notions abordées par l'enseignante de Cahors	Notions abordées par l'enseignante de Mercuès	Notions abordées par l'enseignante de Catus
Archéologie	Paléolithique / Néolithique	Cro-Magnon
Vestiges	Peintures rupestres	Néandertal
Premiers Hommes	Pêche	Habitat
Squelettes	Chasse	Feu
	Cueillette	Outils

Tableau 10 : Présentation des notions abordées au cours des séances portant sur la Préhistoire

Ces notions ont ensuite été comparées aux éléments cités¹⁶⁴ et représentés par les élèves dans leurs questionnaires. Nous avons ainsi relevé la fréquence d'apparition des notions enseignées et reporté ces données dans un fichier « brut » Excel. Le fichier a ensuite été converti en tableau de contingence à l'aide du logiciel XLSTAT. Voici le tableau généré pour comparer les notions abordées par l'enseignante de Cahors aux représentations des élèves de l'échantillon.

Tableau de contingence : Nombre de notions représentées en fonction de la répartition des élèves par classes		
Nombre de notions présentes / Classe	Oui	Non
< 2	5	24
≥ 2	7	4

Figure 6 : Extrait Excel. Tableau de contingence

On retrouve en ligne de ce tableau de contingence le nombre de notions identifiées dans les questionnaires des élèves. Le seuil choisi correspond à la médiane¹⁶⁵ de la série statistique. Les

¹⁶⁴ À ce stade du traitement de données, nous avons pris en compte l'ensemble des mots cités par les élèves dans leurs questionnaires d'évocation hiérarchisée (de 4 à 12 mots par élève).

¹⁶⁵ L'enseignante de Cahors ayant renseigné quatre notions abordées au cours de sa séquence sur la Préhistoire, les élèves pouvaient avoir cité ou représenté 0, 1, 2, 3 ou 4 de ces éléments. La série comprenant un nombre de valeurs impair, nous n'avons pu utiliser la médiane et avons fait un choix arbitraire. Les médianes ont cependant été directement appliquées comme seuil pour les notions abordées par les enseignantes de Mercuès et de Catus.

colonnes font quant à elles référence à la répartition des élèves par classes. Les élèves ayant participé aux séances mises en œuvre par l'enseignante en question sont dénombrés dans la colonne « Oui », tandis que les élèves des deux autres classes sont comptabilisés dans la colonne « Non ».

À partir de ce tableau de contingence, les données ont été traitées avec un test d'indépendance du χ^2 pour déterminer si les variables « fréquence d'apparition des notions » et « notions enseignées » avaient un lien de corrélation. Le test du χ^2 de Pearson permet en effet de vérifier si deux variables qualitatives entretiennent une relation statistique significative. C'est ensuite au chercheur de déterminer, en fonction du contexte, qu'elle variable influe sur l'autre. Le test du χ^2 est donc un outil tout désigné dans le cadre de notre analyse. Sa seule difficulté tient à la faiblesse des effectifs de notre échantillon, puisque le test exige, par la convention la plus courante, « que toutes les fréquences attendues soient au moins égales à cinq »¹⁶⁶. Malgré de légers écarts entre les fréquences théoriques de notre analyse et les seuils classiquement reconnus, nous avons jugé nos résultats fiables¹⁶⁷. Le test a été automatiquement réalisé par le programme dédié d'XLSTAT. Nous avons retenu un seuil significatif avec $p < 0,05$ ¹⁶⁸, soit 99,5% de chances que le résultat soit exact. Plus la p-value (notée p) est basse, plus la variation constatée est significative. Les résultats sont présentés de manière à faire figurer les différents paramètres du test : $\chi^2 = x$; $dl = y$ ¹⁶⁹ ; $p < 0,05$.

La méthodologie présentée ci-dessus a ainsi été appliquée à chaque liste de notions abordées par les enseignantes avec leurs classes respectives. À l'issue du traitement de ces données avec le test du χ^2 , nous avons pu en partie mesurer l'incidence de l'enseignement sur le contenu représentationnel des élèves. Cette première analyse sera toutefois complétée et vérifiée par d'autres traitements, appliqués notamment aux données issues des questionnaires portant sur les vecteurs de représentation des élèves.

¹⁶⁶ D.C. HOWELL, *Méthodes statistiques en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 151 (Ouvertures psychologiques).

¹⁶⁷ *Ibid.* David C. Howell reconnaît lui-même que ces conventions ne sont pas toujours appliquées. Par souci de précision, nous avons toutefois vérifié la validité des résultats de nos tests du χ^2 avec un test exact de Fisher. Ce test statistique de corrélation, applicable aux tables de contingence 2×2 , n'a pas les mêmes exigences d'effectifs que le test du χ^2 .

¹⁶⁸ Par convention, on peut rejeter l'hypothèse H_0 d'indépendance des variables et admettre qu'elles entretiennent une relation statistique significative lorsqu'on a au maximum 5% de chances de se tromper.

¹⁶⁹ Le degré de liberté dl est calculé à partir de la formule suivante :

$$dl = (\text{Nombre de lignes de la table} - 1)(\text{Nombre de colonnes de la table} - 1)$$

3. Analyser le processus représentationnel des élèves

Afin de répondre à notre seconde question de recherche – pour rappel « Quels sont les vecteurs de connaissances historiques contribuant à façonner les représentations des élèves ? » - nous nous sommes principalement appuyée sur des données recueillies dans les parties du questionnaire élève s'intéressant aux sources de connaissances ayant présidé à la réalisation de leurs différents dessins. Nous avons néanmoins veillé à questionner en amont la validité des réponses « À des choses que tu as apprises à l'école » en les comparant à des données issues des questionnaires enseignant pour prévenir un éventuel biais de désirabilité sociale. Les traitements de données effectués nous ont permis de contrôler la véracité de nos trois hypothèses :

- H1 : Les vecteurs de connaissances historiques contribuant à façonner les représentations des élèves sont multiples.
- H2 : Les médias exercent une forte influence sur les représentations des élèves.
- H3 : Les vecteurs de connaissances historiques contribuant à façonner les représentations des élèves varient en fonction des périodes historiques interrogées.

a. Traitement des questionnaires interrogeant les vecteurs de représentation des élèves

Une fois que les élèves ont exprimé l'idée qu'ils se faisaient des différents périodes choisies au travers de leurs dessins, nous leur avons demandé de compléter un questionnaire interrogeant les vecteurs de connaissances historiques ayant présidé à la réalisation de ce travail. Cinq vecteurs de représentations leur étaient ainsi proposés : l'enseignement, les sorties culturelles, les productions cinématographiques, les livres et les jeux vidéo. Ils avaient également la possibilité de répondre librement en mentionnant des sources de représentations non citées dans le champ prévu à cet effet. Le nombre de vecteurs à cocher n'était ni imposé, ni limité. Nous sommes en effet partie du postulat que plusieurs vecteurs pouvaient agir concurremment sur le processus représentationnel des individus. Les élèves ont ainsi cité de 1 à 4 vecteurs de représentations pour la Préhistoire, de 1 à 3 vecteurs pour le Moyen Âge et de 1 à 3 vecteurs lorsque la Première Guerre Mondiale a été abordée¹⁷⁰.

Nous avons recueilli 113 questionnaires portant sur les vecteurs de représentations auprès des élèves des trois classes et pour les trois périodes historiques interrogées. L'inventaire de ces

¹⁷⁰ Les élèves ont en moyenne cité 1,6 vecteurs de représentations pour la Préhistoire, 1,3 vecteurs pour le Moyen Âge et 1,25 vecteurs pour la Première Guerre Mondiale.

données est présenté dans le tableau suivant.

Écoles	Préhistoire	Moyen Âge	Première Guerre Mondiale	Total
Cahors	12	12	9	33
Mercuès	9	7	7	23
Catus	18	19	20	57
3 écoles	39	38	36	113

Tableau 11 : Présentation des questionnaires sur les vecteurs de représentations recueillis

Avant de procéder à quelque analyse que ce soit, nous avons réalisé un nettoyage des données pour prévenir un éventuel biais de désirabilité sociale. Nous nous attendions en effet à ce que certains des élèves interrogés déclarent à tort s'être appuyé sur des choses apprises à l'école en pensant qu'il s'agissait de la « bonne réponse » puisque le recueil se déroulait dans le cadre scolaire et en présence de leurs enseignantes. Nous avons donc examiné un par un chacun des questionnaires en accordant une attention particulière aux précisions apportées¹⁷¹ par les sujets de l'échantillon pour les comparer à des données récoltées par le biais des questionnaires enseignant. Le logigramme suivant présente la méthodologie mise en œuvre pour éprouver la validité des réponses des élèves.

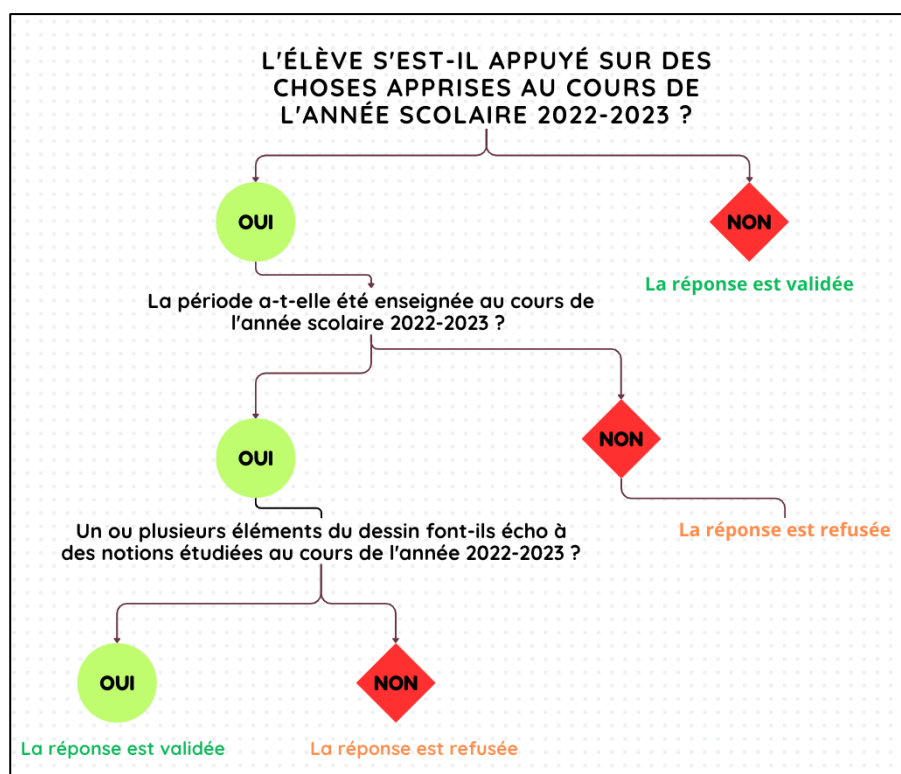


Figure 7 : Logigramme montrant les tests effectués pour éprouver la validité des réponses des élèves

¹⁷¹ Durant le recueil de données, nous avons demandé aux élèves ayant coché l'item « À des choses que tu as apprises à l'école » de préciser en quelle classe ces connaissances leur avaient été enseignées.

Nous avons en premier lieu considéré le niveau scolaire auquel les élèves faisaient référence. Dans le cas où ils affirmaient s'appuyer sur des connaissances acquises au cours d'années scolaires antérieures à 2022-2023, nous avons été contrainte de valider leurs réponses, faute de données permettant de vérifier la véracité de ces dires. Lorsque les élèves citaient au contraire l'année scolaire en cours, nous avons pu contrôler leurs réponses en nous assurant que la période historique en question avait bel et bien été enseignée et en comparant les éléments de leurs dessins aux notions abordées durant les séances concernées.

Il semble toutefois que nous ayons surestimé la puissance de ce biais, puisqu'une très faible proportion de réponses a été rejetée à l'issue de ce nettoyage.

b. Analyse de fréquence des vecteurs de représentations

Cherchant à estimer les poids respectifs des vecteurs de connaissances historiques dans le processus représentationnel des élèves, nous avons mis en œuvre deux traitements de données dont les protocoles seront ici détaillés.

Nous avons dans un premier temps questionné la fréquence d'apparition des vecteurs de représentations en fonction des périodes historiques interrogées. Les réponses des élèves ont ainsi été dénombrées et reportées dans un fichier « brut » Excel à trois feuilles, chacune d'elles correspondant à une période historique différente. L'extrait de tableau Excel suivant montre la préparation des données réalisée.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Participants	Code	École	Sorties culturelles	Productions cinématographiques	Livres	Jeux vidéos	Autre	Total
2		1 Ubg2B3vP3	1	0	0	0	0	0	1
3		2 Ubg1A4vP3	1	1	0	1	0	0	3
4		3 Ubg3B5vP3	1		1	0	1	0	3
5		4 Ubg2B6vP3	0	0	0	0	0	1	1
6		5 Ubf2A8vP3	0	0	0	1	0	0	1
7		6 Ubf2A9vP3	0	0	0	1	0	0	1
8		7 Ubf2A10vP3	1	0	0	1	0	0	2
9		8 Ubg1C11vP3	1	0	0	0	0	0	1
10		9 Ubf3A12vP3	1	0	1	0	0	0	2
11		10 Pbf3C2vP3	0	0	0	0	0	1	1

Figure 8 : Extrait Excel. Données extraites des questionnaires sur les vecteurs pour la Première Guerre Mondiale

Chaque ligne correspond à un individu de l'échantillon, tandis que les colonnes font référence aux différents vecteurs de représentations proposés dans les questionnaires élève. La dernière colonne du tableau, intitulée « Total », permet de visualiser le nombre de vecteurs cités par chaque sujet de l'étude pour la Première Guerre Mondiale. La dernière ligne du tableau (non visible sur l'extrait Excel précédent), nommée « Total vecteurs » comptabilise quant à elle les effectifs pour chacun des vecteurs évoqués. À partir de ces effectifs générés à l'aide du

tableur¹⁷², un second tableau a été créé afin de calculer les fréquences d'apparition¹⁷³ des différents vecteurs de représentations. Plusieurs descriptions des données ont ensuite été effectuées à partir de ce second tableau. Nous avons ainsi généré des histogrammes permettant de visualiser les fréquences relatives des différents vecteurs de connaissances historiques convoqués dans le processus représentationnel des élèves. Ces graphiques nous ont permis de comparer les fréquences observées pour la Préhistoire, le Moyen Âge et la Première Guerre Mondiale, et de constater la présence ou non de variations significatives entre ces trois objets de représentations.

Nous avons dans un second temps interrogé la fréquence d'apparition des vecteurs de représentations en fonction des classes ayant participé à l'étude. Nous avons ici pris le parti de nous focaliser sur l'objet de représentations « Préhistoire », cette période étant la seule à avoir été abordée par les enseignantes des trois classes au cours de l'année scolaire 2022-2023. Nous avons considéré que les trois sous-populations n'étaient pas comparables pour les deux autres périodes interrogées. Nous avons ainsi repris le tableau Excel précédemment conçu pour analyser la fréquence d'apparition des vecteurs contribuant au processus représentationnel des élèves sur la Préhistoire, en cloisonnant cette fois-ci les données recueillies par groupes-classes. À partir des effectifs comptabilisés, un second tableau a été créé pour calculer la proportion d'élèves de chaque classe ayant cité ces différents vecteurs. À l'instar de la méthodologie mise en œuvre pour analyser la fréquence d'apparition des vecteurs en fonction des périodes historiques, nous avons de nouveau généré un histogramme afin de comparer les fréquences observées pour chacune des classes. Ce graphique nous a permis de constater la présence ou non de variations significatives entre ces trois sous-populations.

c. Second essai d'interprétation : le poids de l'enseignement dans le processus représentationnel des élèves

Les deux traitements précédemment effectués à partir des données extraites des questionnaires portant sur les vecteurs convoqués par les élèves nous ont en partie permis d'identifier les sources de connaissances historiques contribuant à façonner leurs représentations. À la suite de ces premières analyses, nous avons pris le parti de nous focaliser sur le vecteur « école » - que nous désignerons également sous le vocable d' « enseignement » - qui contribue en proportions variables au processus représentationnel selon les périodes et les

¹⁷² Nous avons utilisé la fonction « SOMME (nombre 1 : nombre 2) » programmée sur Excel.

¹⁷³ Ces fréquences ont été calculées en pourcentage en fonction du nombre d'individus interrogés et non pas en fonction du nombre de vecteurs cités, certains élèves ayant évoqués plusieurs vecteurs pour une même période. Nous avons ainsi utilisé la formule suivante : $Effectif\ vecteur \div Effectif\ total\ des\ élèves \times 100$

groupes-classes interrogés. Nous avons ainsi tenté d'offrir un semblant d'explications aux écarts constatés en croisant les résultats des analyses de fréquences et des données brutes extraites des questionnaires enseignant.

Au cours du recueil de données, les trois enseignantes sollicitées ont en effet rempli des questionnaires qui nous ont permis de récolter des informations quant à leurs parcours professionnels¹⁷⁴ respectifs, leurs manières d'enseigner les périodes historiques, et leurs choix didactiques pour aborder la Préhistoire, le Moyen Âge et la Première Guerre Mondiale au cours de l'année scolaire 2022-2023. C'est en nous appuyant sur ces différentes données que nous avons entrepris d'interpréter les résultats observés à l'issue de l'analyse de vecteurs de connaissances historiques. S'il nous a semblé évident que le fait d'avoir ou non abordé les périodes questionnées au cours de l'année scolaire jouait ici un rôle central, plusieurs autres hypothèses ont été explorées, hypothèses qui représentent autant de facteurs de causalité potentiels pouvant expliquer les variations inter-groupes constatées. Peut-être que l'affinité de l'enseignant avec la discipline influe sur la force du vecteur dans le processus représentationnel. Peut-être est-ce l'expérience et l'ancienneté de l'enseignant qui agissent sur cette variable. Il est également possible que le volume horaire alloué à la thématique favorise ou non la prédominance du vecteur. Ou bien sont-ce les supports utilisés en classe, ou encore le moment de l'année où les notions sont abordées qui ont des répercussions sur les réponses des élèves.

4. Analyser les facteurs du processus représentationnel des élèves

Afin de répondre à notre troisième et dernière question de recherche – « Quelles sont les variables influant sur le processus représentationnel des élèves ? » nous avons croisé les données recueillies à partir du questionnaire social rempli par les élèves à des données issues des questionnaires portant sur les vecteurs de représentations convoqués durant l'étude. Les traitements mis en œuvre nous ont permis de distinguer plusieurs facteurs de causalité qui semblent avoir une incidence sur le processus représentationnel des élèves. Nous avons ainsi vérifié l'exactitude de nos hypothèses de recherche.

- H1 : Le sexe de l'élève a une incidence sur le processus représentationnel.
- H2 : La catégorie socio-professionnelle des parents a une incidence sur le processus représentationnel.
- H3 : L'environnement et les pratiques socio-culturelles de l'élève ont une incidence

¹⁷⁴ Avec cette première partie du questionnaire enseignant, nous cherchions notamment à apprécier l'affinité de chaque professeur avec la discipline historique.

sur le processus représentationnel.

- H4 : Le niveau scolaire¹⁷⁵ de l'élève a une incidence sur le processus représentationnel.

a. Traitement des questionnaires sociaux des élèves

Au début de l'étude, chaque élève a répondu à un questionnaire social. Ce dernier nous a permis de collecter des données relatives au sexe, à la catégorie socio-professionnelle des parents et à la richesse des pratiques et de l'environnement socio-culturel de chacun des individus de la population interrogée. Ces données, qui nous ont dans une certaine mesure permis de caractériser l'échantillon, ont fait l'objet d'un premier traitement s'apparentant à un exercice de catégorisation.

En tant que paramètre binaire, le sexe¹⁷⁶ des élèves était l'unique variable du questionnaire exploitable en l'état. La répartition des élèves est relativement homogène, avec une légère surreprésentation des garçons au sein de la population interrogée. Le tableau et le graphique suivants montrent la répartition de l'échantillon en fonction du sexe des élèves.

Écoles	Nombre de filles	Nombre de garçons	Total
Cahors	4	8	12
Merçuès	4	5	9
Catus	10	10	20
Total	18	23	41

Tableau 12 : Répartition des élèves de l'échantillon par sexe

¹⁷⁵ Nous souhaitions initialement déterminer s'il existait ou non un lien de corrélation entre la typologie du territoire où l'élève habitait et son processus représentationnel. La composition de notre échantillon n'était cependant pas propice à cette analyse puisque les variables « classe » et « territoire » se confondaient.

¹⁷⁶ Nous avons interrogé le sexe des élèves, au sens biologique du terme, et non pas leur genre. Une telle variable aurait pu admettre un plus large éventail de réponses.

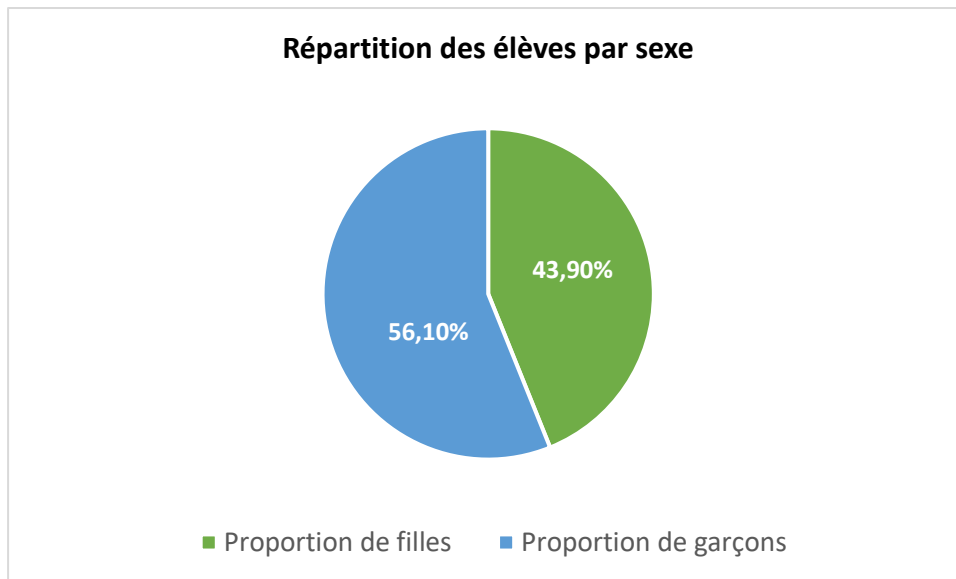


Figure 9 : Diagramme en secteurs montrant la répartition en pourcentage des élèves de l'échantillon par sexe

Il n'en allait pas de même des professions des parents d'élèves et des réponses apportées aux questions portant sur leurs pratiques socio-culturelles. Ces données formaient en effet des ensembles trop disparates, impropres à générer des variables directement analysables. Nous avons donc catégorisé ces informations en suivant deux protocoles que nous exposerons ci-dessous.

Afin de classer les professions des parents des élèves interrogés, nous avons repris la méthodologie utilisée par le chercheur Philippe de Carlos dans sa thèse en Sciences de l'éducation¹⁷⁷. Cette dernière se base sur une nomenclature proposée par le sociologue Pierre Bourdieu¹⁷⁸ qui permet de regrouper les catégories socio-professionnelles en quatre ensembles formés à partir d'un critère d'insertion sociale. Le tableau suivant, extrait de la thèse précédemment citée, résume la classification utilisée.

¹⁷⁷ P. DE CARLOS, *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*, op. cit., pp. 301-302.

¹⁷⁸ Nous souhaitions initialement nous appuyer sur la nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles en vigueur pour effectuer ce classement. Cette dernière, même à son niveau le plus agrégé (6 groupes Socioprofessionnels), nous a cependant semblée peu propice en raison de la petite taille de notre échantillon. Nous lui avons donc préféré cette classification plus datée, mais plus agrégée.

			Bourdieu
<i>Proposé par A. Accardo et P. Corcuff dans « La sociologie de Pierre Bourdieu » (le mascaret, 1986)</i>			
Groupe 1. Agriculteurs exploitants	Agriculteurs sur petite exploitation	Classes populaires A	3
	Agriculteurs sur moyenne exploitation	Classes populaires A	3
	Agriculteurs sur grande exploitation	Classes dominantes A	1
Groupe 2. Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	Artisans	Classes moyennes C	2
	Commerçants	Classes moyennes B	2
	Chefs d'entreprise de 10 salariés et plus	Classes moyennes A	2
Groupe 3. Cadres, professions intellectuelles supérieures	Professions libérales	Classes dominantes A	1
	Cadres de la fonction publique	Classes dominantes A	1
	Professeurs, professions scientifiques	Classes dominantes B	1
	Professions : information, art et spectacle	Classes moyennes A	2
	Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	Classes dominantes A	1
	Ingénieurs, cadres techniques d'entreprise	Classes dominantes B	1
Groupe 4. Professions intermédiaires	Instituteurs	Classes moyennes B	2
	Prof. intermédiaires de la santé et du travail social	Classes moyennes B	2
	Clergé, religieux	Classes moyennes A	2
	Prof. intermédiaires administratives de la fonction publique	Classes moyennes B	2
	Prof. intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	Classes moyennes B	2
	Techniciens	Classes moyennes B	2
	Contremaîtres, agents de maîtrise	Classes populaires +	3
Groupe 5. Employés	Emp. civils, agents de service de la fonction publique	Classes moyennes B	2
	Policiers, militaires	Classes moyennes B	2
	Employés administratifs d'entreprise	Classes moyennes B	2
	Employés de commerce	Classes moyennes B	2
	Personnels de services directs aux particuliers	Classes populaires B	3
Groupe 6. Ouvriers	Ouvriers qualifiés de type industriel	Classes populaires A	3
	Ouvriers qualifiés de type artisanal	Classes moyennes B	2
	Chauffeurs	Classes populaires B	3
	Ouvriers qualifiés manutention, magasinage, transport	Classes populaires A	3
	Ouvriers non qualifiés de type industriel	Classes populaires A	3
	Ouvriers non qualifiés de type artisanal	Classes populaires A	3
	Ouvriers agricoles	Classes populaires A	3
Sans emploi	Sans emploi	Hors classe	0

Classes dominantes A = bourgeoisie ancienne, bourgeoisie nouvelle

Classes dominantes B = fraction dominée

Classes moyennes A = petite bourgeoisie nouvelle

Classes moyennes B = petite bourgeoisie d'exécution

Classes moyennes C = petite bourgeoisie traditionnelle

Classes populaires A = ouvriers

Classes populaires B = petits

Tableau 13 : Regroupement des catégories socio-professionnelles selon la nomenclature de Pierre Bourdieu¹⁷⁹

Il convient néanmoins de souligner que le concept sociologique de « classes sociales » fait l'objet de controverses épistémologiques et qu'il renvoie à des définitions fluctuantes selon les théoriciens considérés. Les classes sociales de Karl Marx¹⁸⁰, ne sont pas celles de Max

¹⁷⁹ Ce tableau est directement extrait de la thèse de Philippe de Carlos. P. DE CARLOS, *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*, op. cit., p. 302.

¹⁸⁰ K. MARX et F. ENGELS, *Manifeste du Parti communiste*, 1847. Karl Marx définit les classes sociales de la société industrielle du milieu du XIXe siècle en fonction de la place occupée par les individus dans le système de production.

Weber¹⁸¹, ni celles de Pierre Bourdieu¹⁸², chacun de ces auteurs n'ayant ni vécu à la même époque, ni retenu les mêmes critères pour analyser la structure sociale. La pertinence de cette notion a, par ailleurs, été remise en cause par plusieurs sociologues comme Henri Mendras¹⁸³. Si le terme n'en a pas pour autant disparu de la littérature actuelle, nous lui privilégierons la dénomination plus neutre de « catégories ».

L'ensemble des données est ainsi réparti en quatre catégories assorties d'un code, ce qui permet de simplifier toute analyse ultérieure.

Code	Catégories
0	Sans emploi / Sans information
1	Catégories favorisées
2	Catégories moyennes
3	Catégories défavorisées

Tableau 14 : Système de classification utilisé pour catégoriser les professions des parents d'élèves

Quand les parents d'un élève appartenaient à deux groupes différents, nous avons réalisé la moyenne de ces deux catégories. Lorsque cette moyenne se situait entre deux groupes, nous avons arrondi le résultat par excès¹⁸⁴. Il s'agit néanmoins d'un choix discutable. Certaines études récentes tendent en effet à démontrer que le niveau de diplôme de la mère exercerait une influence plus forte sur les pratiques éducatives familiales que celui du père¹⁸⁵. Les élèves de notre échantillon sont répartis de manière globalement uniforme au sein de ces catégories malgré des variations significatives entre les différents groupes-classes. Le tableau et le graphique suivants montrent la répartition de l'échantillon en fonction des professions de leurs parents.

¹⁸¹ M. WEBER, J. CHAVY et É. de DAMPIERRE, *Economie et société*, Paris, Pocket, 2003 (Agora). Analysant la structure sociale de la société du début du XXe siècle, Max Weber s'appuie sur trois ordres – économique, social et politique – pour définir les classes sociales.

¹⁸² P. BOURDIEU, *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit, 2007. Pierre Bourdieu définit les classes sociales à partir de quatre critères : le capital économique, le capital social, le capital culturel et le capital symbolique.

¹⁸³ H. MENDRAS, *La seconde révolution française: 1965 - 1984*, Paris, Gallimard, 1997.

¹⁸⁴ À l'instar de Philippe de Carlos, nous sommes partie du postulat que la catégorie socio-professionnelle la plus élevée exerçait une influence plus forte sur la scolarité de l'enfant et sur sa réussite scolaire.

¹⁸⁵ M. DURU-BELLAT, G. FARGES et A. HENRIOT-VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école*, Malakoff, Armand Colin, 2022, pp. 201-229.

