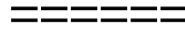
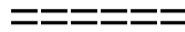




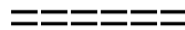
REPUBLIQUE DU BENIN



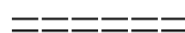
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR I  
LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



UNIVERSITE DE PORTO-NOVO



ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE PORTO-NOVO



**DOMAINE** : SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

**MENTION** : Professorat de l'Enseignement Secondaire **SPECIALITE** : HISTOIRE-GEOGRAPHIE

**GRADE** : Licence/ BAPES

## MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

L'IMPORTANCE DES REPRESENTATIONS DANS LE  
PROCESSUS ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE  
L'HISTOIRE ET DE LA GEOGRAPHIE AU PREMIER CYCLE :  
CAS DU LYCEE BEHANZIN

**Présenté par :**

**ANAGO Akouavi Arlette**

**Sous la direction de :**

**M. Bernard FANGNON**

**Maître-assistant à la FLASH**

*Année académique 2014-2015*

*Soutenu le.....*

# Sommaire

Sommaire.....	2
Dédicace.....	3
Remerciements.....	4
Listes des sigles et acronymes.....	5
Résumé et mots clés.....	6
Introduction.....	7
<b>CHAPITRE 1 : CADRES THEORIQUE, GEOGRAPHIQUE ET METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>9</b>
1.1-Cadres théorique.....	10
1.2-Cadre d'étude.....	19
1.3- Approches méthodologique.....	23
<b>CHAPITRE 2 : IMPORTANCE DES REPRESENTATIONS DES ELEVES EN HISTOIRE ET EN GEOGRAPHIE, DIFFICULTES ET SUGGESTIONS.....</b>	<b>30</b>
2.1-Importances liées au repérage des représentations.....	31
2.2-Difficultés.....	44
2.3-Suggestions.....	46
CONCLUSION .....	50
Références bibliographique .....	53
Sitographie.....	54
Liste des Figures et tableaux.....	55
Annexe.....	56
Table des matières	

## **DEDICACE**

**A**

-Ma mère **SOGBA Fernande**

-Mon père **ANAGO A. Adolphe**

## REMERCIEMENTS

Qu'il nous soit permis de remercier très sincèrement toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce mémoire ,en particulier :

-à monsieur FANGNON Bernard Maître-assistant qui a accepté diriger ce mémoire malgré ses nombreuses occupations et qui n'a cessé d'apporter ses conseils et apports. Pour le temps, et la disponibilité qu'il m'a donnés, infiniment merci.

-à monsieur SAGBO Fidèle qui nous a aidés pour la documentation ;

-à monsieur OUITONAN Serge pour ses conseils et orientations qui m'ont été précieux ;

-à KOYA Aimé et AWANOU Hyacinthe, pour leur aide à mon égard ;

-à ma tante SOGBA Odile pour son aide financière ;

-à tous mes frères et sœurs, cousins et cousines ;

-à mes amies ASHANTI Salima, ZANNOU Carine, AMOULE Immaculée et KAKPO Sidonie qui ne cessent de m'encourager ;

-à mes camarades de promotion pour ces trois années ensemble ;

-à tous ceux qui de près ou de loin m'ont toujours soutenu, je vous témoigne ma sincère gratitude.

## **SIGLES ET ACRONYMES**

<b>APC</b>	:	Approche Par les Compétences
<b>BAPES</b>	:	Brevet d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire
<b>CEG</b>	:	Collège d’Enseignement Général
<b>CP</b>	:	Conseiller Pédagogique
<b>ENS</b>	:	Ecole Normale Supérieure
<b>INFRE</b>	:	Institut National de la Formation et de la Recherche en Education
<b>ONU</b>	:	Organisation des Nations Unies
<b>SA</b>	:	Situation d’Apprentissage
<b>UAC</b>	:	Université d’Abomey-Calavi
<b>UNESCO</b>	:	Organisation des Nations Unies pour l’Education, la Science et la Culture

## RESUME

La mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) en histoire et en Géographie nécessite l'alternance de plusieurs stratégies d'enseignement, dont la prise en compte des représentations. Ainsi la présente étude vise à montrer l'importance des représentations dans le processus enseignement/apprentissage de l'Histoire-Géographie au lycée Béhanzin

Pour mener à bien cette étude, la démarche méthodologique utilisée est basée sur la recherche documentaire et les enquêtes de terrain.