Écoles	Catégories favorisées	Catégories moyennes	Catégories défavorisées	Sans emploi
Cahors	2	5	5	0
Mercuès	2	6	1	0
Catus	6	7	7	0
Total	10	18	13	0

Tableau 15 : Répartition des élèves en fonction des professions de leurs parents

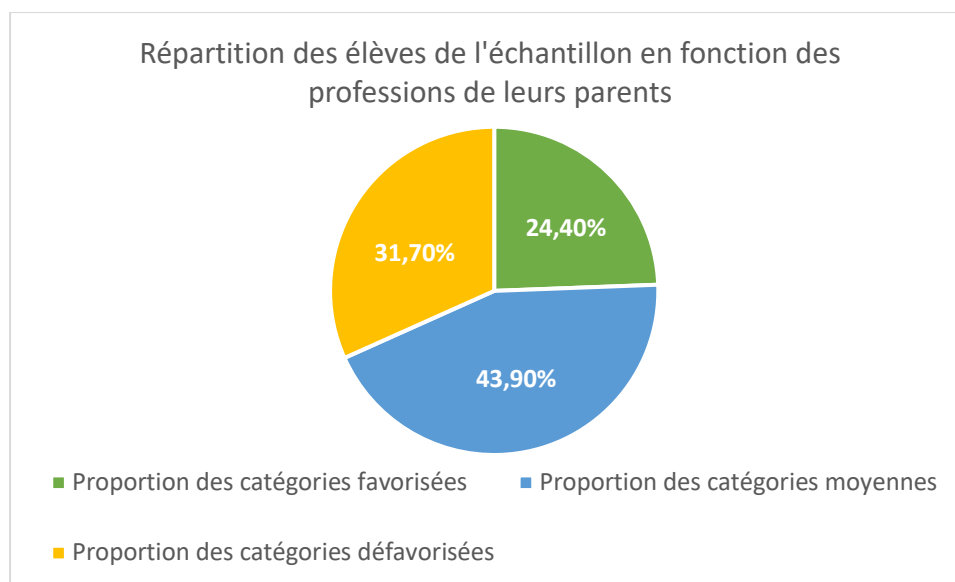


Figure 10 : Diagramme en secteurs montrant la répartition en pourcentage des élèves en fonction des professions de leurs parents

Tous les élèves de l'échantillon ont répondu à trois questions portant sur leurs pratiques et leur environnement socio-culturel. Chacune de ces questions correspondait à un critère quantitatif différent : le volume de livres au domicile, la fréquence de lecture en dehors du cadre de l'école, et la fréquence des sorties culturelles en dehors de la sphère scolaire. Nous avons donc croisé ces trois marqueurs pour générer une variable qualitative analysable. Puisque toutes les questions admettaient quatre propositions de réponses hiérarchisées, nous avons attribué à chaque item un score allant de 1 à 4¹⁸⁶. Chaque élève a ainsi obtenu un score global compris entre 3 et 12. Ces indicateurs ont ensuite été répartis en trois classes dont les intervalles sont présentés dans le tableau suivant.

¹⁸⁶ Les scores ont été attribués de manière croissante. Les réponses correspondant aux pratiques socio-culturelles les plus pauvres ont reçu un score de 1, tandis que celles correspondant aux pratiques socio-culturelles les plus riches ont reçu un score de 4.

Score global	Catégories	Code
[3 ; 7]	Pratiques et environnement socio-culturel peu favorables	C
[8 ; 10]	Pratiques et environnement socio-culturel intermédiaires	B
[11 ; 12]	Pratiques et environnement socio-culturel très favorables	A

Tableau 16 : Système de classification utilisé pour catégoriser les pratiques et l'environnement socio-culturel des élèves

Les élèves ayant des pratiques et un environnement socio-culturel intermédiaires étaient largement majoritaires au sein de notre échantillon. Le tableau et le graphique ci-dessous montrent leur répartition en fonction de ce critère.

Écoles	Pratiques en environnement socio-culturel peu favorables	Pratique et environnement socio-culturel intermédiaires	Pratiques et environnement socio-culturel très favorables
Cahors	2	5	5
Mercuès	2	4	3
Catus	5	12	3
Total	9	21	11

Tableau 17 : Répartition des élèves en fonction de leurs pratiques et de leur environnement socio-culturel

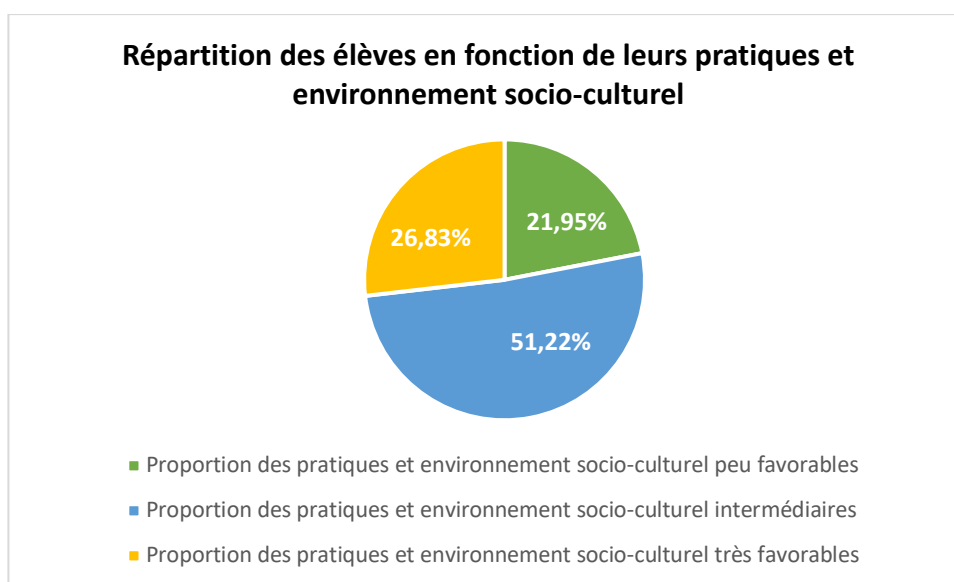


Figure 11 : Diagramme en secteurs montrant la répartition en pourcentage des élèves en fonction de leurs pratiques et de leur environnement socio-culturel

Les réponses obtenues par le biais des questionnaires sociaux remplis par les élèves de l'échantillon nous ont ainsi permis de définir trois variables qualitatives : le sexe de l'élève, la catégorie socio-professionnelle de ses parents et la richesse de ses pratiques et de son

environnement socio-culturel. À l'issue de ce premier traitement de données, nous avons par ailleurs pu observer que les variables « catégorie socio-professionnelle des parents » et « pratiques et environnement socio-culturel » ne se superposaient pas et qu'elles ne semblaient pas entretenir de forts liens de corrélation. Nous avons également interrogé l'influence du niveau scolaire¹⁸⁷ de l'élève sur le processus représentationnel au cours de nos analyses.

b. Interroger les liens de corrélation : analyse qualitative

Une première analyse a été menée dans l'objectif d'explorer un aspect qualitatif du processus représentationnel. Nous nous sommes alors intéressée à la nature des vecteurs de connaissances historiques indiqués par chaque élève de l'échantillon en croisant ces données et les variables catégorielles retenues pour l'étude. Afin d'identifier les facteurs pouvant expliquer les variations interindividuelles constatées, nous avons appliqué le protocole exposé ci-dessous.

Nous avons, dans un premier temps, dénombré les vecteurs cités par chaque individu toutes périodes confondues en conservant les catégories¹⁸⁸ utilisées dans le questionnaire élève. Les données ainsi obtenues ont été reportées dans un fichier « brut » Excel où nous avons également fait figurer les facteurs de causalité potentiels que nous souhaitons interroger. L'extrait de tableau Excel ici présenté montre les différentes variables regroupées.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	Code élève	Sexe	Niveau	Catégorie socio-professionnelle	Pratiques socio-culturelles	École	Sorties culturelles	Productions cinématographiques	Livres	Jeux vidéos
2	Ubg3B1	Garçon	CE2	Défavorisée	B-Intermédiaire	[0;1]	Non	[0;1]	Oui	Oui
3	Ubg3C2	Garçon	CE2	Défavorisée	C-Peu favorable	[0;1]	Non	[0;1]	Non	Non
4	Ubg2B3	Garçon	CE2	Moyenne	B-Intermédiaire	[2;3]	Oui	[0;1]	Non	Non
5	Ubg1A4	Garçon	CE2	Favorisée	A-Très favorable	[2;3]	Oui	[0;1]	Oui	Oui
6	Ubg3B5	Garçon	CE2	Défavorisée	B-Intermédiaire	[0;1]	Non	[2;3]	Oui	Oui
7	Ubg2B6	Garçon	CE2	Moyenne	B-Intermédiaire	[0;1]	Non	[0;1]	Oui	Oui
8	Ubg3B7	Garçon	CE2	Défavorisée	B-Intermédiaire	[0;1]	Oui	[0;1]	Non	Non
9	Ubf2A8	Fille	CE2	Moyenne	A-Très favorable	[2;3]	Non	[0;1]	Oui	Non
10	Ubf2A9	Fille	CE2	Moyenne	A-Très favorable	[0;1]	Oui	[2;3]	Oui	Non
11	Ubf2A10	Fille	CE2	Moyenne	A-Très favorable	[2;3]	Non	[0;1]	Oui	Non

Figure 12 : Extrait Excel. Données extraites pour l'analyse qualitative

Chaque ligne du tableau fait référence à l'élève de l'échantillon dont le code est reporté en colonne A. Les quatre colonnes suivantes correspondent aux variables questionnées (sexe de l'élève, son niveau scolaire, la catégorie socio-professionnelle de ses parents et la richesse de son environnement et de ses pratiques socio-culturelles), tandis que les cinq dernières colonnes se rapportent aux vecteurs de connaissances historiques ayant été proposés au cours du recueil de données. Les modalités choisies pour chaque vecteur sont en lien avec leur nombre moyen

¹⁸⁷ Au début de notre étude, nous ne comptions pas interroger ce facteur puisque l'enquête devait exclusivement concerner des élèves de CE2. Les classes sélectionnées étant à double niveaux, 7 élèves de CE1 ont été inclus à notre échantillon. Nous avons donc choisi d'enrichir notre analyse de cette nouvelle variable.

¹⁸⁸ Les catégories de vecteurs proposées dans le questionnaire élève étaient les suivantes : école, sorties culturelles, productions cinématographiques, livres, jeux vidéo et autre. La catégorie « autre » n'a pas été traitée lors de cette analyse, les élèves y ayant mentionné des sources de connaissances historiques trop disparates.

de mentions pour l'ensemble de la population interrogée. Lorsque cette moyenne était strictement inférieure à 1, nous avons privilégié les modalités « Oui » / « Non »¹⁸⁹. Lorsque cette moyenne était supérieure ou égale à 1, nous avons regroupé les modalités numériques en classes¹⁹⁰.

Vingt tableaux de contingence ont ensuite été générés à partir de ce fichier en utilisant l'outil d'XLSTAT prévu à cet effet. Chacun de ces tableaux permet de croiser une variable de type « facteur de causalité potentiel » et une variable « vecteur ». Voici un exemple de tableau de contingence ayant ainsi pu être créé.

Tableau de contingence : mention du vecteurs jeux vidéo en fonction du sexe de l'élève :		
Jeux vidéo / Sexe	Fille	Garçon
Non	18	13
Oui	0	10

Figure 13 : Extrait Excel. Tableau de contingence pour le vecteur « jeux vidéo » et la variable « sexe »

À partir de ces tableaux de contingence, les variables catégorielles ont été traitées avec des tests d'indépendance du χ^2 pour vérifier l'existence ou non de liens de corrélation entre l'apparition des différents vecteurs et les facteurs de causalité potentiels. Les vingt tests ont été automatiquement exécutés par le programme d'XLSTAT « Test sur les tableaux de contingence ». Nous avons retenu un seuil significatif de $p < 0,05$ et avons contrôlé la validité de nos résultats avec le test exact de Fisher, eut égard aux effectifs théoriques parfois très bas.

La mise en œuvre de ces tests d'indépendance du χ^2 nous a permis de vérifier nos quatre hypothèses en identifiant les facteurs de causalité influençant la nature des vecteurs de connaissances historiques contribuant au processus représentationnel des élèves.

c. Interroger les liens de corrélation : analyse quantitative

Une seconde analyse a ensuite été menée dans l'objectif d'explorer un aspect plus quantitatif du processus représentationnel. Nous nous sommes alors penchée sur le nombre moyen de vecteurs de connaissances historiques cités par chaque individu de l'échantillon en croisant cette variable et les facteurs de causalité potentiels retenus pour l'étude. Certains élèves déclarent en effet se référer à plusieurs sources de connaissances lorsqu'ils pensent Préhistoire,

¹⁸⁹ La modalité « oui » signifie que le vecteur a été cité au moins une fois par l'élève toutes périodes historiques confondues. La modalité « non » signifie que le vecteur n'a jamais été cité par l'élève.

¹⁹⁰ La classe [0 ;1] est utilisée quand l'élève n'a pas cité le vecteur ou lorsqu'il l'a cité à une unique reprise. La classe [2 ;3] est utilisée lorsque le vecteur a été mentionné 2 ou 3 fois.

Moyen Âge, ou encore Première Guerre Mondiale. Ces multiples mentions sont révélatrices d'un processus représentationnel riche et complexe. Elles impliquent tout à la fois que l'individu soit conscient des différents canaux informationnels sollicités, qu'il ait des références culturelles variées acquises à plusieurs reprises et par différents biais, et que ces références soient suffisamment ancrées pour qu'il soit en mesure d'y accéder, de les exploiter et de les croiser pour se construire une image composite et personnelle de l'objet de représentations interrogé. Afin d'identifier les facteurs pouvant impacter cette construction réticulaire, nous avons appliqué la méthodologie qui sera ici présentée.

Nous avons commencé par comptabiliser les sources de connaissances historiques mentionnées par chaque individu, tous vecteurs et toutes périodes confondues. Nous avons ensuite calculé le nombre moyen¹⁹¹ de vecteurs cité pour chaque élève de l'échantillon. Ces moyennes ont alors été reportées dans un fichier « brut » Excel condensant différentes variables. L'extrait de tableau Excel suivant montre les données inventoriées.

	A	B	C	D	E	F
1	Code élève	Sexe	Niveau	Catégorie socio-professionnelle	Pratiques socio-culturelles	Moyenne des vecteurs
2	Ubg3B1	Garçon	CE2	Défavorisée	Intermédiaire	≥ 1,5
3	Ubg3C2	Garçon	CE2	Défavorisée	Peu favorable	< 1,5
4	Ubg2B3	Garçon	CE2	Moyenne	Intermédiaire	< 1,5
5	Ubg1A4	Garçon	CE2	Favorisée	Très favorable	≥ 1,5
6	Ubg3B5	Garçon	CE2	Défavorisée	Intermédiaire	≥ 1,5
7	Ubg2B6	Garçon	CE2	Moyenne	Intermédiaire	< 1,5
8	Ubg3B7	Garçon	CE2	Défavorisée	Intermédiaire	≥ 1,5
9	Ubf2A8	Fille	CE2	Moyenne	Très favorable	< 1,5
10	Ubf2A9	Fille	CE2	Moyenne	Très favorable	≥ 1,5

Figure 14 : Extrait Excel. Données extraites pour l'analyse quantitative

Chaque ligne représente un élève de l'échantillon, tandis que les colonnes font référence aux facteurs de causalité explorés (sexe, niveau scolaire, catégorie socio-professionnelle des parents, environnement et pratiques socio-culturelles) et au critère quantitatif retenu (« moyenne des vecteurs »). Le seuil de 1,5 retenu pour exploiter ce critère correspond à la moyenne calculée¹⁹² pour l'ensemble de l'échantillon.

Quatre tableaux de contingences ont ensuite été générés à partir de cette feuille de calcul en utilisant l'outil dédié d'XLSTAT. Chacun de ces tableaux, dont voici un exemple, correspond à un facteur de causalité potentiel interrogé.

¹⁹¹ Cette moyenne a été calculée en utilisant la formule suivante : $(\text{vecteurs Préhistoire} + \text{vecteurs Moyen Âge} + \text{vecteurs Première Guerre Mondiale}) \div \text{nombre de participations}$

¹⁹² Le nombre moyen de vecteurs cités pour l'ensemble de l'échantillon est de 1,42.

Tableau de contingence - Nombre de vecteurs moyen / Sexe		
Nombre de vecteurs moyen / Sexe	Fille	Garçon
< 1,5	13	12
≥ 1,5	5	11

Figure 15 : Extrait Excel. Tableau de contingence pour la variable « sexe »

À partir de ces quatre tableaux de contingence, les données ont de nouveau été traitées avec des tests d'indépendance du χ^2 de Pearson pour vérifier si les variables « nombre de vecteurs moyen » et les différents facteurs retenus entretenaient un lien de corrélation. Les tests ont été directement effectués par le programme d'XLSTAT prévu à cet effet avec un seuil significatif fixé à $p < 0,05$. Lorsque les effectifs et fréquences théoriques de ces tests étaient en-deçà de la norme admise, les résultats ont été vérifiés avec un test exact de Fisher. L'exécution de ces quatre tests du χ^2 nous a permis d'éprouver la validité de nos hypothèses de recherche en identifiant des facteurs de causalité influant sur cet aspect du processus représentationnel.

III. Résultats de la recherche

A. Le contenu représentationnel des élèves

1. Le contenu représentationnel de l'échantillon

Afin d'étudier le contenu représentationnel de l'échantillon pour les trois périodes historiques choisies, nous avons croisé les données recueillies à partir des questionnaires d'évocation hiérarchisée et des dessins produits par les élèves. Les deux traitements de données mis en œuvre procèdent d'approches complémentaires concourant aux mêmes objectifs : accéder aux représentations des élèves et déterminer si la population interrogée partage des représentations communes. L'analyse prototypique réalisée à partir des questionnaires découle en effet d'une approche structurale des représentations : elle permet de distinguer les éléments qui y jouent un rôle de premier plan d'autres éléments secondaires, tout en offrant la possibilité de conclure à l'uniformité ou non des représentations étudiées. L'analyse des dessins permet quant à elle d'étayer les résultats observés à l'issue de l'analyse prototypique en comparant les descripteurs les plus fréquents aux termes situés dans la zone du noyau. La dispersion des différents descripteurs est par ailleurs un indicateur de l'homogénéité des représentations.

La méthodologie mise en place pour analyser ces données a été décrite dans la partie « Traitement des données ». Les résultats seront tout d'abord présentés par périodes historiques. Nous nous focaliserons ensuite sur un point particulier des représentations des élèves de

l'échantillon : les anachronismes.

a. Les représentations associées à la Préhistoire

Un total de 39 élèves a répondu au questionnaire d'évocation hiérarchisée à partir du mot inducteur « Préhistoire ». Après nettoyage des données¹⁹³, l'étendue du corpus obtenu est de 54 termes différents pour 156 évocations. Le corpus d'éléments associés à l'objet de représentations « Préhistoire » présente ainsi un indice de disparité¹⁹⁴ de 0,35. Or, un indice de disparité tendant vers 0 est révélateur « d'une connaissance partagée ou du moins d'une stéréotypie des réponses à propos de l'objet auquel renvoie l'inducteur »¹⁹⁵. On dénombre par ailleurs 27 hapax¹⁹⁶ - soit 50% des différents mots formant le corpus - ce qui témoigne de variations interindividuelles moyennement marquées. Ces résultats attestent d'ores et déjà d'une relative homogénéité des représentations au sein de la population interrogée.

L'analyse prototypique, réalisée avec le logiciel IRaMuTeQ en croisant les variables « rang d'importance » et « fréquence d'apparition » des différents termes, a permis de générer le tableau suivant.

¹⁹³ Pour l'analyse prototypique, seuls les quatre termes et expressions jugés les plus importants par les élèves ont été retenus. Nous avons également procédé à des corrections orthographiques, mis tous les mots au singulier et regroupé les termes analogues.

¹⁹⁴ L'indice de disparité, également appelé « indice de stéréotypie », correspond au rapport entre le nombre total de mots différents et le nombre total d'évocations du corpus.

¹⁹⁵ M. DURU-BELLAT, G. FARGES et A. HENRIOT-VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école, op. cit.*, pp. 201-229.

¹⁹⁶ Un hapax est un mot ayant une unique occurrence au sein d'un corpus.

	Rang ≤ 2,41	Rang > 2,41
Fréquences ≥ 4,74	Zone du noyau	Première périphérie
	Ancien (12 – 2,2) Histoire (11 – 1,5) Feu (10 – 2,2) Chasse (10 – 2,4) Homme (9 – 2,2) Dinosaure (8 – 1,8)	Mammouth (10 – 2,9) Grotte (9 – 2,7) Cueillette (5 – 2,6)
Fréquences < 4,74	Éléments contrastés	Seconde périphérie
	Guerre (3 – 2,3) Pêche (3 – 2,3) Silex (3 – 2) Néolithique (3 – 1,7) Pierre taillée (2 – 2) Paléolithique (2 – 1) Lance (2 – 1) Avant (2-2)	Passé (4 – 4) Lucy (3 – 3) Peau (3 – 4) Ancêtre (2 – 3,5) Gaulois (2 – 3) Maison (2 – 3) Hutte (2 – 2,5) Pierre (2 – 3,5) Cro-Magnon (2 – 3) Écriture (2 – 4)

Tableau 18 : Analyse prototypique des représentations des élèves sur la Préhistoire¹⁹⁷

Selon la « théorie du noyau central », la case « zone du noyau » regroupe des éléments jouant un rôle de premier plan dans le champ de la représentation. Ici, les mots de forte occurrence (fréquence ≥ 4,74) et considérés comme les plus importants par les élèves (rang ≤ 2,41) sont : « ancien », « histoire », « feu », « chasse », « homme » et « dinosaure ». Ces six éléments ont été évoqués par au moins 20,5% des élèves de l'échantillon.

Le terme le plus saillant, « ancien », renvoie à l'idée de temps et de chronologie. Il s'agit cependant d'un adjectif usuel et peu précis. Son emploi seul ne permet en aucun cas de déterminer si les élèves situent la Préhistoire dans le temps. D'autres items de plus faible occurrence et/ou importance mettent également en avant cette notion d'antériorité : « avant », « passé », « ancêtre » ; tandis que trois termes de la zone des éléments contrastés – « pierre taillée », « Paléolithique », « Néolithique » - font directement référence à la périodisation. Il semblerait ainsi qu'une partie des élèves de la population interrogée soit en mesure de situer

¹⁹⁷ Les termes mis en rouge correspondent à des éléments jugés anachroniques.

temporellement, ou tout du moins de sous-catégoriser, la Préhistoire. Impossible, en revanche, de dire si le terme « histoire » renvoie à cette même notion de périodisation ou à la discipline historique elle-même en raison de son caractère polysémique. Nous ne pouvons par ailleurs nous appuyer sur les dessins des élèves pour statuer en faveur de l'une ou de l'autre de ces interprétations en raison du caractère abstrait de ce terme. Il en va de même de l'item « feu », mentionné par 25,6% des élèves de l'échantillon. Le mot pourrait tout aussi bien correspondre à un repère temporel en faisant référence à la maîtrise de cette technique par l'Homme, que renvoyer à l'outil utilisé par les hommes préhistoriques pour cuire leurs aliments, s'éclairer ou encore se défendre.

L'item « chasse », qui arrive en quatrième position dans la zone du noyau fait quant à lui référence à l'alimentation des hommes préhistoriques. Il est intéressant de constater que les termes « cueillette » (cité par 12,8% des élèves) et « pêche » (cité par 7,7% de l'échantillon) sont également évoqués par les élèves puisque cette triade renvoie au mode de vie des nomades du Paléolithique. Il est d'autant plus révélateur d'observer l'absence de références au mode de vie sédentaire des hommes du Néolithique : les élèves ne mentionnent ni l'agriculture, ni l'élevage qui se développent pourtant avant l'invention de l'écriture. Seuls deux éléments relatifs à l'habitat – « maison » et « hutte » - font références à cette période plus récente, bien que le vocable « grotte » les supplante en termes de fréquence (cité par 23,1% des élèves). Il semblerait ainsi que la Préhistoire soit principalement associée à une période primitive dans l'imaginaire des élèves.

Le mot « homme », qui arrive en cinquième position dans la zone du noyau, est également ambiguë. Les élèves qui l'emploient font-ils référence au genre ou à la lignée humaine ? On pourrait de prime abord penser que cette seconde hypothèse est plus probable puisque la définition même de Préhistoire se rattache à l'apparition de l'humanité. Les termes « Lucy » et « Cro-Magnon », qui renvoient également aux premiers hommes, soutiennent cette interprétation. Il convient cependant de souligner qu'aucun des élèves de l'échantillon ne dessine de femmes lorsqu'on lui demande de représenter la Préhistoire. Certains personnages sont formellement des hommes – qui chassent ou se battent pour la plupart d'entre-eux- tandis que d'autres humains ne sont pas identifiables. Aussi le doute est-il permis.

Le dernier terme figurant dans la zone du noyau est fort révélateur. Pourquoi les élèves associeraient-ils les dinosaures, animaux pourtant anachroniques, à la Préhistoire ? La forte occurrence du terme (cité par 20,5% des élèves) et son rang moyen sont frappants et montrent qu'il ne s'agit pas là d'une erreur isolée. Le dinosaure fait bel et bien partie intégrante des

représentations que les élèves ont de la Préhistoire. Cette anomalie ouvre la voie à plusieurs hypothèses. Peut-être est-elle simplement liée à l'attractivité dont bénéficie cet animal auprès du jeune public ? Peut-être est-elle révélatrice de l'influence de certaines productions cinématographiques¹⁹⁸ sur l'imaginaire des élèves ? Toujours est-il qu'on ne peut ignorer la place prépondérante que tient cette notion au sein des représentations des élèves et qu'elle est la marque d'un savoir socio-représenté.

Différents thèmes se dégagent à l'issue de l'analyse prototypique. Les élèves de l'échantillon semblent accorder une place centrale à des éléments liés au temps, aux modes de vie, à l'humanité et aux animaux¹⁹⁹ lorsqu'ils pensent à la Préhistoire. D'autres catégories renvoyant à des notions concrètes telles que les outils – « silex », « lance » - l'habillement – « peau » - et l'habitat, sont également évoquées, bien que dans une moindre mesure.

L'étude des dessins des élèves était en partie ces premiers résultats. La grille d'analyse utilisée a été présentée dans la partie « Traitement de données ». Elle comprend vingt-huit descripteurs regroupés en neuf catégories²⁰⁰ qui correspondent aux différents éléments dessinés par les élèves. 190 constituants ont ainsi été comptabilisés puis traités pour l'ensemble de l'échantillon. Les observations sont réparties de manière assez hétérogène. L'étendue de la série est de 23, la moyenne du nombre d'observations par descripteur de 6,79 et l'écart-type σ de 5,1²⁰¹. Un faible nombre de descripteurs concentre une grande partie des observations. Les élèves de l'échantillon semblent ainsi partager des représentations communes sur la Préhistoire.

Afin d'analyser les résultats obtenus à l'issue de ce traitement de données, nous avons regroupé les différents descripteurs en fonction du poids des observations correspondantes. Le tableau ci-dessous présente la répartition des données.

¹⁹⁸ Plusieurs élèves citent le film *Jurassic Park* réalisé par Steven Spielberg en 1993 dans leurs questionnaires sur les vecteurs de représentations.

¹⁹⁹ Le « mammouth », animal emblématique de la Préhistoire, est cité par 25,6% des élèves.

²⁰⁰ Les catégories relevées sont : « alimentation », « animaux », « art », « environnement », « habillement », « habitat », « outils-technique », « personnages », « anachronismes ».

²⁰¹ Cf. Annexe 6 « Distribution des effectifs pour les descripteurs des trois périodes historiques interrogées ».

Descripteurs classés par ordre d'importance	Nombre de dessins	Fréquence d'apparition du descripteur (en %)
Descripteurs présents dans plus de dix dessins : Homme préhistorique – Feu – Peau de bête – Mammouth	De 11 à 24 dessins	De 28,2% à 61,5 %
Descripteurs présents dans plus de cinq dessins : Arbre – Grotte – Anachronismes – Hutte – Lance – Guerrier – Chasse – Dinosaur – Rivière – Cuisson – Buisson – Fruit	De 6 à 10 dessins	De 15,4% à 25,6%
Descripteurs présents dans moins de cinq dessins : Cultures – Peinture – Silex – Ours – Harpon – Pêche – Poisson – Arc – Flèche – Singe – Stalactite – Menhir	De 1 à 4 dessins	De 2,6% à 10,3%

Tableau 19 : Répartition des descripteurs sur la Préhistoire classés par ordre d'importance

On retrouve dans le premier groupe les quatre éléments les plus représentés par les élèves : « homme préhistorique », « feu », « peau de bête » et « mammouth », respectivement dessinés par 61,5%, 41%, 33,3% et 28,2% de la population interrogée. Ils concentrent à eux seuls 33,7% de l'ensemble des observations.

Les dessins comportent ainsi de nombreuses représentations d'hommes préhistoriques, élément déjà identifié dans la zone du noyau lors de l'analyse prototypique. Le portrait que les élèves en dressent est relativement stéréotypé. L'homme préhistorique est de sexe masculin, barbu, chevelu et brun, et généralement vêtu de peaux de bêtes qui ressemblent à s'y méprendre au costume associé au personnage de Tarzan. Il s'agit par ailleurs d'un homme en mouvement, qui accomplit des activités de subsistance souvent liées à l'alimentation (chasse, pêche, cueillette, cuisson des aliments). Le dessin suivant est caractéristique des représentations de l'échantillon.



Figure 16 : Dessin (Code : Rbf2B4dP1) représentatif de l'image associée à l'homme préhistorique

La figure de l'homme préhistorique est bien plus rarement associée à l'idée d'évolution et de lignée humaine. De rares élèves y font cependant explicitement référence dans leurs dessins, en témoigne l'exemple ci-dessous où la présence du singe et de la flèche sont plus que révélateurs.

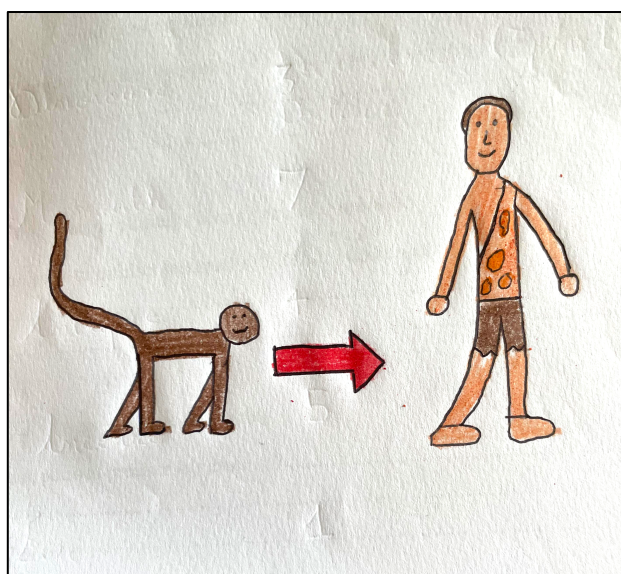


Figure 17 : Dessin (Code : Ubg1C11dP1) illustrant la notion d'évolution

Autre représentation commune à de nombreux dessins, le « feu », lui aussi identifié dans la zone du noyau central. Les élèves associent généralement cet outil à la cuisson des aliments²⁰², mais il est parfois dessiné comme un simple feu de camp autour duquel les hommes

²⁰² Cf. Figure 18 : « Dessin (Code : Rbf2B4dP1) représentatif de l'image associée à l'homme préhistorique ».

préhistoriques sont réunis.

« Chasse » et « dinosaure », les deux autres éléments²⁰³ situés dans la zone du noyau central, sont moins présents dans les dessins des élèves, avec une fréquence d'apparition respective de 20,5% et 17,9%. Ils n'en demeurent pas moins des constituants relativement courants, mais ils sont ici supplantés par le « mammouth » (dessiné par 28,2% des élèves), animal emblématique de la Préhistoire déjà identifié comme un élément fort des représentations lors de l'analyse prototypique. Parfaitement reconnaissable, l'espèce est généralement mise en avant dans des scènes de chasse proches de l'exemple suivant.

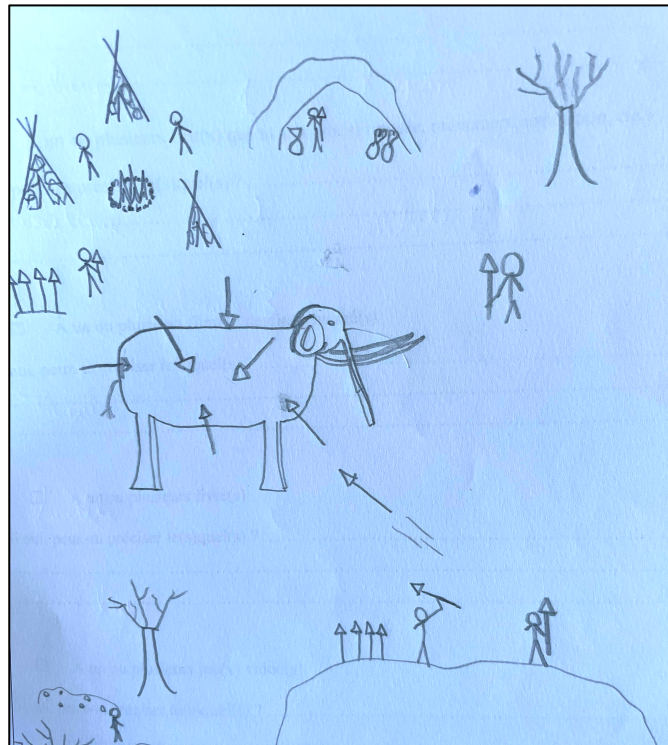


Figure 18 : Dessin (Code : Pbg2B3dP1) représentant le mammouth dans une scène de chasse

Les différents descripteurs relevés dans les dessins des individus interrogés étaient ainsi les résultats observés à l'issue de l'analyse prototypique. Les élèves de l'échantillon semblent partager des représentations communes sur la Préhistoire, centrées autour d'éléments saillants et emblématiques²⁰⁴. La période est identifiée comme très ancienne, associée aux hommes préhistoriques, aux mammouth et aux dinosaures, tandis que le feu est perçu comme un outil jouant un rôle essentiel dans les modes de vie de cette époque. Les représentations des élèves

²⁰³ On peut difficilement retrouver les éléments « ancien » et « histoire » dans les dessins, ces notions étant trop abstraites pour être représentées de manière imagée.

²⁰⁴ Les variations interindividuelles sont néanmoins nombreuses. Les questionnaires d'évocation hiérarchisée contiennent une proportion d'hapax non négligeable, et plusieurs descripteurs sont peu représentés par les élèves dans leurs dessins.

sont par ailleurs restrictives puisqu'elles se focalisent sur la période Paléolithique. Les communautés humaines sont ainsi perçues comme nomades, relativement primitives et leurs pratiques se limitent à des activités de subsistance dans l'imaginaire des élèves.

b. Les représentations associées au Moyen Âge

38 des élèves de l'échantillon ont répondu au questionnaire d'évocation hiérarchisée portant sur le Moyen Âge. L'étendue du corpus recueilli après nettoyage des données est de 50 termes différents pour un total de 152 évocations. L'indice de disparité du corpus d'éléments associés à cette période historique est donc de 0,33, tandis que les hapax – au nombre de 33 – représentent 66% des différents termes employés. Les élèves partagent ainsi des représentations communes sur le Moyen Âge qui se concentrent autour d'un nombre restreint d'éléments²⁰⁵.

Les résultats obtenus à l'issue de l'analyse prototypique réalisée avec l'interface IRaMuTeQ sont présentés dans le tableau ci-dessous.

	Rang ≤ 2,49	Rang > 2,49
Fréquences ≥ 7	Zone du noyau	Première périphérie
	Château (22 – 2,2) Chevalier (19 – 1,9) Roi (14 – 2,2) Épée (7 – 2,3)	Guerre (14 – 2,7) Bouclier (8 – 3,4)
Fréquences < 7	Éléments contrastés	Seconde périphérie
	Cheval (5 – 2) Lance (2 – 1,5)	Armure (6 – 2,8) Combat (5 – 3,6) Princesse (4 – 3) Tour (3 – 3,3) Reine (2 – 2,5) Canon (2 – 3,5) Tournoi (2 – 3) Cathédrale (2 – 2,5) César (2 – 3)

Tableau 20 : Analyse prototypique des représentations des élèves sur le Moyen Âge

La case « zone du noyau » regroupe moins de termes que lors de l'analyse prototypique sur la Préhistoire, mais leur fréquence d'apparition est *a contrario* plus importante (la fréquence

²⁰⁵ Le contenu représentationnel des élèves est légèrement plus uniforme pour cette période que pour la Préhistoire.

moyenne de cette série est de 7, alors qu'elle était de 4,74 pour la période précédente). Les mots de forte occurrence et jugés comme les plus importants par les élèves sont : « château », « chevalier », « roi » et « épée ». Ces quatre termes ont été mentionnés par au moins 18,4% de la population interrogée.

« Château » est de loin le terme le plus saillant du corpus, puisqu'il a été cité par 57,9% des élèves de l'échantillon. On ne feindra pas la surprise face à la prépondérance de cet élément dans le champ représentationnel des élèves puisqu'il s'agit là d'un ouvrage architectural emblématique de la période médiévale. Toujours est-il que cette prédominance ouvre la voie à de nombreuses interprétations. Elle montre tout d'abord que les élèves associent principalement la période médiévale au Moyen Âge dit « central »²⁰⁶, époque de féodalisation où ces constructions se développent. D'autres termes de plus faible occurrence et importance permettent par ailleurs de discerner la manière dont les élèves se figurent ces châteaux, et ce avant même d'analyser leurs dessins. La présence du mot « tour » laisse en effet présager une représentation stéréotypée du château-fort en tant qu'ouvrage défensif équipé d'éléments caractéristiques tels que des remparts crénelés, un pont-levis et des douves. Difficile à ce stade de se prononcer sur le réalisme de ces représentations qui pourraient tout aussi bien être influencées par des constructions véritables que par l'imagerie développée dans les films et livres pour enfants qui idéalisent pour beaucoup ces constructions. La présence des termes « roi », « princesse » et « reine » est également révélatrice. Leur mention laisse en effet penser que le château est perçu comme un lieu de résidence princière, alors même que la cour est itinérante jusqu'à la fin du Moyen Âge et que la famille royale ne vit certainement pas dans des châteaux-forts qui sont du domaine des seigneurs et remplissent des fonctions essentiellement défensives. Cette première interprétation méritera cependant confirmation lors de l'analyse des dessins. On remarque, enfin, que « château » est l'un des seuls items renvoyant à un élément architectural, si l'on exempte le terme « cathédrale » que seuls deux individus de l'échantillon mentionnent. Aucun élève ne cite la ville, le village, ou même la simple église. Ce sont au contraire les constructions imposantes et monumentales qui marquent leurs représentations, ce qui témoigne d'une certaine vision du Moyen Âge focalisée sur les élites.

Les items « chevalier » (cité par 50% des élèves) et « roi » (mentionné par 36,8% de l'échantillon), qui succèdent directement à « château » dans la zone du noyau, viennent renforcer cette première impression puisqu'ils renvoient tous deux à des membres de la

²⁰⁶ Le Moyen Âge « central », qui correspond aux XI^e, XII^e et XIII^e siècles, ne représente qu'une partie de la période qui s'étend du Ve au XV^e siècle.

noblesse, bien que de rangs différents.

Le terme « chevalier » est accompagné de tout un champ lexical de référence qui renvoie principalement à son équipement – « épée », « bouclier », « cheval », « lance », « armure » - et aux activités qui lui sont associées – « guerre », « combat », « tournoi ». L'épée semble être considérée comme une arme emblématique puisque le terme figure également dans la zone du noyau. Peut-être est-ce là la marque de l'influence des nombreuses légendes et imageries qui entourent cet objet ? L'activité la plus citée est la « guerre » (mentionnée par 36,8% des élèves), à laquelle on peut associer le terme « combat ». Reste à savoir comment les élèves se la figurent. Il y a fort à parier que leurs représentations soient peuplées de combats épiques, batailles rangées et d'images propres aux affrontements modernes bien loin des sièges et escarmouches caractéristiques de la guerre médiévale. Nous tenterons de vérifier cette hypothèse lors de l'analyse des dessins.

L'item « roi », que l'on peut associer aux termes « reine » et « princesse », renvoie, nous l'avons dit, aux plus hautes sphères de la société. Il serait intéressant d'identifier le système politique auquel pensent les élèves lorsqu'ils évoquent la royauté, puisqu'il est tout à fait envisageable qu'ils songent à la monarchie absolue caractéristique d'une partie des Temps Modernes plutôt qu'aux différentes dynasties médiévales. Ce sont néanmoins les manques qui posent le plus question. Le corpus ne comporte pas la moindre référence au peuple : les paysans, commerçants, artisans, bourgeois, etc. n'y figurent en aucune façon. C'est là la plus grande partie de la société médiévale qui est ignorée au profit de rares figures certainement plus marquantes et emblématiques. Il convient toutefois de garder à l'esprit que les individus interrogés ont de 7 à 9 ans. Peut-être ne disposent-ils pas encore des connaissances nécessaires pour associer ce pan de la société au Moyen Âge. Il est aussi probable que les diverses productions culturelles²⁰⁷ adressées à ces publics et les univers de références auxquels ils renvoient influencent et orientent leurs représentations.

L'analyse prototypique permet d'établir plusieurs constats quant au contenu représentationnel des élèves sur le Moyen Âge. On remarque tout d'abord qu'aucune référence au temps et à la chronologie n'y est identifiée alors que ces notions figuraient parmi les représentations de l'échantillon sur la Préhistoire. Les éléments observés semblent toutefois se rapporter au Moyen Âge central²⁰⁸. Les représentations associées à la période sont par ailleurs

²⁰⁷ Nous pensons notamment aux univers développés par des studios tels que Disney, ou encore aux contes et fictions pour enfants qui mettent souvent en scène des héros issus d'une certaine élite sociale.

²⁰⁸ On ne trouve aucune référence au haut Moyen Âge dans le corpus alors que des personnages emblématiques comme Clovis ou Charlemagne auraient pu être mentionnés. On ne relève pas non plus de termes en lien avec le

dominées par les élites sociales. Les personnages cités sont tous membres de la noblesse, tandis que le Tiers état – du grand bourgeois au plus modeste paysan - est le grand absent du corpus. Certains élèves semblent également considérer le Moyen Âge comme une période violente et guerrière si l'on interprète la fréquence d'apparition du terme « chevalier » et des divers éléments de son équipement dans ce sens. Enfin, dernière remarque et non des moindres lorsqu'on considère l'omniprésence du christianisme au sein la société médiévale : le Moyen Âge semble « laïcisé ». Si l'on excepte les deux occurrences du terme « cathédrale », on ne trouve en effet aucune mention faisant référence au clergé, aux églises, ou à la religion dans le corpus.

L'étude des dessins réalisés par les élèves de l'échantillon confirme dans une large mesure des premières impressions. La grille appliquée pour traiter les données recueillies comportait vingt-six descripteurs classés en sept catégories²⁰⁹. 183 éléments ont ainsi été dénombrés puis analysés pour l'ensemble de l'échantillon. Les observations sont réparties de manière relativement dispersée. L'étendue de la série est de 24, la moyenne du nombre d'observations par descripteur de 7,04 et l'écart-type σ de 6,1²¹⁰. À l'instar de ce qui a pu être constaté lors de l'analyse des dessins des élèves sur la Préhistoire, une faible proportion de descripteurs concentre une large part des observations. La population interrogée semble ainsi partager des représentations communes sur le Moyen Âge.

Les différents descripteurs comptabilisés ont été regroupés en catégories liées à leurs fréquences d'apparition dans les différents dessins des élèves de l'échantillon. Le tableau suivant permet de visualiser cette répartition.

bas Moyen Âge, à moins d'interpréter l'item « guerre » comme une référence à la guerre de Cent Ans, ce qui est peu probable.

²⁰⁹ Les catégories relevées sont : « alimentation », « animaux », « armes-équipement », « habitat-architecture », « personnages », « scènes » et « anachronismes ».

²¹⁰ Cf. Annexe 6 « Distribution des effectifs pour les descripteurs des trois périodes historiques interrogées ».

Descripteurs classés par ordre d'importance	Nombre de dessins	Fréquence d'apparition du descripteur (en %)
Descripteurs présents dans plus de dix dessins : Château – Créneaux – Tour – Drapeau – Chevalier – Cheval	De 12 à 25 dessins	De 31,6% à 65,8 %
Descripteurs présents dans cinq dessins ou plus : Armure – Soldat – Roi – Épée – Pont-levis – Lance – Bouclier – Guerre	De 5 à 10 dessins	De 13,2% à 26,3%
Descripteurs présents dans moins de cinq dessins : Dragon – Reine – Tournoi – Anachronismes – Banquet – Arc – Canon – Hache – Princesse – Sang – Lion – Prince	De 1 à 3 dessins	De 2,6% à 7,9%

Tableau 21 : Répartition des descripteurs sur le Moyen Âge classés par ordre d'importance

Le premier groupe est composé des six éléments les plus représentés par les élèves : « château », « créneaux », « tour », « drapeau », « chevalier » et « cheval », dessinés par plus de 31,6%²¹¹ des individus interrogés.

On constate immédiatement que le descripteur « château » est le plus représenté, alors même que cet élément était prépondérant lors de l'analyse prototypique. D'autres descripteurs du groupe se rapportent par ailleurs à son architecture : « créneaux », « tour » ainsi que « drapeau » puisque ce constituant est la plupart du temps positionné sur le monument. Certains élèves, plus rares, dotent également la structure d'un « pont-levis » (dessiné par 18,4% des individus). La majorité des élèves se figurent donc bien le château médiéval comme un château-fort, en témoigne la fréquence d'apparition de ces différents éléments caractéristiques. Les dessins des élèves des trois classes sont très proches sur le plan esthétique, ce qui montre la prégnance de l'image du château-fort sur leurs représentations. Le dessin suivant est en ce sens particulièrement représentatif.

²¹¹ La fréquence d'apparition de ces différents éléments est la suivante : « château » - 65,8% ; « créneaux » - 50% ; « tour » - 42,1% ; « drapeau » - 36,8% ; « chevalier » - 34,2% ; « cheval » - 31,6%.

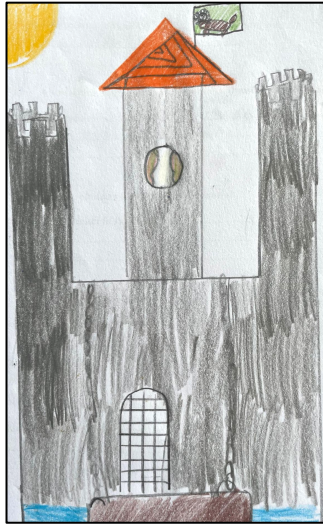


Figure 19 : Dessin (Code : Ubg2B3dP2) représentatif de l'image associée au château médiéval

Le château tel que les élèves l'imaginent correspond aux nombreuses représentations véhiculées par les productions cinématographiques, les livres ou encore par l'école. On remarque également que l'ouvrage est toujours dessiné de manière isolée, alors même que la plupart des châteaux-forts surplombaient des villages pour assurer leur défense.

La fonction attribuée au château est en revanche plus ambiguë. On constate deux visions concurrentes en observant les dessins, avec d'un côté ceux qui lui prêtent une fonction résidentielle et de l'autre ceux qui lui assignent une fonction plus militaire et défensive qui se manifeste au travers de la présence de soldats et chevaliers positionnés sur le château ou à ses abords immédiats. Ce second type de représentations est majoritaire au sein de notre échantillon. Les deux dessins ci-dessous illustrent ces conceptions différentes.

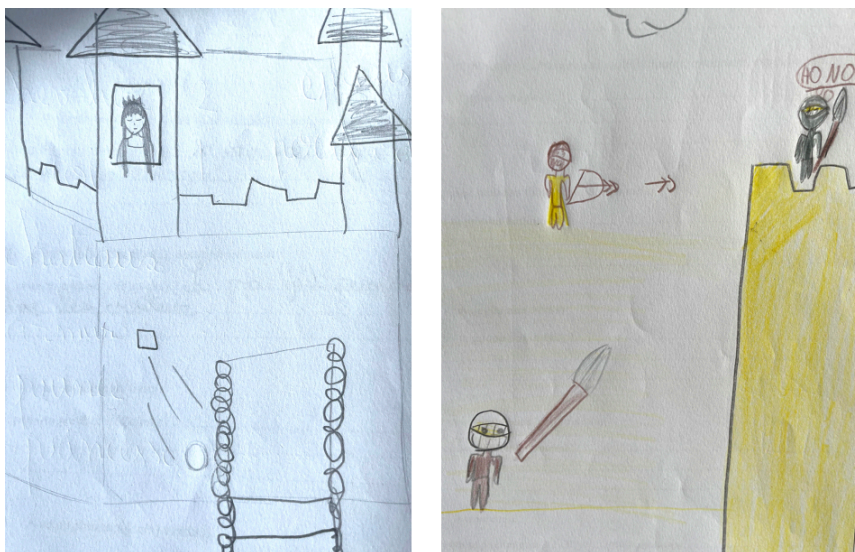


Figure 20 : Dessins (Codes : Ubf2A9dP2 et Rbf2B4dP2) montrant les deux fonctions attribuées au château médiéval

Autre représentation commune à de nombreux dessins, le « chevalier », qu'il est parfois difficile de distinguer du simple « soldat » (dessiné par 26,3% des élèves) en fonction des productions²¹². Ce personnage semble tenir un rôle de référence dans l'imaginaire des élèves puisqu'il s'agissait également de la première figure humaine – en termes de fréquence et d'importance - à apparaître dans la zone du noyau lors de l'analyse prototypique. Les représentations que les élèves ont du chevalier sont relativement uniformes. Ce dernier est un homme vêtu d'une armure et généralement muni d'une épée, d'un bouclier ou d'une autre arme. Il est par ailleurs perçu comme un homme d'action et associé à la notion de combat, puisqu'il est souvent dessiné en train de faire la guerre ou de participer à un tournoi. Difficile en revanche de dire comment les élèves se représentent la guerre médiévale. Le descripteur est en effet trop peu fréquent (dessiné par 13,2% des individus) et les productions trop peu détaillées. Un unique dessin semble évoquer la poliorcétique puisqu'y figurent des archers, tentes et trébuchets, mais la référence n'est pas explicite et nous entrons donc dans le domaine de l'interprétation.

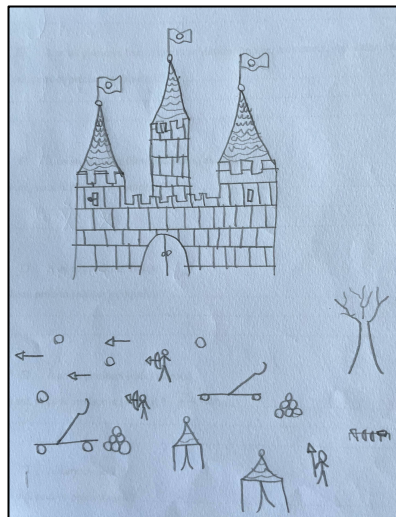


Figure 21 : Dessin (Code : Pbg2B3dP2) semblant évoquer une guerre de siège

Les différents descripteurs relevés dans les dessins des élèves étaient et enrichissent les résultats observés à l'issue de l'analyse prototypique. Deux visions du Moyen Âge semblent ainsi coexister dans les représentations des élèves sans pour autant s'exclure. Le Moyen Âge est, d'un côté, associé à une période riche, idéalisée au point que les gens du peuple en sont occultés. Il s'agirait ainsi d'une époque peuplée de châteaux, rois et chevaliers, voire de dragons dans de plus rares cas. D'un autre côté, la période est associée à la guerre, aux combats et donc, en toute logique, à une certaine violence, ce qui témoigne d'une image plus sombre de cette

²¹² Nous nous sommes essentiellement référée aux légendes réalisées par les élèves pour trancher entre l'un ou l'autre de ces descripteurs. Lorsque ces dernières étaient inexistantes, nous avons pris la présence d'un cheval auprès du personnage comme indicateur.

époque. Ces deux conceptions, de prime abord paradoxales et manichéennes, sont néanmoins révélatrices de représentations complexes et la manifestation de tout un univers de référence auquel les élèves ont accès.

c. Les représentations associées à la Première Guerre Mondiale

36 des 41 élèves de l'échantillon ont rempli le questionnaire d'évocation hiérarchisée portant sur la Première Guerre Mondiale. L'étendue du corpus récolté après nettoyage des données est de 39 modalités différentes pour un total de 144 évocations. L'indice de disparité du corpus associé à la Première Guerre Mondiale est donc de 0,27, tandis qu'on ne recense que 12 hapax, soit 33,3% des différents termes employés. La faible proportion d'hapax et l'indice de disparité qui tend vers 0 montrent que les élèves de l'échantillon partagent de nombreuses représentations sur cette période historique, et que ces dernières se focalisent sur un nombre restreint d'éléments.

Les résultats obtenus en croisant les variables « fréquence d'apparition » des termes et le « rang d'importance » leur ayant été accordé sont reportés dans le tableau suivant.

	Rang ≤ 2,47	Rang > 2,47
Fréquences ≥ 5,38	Zone du noyau	Première périphérie
	Tank (13 – 1,6) Arme (12 – 2,1) Tranchée (6 – 2,2)	Soldat (12 – 2,5) Fusil (11 – 2,5) Mort (10 – 3,1) Avion (9 – 3) Poilu (6 – 2,5) Bombe (6 – 2,8)
Fréquences < 5,38	Éléments contrastés	Seconde périphérie
	1914-1918 (4 – 2,2) Canon (3 – 2,3) Pistolet (3 – 2,3) Pays (2 – 1,5) Destruction (2 – 1,5) Arbalète (2 – 2)	France (5 – 2,6) Armée (4 – 2,5) Combat (4 – 3,2) Allemagne (3 – 3) Casque (3 – 2,7) Violence (3 – 2,7) Mitraillette (2 – 3) Balle (2 – 3) Sombre (2 – 3)

Tableau 22 : Analyse prototypique des représentations des élèves sur la Première Guerre Mondiale

La case « zone du noyau » regroupe seulement trois termes : « tank », « arme » et « tranchée »,

qui ont été mentionnés par au moins 16,7% de l'échantillon et été considérés comme importants.

« Tank », cité par 36,1% des élèves, est le terme le plus saillant du corpus, mais il ne se distingue pas significativement des autres mots comme cela pouvait être le cas pour « château » avec le Moyen Âge. L'élément mis en avant est par ailleurs surprenant. Les véhicules blindés apparaissent en effet tardivement sur le champ de bataille au cours du conflit²¹³, et ils y occupent une place relativement marginale jusqu'à la fin de l'année 1917. Il ne s'agit donc pas, à proprement parler, d'une arme emblématique de la Première Guerre Mondiale. De nombreuses interprétations sont possibles pour expliquer la prépondérance de ce terme dans le champ représentationnel des élèves. Nous les exposerons ici, de la moins plausible à la plus vraisemblable. Peut-être les élèves de l'échantillon savent-ils tout simplement que des tanks ont été utilisés à la fin de la Première Guerre Mondiale, bien qu'il ne s'agisse pas d'un fait particulièrement connu. Il est également possible que le tank ne soit qu'une allégorie de la guerre moderne à laquelle ce conflit serait assimilé. On peut aussi interpréter la place accordée à ce terme comme la manifestation d'une confusion entre Première et Seconde Guerre Mondiale, puisque le recours à des véhicules blindés a été de plus grande ampleur au cours de ce second conflit. Mais le tank pourrait tout autant être une arme que les élèves rattachent à l'univers de référence de la guerre, indépendamment de l'époque à laquelle cette dernière se déroule. Cette quatrième hypothèse est selon nous la plus probable. La taille imposante de ces engins est propre à marquer les imaginaires, tandis que les jeux vidéo et productions filmiques qui les mettent en avant sont nombreux. Ces deux seuls facteurs pourraient influencer les représentations des élèves.

Le second item situé dans la zone du noyau, « arme », a été mentionné par 33,3% de la population interrogée. Il s'agit d'un terme générique faisant partie intégrante du champ lexical de la guerre. Reste à savoir le type d'armes que les élèves rattachent spécifiquement à la Première Guerre Mondiale. D'autres termes présents au sein du corpus permettent d'en établir un bref inventaire : le « fusil » (cité par 30,5% des individus) arrive loin devant la « bombe », le « canon », le « pistolet » et la « mitraillette »²¹⁴. On peut également rattacher à cette liste les éléments « avion » - ce véhicule ayant été utilisé comme une arme durant le conflit - et « balle ». Si nous laissons de côté le tank, il semble donc que le fusil soit perçu comme l'arme

²¹³ Les premiers chars d'assaut, développés par les Britanniques, ont été utilisés pour la première fois durant la Bataille de la Somme en septembre 1916.

²¹⁴ Ces éléments sont en effet beaucoup moins fréquents : « bombe » – 16,7% ; « canon » et « pistolet » – 8,3% ; « mitraillette » – 5,6%.

emblématique de la Première Guerre Mondiale dans l'imaginaire des élèves. Cette représentation est, au demeurant, plutôt fidèle à la réalité historique puisque le fusil était l'arme de base des fantassins durant le premier conflit mondial.

Fait ô combien intéressant, on remarque que les items « arme » et « soldat » - qui peut être associé aux termes « poilu » et « armée » - partagent la même fréquence d'apparition mais pas le même rang d'importance, tant et si bien que l'un figure dans la « zone du noyau » et l'autre dans la « première périphérie » du champ représentationnel des élèves. Puisque la machine semble prendre le pas sur l'Homme dans l'imaginaire des élèves, peut-on en déduire qu'ils ont une représentation déshumanisée de la Première Guerre Mondiale ? Nous tenterons de vérifier cette interprétation lors de l'analyse des dessins.

Le dernier item localisé dans la zone du noyau, « tranchée » a été mentionné par 16,7% des élèves. À l'inverse du terme « arme », il s'agit d'un élément de lexique propre à la Première Guerre Mondiale qui montre que les élèves disposent d'un savoir de référence sur la période. Si le premier conflit mondial ne fut pas uniquement une guerre de position²¹⁵, cette stratégie caractérisa la majeure partie des affrontements. Le quotidien des poilus dans les tranchées est visible sur des photographies d'archives. Il a par ailleurs fait l'objet de nombreux documentaires et films, si bien que les tranchées sont devenues un véritable symbole de la Première Guerre Mondiale dans l'imaginaire collectif. Il n'est donc pas surprenant que les élèves de l'échantillon mentionnent cet élément. Reste à déterminer la manière dont ils se figurent réellement les tranchées.

Les résultats observés à l'issue de l'analyse prototypique permettent d'établir différents constats relatifs au contenu représentationnel des élèves de l'échantillon sur la Première Guerre Mondiale. On remarque, en premier lieu, que les représentations associées à la période sont centrées sur les combats et sur l'aspect militaire de la guerre. Les élèves ne mentionnent pas d'éléments en rapport avec l'effort de guerre, et ne font donc pas référence aux rôles joués par les femmes et l'industrie durant le conflit. Si le monde de l'usine est absent du corpus, les armes qui en sont issues semblent en revanche occuper une place majeure dans le champ représentationnel de la population interrogée, tant et si bien qu'elles représentent à elles seules 43,8% des évocations comptabilisées. Plusieurs termes de faible occurrence montrent par ailleurs que certains élèves sont en mesure de rattacher la Première Guerre Mondiale à son contexte historique et de situer le conflit dans le temps. Ses bornes chronologiques semblent en

²¹⁵ Une première guerre de mouvement a lieu au début de l'automne 1914, suivie d'une seconde guerre de mouvement à partir de mars 1918.

effet connues d'une partie de l'échantillon²¹⁶, tandis que deux des belligérants – la France et l'Allemagne²¹⁷ - sont identifiés.

L'analyse des dessins réalisés par les élèves permet tantôt de nuancer, tantôt de confirmer ces premiers résultats. La grille utilisée pour traiter les données collectées comportait seize descripteurs classés en six catégories²¹⁸. Les éléments relevés sont donc bien moins diversifiés que ceux recensés pour la Préhistoire et le Moyen Âge, ce qui peut être interprété comme le signe de représentations moins riches ou plus uniformément partagées. 149 éléments ont été comptabilisés et traités pour l'ensemble de l'échantillon. Les observations sont réparties de manière dispersée. L'étendue de la série est de 29, la moyenne du nombre d'observations par descripteur de 9,3 et l'écart-type σ de 7,03²¹⁹. La moyenne relativement élevée montre qu'une importante proportion de descripteurs a été dessinée par une grande partie des élèves.

Les descripteurs relevés ont de nouveau été regroupés en fonction de leur fréquence d'apparition. Le tableau ci-dessous montre la répartition de ces éléments.

Descripteurs classés par ordre d'importance	Nombre de dessins	Fréquence d'apparition des descripteurs (en %)
Descripteurs présents dans plus de dix dessins : Soldat – Casque – Fusil – Uniforme – Pistolet – Tank	De 11 à 30 dessins	De 30,6% à 83,3 %
Descripteurs présents dans plus de cinq dessins : Mitraillette – Avion – Tranchée – Bombe – Cadavre – Sang	De 6 à 9 dessins	De 16,7% à 25%
Descripteurs présents dans moins de cinq dessins : Anachronismes – Femme – Planisphère – Parachute	De 1 à 4 dessins	De 2,8% à 11,1%

Tableau 23 : Répartition des descripteurs sur la Première Guerre Mondiale classés par ordre d'importance

La première catégorie de descripteurs regroupe les six éléments les plus fréquemment dessinés par les élèves : « soldat », « casque », « fusil », « uniforme », « pistolet » et « tank »,

²¹⁶ Quatre élèves de l'échantillon mentionnent « 1914-1918 » dans leurs questionnaires d'évocation hiérarchisée.

²¹⁷ Le fait que les élèves citent ces deux États en particulier est révélateur d'une vision européocentrée - voir même francocentrée - de la Première Guerre Mondiale.

²¹⁸ Les catégories relevées sont les suivantes : « armes », « environnement-espace », « équipement », « personnages », « véhicules » et « anachronismes ». La catégorie « véhicule », regroupant les descripteurs « avion » et « tank », aurait pu fusionner avec la catégorie « armes ».

²¹⁹ Cf. Annexe 6 « Distribution des effectifs pour les descripteurs des trois périodes historiques interrogées ».

représentés par plus de 30,6%²²⁰ de la population interrogée.