L'échantillonnage a porté sur 11 enseignants interrogés sur 18 ; sur 1441 apprenants au premier cycle au lycée Béhanzin, 150 ont été interrogés.

L'analyse des résultats montre que 64% des enseignants du 1<sup>er</sup> cycle du lycée Béhanzin perçoivent l'intérêt des représentations mais ils n'adoptent pas toujours cette pratique et 36% estiment qu'ils ne trouvent aucun intérêt lié au repérage des représentations. Pour preuve, 54% apprenants du 1<sup>er</sup> cycle du lycée Béhanzin estiment que les enseignants ne repèrent pas les représentations; 17% ont dit parfois et 29% ont dit qu'ils repèrent.

**.Mots clés : lycée Béhanzin, représentation, enseignement/apprentissage**

## INTRODUCTION

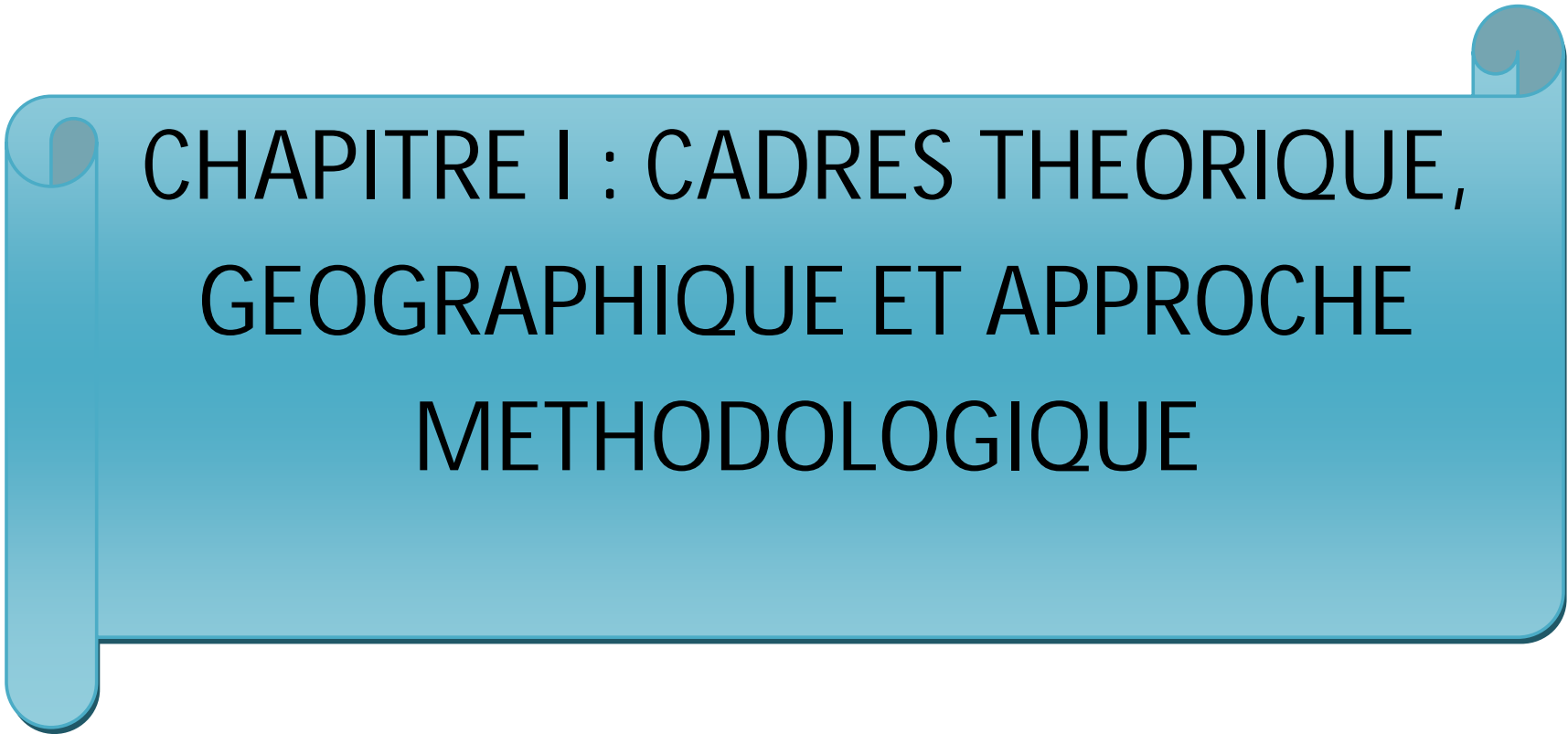
L'éducation est l'ensemble des processus qui forment et préparent les hommes à leur rôle dans la société : Lê Thanh Khoi (1967). Elle est devenue l'une des préoccupations majeures des dirigeants et autorités de chaque nation surtout avec la déclaration de l'expression « priorité à l'éducation » : un cri invité de l'Organisation des Nations Unies (1990). Ceci, implique que l'éducation pour toute personne est primordiale. La pleine réalisation des potentialités de l'individu ainsi que sa capacité à contribuer efficacement au progrès de l'humanité résultent des moyens que la société met à sa disposition pour acquérir l'instruction et les bases indispensables à la maîtrise de la croissance des connaissances utiles. Nulle autre institution en dehors de l'école ne peut satisfaire efficacement ces légitimes attentes de la société. Mais, elle ne pourra atteindre ses objectifs que dans la mesure où ses programmes, ses méthodes, sa stratégie globale de formation et ses moyens obéiront aux normes qu'exige le profil d'homme qu'elle se fixe de générer. Ainsi, la formation des apprenants est désormais orientée vers la finalité de l'enseignement, c'est-à-dire ce à quoi servira ultérieurement l'enseignement donné aux apprenants, car ces derniers sont appelés à prendre les destinées du monde plus tard.