À l'inverse de ce qui a pu être constaté lors de l'analyse prototypique, c'est l'élément « soldat » qui est de loin le plus représenté par les élèves. La majeure partie des descripteurs du groupe renvoient par ailleurs à son équipement – « casque », « uniforme » - et aux armes portées par les fantassins de la Première Guerre Mondiale – « fusil », « pistolet ». Le traitement des dessins vient donc en partie infirmer notre interprétation initiale, puisque nous envisagions que les élèves puissent déshumaniser le conflit. On ne peut cependant réfuter entièrement cette hypothèse lorsqu'on observe la manière dont les sujets de l'étude dessinent ces soldats. Leurs représentations ne sont pas uniformes, mais elles partagent pourtant deux traits communs : la plupart des soldats dessinés sont des hommes sans visages, perdus au milieu de troupes relativement denses. Ces procédés semblent indiquer qu'une grande partie des élèves perçoit la Première Guerre Mondiale comme une guerre de masse, ce qui témoigne d'une certaine conscience historique puisque des millions d'hommes anonymes se battirent pour leur patrie au cours de ce conflit. De rares représentations font cependant exception, comme ce dessin où figure un soldat isolé et parfaitement individualisé.

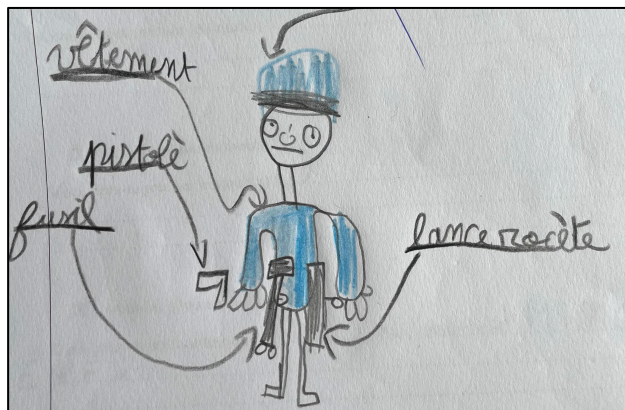


Figure 22 : Dessin (Code : Rbg3C19dP3) représentant un soldat de la Première Guerre Mondiale

Le portrait dressé par cet élève est par ailleurs frappant de réalisme : le soldat est affublé d'un vêtement bleu, semblable aux uniformes « bleu horizon » portés par les poilus à partir de 1916. Ce détail, qui n'en est pas un, montre que l'auteur de ce dessin a déjà été au contact de représentations de poilus et que ces dernières l'ont suffisamment marqué pour qu'il soit en mesure d'accéder de mémoire à leur contenu.

L'élément « tank » et les descripteurs relatifs aux armes sont présents dans de nombreux dessins, ce qui était les résultats de l'analyse prototypique. Le descripteur « tranchée »,

²²⁰ La fréquence d'apparition de ces descripteurs est la suivante : « soldat » - 83,3% ; « casque » - 47,2% ; « fusil » et « uniforme » - 38,9% ; « pistolet » et « tank » - 30,6%.

également situé dans la « zone du noyau » du champ représentationnel des élèves, figure quant à lui sur 22,2% des productions réalisées. Une étude des différents dessins permet de distinguer trois visions concurrentes des affrontements militaires. Un premier groupe d'élèves (plus de 30% de l'échantillon) semble assimiler la Première Guerre Mondiale à une guerre de mouvement. Leurs dessins représentent des batailles sur terrain dégagé où les armes d'artillerie lourde sont nombreuses et les soldats à découvert. Un second groupe (22% de l'échantillon) semble associer le conflit à une guerre de position : les soldats sont alors dessinés dans des tranchées et souvent munis d'armes plus légères. Un troisième groupe d'élèves, plus restreint, représente les combats à la manière de duels : deux soldats, dotés d'armes modernes ou moyenâgeuses s'affrontent en combat rapproché. Les trois dessins suivants sont représentatifs de ces différents groupes.

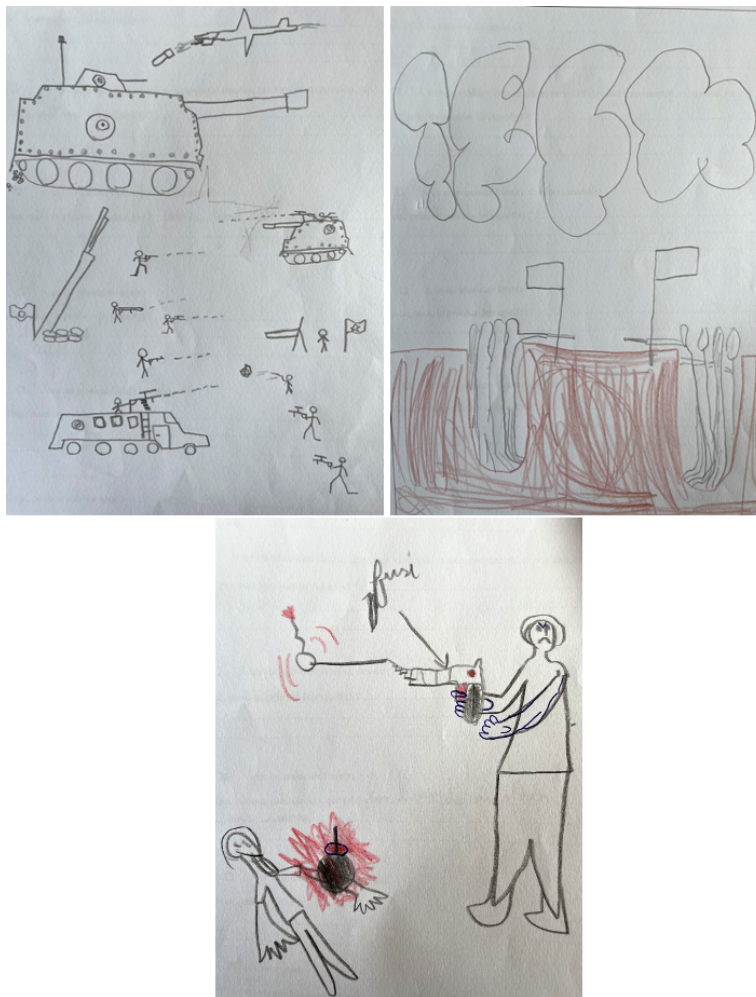


Figure 23 : Dessins (Codes : Pbg2B3dP3 ; Rag1B18dP3 et Raf1B1dP3) montrant trois représentations différentes des combats

Bien que les combats et affrontements militaires fassent partie intégrante des représentations des élèves, leur caractère meurtrier et sanglant est peu mis en avant. On ne relève en effet les

descripteurs « cadavre » et « sang » que sur 16,7% des dessins. La violence de la Première Guerre Mondiale semble ainsi minimisée dans l’imaginaire des élèves, alors même que le conflit entraîna la mort de plus d’un million d’hommes et fit plus de quatre millions de blessés dans le seul camp français.

Le traitement des dessins permet ainsi une analyse plus fine du contenu représentationnel des élèves sur la Première Guerre Mondiale. Les représentations associées à cette période historique sont incontestablement dominées par les affrontements militaires. Le concept de guerre totale semble ainsi peu familier des élèves puisqu’aucune autre dimension du conflit - telle que la mobilisation industrielle - n’est évoquée. Une grande partie de la population interrogée assimile néanmoins la Grande Guerre à une guerre moderne où armes meurtrières et technologies sont de mise. Cet aspect des combats est parfois exacerbé à l’extrême, tant et si bien que les scènes représentées évoquent des conflits postérieurs à la Première Guerre Mondiale.

d. Des représentations parfois poreuses et anachroniques

Au cours des traitements de données précédemment effectués, nous avons relevé la présence de plusieurs anachronismes au sein du contenu représentationnel des élèves. Il convient tout d’abord de préciser la définition que nous rattachons à ce terme. Est ici considéré comme anachronisme tout élément évoqué ou dessiné faisant référence à une autre période historique que celle ayant alors été interrogée. Cette définition exclue donc les éléments relevant de l’imaginaire – plusieurs élèves ont par exemple mentionné le « dragon », animal légendaire, dans leurs questionnaires portant sur le Moyen Âge – qui ne peuvent être directement rattachés à une quelconque période historique du fait de leur rapport distant au réel. Nous écarterons également l’item « dinosaure » de cette définition pour les raisons précédemment évoquées²²¹.

Avant de tenter d’analyser et d’interpréter les divers anachronismes mis en avant par les élèves, nous avons commencé par les inventorier. Chaque terme mentionné au détour des questionnaires d’évocation hiérarchisée a ainsi été considéré²²² et les différents éléments des dessins initialement regroupés sous le descripteur « anachronismes » ont été listés. Les deux tableaux suivants recensent les anachronismes relevés pour les trois périodes historiques interrogées. Ces derniers ont été classés en fonction des périodes historiques auxquelles ils se

²²¹ Malgré son caractère anachronique, cet animal semble faire partie intégrante des représentations des élèves sur la Préhistoire, en témoigne la propension des individus de l’échantillon à le mentionner et/ou le dessiner.

²²² À cette étape du traitement de données, nous avons pris en compte l’ensemble des termes cités par les élèves et plus uniquement les quatre mots qu’ils jugeaient les plus importants.

rattachent réellement. Lorsqu'un anachronisme a été évoqué par plusieurs individus de l'échantillon, le nombre d'occurrences de l'élément est précisé.

Période	Nombre d'anachronismes	Anachronismes
Préhistoire	12	César Druide Gaulois (4) Romains (3) Armure (2) Chevalier
Moyen Âge	7	Mammouth (2) César (2) Louis XIV (2) Louis XVI
Première Guerre Mondiale	8	Arbalète (2) Chevalier Épée (2) Hitler Nazi Ukraine

Tableau 24 : Anachronismes relevés dans les questionnaires d'évocation hiérarchisée

Période	Nombre d'anachronismes	Anachronismes
Préhistoire	9	Pierre de Rosette Gaulois (8)
Moyen Âge	3	Gaulois Pistolet Hélicoptère
Première Guerre Mondiale	4	Combat médiéval (4)

Tableau 25 : Anachronismes relevés dans les dessins des élèves

La période historique ayant suscité le plus grand nombre d'anachronismes est la Préhistoire. Plusieurs facteurs peuvent, de prime abord, expliquer cette concentration. Il s'agit, en tout premier lieu, d'une période extrêmement vaste englobant de nombreuses évolutions et renvoyant à des modes de vie hétérogènes. Une telle épaisseur temporelle a donc pu engendrer des confusions, les élèves n'ayant, de plus, jamais abordé le temps long de l'humanité en contexte scolaire avant le CE2. Il est également possible que certains enseignants aient une représentation stéréotypée de la Préhistoire et qu'ils ne maîtrisent pas les savoirs nécessaires à l'enseignement de cet objet d'étude. Le terme « Préhistoire » fait par ailleurs référence à une réalité lointaine qu'il peut être difficile de distinguer d'autres périodes elles aussi antérieures à l'ère moderne. Les élèves sont relativement nombreux à lui associer des éléments faisant référence à l'Antiquité – « César », « druide », « Gaulois », « Romains », « pierre de Rosette » - ou, dans une moindre mesure, au Moyen Âge – « armure », « chevalier ». On remarque néanmoins que ces deux périodes, qui succèdent directement à la Préhistoire, concentrent l'ensemble des items. Même si la compétence n'est pas solidement acquise, les élèves semblent ainsi posséder une certaine conscience du temps historique puisqu'ils distinguent les périodes anciennes que sont la Préhistoire, l'Antiquité et le Moyen Âge de périodes chronologiquement plus proches d'eux. On observe par ailleurs que l'élément « Gaulois » figure au premier rang de ces anachronismes en termes de fréquence. Il a été évoqué par quatre individus et dessiné par huit élèves, ce qui représente tout de même 20,5% de l'échantillon. Une telle prégnance peut difficilement être imputée au hasard, d'autant plus que les élèves de l'école de Catus (44,4% du groupe-classe) sont les seuls à faire référence à cet item. Pour expliquer ces résultats

au premier abord surprenants, il convient de préciser que notre recueil de données est intervenu au moment où l'enseignante en question abordait la culture gauloise et la guerre de conquête menée par Jules César. Il est donc logique d'interpréter cette concentration d'anachronismes comme une manifestation de l'influence de l'enseignement sur les représentations des élèves. L'impact du savoir enseigné varie cependant en fonction des individus, si bien que trois « profils » se distinguent au sein de cette même classe. Une large proportion des élèves (55,6%) semble disposer du recul et des repères nécessaires pour associer ses connaissances au bon objet d'étude. Un second groupe (33,3%) semble très fortement influencé par l'enseignement, si bien que la mémoire à court terme prédomine, au détriment de savoirs enseignés plus anciens qui ne sont pas directement accessibles. Les élèves en question réalisent des dessins totalement anachroniques, à l'image de l'exemple suivant.



Figure 24 : Dessin (Code : Rbf3B11dP1) entièrement anachronique

D'autres élèves, plus minoritaires (11,1%), croisent les différents savoirs enseignés sans les associer entre eux et sans les rattacher à une période historique de référence. Ces individus produisent des dessins « hybrides » où des éléments issus de différentes périodes historiques s'entremêlent. Le dessin ci-dessous, où mammoth et Gaulois se côtoient est en ce sens représentatif.

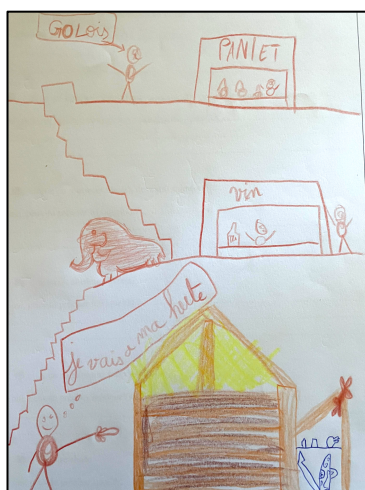


Figure 25 : Dessin (Code : Rag2A9dP1) témoignant de représentations « hybrides »

Les anachronismes associés au Moyen Âge sont plus disparates et relèvent certainement de confusions isolées. On remarque néanmoins que deux rois absolus – « Louis XIV » et « Louis XVI » - apparaissent dans les questionnaires d'évocation hiérarchisée des élèves. Peut-être est-ce là le signe qu'une portion de l'échantillon assimile la royauté médiévale au système monarchique caractéristique d'une partie des Temps Modernes.

La Première Guerre Mondiale est, quant à elle, associée à des anachronismes majoritairement liés au Moyen Âge. Une partie des termes mentionnés – « arbalète », « chevalier », « épée » - font en effet référence à la guerre médiévale, tandis que plusieurs dessins représentent les combats et l'équipement des soldats de manière relativement archaïque. Le dessin suivant, où on voit un soldat munit d'un pistolet et de boucliers anachroniques, est un exemple parmi d'autres de ce type de représentations.

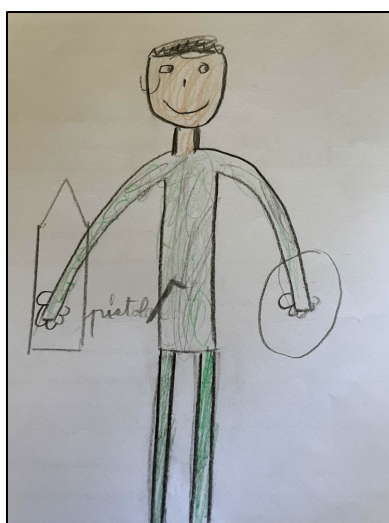


Figure 26 : Dessin (Code : Rag2A16dP3) représentant un soldat équipé de boucliers médiévaux

Il semble ainsi qu'une petite partie de l'échantillon n'identifie pas la Première Guerre Mondiale

à une guerre moderne. À l'inverse, de plus rares anachronismes font référence à des périodes postérieures au premier conflit mondial. Deux termes – « Hitler » et « nazi » - renvoient directement à la Seconde Guerre Mondiale, tandis qu'un item – « Ukraine » - évoque l'histoire du temps présent. Cette dernière mention est révélatrice de l'influence du contexte contemporain sur les représentations des individus. La guerre russo-ukrainienne, brûlante d'actualité, est très certainement vécue comme un événement marquant par la plupart des élèves interrogés qui n'avaient que sept ans lors de l'invasion de l'Ukraine par la Russie en février 2022. Fortement médiatisée, cette guerre est par ailleurs l'une des seules que les élèves aient réellement connue. Il est donc logique que les images fortes transmises par les chaînes de télévision et autres médias soient associées au mot « guerre » présent dans le chrononyme alors employé comme inducteur.

Les anachronismes constatés au sein du contenu représentationnel des élèves sont la marque de diverses variations inter-individuelles, variations qui n'excluent cependant pas le partage de représentations communes. Malgré leur appartenance à la même tranche d'âge, les élèves de l'échantillon n'ont pas tous acquis suffisamment de repères pour se situer dans le long *continuum* du temps historique. Ces lacunes se manifestent sous la forme de représentations poreuses aux frontières floues où les périodes s'interpénètrent souvent, s'éclipsent parfois. Ces variations résultent très certainement d'une conjonction de facteurs endogènes et exogènes difficilement identifiables de manière exhaustive. Il semblerait néanmoins que l'enseignement spiralaire du savoir historique soit parfois le vecteur involontaire d'amalgames, se formant au cours de l'assimilation du savoir scolaire par les élèves.

2. Des variations inter groupes-classes significatives

Afin d'éprouver la validité de notre troisième hypothèse de recherche – pour rappel « Les représentations des élèves varient d'une classe à l'autre » - nous avons distingué les données recueillies auprès des trois groupes-classes pour les traiter séparément. Le croisement des deux méthodes d'analyse précédemment utilisées²²³ permet, dans une certaine mesure, d'accéder au contenu représentationnel des élèves des trois classes. Les résultats observés ont ainsi pu être comparés et confrontés aux représentations de l'ensemble de l'échantillon.

Ces analyses et les interprétations qui en découlent seront exposées par périodes historiques. Nous tenterons dans un second temps de mesurer l'influence du savoir enseigné sur le contenu

²²³ Les deux méthodes auxquelles nous faisons ici référence sont l'analyse prototypique des termes produits lors du passage des questionnaires d'évocation hiérarchisée et l'analyse de fréquence des descripteurs des différents dessins réalisés.

représentationnel des élèves en comparant ces résultats aux différentes notions transmises au cours de l'année scolaire 2022-2023. Il convient avant toute chose de rappeler que les variables « classe » et « territoire » se superposent. Bien que ce second facteur puisse exercer une influence sur le contenu représentationnel des élèves, nous pensons qu'il joue ici un rôle mineur. Les écoles de l'échantillon sont, certes, implantées en territoire urbain, périurbain et rural, mais il n'en demeure pas moins qu'elles sont toutes localisées dans le département du Lot et dans l'agglomération de Cahors. La variable « territoire » aurait eu plus grand intérêt si nous avions réalisé cette étude à l'échelle nationale. De même, les écarts constatés pourraient être imputés aux situations socio-économiques et culturelles des familles, variables d'un établissement à l'autre. Les IPS des trois écoles choisies sont toutefois assez proches les uns des autres pour qu'on puisse négliger ce facteur. Malgré une marge d'incertitude, les variations inter groupes-classes constatées pourront donc être attribuées à l'enseignement dispensé.

a. Le contenu représentationnel des trois classes sur la Préhistoire

Le tableau suivant présente les résultats observés à l'issue de l'analyse prototypique et de l'analyse de fréquence des descripteurs pour les trois groupes-classes de l'échantillon. Par souci de clarté, seuls les éléments identifiés dans la « zone du noyau » y ont été reportés. L'intégralité des résultats est cependant consultable en Annexe 7. Dans la même logique, seuls les descripteurs les plus fréquemment dessinés ont été retenus. L'objectif de cette étude est de réaliser une comparaison globale des contenus représentationnels des trois classes. Il ne s'agit en aucun cas d'entrer dans le détail des variations inter-individuelles constatées. Cet aspect des représentations des élèves sera abordé au cours de l'analyse consacrée aux facteurs du processus représentationnel. Les éléments figurant dans le tableau ont été classés par ordre d'importance. Les évocations communes aux trois classes sont en bleu, tandis que celles communes à deux classes sont en violet pour une meilleure lisibilité.

École de Cahors	École de Mercuès	École de Catus
Zone du noyau des trois classes (fréquence d'apparition – rang d'importance moyen)		
Ancien (7-2,1) Histoire (6-1,3)	Chasse (5-2,2)	Histoire (5-1,6) Dinosaure (5-1,4)
Descripteurs les plus représentés par les trois classes (fréquence en %)		
Homme préhistorique (66,7%) Mammouth (41,7%) Peau de bête (33,3%)	Homme préhistorique (88,9%) Feu (66,7%) Chasse (44,4%)	Homme préhistorique (44,4%) Peau de bête (44,4%) Anachronismes (44,4%)

Tableau 26 : Contenu représentationnel des trois classes sur la Préhistoire

Une rapide lecture du tableau permet d'affirmer que les trois groupes-classes de l'échantillon ne partagent pas le même contenu représentationnel sur la Préhistoire. Les « zones

du noyau » de leurs représentations n'ont aucun terme en commun, si ce n'est « Histoire » qui joue un rôle structurant auprès des élèves de deux des classes interrogées. Les représentations des élèves de l'école de Cahors semblent ainsi axées sur des notions relatives au temps et à la chronologie, celles des élèves de l'école de Mercuès paraissent centrées sur les modes de vie et l'alimentation, tandis que les élèves de l'école de Catus évoquent principalement les dinosaures. Si on compare ces résultats à la « zone du noyau » circonscrite pour l'ensemble de l'échantillon²²⁴, on remarque immédiatement que chaque classe constitue en réalité une sous-population dont les représentations ont été enchevêtrées lors de l'analyse prototypique générale.

À la lecture des résultats obtenus à l'issue de l'analyse de fréquence des descripteurs, on constate néanmoins un dénominateur commun parmi les représentations des élèves, et ce, toutes classes confondues : l'« Homme préhistorique ». Cet item est associé de manière quasi-systématique à la période historique interrogée, alors que les autres descripteurs sont plus fluctuants. Il semble ainsi que l'« Homme préhistorique » soit un élément structurant des représentations que l'ensemble de la population interrogée porte sur la Préhistoire.

b. Le contenu représentationnel des trois classes sur le Moyen Âge

Le tableau ci-dessous expose les résultats constatés à l'issue des deux traitements de données pour les trois groupes-classes de l'échantillon. Il obéit aux mêmes principes que ce qui a pu être réalisé pour la période historique précédente.

École de Cahors	École de Mercuès	École de Catus
Zone du noyau des trois classes (fréquence d'apparition – rang d'importance moyen)		
Château (8-2,1) Chevalier (7-2) Roi (4-2)	Château (5-1,2)	Chevalier (7-1,6) Guerre (6-2,3) Roi (5-1,8)
Descripteurs les plus représentés par les trois classes (fréquence en %)		
Château (66,7%) Créneaux (41,7%) Tour (41,7%)	Château (100%) Créneaux (85,7%) Drapeau (85,7%)	Château (52,6%) Chevalier (52,6%) Cheval (52,6%)

Tableau 27 : Contenu représentationnel des trois classes sur le Moyen Âge

À l'inverse de ce qui a pu être constaté pour la Préhistoire, le contenu représentationnel des trois groupes-classes est relativement uniforme pour l'objet de représentations « Moyen Âge ». Les « zones du noyau », bien qu'elles ne soient pas identiques, partagent plusieurs termes communs : le « château » est un élément évoqué par deux des classes, de même que le

²²⁴ Pour rappel, les termes identifiés dans la « zone du noyau » de l'ensemble de la population interrogée sont : « ancien », « Histoire », « feu », « chasse », « Homme » et « dinosaure ».

« chevalier » et le « roi ». Si on analyse ces résultats au regard de la « zone du noyau » identifiée pour l'ensemble de la population interrogée²²⁵, l'analogie est d'autant plus visible. Nous ne pouvons donc conclure à l'existence de variations inter groupes-classes significatives pour cette période historique.

Le constat est similaire lorsqu'on se penche sur les descripteurs les plus fréquemment dessinés par les individus de l'échantillon. Le « château » apparaît alors comme un incontournable des représentations des élèves toutes classes confondues, à l'instar de ce qui a pu être observé lors de l'analyse de fréquence appliquée à l'ensemble de la population. Cette relative homogénéité du contenu représentationnel des élèves est d'autant plus intéressante lorsqu'on considère qu'aucune des enseignantes des trois classes n'a abordé le Moyen Âge au cours de l'année scolaire 2022-2023. Il semblerait ainsi que les élèves aient acquis des références communes sur cette période, et ce hors de la sphère de l'école. Cette interprétation méritera toutefois confirmation lors de l'analyse du processus représentationnel des élèves.

c. Le contenu représentationnel des trois classes sur la Première Guerre Mondiale

Ce dernier tableau, qui présente les résultats obtenus à l'issue de l'analyse prototypique et de l'analyse de fréquence des descripteurs appliquées à la Première Guerre Mondiale, obéit à la même structure que les deux tableaux précédents.

École de Cahors	École de Mercuès	École de Catus
Zone du noyau des trois classes (fréquence d'apparition – rang d'importance moyen)		
Tranchée (5-2,2) Poilu (5-2,4) Fusil (4-2,2)	Avion (3-2)	Tank (10-1,8) Arme (8-2) Soldat (7-2,4) Fusil (5-2)
Descripteurs les plus représentés par les trois classes (fréquence en %)		
Soldat (77,8%) Fusil (77,8%) Casque (55,6%)	Soldat (100%) Avion (57,1%) Tank (42,9%)	Soldat (80%) Uniforme (50%) Casque (45%)

Tableau 28 : Contenu représentationnel des trois classes sur la Première Guerre Mondiale

La configuration du contenu représentationnel des trois classes est proche de celle observée pour la Préhistoire avec de fortes variations inter-groupes. Les « zones du noyau » des représentations des classes interrogées ne partagent pas la moindre évocation commune, à l'exception de l'item « fusil » qui est néanmoins peu saillant pour les deux classes concernées.

²²⁵ Les termes identifiés dans la « zone du noyau » des représentations de l'ensemble de l'échantillon sont : « château », « chevalier », « roi » et « épée ».

Les termes qui étaient prépondérants²²⁶ pour l'ensemble de la population se trouvent ici regroupés en forte proportion dans la « zone du noyau » des élèves de l'école de Catus. Il s'agit là d'un effet lié à la répartition de l'échantillon puisque les élèves de Catus représentent à eux seuls 55,6% de la population ayant participé à l'étude sur la Première Guerre Mondiale. On remarque par ailleurs que la « zone du noyau » des élèves de l'école de Cahors est composée d'éléments de vocabulaire précis, caractéristiques de la Première Guerre Mondiale. Les élèves mentionnent ainsi la « tranchée », véritable symbole de la guerre de position ; le « poilu », surnom spécifiquement donné aux soldats français y ayant combattu ; et le « fusil », arme emblématique des fantassins durant ce conflit. Ces résultats montrent ainsi que les individus en question ont des connaissances de référence sur la Première Guerre Mondiale. L'emploi de ces termes peut être interprété comme la marque d'un savoir scolaire, ces élèves étant par ailleurs les seuls de l'échantillon à avoir abordé cette période historique au cours de l'année scolaire 2022-2023.

À l'instar de ce qui a pu être constaté pour les deux périodes précédentes, on observe un dénominateur commun au sein des représentations des élèves lorsqu'on se penche sur l'analyse de fréquence des descripteurs. Le « soldat » semble ici un élément central du contenu représentationnel associé à la Première Guerre Mondiale. Il convient néanmoins de remarquer que ce terme est relativement générique. La figure du soldat transcende en effet les bornes temporelles des périodes historiques puisque la quasi-totalité des conflits armés eurent leur lot de combattants. Nous ne pouvons donc conclure au fait que les élèves des trois groupes-classes partageraient des représentations communes sur la Première Guerre Mondiale en nous basant sur ce seul indicateur puisqu'ils pourraient tout aussi bien penser à des soldats modernes qu'à des soldats anachroniques²²⁷.

d. Des variations liées à l'enseignement ?

Nous avons constaté des variations significatives du contenu représentationnel des élèves en fonction des groupes-classes auxquels ils appartiennent pour la Préhistoire et la Première Guerre Mondiale. Nous tenterons maintenant de déterminer si ces variations peuvent être interprétées comme une manifestation de l'influence de l'enseignement sur les représentations des élèves ou si elles sont dues au hasard ou à tout autre facteur de causalité. La présente analyse

²²⁶ Les termes regroupés dans la « zone du noyau » des représentations de l'ensemble de l'échantillon sont : « tank », « arme » et « tranchée ».

²²⁷ Plusieurs représentations de soldats rappelant l'époque médiévale ont été observées parmi les différents dessins des élèves. Le phénomène a été précédemment évoqué et analysé dans la partie de cette étude consacrée aux contenus représentationnels anachroniques.

sera centrée sur la Préhistoire puisqu'il s'agit de la seule période historique interrogée ayant été abordée par les trois classes de notre échantillon au cours de l'année scolaire 2022-2023. Les résultats observés à son issue seront par ailleurs complétés par une seconde analyse axée sur les vecteurs de représentations, seconde analyse qui sera présentée lorsque nous aborderons le processus représentationnel des élèves.

Le protocole mis en œuvre à ce stade de l'étude a été décrit dans la partie « Traitement de données ». Après avoir listé les notions abordées par chaque enseignante au cours de leurs séquences sur la Préhistoire, nous avons relevé le nombre de ces éléments ayant été évoqué ou dessiné par les élèves en fonction de leurs groupes-classe respectifs. Nous avons ensuite déterminé s'il existait un lien de corrélation entre les variables « fréquence d'apparition des notions » et « notions enseignées » avec un test d'indépendance du χ^2 de Pearson. Les résultats observés seront présentés et interprétés par groupe-classe.

L'enseignante de l'école de Cahors a abordé la Préhistoire par le prisme de l'archéologie au cours de l'année scolaire 2022-2023. Le savoir enseigné était ainsi centré sur cette discipline scientifique et sur les notions de « vestiges », « premiers Hommes » et « squelettes ». L'histogramme suivant permet de visualiser le nombre d'élèves ayant faiblement ou fortement évoqué ces notions en fonction de leurs classes.

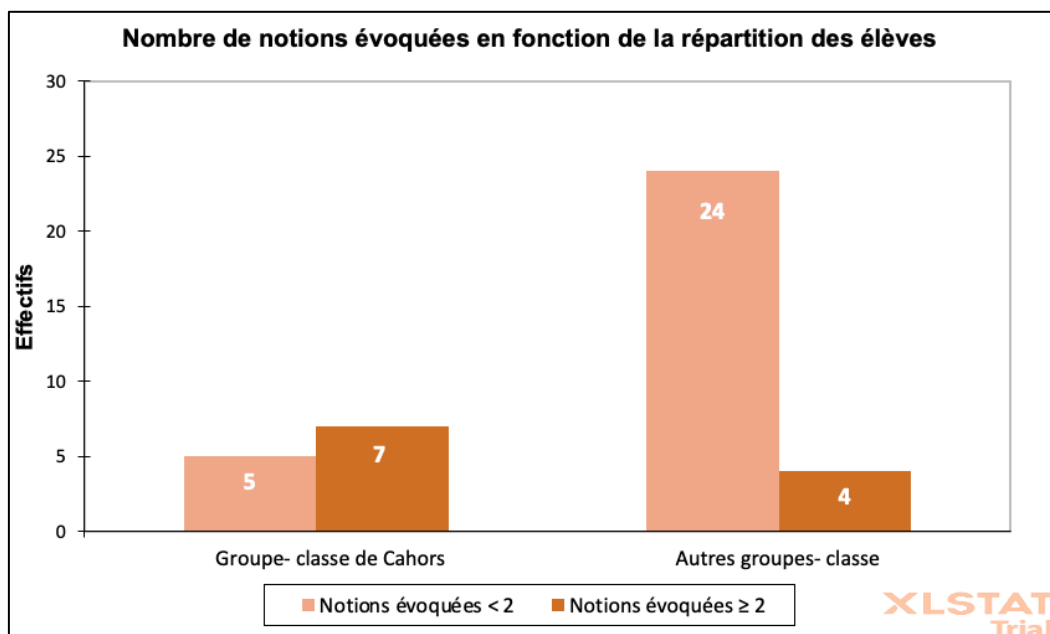


Figure 27 : Histogramme montrant la fréquence d'apparition des notions enseignées à Cahors en fonction des groupes-classes

Le graphique seul permet presque de conclure à l'existence d'un lien de corrélation entre les variables « fréquence d'apparition des notions » et « notions enseignées » tant les résultats

observés pour les deux sous-populations divergent. Plus de la moitié des élèves de Cahors (58,3% d’entre-eux pour être exact) ont fait référence à au moins deux des notions enseignées dans leurs questionnaires, tandis que la proportion n’est plus que de 14,3% lorsqu’on s’intéresse au reste de l’échantillon. Les résultats du test de χ^2 ($\chi^2 = 8,174$; $dl = 1$; $p = 0,004$) confirment ces premières observations²²⁸. Le test statistique montre en effet que la fréquence d’apparition des notions est liée au fait qu’elles aient été enseignées au seuil de 99% ($p < 0,01$). Le contenu représentationnel que les élèves de Cahors associent à la Préhistoire semble ainsi, du moins en partie, avoir été influencé par les enseignements leur ayant été dispensés au cours de leur année de CE2.

La professeure des écoles de Mercuès a enseigné la Préhistoire en se focalisant sur des notions liées à la périodisation – « Paléolithique », « Néolithique » - et aux modes de vie – « peintures rupestres », « pêche », « chasse », « cueillette ». La répartition des notions en fonction des groupes-classe est présentée dans l’histogramme ci-dessous.

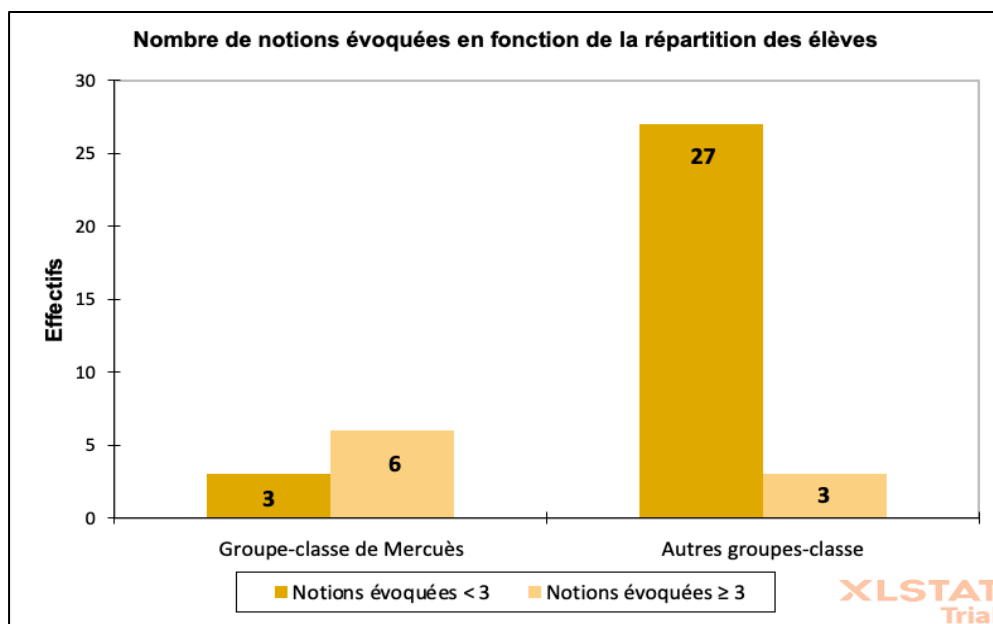


Figure 28 : Histogramme montrant la fréquence d’apparition des notions enseignées à Mercuès en fonction des groupes-classes

Comme précédemment, on remarque un net contraste lorsqu’on observe la répartition des effectifs. Alors que 66,7% des élèves de l’école de Mercuès évoquent au moins trois des notions enseignées au détour des questionnaires d’évocation hiérarchisée ou de leurs dessins, ils ne sont que 10% dans le reste de l’échantillon. Les résultats du test de χ^2 ($\chi^2 = 12,523$; $dl = 1$; $p = 0,001$) sont encore plus formels. Ils indiquent que la fréquence d’apparition des notions est liée

²²⁸ La validité des résultats de chacun des tests de χ^2 effectués dans cette partie de l’étude a été vérifiée avec des tests exacts de Fisher.

au fait qu'elles aient été enseignées au seuil de 99,9% ($p \leq 0,001$). Les représentations que les élèves de Mercuès portent sur la Préhistoire semblent donc elles-aussi fortement liées aux enseignements leur ayant été dispensés au cours de l'année scolaire 2022-2023.

L'enseignante de l'école de Catus a traité la Préhistoire au travers de différents thèmes. Des notions liées aux premiers Hommes – « Cro-Magnon », « Néandertal » - à l' « habitat », et aux « outils » et techniques – le « feu » - ont ainsi été abordées. L'histogramme ci-dessous montre la fréquence d'évocation de ces notions en fonction de l'appartenance ou non des élèves au groupe-classe de Catus.

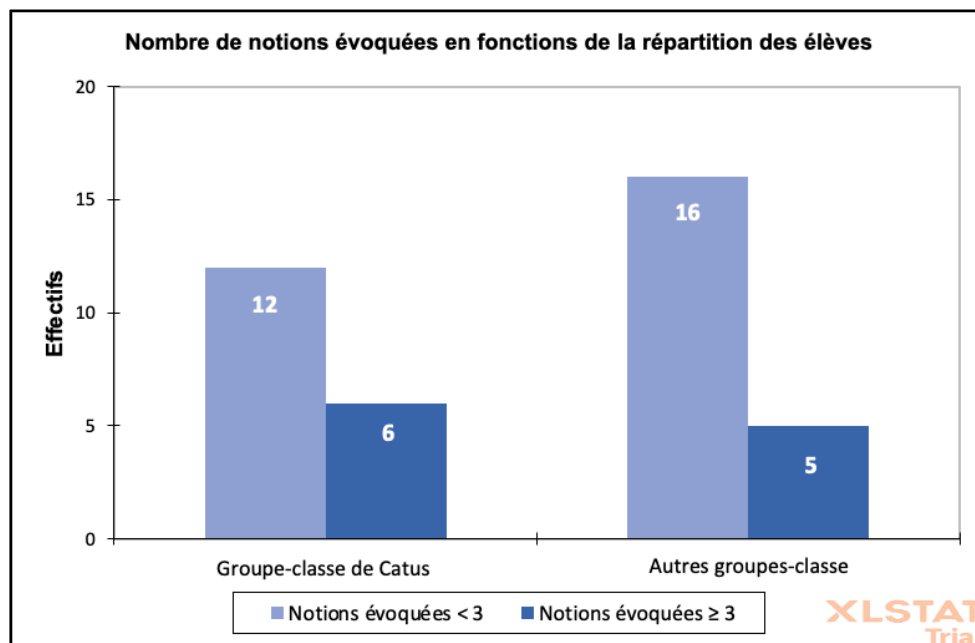


Figure 29 : Histogramme montrant la fréquence d'apparition des notions enseignées à Catus en fonction des groupes-classes

On constate immédiatement que la répartition des effectifs est bien plus homogène que ce qui a pu être observé lors des deux analyses précédentes. 33,3% des élèves de Catus font référence à au moins trois des notions enseignées, contre 23,8% des individus du reste de l'échantillon. Les résultats du test de χ^2 ($\chi^2 = 0,434$; $dl = 1$; $p = 0,51$) ne permettent pas non plus de conclure à l'existence d'un lien de corrélation entre les deux variables considérées. Ils montrent au contraire qu'on ne peut rejeter l'hypothèse nulle H_0 avançant que les deux variables sont indépendantes. Le contenu représentationnel des élèves de Catus semble donc, au premier abord, peu lié aux savoirs leur ayant été enseignés au cours de l'année scolaire. Il convient néanmoins de garder à l'esprit que les élèves en question ont pour beaucoup confondu Préhistoire et Antiquité gauloise. Puisque cet amalgame était, au demeurant, étroitement lié à l'enseignement leur étant alors dispensé, on peut difficilement conclure à la non-influence du

savoir enseigné sur les représentations des élèves

3. Conclusion intermédiaire : le contenu représentationnel des élèves

Si nous revenons à nos hypothèses initiales, nous pouvons conclure à la validation de l'une d'entre-elles : « Les représentations des élèves, simplifiées, entrent parfois en contradiction avec les avancées de la recherche historique ». Ces simplifications sont de plusieurs ordres. Certaines d'entre-elles sont liées à l'épaisseur temporelle de deux des objets de représentations interrogés. Difficile, en effet, et il s'agit là d'un euphémisme, d'englober des périodes longues de trois millions d'années ou même d'un millénaire dans leur totalité. Les représentations des élèves se focalisent ainsi sur des sous-périodes – le Paléolithique pour la Préhistoire et l'époque de la féodalisation pour le Moyen Âge – réductrices, certes, mais qui constituent néanmoins des repères leur permettant de se situer dans le *continuum* du temps historique. D'autres simplifications sont liées à la nature multidimensionnelle de l'Histoire. À l'instar des historiens professionnels, qui ont depuis longtemps abandonné le projet d'histoire totale cher aux savants romantiques pour se consacrer à des champs de la recherche particuliers, les élèves ne peuvent envisager les périodes dans leur intégralité. Leurs représentations sont par conséquent fragmentaires et centrées sur quelques thèmes, éléments et figures caractéristiques. Dans l'imaginaire des élèves, les élites de la société médiévale éclipsent ainsi la masse du peuple, tandis que les poilus envoyés au front occultent l'incroyable effort de guerre déployé par l'arrière au cours de la Première Guerre Mondiale. Il est un troisième type de simplifications, enfin, qui porte l'empreinte de savoirs hérités aux contenus socio-représentés. Elles prennent la forme de représentations stéréotypées qui nient la complexité d'une époque et la diversité des éléments qui la caractérisent. L'Homme préhistorique est barbu, brun, vêtu de peaux de bêtes. Le château médiéval est un château-fort, doté de tours imposantes et de remparts crénelés. Ces représentations, qui entrent en partie en contradiction avec les avancées de la recherche historique, sont communes à la plupart des élèves.

Nos deux autres hypothèses – « Les élèves partagent des représentations scolaires communes » et « Les représentations des élèves varient d'une classe à l'autre » - sont à considérer avec plus réserves. Les élèves de l'échantillon partagent, certes, des contenus représentationnels sur les trois périodes historiques interrogées, mais il semblerait que ces éléments ne soient pas tous en lien avec le savoir scolaire. Les dinosaures font ainsi partie intégrante des représentations que les élèves associent à la Préhistoire, tandis que le château médiéval est bien souvent perçu comme une résidence royale bâtie au centre d'un domaine isolé. Ces conceptions, assurément liées aux contenus véhiculés par les productions culturelles

et médiatiques auxquelles les élèves ont accès, n'excluent cependant pas une quelconque influence de l'enseignement sur les représentations de la population interrogée, loin s'en faut. Les variations inter groupes-classes observées, les anachronismes relevés parmi les questionnaires des élèves de l'école de Catus et les tests de χ^2 réalisés sont autant d'indices qui tendent à montrer que le savoir enseigné joue au contraire un rôle dans la fabrication des représentations des élèves.

Si ce rôle semble non négligeable, nous ne pouvons toutefois conclure à sa prépondérance à ce stade. Il convient, en premier lieu, de garder à l'esprit que les paramètres « classe » et « territoire » se confondent dans le cadre de notre étude, chacune des écoles sélectionnées correspondant à un espace géographique – urbain, périurbain et rural – différent. Si les tests de χ^2 réalisés montrent que les notions abordées dans la sphère scolaire ont eu un impact sur le contenu représentationnel des élèves, il n'empêche que ce second paramètre a aussi pu exercer une influence sur ce dernier, influence qui expliquerait également les variations inter groupes-classes constatées. Nous prêterons donc une attention particulière à cette variable lors de l'analyse du processus représentationnel des élèves. Il convient par ailleurs de souligner que les traitements statistiques effectués sont, certes, nécessaires, mais qu'ils ne suffisent à tout expliquer. L'analyse du contenu représentationnel des élèves a permis d'identifier des éléments saillants, de dégager des tendances générales, en se focalisant sur le groupe plutôt que sur l'individu. Cette approche ne doit toutefois occulter l'unicité des représentations de chacun, unicité qui transparait pourtant lorsque les dessins des élèves de l'échantillon sont observés individuellement et avec minutie. Parfois, la différence se niche dans un simple détail, dans d'autres cas elle saute aux yeux, mais aucun d'entre eux n'est identique. Les savoirs scolaires, appropriés et subjectivés, semblent ainsi se mêler à d'autres connaissances acquises par le biais d'autres sources, rencontrées dans d'autres contextes. Des facteurs individuels contribuent donc à la fabrique des représentations des élèves, et il y a fort à parier que lesdits facteurs soient liés à l'appartenance sociologique de chacun, cette dernière se répercutant probablement, tout du moins en partie, sur le vécu et les expériences des élèves.

B. Le processus représentationnel des élèves

Maintenant que nous avons identifié les éléments les plus saillants du contenu représentationnel que les élèves associent aux trois périodes interrogées, reste encore à déterminer quels sont les vecteurs de connaissances historiques contribuant à façonner ces dites représentations.

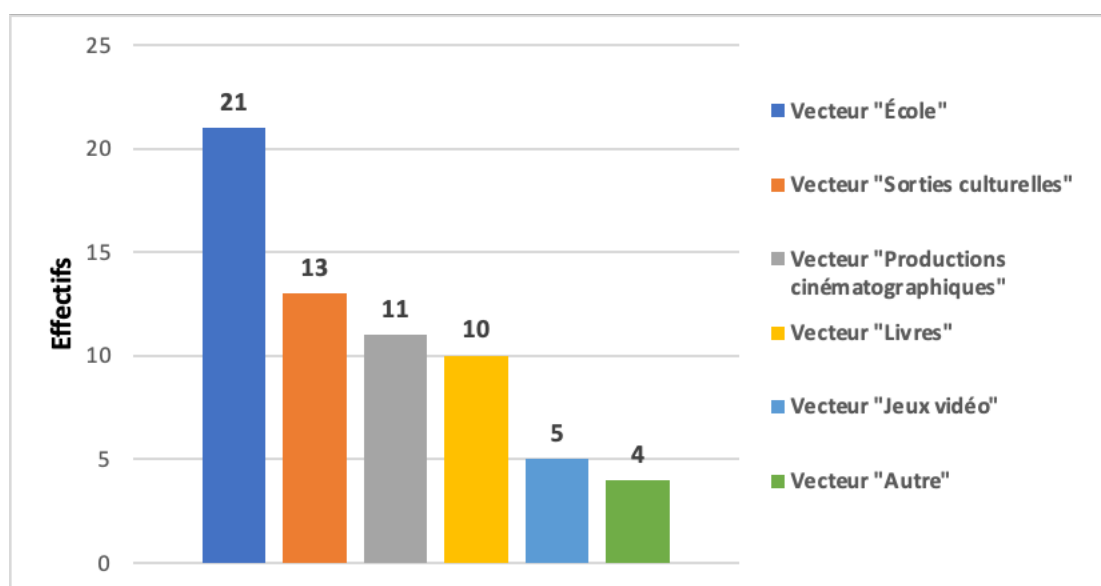
Les sources d'informations jusqu'à présent discernées tenaient pour beaucoup de la conjecture. Afin d'étudier le processus représentationnel ici à l'œuvre de manière rigoureuse, nous nous sommes appuyée sur les données recueillies à partir des questionnaires élève portant sur les vecteurs ayant présidé à la réalisation de leurs dessins. La méthodologie appliquée a été décrite dans la partie « Traitement de données ».

Les résultats issus de cette analyse seront présentés en trois temps. Nous entreprendrons tout d'abord de mesurer l'impact des différents vecteurs sur le contenu représentationnel des élèves en fonction des périodes historiques questionnées. Nous comparerons ensuite la contribution de ces vecteurs au processus représentationnel des élèves en fonction des groupes-classes interrogés, avant de nous focaliser plus particulièrement sur le vecteur « école ».

1. Les vecteurs de connaissances historiques contribuant au processus représentationnel des élèves

a. Le processus représentationnel des élèves : la Préhistoire

39 des 41 élèves de l'échantillon ont répondu au questionnaire interrogeant les vecteurs de représentations mobilisés lors du recueil de données portant sur la Préhistoire. Après nettoyage des données²²⁹, nous recensons un total de 64 vecteurs mentionnés avec d'importantes variations interindividuelles. Chaque élève évoque en effet une à quatre sources de connaissances historiques, la moyenne étant de 1,6 vecteurs cités. L'histogramme suivant permet de visualiser la répartition des réponses obtenues.



²²⁹ Le protocole mis en œuvre pour prévenir un éventuel biais de désirabilité sociale a été décrit dans la partie « Traitement de données ».

Figure 30 : Histogramme montrant la répartition des vecteurs contribuant au processus représentationnel des élèves pour la Préhistoire

Le vecteur « école » semble jouer un rôle de premier plan dans le processus représentationnel des élèves qui sont 53,8% à y faire référence. La grande majorité des individus concernés précise par ailleurs qu'ils se sont appuyés sur des connaissances acquises au cours de l'année scolaire 2022-2023 lorsqu'ils ont réalisé leurs dessins sur la Préhistoire. Ces réponses étaient les résultats observés à l'issue du test de χ^2 effectué durant l'étude du contenu représentationnel des élèves. Les variations inter groupes-classe constatées avaient en effet été interprétées comme une manifestation de l'influence de l'enseignement dispensé durant l'année sur les représentations des élèves.

Les « sorties culturelles », mentionnées par 33,3% de la population interrogée, arrivent au second rang des vecteurs les plus fréquemment évoqués par les élèves. Les précisions qu'ils fournissent sont par ailleurs révélatrices d'une certaine incidence de leur situation géographique sur leurs représentations. Les sites préhistoriques nommés sont en effet situés sur le territoire proche des élèves : la grotte du Pech Merle, localisée à Cabrerets (Lot), est citée à neuf reprises, tandis que la grotte de Lascaux, qui se trouve à Montignac-Lascaux (Dordogne) est évoquée par quatre élèves.

Le vecteur « productions cinématographiques » est quant à lui mis en avant par 28,2% des élèves de l'échantillon. Le détail des titres mentionnés – *Les Croods*, *Tarzan* et *Jurassic Park*²³⁰ - permet différents constats. On remarque tout d'abord que les élèves de l'échantillon partagent des références culturelles communes, les trois œuvres précédemment énumérées concentrant la quasi-totalité des évocations. On constate ensuite que ces trois productions renvoient des images peu réalistes ou anachroniques de la Préhistoire. Le film d'animation *Les Croods* présente un monde préhistorique peuplé de créatures sauvages et fantastiques, certes propre à susciter l'émerveillement du public, mais peu propice à la formation de représentations fidèles à la réalité historique. Les autres productions citées développent des intrigues qui se déroulent toutes deux à l'Époque Contemporaine. Malgré cet apparent anachronisme, leur mention ne peut cependant être considérée du domaine de l'erreur. Œuvre de science-fiction, *Jurassic Park* présente un univers où les effets spéciaux sont rois, véhiculant une image marquante des dinosaures que de nombreux élèves associent à la Préhistoire. L'évocation de *Tarzan* est quant

²³⁰ Les références complètes de ces œuvres cinématographiques sont les suivantes : SANDERS Chris et DEMICCO Kirk, *Les Croods*, 2013 ; LIMA Kevin et BUCK Chris, *Tarzan*, 1999 ; SPIELBERG Steven, *Jurassic Park*, 1993. Chacun de ces films a été cité par trois individus de l'échantillon. Deux élèves ne sont pas en mesure de nommer précisément les productions cinématographiques auxquelles ils pensent.

à elle à mettre en lien avec les représentations stéréotypées des Hommes préhistoriques identifiées durant l'analyse du contenu représentationnel des élèves. Ce personnage de fiction partage en effet certains de leurs attributs tel que de longs cheveux bruns et un vêtement en peau de bête. S'il est né à l'Époque Contemporaine, Tarzan grandit par ailleurs dans un environnement hostile au sein d'une communauté de gorilles. Il développe ainsi des comportements instinctifs et adopte un mode de vie de subsistance proche de celui que les élèves associent à la Préhistoire.

Les trois sources de connaissances historiques les moins fréquemment mentionnées sont les « livres » (tout de même cités par 25,6% des élèves), les « jeux vidéo » (évoqués par 12,8% de l'échantillon) et les vecteurs « autre » (mis en avant par 10,3% de la population interrogée). Il est difficile d'établir un inventaire des ouvrages auxquels les élèves font ici référence, les précisions fournies par la plupart d'entre-eux étant incompréhensibles ou inexistantes. Quatre des dix élèves concernés semblent toutefois s'appuyer sur des livres documentaires, mais les données recueillies ne permettent pas de contrôler l'image de la Préhistoire qu'ils renvoient. Il en va de même des jeux vidéo évoqués : pas un des cinq élèves mentionnant ce vecteur n'est en mesure de nommer la production influençant son dessin. On peut identifier deux cas de figure au sein de la catégorie de vecteurs « autres ». Deux élèves font ici référence à leur cercle familial en déclarant que l'un des membres de leur entourage proche leur a parlé de cette période historique. Deux autres élèves affirment quant à eux s'en remettre à leur « imagination » lorsqu'ils réalisent leurs dessins. Au vu des dits dessins où figurent plusieurs éléments caractéristiques de la Préhistoire, il est évident que les élèves en question ont été au contact de sources de connaissances historiques leur ayant permis d'acquérir des savoirs de référence sur cette période. Il semblerait ainsi que ces deux individus n'aient pas été en mesure de conscientiser les vecteurs contribuant à façonner leurs représentations.

b. Le processus représentationnel des élèves : le Moyen Âge

Un total de 38 élèves a effectué le questionnaire portant sur les vecteurs de connaissances historiques contribuant à façonner leurs représentations sur le Moyen Âge. Après nettoyage des données, nous comptabilisons 50 vecteurs évoqués, avec des variations interindividuelles légèrement moindre que ce qui a pu être constaté pour la Préhistoire. Les élèves mentionnent ainsi une à trois sources de connaissances historiques, tandis que la moyenne des vecteurs cités, de 1,3, est relativement plus basse. Le graphique ci-dessous montre la répartition de cette série de données.

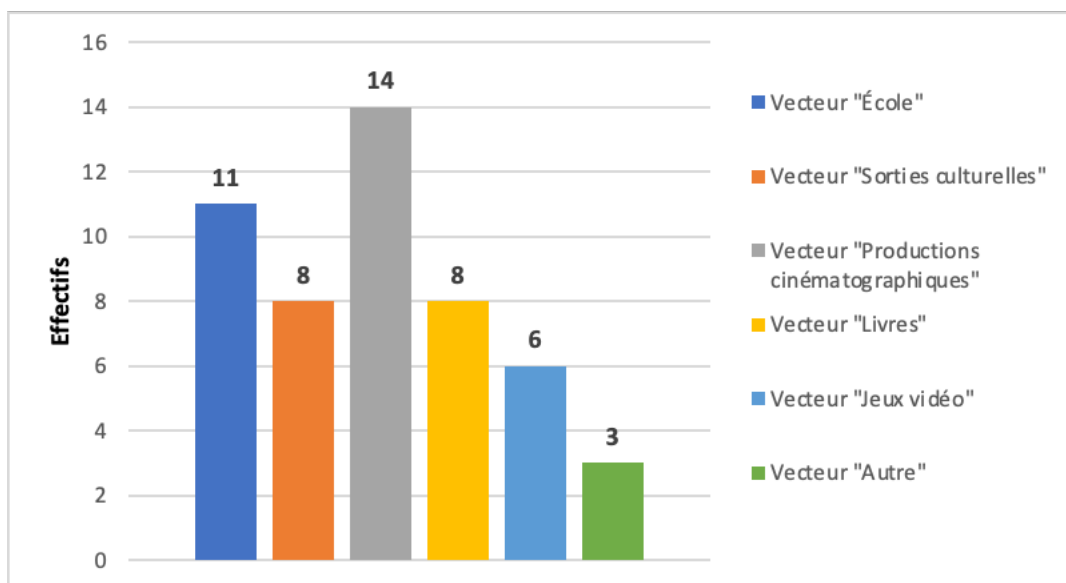


Figure 31 : Histogramme montrant la répartition des vecteurs contribuant au processus représentationnel des élèves pour le Moyen Âge

À la lecture de cet histogramme, on observe immédiatement que les vecteurs de connaissances historiques les plus fréquemment évoqués ne sont pas les mêmes que ceux mobilisés pour l'objet de représentations « Préhistoire ». Ce sont en effet les « productions cinématographiques » (citées par 36,8% de la population interrogée) qui semblent jouer un rôle majeur dans le processus représentationnel des élèves sur le Moyen Âge. Les œuvres mentionnées forment un corpus relativement hétéroclite. Deux d'entre-elles se détachent néanmoins de cet ensemble : *Rebelle* et *Les Visiteurs*²³¹. Il est intéressant de constater que les images de l'époque médiévale véhiculées par ces productions correspondent en partie aux deux représentations du Moyen Âge identifiées lors de l'étude du contenu représentationnel des élèves. L'intrigue du film d'animation *Rebelle* prend place dans un univers mêlant éléments fantastiques et références culturelles caractéristiques de l'époque médiévale, par ailleurs typiques des contes de fées. On y retrouve une famille royale, des châteaux-forts isolés et des paysages vallonnés qui renvoient une image idéalisée du Moyen Âge perceptible parmi les représentations des élèves. Le film *Les Visiteurs* véhicule quant à lui d'autres stéréotypes souvent associés à l'époque médiévale dans l'imaginaire collectif. Les personnages vivant initialement au XIIIe siècle sont construits de manière caricaturale : leurs comportements et leur langage sont archaïques, leur recours à la violence excessif et leurs costumes laissent transparaître une vision romantique de la chevalerie. Une image somme toute relativement négative et péjorative du Moyen Âge qui n'est pas sans rappeler la seconde conception de

²³¹ Les références complètes de ces productions cinématographiques sont les suivantes : ANDREWS Mark et CHAPMAN Brenda, *Rebelle*, 2012 ; POIRÉ Jean-Marie, *Les Visiteurs*, 1993. Chacun de ces deux films a été mentionné par trois élèves de l'échantillon.

l'époque médiévale identifiée au sein du contenu représentationnel des élèves.

Le vecteur « école », évoqué par 28,9% des élèves, n'arrive ici qu'en seconde position en termes de fréquence. Il convient cependant de garder à l'esprit que le Moyen Âge n'a été abordé par aucune des trois enseignantes interrogées au cours de l'année scolaire 2022-2023. Les élèves qui se réfèrent à cette source de connaissances historiques font donc appel à des souvenirs plus anciens, datant principalement, semble-t-il, de leurs années de CP et de CE1 au vu des précisions apportées.

Les vecteurs « sorties culturelles » et « livres » (tous deux mentionnés par 21,1% de l'échantillon) semblent contribuer à part égale au processus représentationnel des élèves. À l'instar de ce qui a pu être constaté pour la Préhistoire, ce sont les lieux situés dans l'environnement proche des élèves qui sont le plus fréquemment évoqués. On relève notamment plusieurs références au Château de Bonaguil, un château-fort du XIII^e siècle localisé dans le Lot-et-Garonne. Deux élèves citent également le Château de Versailles, pourtant emblématique des Temps Modernes. Peut-être - et nous avons déjà envisagé cette hypothèse durant l'étude du contenu représentationnel des élèves - est-ce là le signe que certains des individus interrogés assimilent royauté médiévale et monarchie absolue. Les livres évoqués renvoient quant à eux une image idéalisée du Moyen Âge. Plusieurs contes de fées mettant en scène des personnages nobles, tels que *Blanche Neige* et *Cendrillon*²³², sont notamment mentionnés. On retrouve également deux références à l'heptalogie *Harry Potter*²³³ dans les questionnaires des élèves. Même si l'histoire du célèbre sorcier se déroule dans un univers fantastique contemporain, il est vrai que plusieurs éléments imaginés par l'auteure semblent s'inspirer de l'époque médiévale. Poudlard par exemple, doté de hautes tours et donjons, n'est pas sans rappeler les châteaux-forts dessinés par de nombreux élèves.

Les « jeux vidéo » (cités par 15,8% des élèves) et vecteurs « autre » (mentionnés par 7,9% de l'échantillon) sont de nouveau les sources de connaissances historiques les moins fréquemment évoquées. On remarque cependant que les six élèves qui mentionnent les jeux vidéo font tous référence à la saga *Zelda*²³⁴. Même si ces jeux développent un univers fantastique, certains de ses éléments sont en effet communément associés à l'imagerie

²³² Les précisions apportées par les élèves ne sont pas assez détaillées pour que l'on puisse identifier la version des contes à laquelle ils se réfèrent.

²³³ ROWLING J.K., *Harry Potter*, Londres, Bloomsbury Publishing, 1997-2007.