Il incombe donc à l'école de produire des cadres compétents à ces fins. « Le monde que nous léguerons à nos enfants dépendra, dans une grande mesure, des enfants que nous lui léguerons ». Ces propos de Federico Mayor, ancien Directeur Général de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), au Colloque International sur l'Éducation en mars 1998, témoignent de l'importance de la formation que l'école donne aux enfants. Cette pensée se trouve corroborée à travers l'affirmation de Nelson Mandela (2000) qui déclare : « l'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour faire changer le monde »

L'enseignement aujourd'hui, prône la construction du savoir et met les apprenants au centre de l'apprentissage. Ces derniers ne viennent pas la tête vide mais possèdent déjà certaines connaissances sur la situation objet d'apprentissage. Ainsi, les enseignants devraient partir de ces connaissances appelées représentations initiales ou préconceptions.

Cependant, lors de notre stage d'observation et de qualification professionnelle, on a constaté que beaucoup sont des enseignants qui ne prennent pas en compte les représentations initiales des apprenants. En effet, la plupart des représentations initiales des enfants sont fausses, le travail de l'enseignant est donc de transformer ces représentations fausses en représentations vraies, c'est à l'enseignant de faire évoluer les représentations initiales des enfants. Il faut, au départ, faire confiance à l'enfant avant de lui faire comprendre que son idée première n'est pas tout à fait juste, pour que, par suite, il accepte de remplacer ses représentations par un nouveau savoir. C'est suite à ce constat qu'il a été choisi pour ce présent travail le thème suivant : importance des représentations dans le processus enseignement-apprentissage de l'histoire et de la géographie en formation par les compétences », en vue de monter l'importance de la prise en compte des représentations.

Le présent travail est en deux chapitres. Le premier chapitre expose le cadre théorique, géographique, et méthodologique du travail. Le deuxième chapitre est consacré à l'analyse des informations relatives à la pratique et à l'intérêt que les enseignants portent sur le repérage des représentations des apprenants dans le processus enseignants-apprentissage.