²³⁴ MIYAMOTO Shigeru et TEZUKA Takashi, *The Legend of Zelda*, 1986. Le jeu vidéo ici cité est le premier d'une saga comportant aujourd'hui vingt épisodes. Nous ne pouvons déterminer avec exactitude auquel de ces jeux les élèves font référence dans leurs questionnaires.

médiévale. De nombreux graphismes s’inspirent par exemple de l’architecture de cette époque tandis que les personnages sont porteurs d’équipements caractéristiques – épées, boucliers, armures – également visibles sur les dessins de plusieurs des élèves de l’échantillon. La catégorie de vecteurs « autre » regroupe quant à elle des sources de connaissances historiques similaires à celles relevées pour la Préhistoire : deux élèves déclarent s’appuyer sur leur imagination pour réaliser leurs dessins, tandis qu’un autre fait référence à son cercle familial.

c. Le processus représentationnel des élèves : la Première Guerre Mondiale

36 des 41 élèves de l’échantillon ont répondu au questionnaire interrogeant les vecteurs de connaissances historiques contribuant à la construction des représentations qu’ils associent à la Première Guerre Mondiale. Après nettoyage des données, nous dénombrons 45 vecteurs cités, avec des variations interindividuelles similaires à celles observées pour le Moyen Âge. Chaque individu évoque une à trois sources de connaissances historiques pour une moyenne de 1,25 vecteurs cités par élève. L’histogramme ci-dessous permet de visualiser la répartition des données recueillies.

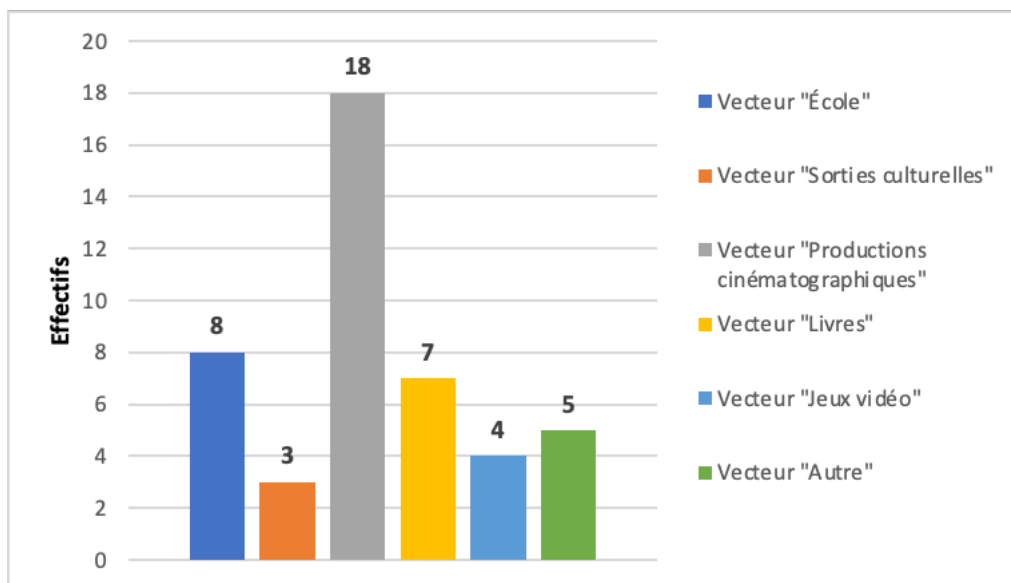


Figure 32 : Histogramme montrant la répartition des vecteurs contribuant au processus représentationnel des élèves pour la Première Guerre Mondiale

En comparant ce graphique aux deux histogrammes précédemment générés, on observe une nouvelle répartition des vecteurs de connaissances historiques. Les « productions cinématographiques » semblent encore une fois jouer un rôle central dans le processus représentationnel des élèves, et ce dans une proportion encore plus large que ce qui a pu être constaté pour le Moyen Âge puisque le vecteur est évoqué par pas moins de la moitié de l’échantillon. L’inventaire des œuvres mentionnées est cependant révélateur de nombreux

anachronismes, l'ensemble des films cités se déroulant à l'époque de la Seconde Guerre Mondiale. On y trouve notamment quatre références à la série d'animation *Les Grandes Grandes Vacances*²³⁵ qui raconte le quotidien d'Ernest et Colette, deux enfants vivant chez leurs grands-parents en Normandie durant l'Occupation allemande. Deux élèves citent également *La Grande Vadrouille*²³⁶, film emblématique qui présente les aventures rocambolesques d'Augustin Bouvet et Stanislas Lefort, tous deux engagés dans la Résistance française à la même période. Certains des élèves de l'échantillon semblent ainsi confondre les deux conflits mondiaux. Ce constat entre en résonance avec plusieurs indices relevés durant l'étude du contenu représentationnel des élèves. La surreprésentation du terme « tank » observée lors de l'analyse prototypique, tout comme la présence de termes anachroniques identifiés au sein du corpus – « nazi », « Hitler » - pointaient en effet déjà dans ce sens.

À l'instar des résultats observés pour l'époque médiévale, le vecteur « école », cité par 22,2% des élèves, est au second rang des sources de connaissances historiques les plus fréquemment évoquées. La contribution de ce vecteur au processus représentationnel des élèves est toutefois variable d'un groupe-classe à l'autre. La quasi-totalité des mentions²³⁷ concerne en effet la classe de Cahors, ce qui s'explique facilement puisque les élèves en question sont les seuls à avoir abordé la Première Guerre Mondiale au cours de l'année scolaire 2022-2023.

Le vecteur « livres », relativement fréquent, est mis en avant par 19,4% des élèves de l'échantillon. La majorité d'entre-eux – cinq des sept élèves concernés – mentionne des ouvrages documentaires. Ces derniers véhiculent certainement une image de la Première Guerre Mondiale plutôt fidèle à la réalité historique, mais il convient toutefois d'émettre quelques réserves. Les références fournies par les élèves dans leurs questionnaires sont en effet peu précises, tant et si bien qu'il est impossible d'affirmer que les livres cités ont bien pour objet le premier conflit mondial. L'amalgame entre Première et Seconde Guerre Mondiale précédemment relevé ne fait que renforcer ce doute. Deux élèves de l'échantillon évoquent quant à eux la série de bandes-dessinées *La Guerre des Lulus*²³⁸. Ces mentions peuvent surprendre lorsqu'on considère les thèmes abordés dans ces ouvrages. Si l'histoire se déroule bien en France pendant la Première Guerre Mondiale, le conflit y est raconté du point de vue d'enfants qui ne sont pas directement impliqués dans les combats. Le scénario est ainsi centré sur le quotidien des civils plutôt que celui des soldats, ce qui correspond à un aspect de la guerre

²³⁵ LELUC Paul, *Les Grandes Grandes Vacances*, 2015.

²³⁶ OURY Gérard, *La Grande Vadrouille*, 1966.

²³⁷ Six des huit mentions relevées sont du fait des élèves de Cahors.

²³⁸ HAUTIERE Régis et HARDOC, *La Guerre des Lulus*, Paris, Casterman, 2013-2022.

n'ayant pas été évoqué par les élèves lors du recueil de leurs représentations.

Les trois vecteurs les moins fréquemment évoqués sont les sources de connaissances historiques « autre », les « jeux vidéo » et les « sorties culturelles », respectivement mentionnés par 13,9%, 11,1% et 8,3% des élèves. Le détail des vecteurs « autre » est analogue pour l'ensemble des périodes interrogées : trois élèves font ici référence à leur imagination tandis que les deux autres évoquent leur entourage familial. Les mentions de jeux vidéo sont quant à elles peu précises, à l'exception d'un élève qui déclare s'inspirer de *Fortnite*²³⁹ lorsqu'il réalise son dessin illustrant la Première Guerre Mondiale. Malgré le principe de ce jeu, basé sur la survie et les combats, il est intéressant de constater qu'il renvoie une image somme toute peu réaliste de la guerre. Ses graphismes colorés, ses personnages et armes au style cartoon, tout comme les éléments fantastiques inclus dans le scénario, minimisent la violence généralement associée à la guerre. Cette version détachée des affrontements armés rappelle certains dessins d'élèves, ces derniers étant nombreux à occulter le caractère sanglant et meurtrier de la Grande Guerre. Le vecteur « sorties culturelles » est quant à lui bien moins évoqué pour la Première Guerre Mondiale que pour les autres périodes interrogées. Cet état de fait est certainement lié à la situation géographique des élèves de l'échantillon. Alors que le Lot et les départements limitrophes comptent de nombreux sites préhistoriques et médiévaux, les lieux emblématiques de la Première Guerre Mondiale sont principalement situés au Nord et à l'Est du territoire national. Il y a fort à parier que la même étude menée auprès d'élèves de la Somme ou de la Meuse aurait abouti à des résultats différents.

d. Une influence variable des vecteurs de connaissances historiques en fonction des périodes

Les vecteurs de connaissances historiques contribuant au processus représentationnel des élèves varient en fonction des périodes historiques interrogées. Il est difficile d'expliquer ces disparités, ces dernières étant certainement multifactorielles. Les analyses précédemment effectuées permettent toutefois d'avancer plusieurs hypothèses pouvant éclairer ces résultats.

L'influence fluctuante des « productions cinématographiques » et, dans une moindre mesure, des « livres », pourrait être liée aux caractéristiques associées aux périodes et à leur « attractivité » sur le plan artistique. Le Moyen Âge est, par exemple, une période riche en éléments culturels et mythiques propres à nourrir l'imagination des auteurs, réalisateurs et scénaristes. Perçue comme un temps où quêtes épiques, structures architecturales imposantes

²³⁹ Epic Games, *Fortnite*, 2017.

et atmosphères gorgées de magie se conjuguent, la période a ainsi inspiré nombre d'œuvres de fictions et d'univers fantastiques qui marquent de leur empreinte l'imaginaire des élèves. Il en va de même de la guerre²⁴⁰ qui a toujours été une source d'inspiration majeure, certainement en raison de son impact profond sur l'humanité et de la résonance que ce thème trouve auprès du public. Si la Préhistoire intrigue et suscite l'imagination, nous ne pensons pas qu'elle ait inspiré un nombre de récits et de productions culturelles comparable.

L'influence variable de l'enseignement semble quant à elle relever de la pure logique. La capacité des élèves à remobiliser des savoirs scolaires dépend pour beaucoup du laps de temps écoulé entre le moment où l'enseignement est dispensé, et celui où les informations enseignées doivent être récupérées. Puisque les trois groupes-classes de l'échantillon ont abordé la Préhistoire au cours de l'année scolaire 2022-2023, il est logique que le vecteur « école » soit plus fréquemment évoqué pour cette période que pour le Moyen Âge et la Première Guerre Mondiale.

La contribution changeante du vecteur « sorties culturelles » au processus représentationnel des élèves semble, pour sa part, étroitement liée à la situation géographique du Lot. Les élèves, à de rares exceptions près, mentionnent en effet des sites culturels localisés dans leur environnement proche, qui leur sont certainement plus accessibles en raison de leur proximité. La grotte du Pech Merle, la grotte de Lascaux et le château de Bonaguil, situés respectivement à 35, 100 et 50 kilomètres de Cahors, sont ainsi cités à plusieurs reprises. Puisque notre région ne compte pas de site majeur en lien avec la Première Guerre Mondiale, il est logique que l'influence de ce vecteur soit moindre pour cette période historique.

2. Les vecteurs de connaissances historiques contribuant au processus représentationnel des trois groupes-classes

a. Des variations inter groupes-classes significatives

Nous avons constaté une variation de l'impact des différentes sources de connaissances historiques proposées sur le processus représentationnel de l'ensemble de l'échantillon en fonction des périodes abordées. Reste toutefois à déterminer si lesdites variations sont communes aux trois classes questionnées. Nous nous sommes ici focalisée sur l'objet de représentations « Préhistoire » en calculant la proportion d'élèves de chaque groupe-classe ayant mentionné les différents vecteurs suggérés. L'histogramme suivant permet de visualiser

²⁴⁰ Nous nous cantonnerons ici à ce thème généraliste, la plupart des élèves ayant cité des œuvres en lien avec la Seconde Guerre Mondiale.

la contribution de ces vecteurs à la fabrication des représentations des trois sous-populations considérées.

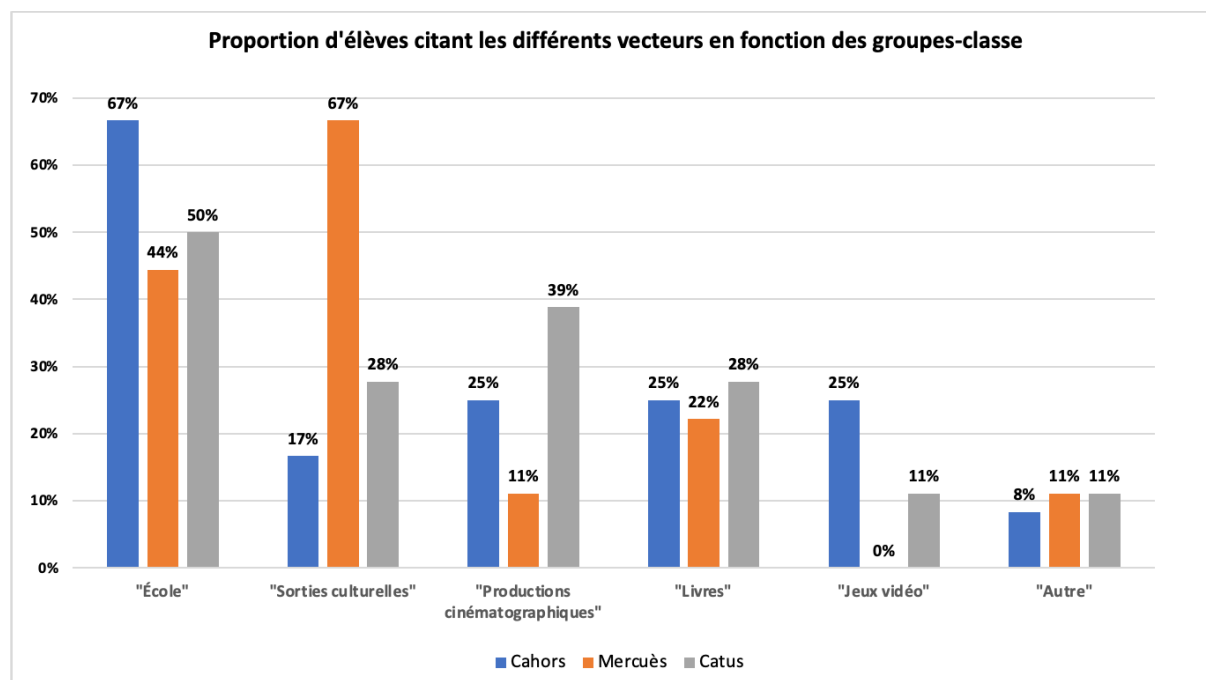


Figure 33 : Histogramme montrant la proportion d'élèves citant les différents vecteurs en fonction des groupes-classes

La lecture de ce graphique autorise un constat majeur : il existe des variations inter groupes-classes plus ou moins marquées en fonction des vecteurs considérés. Les « livres » et vecteurs « autre » sont ainsi cités dans des proportions comparables, les écarts constatés n'excédant pas les 5%. Les variations observées sont plus significatives pour les autres sources de connaissances historiques mentionnées. Le vecteur « école » est ainsi évoqué par 67% des élèves de Cahors alors que 44% des élèves de Mercuès y font référence, ce qui représente tout de même un écart de 23%. Il en va de même des vecteurs « jeux vidéo » et « productions cinématographiques », les séries de données correspondantes présentant des amplitudes respectives de 25% et 28%. Ce sont néanmoins les « sorties culturelles » qui enregistrent le plus fort taux de variation (l'amplitude de cette série est de 50%) : alors que les élèves de l'école de Mercuès s'appuient en majorité sur cette source, il n'en va pas de même des élèves des deux autres classes pour qui ce vecteur semble somme toute secondaire.

Si ces variations inter groupes-classes sont aisément mises en exergue, leur interprétation est, à l'inverse, plus ardue. Il est en effet fort probable que les disparités constatées résultent, pour la plupart d'entre-elles, de variations inter-individuelles. Nous nous attacherons à explorer cette hypothèse au cours de notre analyse des facteurs pouvant influencer le processus représentationnel des élèves. Nous pensons toutefois que les variations observées pour le

vecteur « école » dépendent également de facteurs liés à l'enseignant et à ses choix didactiques et pédagogiques.

b. Une incidence variable de l'enseignement

À l'issue de notre analyse du contenu représentationnel des élèves, nous avons tenté de déterminer si les variations inter groupes-classes observées pour la Préhistoire pouvaient être interprétées comme une manifestation de l'influence de l'enseignement sur les représentations des élèves. Le test d'indépendance de χ^2 de Pearson nous avait ainsi permis de conclure à l'existence d'un lien de corrélation entre contenu représentationnel des élèves et enseignement pour les classes de Cahors et de Mercuès.

Nous tenterons maintenant d'interpréter les résultats observés à l'issue de l'analyse du processus représentationnel des élèves en nous focalisant sur le vecteur « école ». Si les trois classes interrogées ont abordé la Préhistoire au cours de l'année scolaire 2022-2023, l'enseignement ne semble pas avoir eu le même impact sur la fabrication de leurs représentations. Alors que 67% des élèves de Cahors déclarent d'appuyer sur ce vecteur, ils ne sont plus que 50% à Catus et 44% à Mercuès. Nous chercherons donc à expliquer ces variations en explorant différents facteurs de causalité potentiels et en nous basant sur des données recueillies à partir des questionnaires enseignant.

Avant toute chose, il convient de lever le voile sur une apparente incohérence. Puisque le test de χ^2 précédemment réalisé n'a pas permis de conclure à l'existence d'un lien de corrélation entre contenu représentationnel des élèves et enseignement pour la classe de Catus, il peut sembler surprenant que ces derniers soient tout de même 50% à citer ce vecteur. Si les représentations recueillies auprès des élèves de cette classe ont peu de choses en commun avec les notions abordées durant la séquence que leur enseignante a consacré à la Préhistoire, nombre d'entre-eux se sont appuyé sur un savoir scolaire relatif à l'Antiquité, en témoignent les multiples anachronismes relevés. Il est donc logique que les élèves déclarent se baser sur un savoir enseigné lorsqu'ils réalisent leurs dessins. Il ne s'agit tout simplement pas du « bon » savoir enseigné.

Afin d'expliquer les variations inter groupes-classes constatées, nous nous sommes tout d'abord intéressée au parcours professionnel des trois enseignantes interrogées. Les données recueillies permettent d'identifier deux types de profils. L'enseignante de Cahors est très expérimentée : elle enseigne depuis 31 ans dans le premier degré et depuis 20 ans auprès d'élèves de CE2. Elle a par ailleurs passé une épreuve d'histoire-géographie lorsqu'elle a

concouru au CRPE, bien qu'elle n'ait pas suivi de cursus universitaire en rapport avec ces disciplines. Les enseignantes de Mercuès et de Catus ont quant à elles des profils professionnels relativement similaires. Elles ont toutes deux moins de 5 ans d'ancienneté dans l'Éducation Nationale, et moins de 3 ans d'expérience auprès d'élèves de CE2. Elles n'ont pas étudié l'histoire durant leurs cursus universitaires et n'ont pas non plus passé d'épreuves du CRPE en rapport avec cette discipline. Bien que nous ne puissions vérifier cette hypothèse, il est donc possible que l'expérience de l'enseignant et son affinité avec l'histoire soient des facteurs favorisant une plus forte influence du vecteur « école » sur les représentations des élèves, le groupe-classe de Cahors citant plus fréquemment cette source de connaissances historiques.

Nous nous sommes dans un second temps penchée sur les choix didactiques opérés par les enseignantes questionnées. Toutes trois ont alloué le même volume horaire – 4 heures – à leurs séquences consacrées à la Préhistoire. Elles ont également utilisé des supports de même nature : des frises chronologiques, des documents iconographiques et des sources textuelles. Seul le moment où les notions ont été enseignées au cours de l'année scolaire varie : la classe de Catus a abordé la Préhistoire en période 3, tandis que la séquence a été menée en période 4 à Cahors et en période 5 à Mercuès. Les variables retenues semblent donc avoir peu d'impact sur le processus représentationnel des élèves puisque les choix didactiques des trois enseignantes sont relativement proches. Nous ne pouvons toutefois exclure strictement ces facteurs de causalité potentiels, les données recueillies étant relativement superficielles²⁴¹. La période scolaire au cours de laquelle la séquence a été abordée semble par ailleurs avoir influencé le contenu représentationnel des élèves de Catus, ces derniers ayant pour beaucoup confondu Préhistoire et Antiquité.

Cet éventail de possibilités – qui pourrait être enrichi d'autres conjectures – demeurera à l'état d'hypothèses. Il eût fallu que nous disposions d'un échantillon plus vaste et que nous recourions à des méthodes interrogatives plus poussées auprès des enseignants pour identifier des liens de corrélations avérés entre ces facteurs et le poids du vecteur « école » dans le processus représentationnel des élèves. Il est par ailleurs probable, si ce n'est certain, que ces variations résultent d'un faisceau de facteurs.

3. Conclusion intermédiaire : le processus représentationnel des élèves

Si nous portons un regard rétrospectif sur nos hypothèses de départ, nous pouvons conclure

²⁴¹ Il eut, par exemple, été intéressant de recueillir des données supplémentaires quant aux supports pédagogiques utilisés afin de les analyser avec plus de précision.

à la validation de deux d'entre-elles : « Les vecteurs de connaissances historiques contribuant à façonner les représentations des élèves varient en fonction des périodes historiques » et « Les médias exercent une forte influence sur les représentations des élèves ».

Nous avons en effet constaté que les élèves ne s'en remettaient pas aux mêmes sources de connaissances historiques pour la Préhistoire, le Moyen Âge et la Première Guerre Mondiale. Divers facteurs peuvent expliquer ces variations. Les caractéristiques des périodes elles-mêmes, les enseignements dispensés au cours de l'année scolaire et la situation géographique des individus sont autant de variables qui semblent influencer le processus représentationnel des élèves. À ces facteurs exogènes, s'ajoutent certainement des facteurs endogènes que nous tenterons par la suite d'identifier.

Malgré ces variations, les médias semblent toujours jouer un rôle central dans la fabrication des représentations des élèves. Les « productions cinématographiques » sont au premier rang des vecteurs les plus fréquemment cités pour le Moyen Âge et la Première Guerre Mondiale, tandis qu'elles sont mentionnées par 28,2% de l'échantillon pour la Préhistoire. Les titres auxquels les sujets de l'étude font référence renvoient par ailleurs des images souvent peu réalistes des périodes, images qui font écho à plusieurs éléments stéréotypés perçus dans le contenu représentationnel des élèves.

Nous ne pouvons valider notre troisième hypothèse – pour rappel « Les vecteurs de connaissances historiques contribuant à façonner les représentations des élèves sont multiples » - avec la même assurance. Vu le nombre moyen de vecteurs cités²⁴² pour chacune des périodes choisies, il semble qu'une grande partie des élèves déclare s'appuyer sur une unique source de connaissances historiques pour réaliser ses dessins. Il convient toutefois de garder à l'esprit que la méthode interrogative utilisée est loin d'être parfaite et que plusieurs individus de l'échantillon semblent rencontrer des difficultés à conscientiser les vecteurs auxquels ils se réfèrent. Les élèves affirmant s'en remettre à leur « imagination » lorsqu'ils représentent les périodes historiques laissent entrevoir cette limite de notre étude.

C. Les facteurs du processus représentationnel des élèves

Les protocoles précédemment mis en œuvre avaient pour objectifs d'accéder aux représentations que les élèves associent aux trois périodes choisies et d'identifier les principaux vecteurs de connaissances historiques contribuant à la fabrication desdites représentations. Nous

²⁴² Le nombre moyen de vecteurs cités est de 1,6 pour la Préhistoire, de 1,3 pour le Moyen Âge et de 1,25 pour la Première Guerre Mondiale.

souhaitons maintenant aborder une troisième et ultime échelle d'analyse en nous intéressant aux variables ayant une incidence sur le processus représentationnel des élèves.

Quatre facteurs de causalité potentiels, qui représentent autant d'hypothèses de recherche, ont ainsi été préalablement sélectionnés : le sexe de l'élève, son niveau scolaire, son environnement et ses pratiques socio-culturelles, et la catégorie socio-professionnelle de ses parents. Les modalités associées à chacune de ces variables ont été définies à partir des questionnaires sociaux remplis par les élèves de l'échantillon et présentées dans la partie « Traitement de données ».

Les analyses statistiques menées pour identifier d'éventuels liens de corrélation entre ces facteurs et le processus représentationnel des élèves seront présentés en deux temps, qui correspondent à deux aspects distincts – qualitatif et quantitatif – dudit processus.

1. Les facteurs du processus représentationnel : analyse qualitative

Nous nous sommes dans un premier temps focalisé sur un aspect qualitatif du processus représentationnel des élèves en cherchant à identifier d'éventuels liens de corrélation entre nature des vecteurs mentionnés et facteurs de causalité retenus. Vingt tests d'indépendance du χ^2 de Pearson et tests exacts de Fisher ont ainsi été effectués en croisant chacune des modalités. Le tableau à double entrées suivant permet de visualiser l'ensemble des résultats obtenus.

Vecteurs / Facteurs de causalité potentiels	École	Sorties culturelles	Productions cinématographiques	Livres	Jeux vidéo
Sexe					
Niveau scolaire					
CSP des parents					
Environnement socio-culturel					

Tableau 29 : Tableau à double entrées présentant les résultats des tests statistiques menés pour l'analyse qualitative

Les cases rouges signalent qu'aucun lien de corrélation n'a été identifié à l'issue des deux tests, tandis que les cases vertes indiquent que les deux variables catégorielles correspondantes entretiennent une relation de dépendance. Seuls trois liens de corrélation ont ainsi été identifiés. Il semble en effet que le sexe de l'élève conditionne sa propension à mobiliser le vecteur « jeux vidéo », tandis que son environnement socio-culturel aurait une influence sur la mention des vecteurs « école » et « sorties culturelles ».

Le niveau scolaire de l'élève et la catégorie socio-professionnelle de ses parents ne semblent

pas avoir d'impact sur la nature des vecteurs cités. Pas un des tests de χ^2 réalisé ne permet en effet de rejeter l'hypothèse nulle H_0 , tandis que les tests exacts de Fisher effectués ne signalent pas de variations significatives au seuil de 95%.

La variable « sexe de l'élève » n'influe pas non plus sur la nature des sources de connaissances historiques mentionnées à l'exception, tout de même notable, des « jeux vidéo ». Les élèves ayant mis ce vecteur en avant au cours de l'étude sont exclusivement des garçons. Les résultats du test de χ^2 ($\chi^2 = 10,351$; $dl = 1$; $p = 0,001$) sont donc, en toute logique, particulièrement significatifs. Ils montrent que les élèves de sexe masculin ont une plus grande tendance à citer ce vecteur que les élèves de sexe féminin au seuil de 99% ($p < 0,01$). Il semble ainsi qu'il s'agisse d'une pratique relativement genrée, tout du moins l'est-elle au sein de la population interrogée.

La variable « environnement et pratiques socio-culturelles » semble avoir un plus grand impact sur cet aspect qualitatif du processus représentationnel des élèves. Les individus de l'échantillon évoluant dans un environnement identifié comme « très favorable » sont bien plus enclins à citer le vecteur « école » que le reste de leurs camarades. Les résultats du test de χ^2 mis en œuvre ($\chi^2 = 7,964$; $dl = 2$; $p = 0,019$) permettent en effet de conclure à l'existence d'un lien de corrélation entre la fréquence d'apparition du vecteur « école » et la modalité « environnement et pratiques socio-culturelles très favorables » au seuil de 95% ($p < 0,05$). Cette sous-population mentionne aussi plus fréquemment le vecteur « sorties culturelles » que le reste de l'échantillon. Si le test d'indépendance de χ^2 ($\chi^2 = 5,716$; $dl = 2$; $p = 0,057$) ne permet pas de rejeter l'hypothèse nulle H_0 , le test exact de Fisher indique des variations significatives au seuil de 95%. La surreprésentation du vecteur « sorties culturelles » parmi cette sous-population n'a rien de franchement surprenant, au sens où les élèves en question semblent bénéficier d'un accès privilégié à certains sites culturels au sein de leur sphère familiale. Il est donc logique que leurs références en la matière aient tendance à être plus riches que celles de leurs camarades. La surreprésentation du vecteur « école » est, quant à elle, plus difficilement explicable. Il est néanmoins possible que les savoirs transmis hors de la sphère scolaire favorisent la compréhension, la mémorisation et l'appropriation de savoirs enseignés par l'établissement de connexions entre ces différents éléments.

2. Les facteurs du processus représentationnel : analyse quantitative

Nous nous sommes dans un second temps penchée sur un aspect quantitatif du processus représentationnel des élèves en cherchant à mettre en évidence d'éventuels rapports de

corrélation liant le nombre moyen de vecteurs cités par objet de représentation et les facteurs de causalité précédemment sélectionnés. Quatre tests d'indépendance du χ^2 et tests exacts de Fisher ont ainsi été mis en œuvre, chacun d'entre-eux correspondant à un facteur de causalité éprouvé. Le tableau ci-dessous offre un bref aperçu des résultats observés. Le code couleur précédemment utilisé a ici été repris à l'identique. Un unique lien de corrélation a ainsi été mis en lumière, la « catégorie socio-professionnelle des parents » semblant avoir un impact sur le « nombre moyen de vecteurs cités » par les élèves.

	Nombre moyen de vecteurs cités
Sexe	
Niveau scolaire	
CSP des parents	
Environnement socio-culturel	

Tableau 30 : Tableau présentant les résultats des tests statistiques menés pour l'analyse quantitative

Les trois variables « sexe », « niveau scolaire » et « environnement et pratiques socio-culturelles » ne semblent pas agir sur le nombre moyen de vecteurs de connaissances historiques cités. Les données sont en effet réparties de manière relativement homogène pour chacune des sous-populations correspondant à ces variables. Les résultats observés à l'issue des test de χ^{2243} ne permettent donc pas de rejeter l'hypothèse d'indépendance des variables H_0 , tandis que les tests exacts de Fisher sanctionnent lesdits résultats.

Seule la variable « catégorie socio-professionnelle des parents » semble influencer sur cet aspect quantitatif du processus représentationnel des élèves. La distribution des données varie en effet en fonction des sous-populations considérées. Alors que la majorité des élèves issus de la « catégorie favorisée » mentionnent en moyenne 1,5 vecteurs ou plus, la répartition est inversée pour les individus issus de la « catégorie moyenne » et de la « catégorie défavorisée ». Le test de χ^2 effectué confirme ces premières constatations. Les résultats observés ($\chi^2 = 6,170$; $dl = 2$; $p = 0,046$) permettent en effet de conclure au fait que les élèves issus de la « catégorie favorisée » s'appuient en moyenne sur un plus grand nombre de vecteurs que le

²⁴³ Les résultats des tests de Chi-2 effectués pour chacune de ces variables sont les suivants :

- « Sexe » : $\chi^2 = 1,706$; $dl = 1$; $p = 0,192$
- « Niveau scolaire » : $\chi^2 = 0,388$; $dl = 1$; $p = 0,534$
- « Environnement et pratiques socio-culturelles » : $\chi^2 = 2,189$; $dl = 2$; $p = 0,335$

reste de leurs camarades au seuil de 95% ($p < 0,05$). Difficile toutefois d'expliquer l'influence de ce facteur, d'autant plus que la « catégorie socio-professionnelle des parents » n'a, *a priori*, pas d'impact sur l'aspect qualitatif du processus représentationnel des élèves précédemment interrogé. On peut néanmoins émettre l'hypothèse suivante : les élèves issus de la « catégorie favorisée », jouissant d'une situation financière certainement confortable, pourraient avoir accès à un éventail de vecteurs de représentations historiques plus large et diversifié que leurs camarades issus d'autres catégories. Forts de cette ouverture, les élèves en question seraient donc enclins à mobiliser un plus grand nombre de vecteurs lors du recueil de représentations.

3. Conclusion intermédiaire : les facteurs du processus représentationnel des élèves

Si nous revenons à nos hypothèses de départ à l'issue de ces deux séries d'analyses, il est délicat de conclure à leur validation ou à leur rejet. Notre échantillon est en effet trop réduit pour que les liens de corrélation observés puissent être étendus à la population générale des élèves de CE2. Nous préférons donc considérer ces résultats comme autant de pistes méritant, certainement, d'être explorées à une plus large échelle et qui demeureront donc, pour le moment à l'état d'hypothèses.

Il semblerait néanmoins que certains des facteurs de causalité éprouvés aient un plus grand impact que d'autres sur le processus représentationnel des élèves. Alors que le « niveau scolaire »²⁴⁴ des individus ne paraît pas avoir la moindre incidence sur ledit processus et que le « sexe » des élèves semble y jouer un rôle marginal²⁴⁵, il n'en va pas de même des variables « environnement et pratiques socio-culturelles » et « catégorie socio-professionnelle des parents » qui influent, si l'on se fie aux tests statistiques effectués, sur des aspects complémentaires du processus représentationnel. Il semble, en effet, que l'« environnement et les pratiques socio-culturelles » agissent sur l'aspect qualitatif du processus représentationnel des élèves, les individus évoluant dans un milieu très favorable ayant tendance à mobiliser plus fréquemment les vecteurs « école » et « sorties culturelles » que le reste de l'échantillon. Parallèlement, la variable « catégorie socio-professionnelle des parents » aurait un impact sur l'aspect quantitatif du processus représentationnel, les élèves issus de la « catégorie favorisée » citant un plus grand nombre de vecteurs pour un même objet de représentations.

Passé le stade des constats, vient normalement celui des explications. Nous sommes

²⁴⁴ Il convient toutefois de rappeler que notre échantillon ne comptait qu'une faible proportion d'élèves de CE1.

²⁴⁵ Seuls les élèves de sexe masculin ont cité le vecteur « jeux vidéo », ce qui dénote tout de même l'influence de cette variable sur l'aspect qualitatif du processus représentationnel des élèves.

pourtant ici contrainte de rester dans le domaine de la conjecture, les résultats observés ne faisant qu'engendrer de nouvelles questions, et les données recueillies étant insuffisantes pour y répondre. Notre approche statistique des facteurs explicatifs du processus représentationnel des élèves révèle ici ses limites. Bien que nécessaire, cette dernière ne saurait suffire à saisir un phénomène se rattachant essentiellement à l'identité et à l'expérience individuelle de chacun. Afin de compléter cette analyse relativement « froide » et mathématique, il eut été pertinent de lui associer une approche plus sensible des représentations en menant, par exemple, des entretiens semi-directifs auprès de chaque individu de l'échantillon, entretiens qui auraient permis de recueillir des données plus fines relatives à leur expérience vécue.

IV. Discussion générale

A. Apports de la recherche

Avec ce travail de recherche, nous avons adopté une approche multidimensionnelle afin de répondre à trois interrogations : Quoi ? Comment ? et le Pourquoi du Comment ? Appliqués aux représentations historiques d'élèves de CE2, objet d'étude à la frontière de plusieurs disciplines scientifiques, ces questionnements de prime abord simplistes se complexifient et prennent tout leur sens. Quels éléments figurent parmi les représentations des élèves ? D'où proviennent-ils ? Pourquoi cet individu a-t-il été influencé par cette source de connaissances historique particulière plutôt que par une autre ? Trois questions que nous n'avons fait qu'effleurer au détour de cette modeste contribution.

Si nous devons extraire de ces pages quelques idées saillantes, plusieurs constatations nous viennent à l'esprit. Le contenu représentationnel que les élèves associent à la Préhistoire, au Moyen Âge et à la Première Guerre Mondiale n'est pas beaucoup plus le reflet du savoir enseigné qu'il n'est celui du savoir savant. Les éléments socioreprésentés, hérités de courants historiographiques datant pour certains du XIXe siècle et repris par de nombreux auteurs et réalisateurs depuis le XXe siècle, y supplantent généralement les éléments que nous pourrions qualifier de « scientifiques ». Si l'influence du savoir enseigné sur les représentations des élèves est perceptible, les contenus qui en émanent sont appropriés et hybridés à d'autres éléments rencontrés dans divers contextes. Chaque processus représentationnel est donc avant tout une construction individuelle, ce qui n'empêche pas le partage d'univers de référence et de savoirs communs. Le traitement statistique des données, bien que nécessaire, ne saurait suffire à restituer un tel phénomène dans sa complexité. D'où la nécessité – nous en avons maintenant conscience – d'aller au-delà, en interrogeant directement les élèves sur leurs pratiques. Il semble, en effet, que les représentations des élèves se construisent, s'organisent et se transforment au gré des expériences vécues, elles-mêmes liées à une multitude de facteurs endogènes et exogènes parfois difficilement identifiables mais relevant néanmoins pour beaucoup de l'individualité et de l'identité de chacun.

Quelles sont les implications didactiques et pédagogiques de telles conclusions ? L'écueil serait de les considérer avec résignation. Les représentations historiques des élèves sont imprégnées d'images parfois stéréotypées, souvent transmises par le biais de vecteurs qui s'affranchissent des avancées de la recherche scientifique, certes. Il n'empêche que l'enseignement a indubitablement un rôle à jouer dans ce processus. La première étape consiste

certainement à prendre conscience que les périodes historiques sont des objets d'apprentissage complexes, dotés d'une épaisseur temporelle difficilement appréhensible, et associés à des contenus parfois très éloignés de la réalité historique. La seconde étape nécessite de se rendre compte qu'il existe un « déjà là » plus ou moins ancré et développé en chaque élève. Aborder les périodes historiques au CE2 ne se limite donc pas à faire entrer les élèves dans la « compréhension du temps long »²⁴⁶ et à leur fournir des repères composés de « quelques grandes dates et personnages clés »²⁴⁷. Il s'agit aussi de prendre en compte ce « déjà là » et de considérer le fait que le savoir enseigné sera peut-être la nouvelle maille d'un tissu réticulaire qui n'aura de cesse d'évoluer au cours de la vie de l'individu. Nous rejoignons ici en partie une conception de l'apprentissage mise en avant par André Giordan dans son « modèle allostérique de l'apprendre ». Il semble en effet primordial de prendre en compte les représentations initiales des élèves pour les intégrer au processus de transposition didactique interne. On omettrait, le cas échéant, tout un pan de l'appropriation du savoir. Quelle serait alors la posture idéale ? Peut-être faut-il faire avec la représentation pour aller contre, comme le préconise Gérard de Vecchi. Ou peut-être faut-il faire avec en donnant à l'élève les moyens d'aller contre.

B. Limites et perspectives de la recherche

Il est des aspects de notre sujet de recherche que nous aurions initialement souhaité explorer, mais pour lesquels temps et moyens nous ont fait défaut. Il en est d'autres qui nous sont apparus *a posteriori* mais qui n'ont pas été approfondis, leur étude ayant nécessité la mise en œuvre de méthodes interrogatives différentes.

La première grande limite de notre étude tient à la taille de l'échantillon interrogé. Les effectifs étaient parfois critiques lors de la réalisation des tests de χ^2 , et il est difficile de dire si nos résultats sont généralisables ou non à une population plus large. Le faible nombre de classes sélectionnées nous a, par ailleurs, empêchée d'interroger l'impact de la variable « territoire » sur le processus représentationnel des élèves, cette dernière se confondant avec les trois groupes-classes choisis.

La seconde limite de notre étude est liée à la composition de ce même échantillon. Nous souhaitions initialement prendre plus fortement en compte l'Indice de Position Sociale des établissements du département pour sélectionner les classes à interroger. Nous aurions

²⁴⁶ Ministère de l'Éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) », Bulletin Officiel n°31, Paris, 2020, p.51.

²⁴⁷ Ministère de l'Éducation nationale, « Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) », Bulletin Officiel n°31, Paris, 2020, p.53.

idéalement priorisé des écoles aux indices disparates afin de disposer d'individus ayant des « environnements et pratiques socio-culturelles » diversifiées et des parents aux « catégories socio-professionnelles » hétérogènes. Nous avons cependant dû laisser de côté ce critère pour des raisons pragmatiques, et nous en remettre à la bonne volonté des enseignants à nous recevoir.

Une autre limite de notre étude, que nous avons identifiée après coup, se rapporte aux outils interrogatifs utilisés lors de notre recueil de données. Ces derniers auraient en effet mérité d'être complétés pour enrichir notre analyse. Il eut, par exemple, été pertinent, de mener des entretiens individuels auprès des élèves afin de recueillir des données relatives à leurs expériences vécues, données qui nous auraient permis d'aborder leurs représentations de manière plus sensible. De même, le questionnaire enseignant utilisé n'était pas assez détaillé. Nous aurions, par exemple, eu tout intérêt à recueillir des données supplémentaires quant aux supports utilisés en classe pour aborder les différentes périodes historiques. Les items proposés étaient trop génériques pour que les réponses récoltées soient différenciables. Il nous a donc été impossible de mesurer un quelconque impact desdits supports sur le processus représentationnel des élèves.

Ces limites représentent autant de perspectives de prolongements envisageables. Il serait en effet fort pertinent d'appliquer cette étude à une plus grande échelle en englobant notamment une plus grande diversité sociale et territoriale. Comment des élèves vivant dans des départements dépourvus de sites préhistoriques construisent-ils les représentations qu'ils associent à la période en question ? Comment des élèves vivant à Verdun appréhendent-ils la Première Guerre Mondiale ? Et ce ne sont là que deux exemples parmi d'autres des nombreux questionnements qui émergent à l'issue de cette étude. On pourrait également envisager d'interroger d'autres objets de représentations comme les Temps Modernes ou la Seconde Guerre Mondiale ; ou encore de recueillir les représentations des enseignants pour mesurer leur impact sur le contenu enseigné. Les sujets de recherche permettant d'aborder les représentations historiques des élèves du premier degré sont riches, et nous espérons que cette contribution orientera d'autres chercheurs sur cette voie.

V. Conclusion

À l'issue de cette étude, nous souhaiterions porter un regard rétrospectif sur le long cheminement qui fut ici le nôtre. La naissance de ce sujet de recherche est en grande partie due au hasard. Au détour d'une conversation que n'avait rien de professionnelle, nous avons mis le doigt sur quelque chose en constatant que les images biaisées du passé renvoyées par certaines productions contemporaines pouvaient influencer les représentations d'adultes avertis. Ce quelque chose a peu à peu grandi, nourrit des réflexions de chercheurs issus d'horizons divers. Ce qui n'était qu'une vague idée, résumable en quelques mots – représentations, Histoire, périodes, films – est devenu problématique : Comment les élèves de CE2 fabriquent-ils leurs représentations de quelques périodes de l'histoire européenne ? Ce qui n'était que simple curiosité intellectuelle s'est peu à peu précisé et structuré pour devenir questions de recherche et hypothèses. Ce qui tenait, un temps, du domaine de l'abstrait, a peu à peu pris une forme plus concrète lorsque nous avons conçu notre protocole de recherche ; plus concrète encore lorsque nous l'avons mis en œuvre. Les données recueillies et leur analyse ont répondu à certaines questions, et ouvert la voie à beaucoup d'autres.

Si le chemin parcouru peut sembler cyclique, nous n'en sommes pas pour autant revenue sur nos pas. Jules Michelet disait hier avec panache ce que nous souhaitons aujourd'hui exprimer : « Mon livre m'a créé. C'est moi qui fus son œuvre. »²⁴⁸. Il ne fait en effet aucun doute que ce travail fera de nous une professionnelle différente de celle qu'elle aurait été.

²⁴⁸ *Préface de l'Histoire de France, éd. de 1869, in Prost, A., Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 2014, p. 98.

VI. Bibliographie

- ABRIC, J.-C. (éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2003.
- ARTIERES, P. et LABORIE, P., « Témoignage et récit historique », *Société et Représentations*, n° 13, 2002, pp. 199-206.
- AUDIGIER, F., *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris 7, 1993.
- AUDIGIER, F., « Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque », dans *Actes des rencontres sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales*, Paris, INRP, 1988, pp. 13-15.
- BADIER, W., *Enseigner l'histoire à l'école primaire*, Vanves, Hachette éducation, 2021.
- BLOCH, M., *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Malakoff, Dunod, 2020 (Ekho).
- BLOCH, M., *L'Étrange Défaite*, Paris, Société des Éditions Franc-Tireur, 1946.
- BORNE, D., *Histoires de France*, Paris, La documentation Française, 2011 (Documentation photographique 8083).
- BOURDIEU, P., *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit, 2007.
- CARIOU, D., « Représentations sociales et didactique de l'histoire », *Le cartable de Clio*, vol. 3, 2003, pp. 169-178.
- CHATEAU, D., « Le téléfilm historique postmoderne : spectacularisation de l'Histoire et "montage hystérique" », *Sociétés et Représentations*, vol. 31, n° 1, 2011, pp. 55-64.
- CITRON, S., *Le mythe national: l'histoire de France revisitée*, Paris, Éd. de l'Atelier, 2008.
- DE CARLOS, P., *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise, 2015.
- DELUERMOZ, Q. et al., « Le XIXe siècle et l'histoire scolaire », *Revue d'histoire du XIXe siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIXe siècle*, n° 52, juin 2016, pp. 135-149.
- DE VECCHI, G., « Des représentations, oui : mais pour en faire quoi ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 312, 1993, pp. 55-57.
- DOUSSOT, S., « Recherches historiques, recherches didactiques et formation à l'enseignement de l'histoire », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 133, 2017, pp. 129-143.
- DROIT-VOLET, S., « L'ère des temps psychologiques », 2019, [En ligne]. <<https://jimis.episciences.org/5480>>. (Consulté le 15 décembre 2022).

- DURAND-LE-GUERN, I., *Le Moyen Âge des romantiques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016.
- DURKHEIM, É., « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale*, mai 1898.
- DURU-BELLAT, M., FARGES, G. et HENRIOT-VAN ZANTEN, A., *Sociologie de l'école*, Malakoff, Armand Colin, 2022.
- FEBVRE, L., « Propos d'initiation : vivre l'histoire. », *Mélanges d'histoire sociale*, n° 3, 1943, pp. 5-18.
- FILATRE, E., *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche*, Toulouse, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2021.
- GIORDAN, A., « De l'usage des conceptions dans les apprentissages », dans *Enseigner l'Éducation Physique et Sportive*, s.l., Éditions AFRAPS, 1993, pp. 227-240 (Hors collection), [En ligne]. <<https://www.cairn.info/enseigner-l-education-physique-et-sportive--9782910448037-p-227.htm>>. .
- GIORDAN, A., « An allosteric learning model », dans *Actes IUBS-CBE*, 1989.
- HARTOG, F., *Régimes d'historicité: présentisme et expériences du temps*, Paris, Éditions du Seuil, 2015.
- HOWELL, D.C., *Méthodes statistiques en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck, 2008 (Ouvertures psychologiques).
- JODELET, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1997.
- KALIFA, D., « “Belle Époque” : invention et usages d'un chrononyme », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n° 52, 2016, pp. 119-132.
- KOSELLECK, R., *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, EHESS, 1990.
- LALU, J., « Quand l'histoire inspire le jeu vidéo », *L'Histoire*, 2021.
- LAUTIER, N., *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997 (Education et didactiques)].
- LAVISSE, E., *Questions d'enseignement national*, Paris, Armand Colin, 1885.
- LE GOFF, J., *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches?*, Paris, Seuil, 2014.
- LEDUC, J., *Les historiens et le temps: conceptions, problématiques écritures*, Paris, Éd. du Seuil, 1999 (Points Série histoire 259)].
- MARROU, H.-I., *De la connaissance historique*, Paris, Editions du Seuil, 1954.
- MARX, K. et ENGELS, F., *Manifeste du Parti communiste*, 1847.

- MAUSS, M. et DURKHEIM, É., « De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives. », *L'Année sociologique*, n° 6, 1903, p. pp.1-72.
- MENDRAS, H., *La seconde révolution française: 1965 - 1984*, Paris, Gallimard, 1997.
- MIGNE, J., « Pédagogie et représentations », *Éducation permanente*, n° 8, 1970, pp. 65-87.
- MONIOT, H., *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993.
- MOSCOVICI, S., *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984.
- MOSCOVICI, S., *La psychanalyse, son image, son public. Thèse principale de doctorat ès lettres*, Paris, PUF, 1961 (Bibliothèque de Psychanalyse et de Psychologie clinique].
- PAJOT, P., « Ce que dit la science », *L'Histoire*, n° 497-498, août 2022, pp. 108-109.
- PAUN, E., « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 22, 2006, pp. 3-3.
- PIAGET, J., *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1981.
- PROST, A., *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 2014.
- RANCIERE, J., *Les Mots de l'histoire. Essai de poétique du savoir*, Paris, Éditions du Seuil, 1992.
- REUTER, Y., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2013.
- RICŒUR, P., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2014.
- SEIGNOBOS, C., *L'Histoire dans l'enseignement secondaire*, Paris, Armand Colin, 1906.
- SEIGNOBOS, C. et LANGLOIS, C.-V., *Introduction aux études historiques*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1899.
- TARTAS, V., « Le développement de notions temporelles par l'enfant », *Développements*, n° 1, avril 2010, pp. 17-26.
- WEBER, M., CHAVY, J. et DAMPIERRE, É. de, *Economie et société*, Paris, Pocket, 2003 (Agora].

VII. Index des figures, des tableaux et des annexes

A. Index des figures

FIGURE 1 : HISTOGRAMME MONTRANT LES AFFINITES DES ELEVES CONSULTEES AVEC DIFFERENTES PERIODES HISTORIQUES.....	36
FIGURE 2 : HISTOGRAMME MONTRANT LA PROPORTION D'ELEVES PRESENTS PAR ECOLE EN FONCTION DES RECUEILS	46
FIGURE 3 : EXTRAIT EXCEL. DONNEES RECUEILLIES SUR LA PREHISTOIRE	52
FIGURE 4 : TABLEAU GENERE PAR IRAMUTEQ APRES ANALYSE PROTOTYPIQUE.....	53
FIGURE 5 : EXTRAIT EXCEL. DONNEES EXTRAITES DES DESSINS SUR LE MOYEN ÂGE.....	55
FIGURE 6 : EXTRAIT EXCEL. TABLEAU DE CONTINGENCE	57
FIGURE 7 : LOGIGRAMME MONTRANT LES TESTS EFFECTUES POUR EPROUVER LA VALIDITE DES REPONSES DES ELEVES	60
FIGURE 8 : EXTRAIT EXCEL. DONNEES EXTRAITES DES QUESTIONNAIRES SUR LES VECTEURS POUR LA PREMIERE GUERRE MONDIALE..	61
FIGURE 9 : DIAGRAMME EN SECTEURS MONTRANT LA REPARTITION EN POURCENTAGE DES ELEVES DE L'ECHANTILLON PAR SEXE	65
FIGURE 10 : DIAGRAMME EN SECTEURS MONTRANT LA REPARTITION EN POURCENTAGE DES ELEVES EN FONCTION DES PROFESSIONS DE LEURS PARENTS	68
FIGURE 11 : DIAGRAMME EN SECTEURS MONTRANT LA REPARTITION EN POURCENTAGE DES ELEVES EN FONCTION DE LEURS PRATIQUES ET DE LEUR ENVIRONNEMENT SOCIO-CULTUREL.....	69
FIGURE 12 : EXTRAIT EXCEL. DONNEES EXTRAITES POUR L'ANALYSE QUALITATIVE	70
FIGURE 13 : EXTRAIT EXCEL. TABLEAU DE CONTINGENCE POUR LE VECTEUR « JEUX VIDEO » ET LA VARIABLE « SEXE ».....	71
FIGURE 14 : EXTRAIT EXCEL. DONNEES EXTRAITES POUR L'ANALYSE QUANTITATIVE	72
FIGURE 15 : EXTRAIT EXCEL. TABLEAU DE CONTINGENCE POUR LA VARIABLE « SEXE »	73
FIGURE 16 : DESSIN (CODE : RbF2B4dP1) REPRESENTATIF DE L'IMAGE ASSOCIEE A L'HOMME PREHISTORIQUE.....	79
FIGURE 17 : DESSIN (CODE : UBG1C11dP1) ILLUSTRANT LA NOTION D'EVOLUTION	79
FIGURE 18 : DESSIN (CODE : Pbg2B3dP1) REPRESENTANT LE MAMMOUTH DANS UNE SCENE DE CHASSE	80
FIGURE 19 : DESSIN (CODE : UBG2B3dP2) REPRESENTATIF DE L'IMAGE ASSOCIEE AU CHATEAU MEDIEVAL	86
FIGURE 20 : DESSINS (CODES : UBF2A9dP2 ET RbF2B4dP2) MONTRANT LES DEUX FONCTIONS ATTRIBUEES AU CHATEAU MEDIEVAL	86
FIGURE 21 : DESSIN (CODE : Pbg2B3dP2) SEMBLANT EVOQUER UNE GUERRE DE SIEGE.....	87
FIGURE 22 : DESSIN (CODE : Rbg3C19dP3) REPRESENTANT UN SOLDAT DE LA PREMIERE GUERRE MONDIALE	92
FIGURE 23 : DESSINS (CODES : Pbg2B3dP3 ; RAG1B18dP3 ET Raf1B1dP3) MONTRANT TROIS REPRESENTATIONS DIFFERENTES DES COMBATS.....	93
FIGURE 24 : DESSIN (CODE : RbF3B11dP1) ENTIEREMENT ANACHRONIQUE.....	97
FIGURE 25 : DESSIN (CODE : RAG2A9dP1) TEMOIGNANT DE REPRESENTATIONS « HYBRIDES »	98
FIGURE 26 : DESSIN (CODE : RAG2A16dP3) REPRESENTANT UN SOLDAT EQUIPE DE BOUCLERS MEDIEVAUX.....	98
FIGURE 27 : HISTOGRAMME MONTRANT LA FREQUENCE D'APPARITION DES NOTIONS ENSEIGNEES A CAHORS EN FONCTION DES GROUPES-CLASSES	104
FIGURE 28 : HISTOGRAMME MONTRANT LA FREQUENCE D'APPARITION DES NOTIONS ENSEIGNEES A MERCUES EN FONCTION DES GROUPES-CLASSES	105
FIGURE 29 : HISTOGRAMME MONTRANT LA FREQUENCE D'APPARITION DES NOTIONS ENSEIGNEES A CATUS EN FONCTION DES GROUPES-CLASSES	106
FIGURE 30 : HISTOGRAMME MONTRANT LA REPARTITION DES VECTEURS CONTRIBUANT AU PROCESSUS REPRESENTATIONNEL DES ELEVES POUR LA PREHISTOIRE.....	110
FIGURE 31 : HISTOGRAMME MONTRANT LA REPARTITION DES VECTEURS CONTRIBUANT AU PROCESSUS REPRESENTATIONNEL DES ELEVES POUR LE MOYEN ÂGE	112
FIGURE 32 : HISTOGRAMME MONTRANT LA REPARTITION DES VECTEURS CONTRIBUANT AU PROCESSUS REPRESENTATIONNEL DES ELEVES POUR LA PREMIERE GUERRE MONDIALE.....	114
FIGURE 33 : HISTOGRAMME MONTRANT LA PROPORTION D'ELEVES CITANT LES DIFFERENTS VECTEURS EN FONCTION DES GROUPES-CLASSES	118

B. Index des tableaux

TABLEAU 1: DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON ELEVE	38
TABLEAU 2 : DESCRIPTION DES PROFILS ENSEIGNANTS	38
TABLEAU 3 : PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES AUPRES DES ELEVES.....	46
TABLEAU 4 : CODIFICATION DES QUESTIONNAIRES ELEVES DE L'ETUDE.....	47
TABLEAU 5 : PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES AUPRES DES ENSEIGNANTES	48

TABLEAU 6 : PRESENTATION DES QUESTIONNAIRES HIERARCHISES RECUEILLIS	49
TABLEAU 7 : TABLEAU D'ANALYSE PROTOTYPIQUE	50
TABLEAU 8 : PRESENTATION DES DESSINS RECUEILLIS.....	54
TABLEAU 9 : PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES SUR L'ENSEIGNEMENT DES PERIODES HISTORIQUES AUPRES DES ENSEIGNANTES	56
TABLEAU 10 : PRESENTATION DES NOTIONS ABORDEES AU COURS DES SEANCES PORTANT SUR LA PREHISTOIRE.....	57
TABLEAU 11 : PRESENTATION DES QUESTIONNAIRES SUR LES VECTEURS DE REPRESENTATIONS RECUEILLIS	60
TABLEAU 12 : REPARTITION DES ELEVES DE L'ECHANTILLON PAR SEXE	64
TABLEAU 13 : REGROUPEMENT DES CATEGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES SELON LA NOMENCLATURE DE PIERRE BOURDIEU	66
TABLEAU 14 : SYSTEME DE CLASSIFICATION UTILISE POUR CATEGORISER LES PROFESSIONS DES PARENTS D'ELEVES	67
TABLEAU 15 : REPARTITION DES ELEVES EN FONCTION DES PROFESSIONS DE LEURS PARENTS	68
TABLEAU 16 : SYSTEME DE CLASSIFICATION UTILISE POUR CATEGORISER LES PRATIQUES ET L'ENVIRONNEMENT SOCIO-CULTUREL DES ELEVES.....	69
TABLEAU 17 : REPARTITION DES ELEVES EN FONCTION DE LEURS PRATIQUES ET DE LEUR ENVIRONNEMENT SOCIO-CULTUREL.....	69
TABLEAU 18 : ANALYSE PROTOTYPIQUE DES REPRESENTATIONS DES ELEVES SUR LA PREHISTOIRE.....	75
TABLEAU 19 : REPARTITION DES DESCRIPTEURS SUR LA PREHISTOIRE CLASSES PAR ORDRE D'IMPORTANCE.....	78
TABLEAU 20 : ANALYSE PROTOTYPIQUE DES REPRESENTATIONS DES ELEVES SUR LE MOYEN ÂGE	81
TABLEAU 21 : REPARTITION DES DESCRIPTEURS SUR LE MOYEN ÂGE CLASSES PAR ORDRE D'IMPORTANCE	85
TABLEAU 22 : ANALYSE PROTOTYPIQUE DES REPRESENTATIONS DES ELEVES SUR LA PREMIERE GUERRE MONDIALE.....	88
TABLEAU 23 : REPARTITION DES DESCRIPTEURS SUR LA PREMIERE GUERRE MONDIALE CLASSES PAR ORDRE D'IMPORTANCE.....	91
TABLEAU 24 : ANACHRONISMES RELEVES DANS LES QUESTIONNAIRES D'EVOCATION HIERARCHISEE	95
TABLEAU 25 : ANACHRONISMES RELEVES DANS LES DESSINS DES ELEVES.....	96
TABLEAU 26 : CONTENU REPRESENTATIONNEL DES TROIS CLASSES SUR LA PREHISTOIRE.....	100
TABLEAU 27 : CONTENU REPRESENTATIONNEL DES TROIS CLASSES SUR LE MOYEN ÂGE	101
TABLEAU 28 : CONTENU REPRESENTATIONNEL DES TROIS CLASSES SUR LA PREMIERE GUERRE MONDIALE.....	102
TABLEAU 29 : TABLEAU A DOUBLE ENTREES PRESENTANT LES RESULTATS DES TESTS STATISTIQUES MENES POUR L'ANALYSE QUALITATIVE	122
TABLEAU 30 : TABLEAU PRESENTANT LES RESULTATS DES TESTS STATISTIQUES MENES POUR L'ANALYSE QUANTITATIVE	124

C. Index des annexes

ANNEXE 1 : CONSULTATION PRELIMINAIRE – FORMULAIRE VIERGE	136
ANNEXE 2 : CONSULTATION PRELIMINAIRE – FORMULAIRE COMPLETE	137
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE ELEVE VIERGE	138
ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT VIERGE	148
ANNEXE 5 : DESCRIPTEURS QUANTITATIFS UTILISES POUR ANALYSER LES DESSINS DES ELEVES CLASSES CHRONOLOGIQUEMENT PAR PERIODES	153
ANNEXE 6 : DISTRIBUTION DES EFFECTIFS POUR LES DESCRIPTEURS DES TROIS PERIODES HISTORIQUES INTERROGEEES	155
ANNEXE 7 : ANALYSES PROTOTYPIQUES DES TROIS CLASSES POUR LES TROIS PERIODES HISTORIQUES	156

VIII. Annexes

Annexe 1 : Consultation préliminaire – Formulaire vierge

Consultation préliminaire d'élèves de CE2

Choix des périodes à interroger au cours de l'étude
(Temps nécessaire : environ 10 minutes)

Cette consultation doit permettre de déterminer les périodes qui sont source d'évocation pour des élèves de CE2 en vue d'une étude plus large portant sur les représentations que des élèves de CE2 ont sur certaines périodes de l'histoire et leurs origines.

Cette consultation s'organise sous forme de vote à main levée, l'enseignant notant, pour chaque période, le nombre d'élèves « concernés ».

- **Nombre d'élèves dans la classe** :

Question à poser pour chacune des périodes suivantes : Est-ce que tu connais *la préhistoire* ? (Attention, si tu votes « oui », cela veut dire que tu penses être capable d'en parler ou d'en faire un dessin).

- **La préhistoire** – Nombre de « oui » :
- **L'Antiquité** – Nombre de « oui » :
- **L'Antiquité grecque** – Nombre de « oui » :
- **L'Antiquité romaine** – Nombre de « oui » :
- **L'Antiquité égyptienne** – Nombre de « oui » :
- **Le Moyen-Âge** – Nombre de « oui » :
- **La Renaissance** – Nombre de « oui » :
- **L'époque de Louis XIV** – Nombre de « oui » :
- **L'époque de Louis XVI** – Nombre de « oui » :
- **La Révolution française** – Nombre de « oui » :
- **L'Âge industriel** – Nombre de « oui » :
- **La Première Guerre mondiale** – Nombre de « oui » :
- **La Seconde Guerre mondiale** – Nombre de « oui » :
- **La Guerre froide** – Nombre de « oui » :

Annexe 2 : Consultation préliminaire – Formulaire complété

Consultation préliminaire d'élèves de CE2

Choix des périodes à interroger au cours de l'étude

(Temps nécessaire : environ 10 minutes)

Cette consultation doit permettre de déterminer les périodes qui sont source d'évocation pour des élèves de CE2 en vue d'une étude plus large portant sur les représentations que des élèves de CE2 ont sur certaines périodes de l'histoire et leurs origines.