# CHAPITRE I : CADRES THEORIQUE, GEOGRAPHIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE

Dans le chapitre 1 il sera présenté le cadre théorique et méthodologique de la recherche

## **1-1-Cadre théorique**

### **1-1-1-Problématique**

Pendant longtemps, l'apprentissage était considéré comme l'importation dans l'esprit de l'élève d'informations qui primitivement ne s'y trouvaient pas. L'apprentissage est considéré comme un empilement ou un remplissage. Le sujet apprenant est plus ou moins assimilé à récipient, les connaissances sont perçues comme des choses et l'enseignant est celui qui apporte la matière, comme un livreur. Apprendre dans ce contexte suppose que l'élève doit écouter et regarder, le maître doit parler et montrer. Elle implique aussi que l'élève assimile et restitue en un temps opportun. Cette représentation de l'enseignement / apprentissage s'oppose radicalement à la conception actuelle inspirée du constructivisme dont les origines remontent aux résultats des travaux de nombreux chercheurs. Ainsi, « apprendre c'est intégrer de nouvelles informations à son champ cognitif initial en construisant des relations opératoires entre les nouvelles informations et celles qui existe déjà dans son champ cognitif en vue d'aboutir à des outils fonctionnels de pensée appelés connaissances » SAGBO (2012).

Aujourd'hui, tous les peuples adoptent une philosophie d'éducation compte tenu des besoins et des aspirations du gouvernement ou de la société que l'ensemble des éducateurs devraient suivre afin d'être en adéquation avec les programmes d'études et des intentions institutionnelles. Ainsi, les leçons constructivistes suscitent la motivation au niveau de l'apprenant en stimulant sa curiosité, en l'impliquant activement dans ce qu'il apprend. Le Bénin dans le but de former un citoyen autonome, « une élite courageuse, dynamique, intellectuellement

armée pour affronter les problèmes » a opté pour l'Approche Par les Compétences (APC). Ces programmes d'études sont basés essentiellement sur les compétences que l'élève devrait acquérir tout au long de sa formation. Cette nouvelle approche basée sur des principes bien distincts, devraient être maîtrisée par tout acteur de l'éducation ou enseignant désireux d'accomplir sa mission dextérité. En effet, l'enseignant doit : « traiter l'enfant comme il le faut, lui donner sa place et la connaissance dont il a besoin pour se développer ; permettre à l'enfant d'être responsable et acteur de sa vie autour de la communauté éducative » HOUEDENOU (2011).

Ainsi nous avons constaté que certains enseignants continuent de considérer les apprenants comme un tonneau vide à remplir en déroulant leur cours sans prendre en compte les connaissances préalables des apprenants sur une situation problème intégrante alors que « l'acquisition des connaissances procède d'une activité du sujet confrontant les informations nouvelles et ses connaissances antérieures » AUDIGIER (1998).

Par contre, d'autres ont du mal à repérer les préconceptions des apprenants qui doivent être un support sur lequel l'enseignant doit se baser pour élaborer son cours ou pour faire apprendre. Ils bafouent donc cette étape du déroulement d'une situation apprentissage en Histoire et en Géographie dans l'Approche Par les Compétences. Or on doit avoir une ou des idées sur les « représentations de l'apprenant sur la situation d'apprentissage à aborder afin de savoir les ajustements, les remédiations que l'on doit apporter pour pouvoir permettre à l'apprenant d'acquérir de nouveaux savoirs, de modifier ses connaissances sur la situation, ou d'approfondir ses connaissances » DALONGEVILLE (2002). Ainsi, on peut confirmer que « le développement de l'individu est un processus dynamique et que la connaissance se traduit à travers des conflits entre l'environnement de l'individu et ses structures mentales existantes, ces étant à la

recherche incessante d'un équilibre sans cesse remis en question » LIEURY et DE LAHAYE (2004).

La réussite de toute situation d'apprentissage dépend dans une large mesure de la capacité de l'enseignant à capter et à maintenir l'attention des apprenants et ceux, dès la phase de la mise en situation. Ainsi, « qu'enseigner revient à créer les conditions pour que l'apprenant prenne conscience de ces propres considérations. »DALONGEVILLE (2002)

Cette situation nous amène donc à poser un certain nombre de questions :

Quel est le rôle des représentations dans l'enseignement / apprentissage ?

Quelles sont les difficultés liées à sa mise en œuvre ?