Cette consultation s'organise sous forme de vote à main levée, l'enseignant notant, pour chaque période, le nombre d'élèves « concernés ».

- Nombre d'élèves dans la classe : ...9.

Question à poser pour chacune des périodes suivantes : Est-ce que tu connais *la préhistoire* ? (Attention, si tu votes « oui », cela veut dire que tu penses être capable d'en parler ou d'en faire un dessin).

- **La préhistoire** – Nombre de « oui » : ...9....
- **L'Antiquité** – Nombre de « oui » : ...3....
- **L'Antiquité grecque** – Nombre de « oui » : ...0....
- **L'Antiquité romaine** – Nombre de « oui » : ...8....
- **L'Antiquité égyptienne** – Nombre de « oui » : ...7....
- **Le Moyen-Âge** – Nombre de « oui » : ...9....
- **La Renaissance** – Nombre de « oui » : ...0....
- **L'époque de Louis XIV** – Nombre de « oui » : ...8....
- **L'époque de Louis XVI** – Nombre de « oui » : ...4....
- **La Révolution française** – Nombre de « oui » : ...5....
- **L'Âge industriel** – Nombre de « oui » : ...0....
- **La Première Guerre mondiale** – Nombre de « oui » : ...9....
- **La Seconde Guerre mondiale** – Nombre de « oui » : ...8....
- **La Guerre froide** – Nombre de « oui » : ...0....

Questionnaire de recherche élève – Histoire

Réponds à ces questions pour que je puisse mieux te connaître en remplissant les pointillés et en cochant les cases qui te correspondent. Merci.

Écris ton prénom :

Je suis : une fille un garçon

Le métier de mon premier parent est :

Le métier de mon second parent est :

Combien y-a-t-il de livres chez toi ?

- Moins de 10 livres
- De 10 à 30 livres
- De 30 à 50 livres
- Plus de 50 livres

Lis-tu souvent des livres en dehors de l'école ?

- Moins d'une fois par semaine
- Une fois par semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Une fois par jour ou plus

Vas-tu au cinéma, au musée, visiter des monuments historiques ?

- Jamais
- Une fois par an
- Plusieurs fois par an
- Au moins une fois par mois

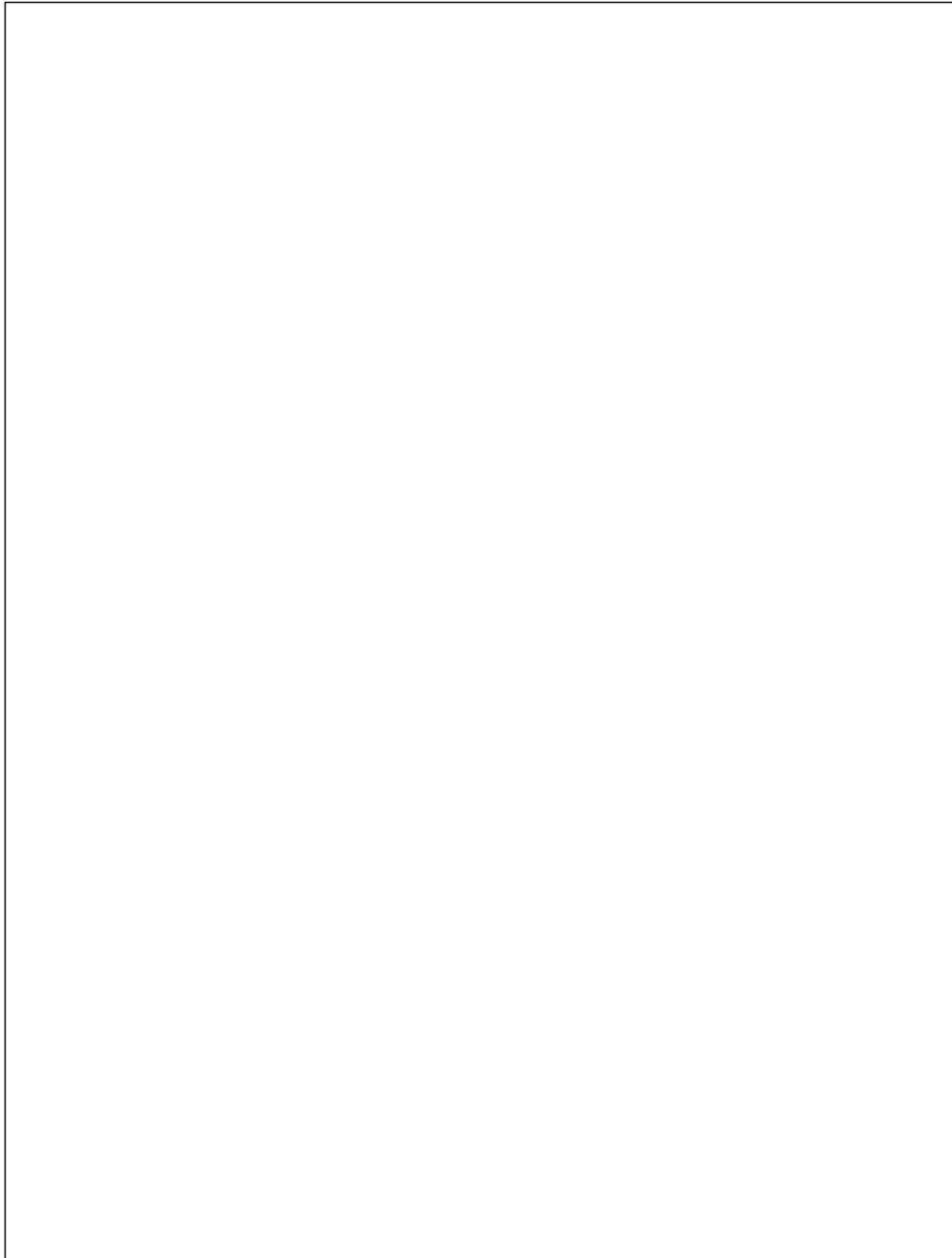
Période 1 : La Préhistoire

À quoi te fait penser le mot « Préhistoire » ?

1. Écris tous les mots qui te viennent en tête dans les grandes cases.

2. Range maintenant tous ces mots par ordre d'importance : mets le chiffre 1 dans la petite case à côté du mot qui correspond le mieux à la **préhistoire**, puis le chiffre 2 à côté du deuxième mot qui correspond le mieux, etc.

À quoi penses-tu quand tu entends le mot Préhistoire ? Fais un dessin pour me montrer ce à quoi tu penses. Tu peux, si tu le souhaites, ajouter des légendes.



Réponds à la question suivante (tu peux cocher plusieurs cases) :

Lorsque tu as fait ton dessin, tu as pensé :

- À des choses que tu as apprises à l'école

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?
.....
.....

- À un ou plusieurs lieu(x) que tu as visité(s) (musée, monument, exposition, etc.)

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?
.....
.....

- À un ou plusieurs film(s), dessin(s) animé(s)

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?
.....
.....

- À un ou plusieurs livre(s)

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?
.....
.....

- À un ou plusieurs jeu(x) vidéo(s)

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?
.....
.....

- À autre chose

Si oui, peux-tu préciser quoi ?
.....
.....

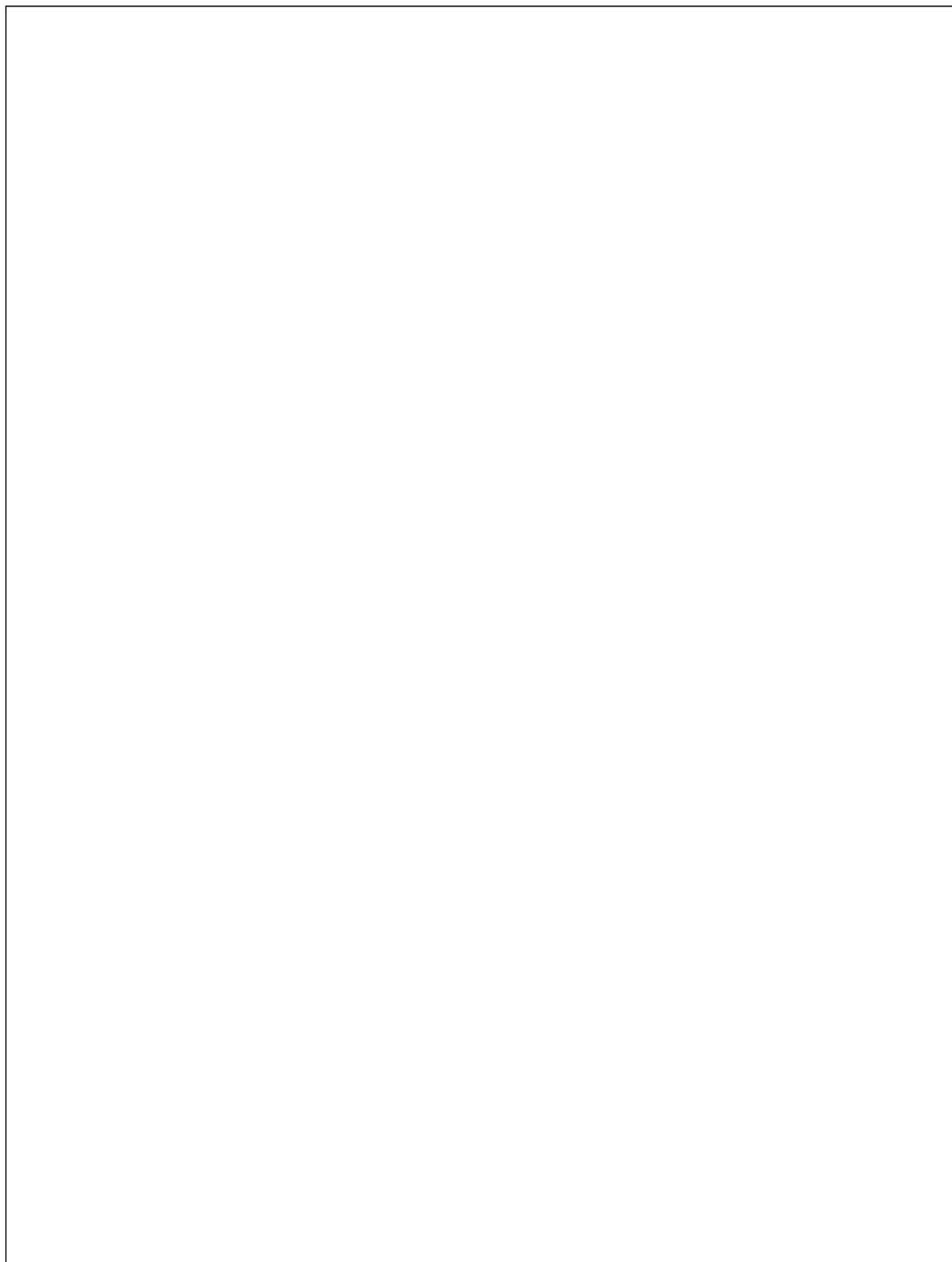
Période 2 : Le Moyen Âge

À quoi te font penser les mots « Moyen Âge » ?

1. Écris tous les mots qui te viennent en tête dans les grandes cases.

Range maintenant tous ces mots par ordre d'importance : mets le chiffre 1 dans la petite case à côté du mot qui correspond le mieux au **Moyen Âge**, puis le chiffre 2 à côté du deuxième mot qui correspond le mieux, etc.

À quoi penses-tu quand tu entends les mots Moyen Âge ? Fais un dessin pour me montrer ce à quoi tu penses. Tu peux, si tu le souhaites, ajouter des légendes.



Réponds à la question suivante (tu peux cocher plusieurs cases) :

Lorsque tu as fait ton dessin, tu as pensé :

- À des choses que tu as apprises à l'école

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?
.....
.....

- À un ou plusieurs lieu(x) que tu as visité(s) (musée, monument, exposition, etc.)

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?
.....
.....

- À un ou plusieurs film(s), dessin(s) animé(s)

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?
.....
.....

- À un ou plusieurs livre(s)

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?
.....
.....

- À un ou plusieurs jeu(x) vidéo(s)

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?
.....
.....

- À autre chose

Si oui, peux-tu préciser quoi ?
.....
.....

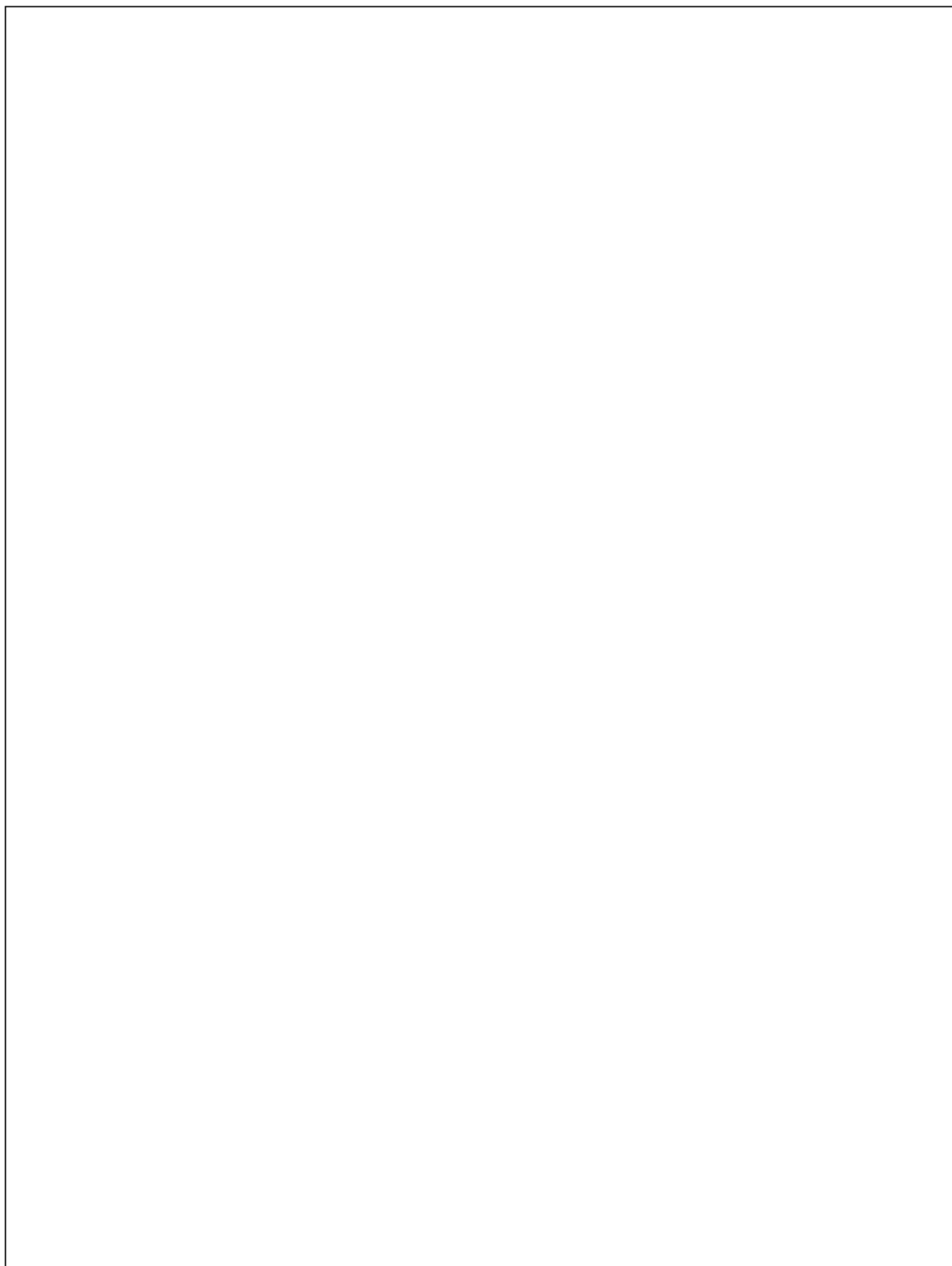
Période 3 : La Première Guerre mondiale

À quoi te font penser les mots « Première Guerre mondiale » ?

1. Écris tous les mots qui te viennent en tête dans les grandes cases.

Range maintenant tous ces mots par ordre d'importance : mets le chiffre 1 dans la petite case à côté du mot qui correspond le mieux à la **Première Guerre mondiale**, puis le chiffre 2 à côté du deuxième mot qui correspond le mieux, etc.

À quoi penses-tu quand tu entends les mots Première Guerre mondiale ? Fais un dessin pour me montrer ce à quoi tu penses. Tu peux, si tu le souhaites, ajouter des légendes.



Réponds à la question suivante (tu peux cocher plusieurs cases) :

Lorsque tu as fait ton dessin, tu as pensé :

- À des choses que tu as apprises à l'école

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?

.....
.....

- À un ou plusieurs lieu(x) que tu as visité(s) (musée, monument, exposition, etc.)

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?

.....
.....

- À un ou plusieurs film(s), dessin(s) animé(s)

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?

.....
.....

- À un ou plusieurs livre(s)

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?

.....
.....

- À un ou plusieurs jeu(x) vidéo(s)

Si oui, peux-tu préciser le(s)quel(s) ?

.....
.....

- À autre chose

Si oui, peux-tu préciser quoi ?

.....
.....

Questionnaire de recherche enseignant – Histoire

Partie 1 : Profil professionnel de l'enseignant

Nom de l'établissement dans lequel l'étude est menée :

.....
.....

Quelles études avez-vous faites avant de devenir enseignant ?

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

Avez-vous passé une épreuve en histoire-géographie (écrite ou orale) lorsque vous avez concouru au CRPE ?

- Oui
- Non
- Je n'ai pas le CRPE ...
 - mais j'ai fait de l'histoire et/ou de la géographie au cours de ma formation
 - et je n'ai jamais fait d'histoire et/ou de géographie au cours de ma formation

En quelle année avez-vous commencé à enseigner ?

.....

Depuis combien de temps enseignez-vous en classe de CE2 ?

.....

Partie 2 : Comment enseignez-vous les périodes historiques en CE2 ?

À quelle période de l'année scolaire enseignez-vous les périodes historiques ?

.....
.....

Comment les enseignez-vous ?

- De manière filée au cours de l'année
- Lors d'une séquence exclusive
- Autre

Si « Autre », pouvez-vous préciser ?

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

Quel volume horaire consacrez-vous à l'enseignement des périodes historiques au cours de l'année ?

.....
.....

Lorsque vous enseignez les périodes historiques, questionnez-vous les représentations de vos élèves ?

- Non
- Oui

Si « Oui », pouvez-vous préciser de quelle manière et dans quel but ?

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

Partie 3 : Enseignez-vous la Préhistoire, le Moyen Âge et la Première Guerre mondiale ?

• **La Préhistoire**

1. Avez-vous enseigné la Préhistoire à vos élèves de CE2 au cours de l'année scolaire 2022-2023 ?

Oui

Non

Si vous avez répondu « oui » à la question 1, veuillez poursuivre le questionnaire.

2. À quel moment de l'année avez-vous enseigné la Préhistoire à vos élèves et combien de temps y avez-vous consacré ?

.....
.....

3. Quelles notions et mots-clés avez-vous travaillés avec vos élèves au cours de cette séquence ?

4. Sur quel(s) support(s) vous êtes-vous appuyés pour enseigner cette période ?

Un ou des manuels

Une ou plusieurs frises chronologiques

Des documents iconographiques

Des sources textuelles

Autre

Si « Autre », pouvez-vous préciser ?

.....

.....

.....

• **Le Moyen Âge**

1. Avez-vous enseigné le Moyen Âge à vos élèves de CE2 au cours de l'année scolaire 2022-2023 ?

Oui

Non

Si vous avez répondu « oui » à la question 1, veuillez poursuivre le questionnaire.

2. À quel moment de l'année avez-vous enseigné le Moyen Âge à vos élèves et combien de temps y avez-vous consacré ?

.....
.....

3. Quelles notions et mots-clés avez-vous travaillés avec vos élèves au cours de cette séquence ?

4. Sur quel(s) support(s) vous êtes-vous appuyés pour enseigner cette période ?

Un ou des manuels

Une ou plusieurs frises chronologiques

Des documents iconographiques

Des sources textuelles

Autre

Si « Autre », pouvez-vous préciser ?

.....

.....

.....

• **La Première Guerre mondiale**

1. Avez-vous enseigné la Première Guerre mondiale à vos élèves de CE2 au cours de l'année scolaire 2022-2023 ?

Oui

Non

Si vous avez répondu « oui » à la question 1, veuillez poursuivre le questionnaire.

2. À quel moment de l'année avez-vous enseigné la Première Guerre mondiale à vos élèves et combien de temps y avez-vous consacré ?

.....
.....

3. Quelles notions et mots-clés avez-vous travaillés avec vos élèves au cours de cette séquence ?

4. Sur quel(s) support(s) vous êtes-vous appuyés pour enseigner cette période ?

Un ou des manuels

Une ou plusieurs frises chronologiques

Des documents iconographiques

Des sources textuelles

Autre

Si « Autre », pouvez-vous préciser ?

.....

.....

.....

Annexe 5 : Descripteurs quantitatifs utilisés pour analyser les dessins des élèves classés chronologiquement par périodes

Catégories	Descripteurs	Codage du descripteur
Alimentation	Chasse	A1
	Cultures	A2
	Cuisson	A3
	Pêche	A4
Animaux	Dinosaure ²⁴⁹	B1
	Mammouth	B2
	Ours	B3
	Poisson	B4
	Singe	B5
Art	Peinture	C1
Environnement	Arbre	D1
	Buisson	D2
	Fruit	D3
	Rivière	D4
	Stalactite	D5
Habillement	Peau de bête	E1
Habitat	Grotte	F1
	Hutte	F2
Outils – Technique	Arc	G1
	Feu	G2
	Flèche	G3
	Harpon	G4
	Lance	G5
	Menhir	G6
	Silex	G7
Personnages	Guerrier	H1
	Homme préhistorique	H2
Anachronismes		I

²⁴⁹ Bien que l'élément « dinosaure » soit anachronique – la Préhistoire commençant avec l'apparition des premiers hommes – il a été très fréquemment dessiné par les élèves. Nous avons donc considéré qu'il faisait partie intégrante de leurs représentations et avons choisi de l'élever au rang de descripteur plutôt que de le classer parmi d'autres anachronismes.

Catégories	Descripteurs	Codage du descripteur
Alimentation	Banquet	A1
Animaux	Cheval	B1
	Dragon	B2
	Lion	B3
Armes - Équipement	Arc	C1
	Armure	C2
	Bouclier	C3
	Canon	C4
	Épée	C5
	Hache	C6
	Lance	C7
Habitat - Architecture	Château	D1
	Créneaux	D2
	Drapeau	D3
	Pont-levis	D4
	Tour	D5
Personnages	Chevalier	E1
	Prince	E2
	Princesse	E3
	Reine	E4
	Roi	E5
	Sang	E6
	Soldat	E7
Scènes	Guerre	F1
	Tournoi	F2
Anachronismes		G

Catégories	Descripteurs	Codage du descripteur
Armes	Bombe	A1
	Fusil	A2
	Mitraillette	A3
	Pistolet	A4
Environnement - Espace	Planisphère	B1
	Tranchée	B2
Équipement	Casque	C1
	Uniforme	C2
	Parachute	C3
Personnages	Cadavre	D1
	Femme	D2
	Sang	D3
	Soldat	D4
Véhicules	Avion	E1
	Tank	E2
Anachronismes		F

Annexe 6 : Distribution des effectifs pour les descripteurs des trois périodes historiques interrogées

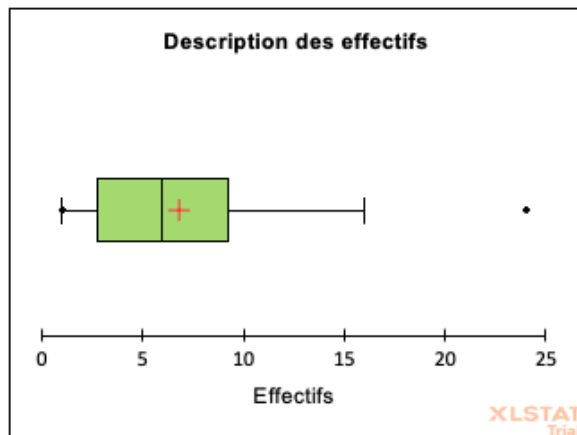


Diagramme en boîte montrant la distribution des effectifs pour les descripteurs de la Préhistoire

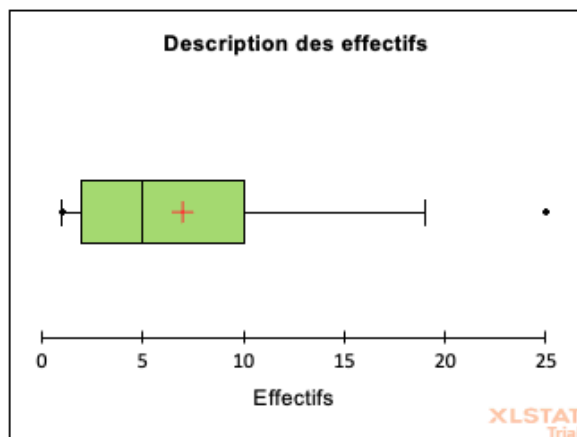


Diagramme en boîte montrant la distribution des effectifs pour les descripteurs du Moyen Âge

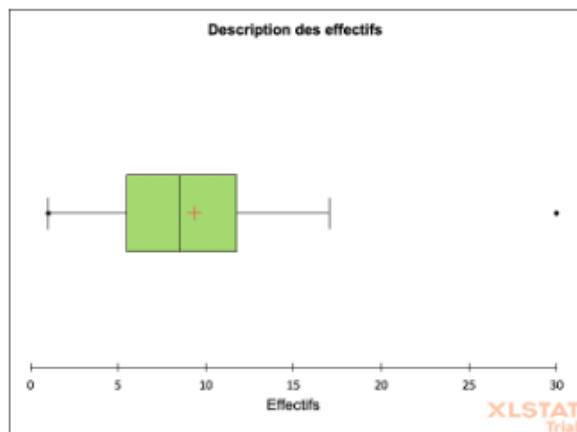


Diagramme en boîte montrant la distribution des effectifs pour les descripteurs de la Première Guerre Mondiale

Résultats des analyses prototypiques pour la Préhistoire

○ École de Cahors

	Rang ≤ 2,47	Rang > 2,47
Fréquences ≥ 3,45	Zone du noyau	Première périphérie
	Ancien (7-2,1) Histoire (6-1,3)	Passé (4-4)
Fréquences < 3,45	Éléments contrastés	Seconde périphérie
	Dinosaure (3-2,3)	Lucie (3-3)
	Silex (3-2)	Mammouth (3-3,3)
	Avant (2-2)	Grotte (3-3)
	Homme (2-1,5)	Ancêtre (2-3,5)

○ École de Mercuès

	Rang ≤ 2,33	Rang > 2,33
Fréquences ≥ 3,33	Zone du noyau	Première périphérie
	Chasse(5-2,2)	Feu (6-2,5) Cueillette (5-2,6)
Fréquences < 3,33	Éléments contrastés	Seconde périphérie
	Néolithique (3-1,7)	Peau (2-4)
	Pêche (3-2,3)	Homme (2-2,5)
	Paléolithique (2-1)	
	Pierre taillée (2-2)	

○ École de Catus

	Rang ≤ 2,37	Rang > 2,37
Fréquences ≥ 4,08	Zone du noyau	Première périphérie
	Histoire (5-1,6) Dinosaure (5-1,4)	Mammouth (7-2,7) Grotte (5-2,8) Homme (5-2,4) Chasse (5-2,6) Ancien (5-2,4)
	Éléments contrastés	Seconde périphérie
Fréquences < 4,08	Guerre (3-2,3)	Gaulois (2-3)
	Feu (3-2)	Hutte (2-2,5) Pierre (2-3,5)

Résultats des analyses prototypiques pour le Moyen Âge

o École de Cahors

	Rang $\leq 2,56$	Rang $> 2,56$
	Zone du noyau	Première périphérie
Fréquences $\geq 3,9$	Château (8-2,1) Chevalier (7-2) Roi (4-2)	Guerre (7-3,1)
	Éléments contrastés	Seconde périphérie
Fréquences $< 3,9$	Cathédrale (2-2,5) Armure (2-2,5)	Épée (3-2,7) Tour (2-3,5) Bouclier (2-3,5) Canon (2-3,5)

o École de Mercuès

	Rang $\leq 2,18$	Rang $> 2,18$
	Zone du noyau	Première périphérie
Fréquences $\geq 4,25$	Château (5-1,2)	Roi (5-2,8) Chevalier (5-2,4)
	Éléments contrastés	Seconde périphérie
Fréquences $< 3,33$		Reine (2-2,5)

o École de Catus

	Rang $\leq 2,46$	Rang $> 2,46$
	Zone du noyau	Première périphérie
Fréquences $\geq 4,73$	Chevalier (7-1,6) Guerre (6-2,3) Roi (5-1,8)	Château (9-2,8) Bouclier (5-3,4)
	Éléments contrastés	Seconde périphérie
Fréquences $< 4,73$	Cheval (4-1,5) Épée (4-2)	Combat (4-4) Armure (3-2,7) Princesse (3-2,7) Tournoi (2-3)

Résultats des analyses prototypiques pour la Première Guerre Mondiale

○ École de Cahors

	Rang ≤ 2,69	Rang > 2,69
	Zone du noyau	Première périphérie
Fréquences ≥ 3,22	Tranchée (5-2,2) Poilu (5-2,4) Fusil (4-2,2)	Soldat (4-2,8)
	Éléments contrastés	Seconde périphérie
Fréquences < 3,22	Canon (2-2,5) Violence (2-2,5)	Avion (3-4) Combat (2-3) Arme (2-3,5)

○ École de Mercuès

	Rang ≤ 2,2	Rang > 2,2
	Zone du noyau	Première périphérie
Fréquences ≥ 2,14	Avion (3-2)	Bombe (2-2,5) Mitraillette (2-3) Fusil (2-4)
	Éléments contrastés	Seconde périphérie
Fréquences < 2,14		Arbalète (2-2) Tank (2-1) Arme (2-1)

○ École de Catus

	Rang ≤ 2,41	Rang > 2,41
	Zone du noyau	Première périphérie
Fréquences ≥ 4,4	Tank (10-1,8) Arme (8-2) Soldat (7-2,4) Fusil (5-2)	Mort (9-3,1)
	Éléments contrastés	Seconde périphérie
Fréquences < 4,4	Pistolet (3-2,3) 1914-1918 (3-1,7) Pays (2-1,5) Destruction (2-1,5)	Armée (4-2,5) France (3-3,7) Avion (3-3) Bombe (3-3,3) Balle (2-3) Sombre (2-3)