### **1.1.2- Hypothèses de recherche**

Pour mener à bien cette étude, les hypothèses suivantes sont émises :

- le repérage des représentations des élèves facilite l'enseignement / apprentissage ;
- les enseignants du lycée Béhanzin rencontrent des difficultés lors du repérage des représentations ;

### **1.1.3-Objectifs de recherche**

Pour rester dans le but de notre sujet, nous avons fixé des objectifs (un objectif général et deux objectifs spécifiques) sur lesquels nous allons avoir recours tout au long du travail. Voici ces objectifs.

### **1.1.3.1 Objectif général**

De façon générale cette étude vise à analyser les importances des représentations des élèves dans le processus enseignement/ apprentissage de l'Histoire-Géographie au Lycée Béhanzin.

### **1.1.3.2 Objectifs spécifiques**

De façon spécifique, l'étude s'attache à:

- montrer l'importance liée au repérage des représentations
- analyser quelques difficultés rencontrées par les enseignants lors des repérages des représentations des élèves

### **1.1.4- Revue de littérature**

Cette étude faite, en rapport avec les représentations des élèves n'est pas la première dans le système d'enseignement / apprentissage. D'autres chercheurs l'ont déjà essayé avant nous. En abordant ce thème qui fait objet de notre étude, l'une des préoccupations majeures a été de prendre connaissance des aspects pertinents développés par les auteurs dans les différentes publications. Ce travail de base trouve son intérêt dans le but de savoir les théories existantes et d'aider à une meilleure compréhension de la pratique des représentations initiales des élèves. Voici ces ouvrages, ces documents, et leur contenu récapitulatif :

Selon Vigotsky (1985), dans son ouvrage *Pensée et langage*, compte tenu de l'intérêt qu'il a porté aux relations interpersonnelles et au développement de l'enfant dans son environnement, a observé les interactions sociales associées au développement des connaissances. Il donne donc un rôle beaucoup plus important aux interactions sociales qui sont présentes dans l'apprentissage quotidien des enfants à travers la relation avec les autres. La mise en place de

l'activité de communication et de développement de connaissances devient effective quand l'attention des intervenants est mobilisée de telle sorte que la pensée, la mémoire logique, la formation des concepts, le langage, concourent à créer des situations d'apprentissage. En classe, l'enseignant doit favoriser des mises en situations variées pour récréer un environnement propice au vécu d'expériences nombreuses par les enfants par la prise en compte des représentations. Ils apprennent dans l'action par voie de résolution de problèmes (situation-problème). L'enfant construit ses modèles par lui-même de façon à parvenir à une meilleure compréhension du monde.

Ainsi dans leur ouvrage, enseigner l'histoire aux adolescents, REY et STASZEWSKAI (2004), a fait un résumé de ce qu'est une représentation. La représentation constitue pour le sujet sa vision personnelle du monde. Cette adhérence entre la représentation exprimée et le sujet qui l'exprime est de l'ordre du rapport d'intimité. Pas étonnant donc que l'enseignant éprouve des difficultés à modifier les représentations de ses élèves et qu'il aperçoive souvent une représentation surgir après que l'élève ait fourni une explication rationnelle d'un fait. Modifier le système de représentation d'un élève oblige ce dernier à entrer en conflit avec lui-même. C'est pourquoi tout apprentissage conduit à une déstructuration cognitive et en même temps une déstabilisation affective de l'apprenant. Rendue consciente pour les élèves et connue du professeur, une représentation mentale constituera moins un obstacle difficilement surmontable à un apprentissage qu'un appui pour des stratégies d'apprentissage adaptées. Ils proposent trois techniques simples permettant de mettre à jour des représentations mentales, simplistes ou erronées. Ces techniques amènent très vite les apprenants à se confronter à des représentations contradictoires aux leurs, les interpellent et suscitent leur envie d'en savoir plus, leur intérêt pour ce

qui va suivre.il s'agit de: La fresque, Les définitions spontanées,Les questions préalables

Giordan et De VECCHI (1994) dans leur ouvrage les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, les représentations désignent un ensemble d'images mentales de modèle avant même qu'une activité quelconque ne débute. En effet, l'enfant n'est pas dénué de connaissance en arrivant en classe, il s'est construit un ensemble de modèle de pensée fonctionnel depuis l'enfance qui l'aide à comprendre le monde. Ces modèles de pensée sont appelés conceptions et sont propres à chacun, et que celles-ci soient plus ou moins proches de la vérité. C'est grâce à elles que de nouveaux savoirs peuvent s'assimiler. Ces modèles mentaux/cognitifs traitent toutes les informations nouvelles qui sont intégrées si elles font sens ou ne le sont pas si l'individu ne les trouvent pas pertinentes. Il faut donc repérer les conceptions des apprenants. Aussi pour faire évoluer les conceptions,il propose une théorie : faire avec pour aller contre. C'est-à-dire que l'enseignant après avoir pris connaissance de représentations des élèves doit les mettre en situation problèmes de façon à ce que les préconceptions ne suffisent pas. Ils proposent donc trois étapes importantes lors d'une situation d'apprentissage : le questionnement, la formulation d'hypothèses et la confrontation.

ASTOLFI (1997) dans son livre l'erreur, un outil pour enseigner, conçoit les représentations comme des structures cognitives stables dépendant d'une organisation de la mémoire, mais aussi d'obstacles particuliers à chaque champ notionnel, du décodage effectué par l'individu de la situation des interactions interindividuelles. Les obstacles sont les « noyaux durs » des représentations. En effet, plusieurs représentations peuvent avoir un seul même obstacle, tout comme plusieurs obstacles peuvent expliquer une seule représentation. Selon lui, à travers les théories des chercheurs, il y a cinq origines aux obstacles dont

les origines sociologiques, psychogénétiques, psychanalytiques, épistémologiques et didactique. Il pense aussi que l'élève n'a pas une tête vide il a son déjà la cognitif. Pour cela il estime qu'il faut passer du modèle de la tête vide à l'élève et son déjà là cognitif. A cet effet, il propose six étapes dans la prise en compte des représentations à l'école :

- 1- procéder à un recueil de représentation
- 2- les analyser
- 3- faire prendre connaissances aux élèves de leurs propres représentations ce qui contribue déjà à leur évolution
- 4- comparer les différentes représentations pour permettre aux élèves d'observer leur diversité et de se décentrer
- 5- provoquer des déstabilisations par des conflits sociologiques en organisant des discussions en eux
- 6- surveiller leur évolution.

Par ailleurs, dans leur ouvrage, enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend, LE PELLEC et MARCOZ-ALVAREZ (1991) soulignent l'intérêt des représentations dans le processus enseignement / apprentissage. Selon eux, une représentation est une réponse à une situation de questionnement, l'élève va répondre en fonction de ce qu'il croit que l'on attend de lui. Ainsi, si l'on veut raisonner l'acte d'enseigner dans ses rapports avec l'acte d'apprendre, il vaut mieux connaître l'état initiale des élèves, faire un état des lieux. Les représentations serviront de tremplin, de point d'appui à l'introduction d'un savoir nouveau. L'enseignant va établir des points cognitifs à partir de ces savoirs anciens et prendra conscience que la logique des élève n'est pas forcément la sienne. Donc les représentations peuvent servir à organiser les activités de la classe et comme elles peuvent constituer une gêne, il vaut mieux

tenter de les connaître pour déterminer les obstacles auxquels l'apprentissage tentera à s'attaquer en priorité. Par ailleurs, le repérage des pré-requis permet à l'apprenant de faire le point sur ce qu'il sait déjà : cela lui permet la distanciation face à l'objet d'apprentissage. Cette activité permet donc la métacognition dont les effets positifs sont l'auto-observation, autorégulation.

De l'analyse de tous ces ouvrages, il est donc très important pour l'enseignant de prendre en compte les conceptions des apprenants. L'enseignant doit les faire ressortir. Pour ce faire, il doit trouver des situations favorables et motivantes qui causent problèmes à l'élève, l'enseignant doit poser des questions pour que l'apprenant livre le fond de sa pensée. Un moyen utilisé est celui de la confrontation entre élèves. L'enseignant doit aussi créer des ruptures par rapport aux conceptions et à la réorganisation des champs de connaissances. En créant des ruptures, l'enseignant peut semer le doute dans l'esprit de l'élève et c'est de cette façon que ce dernier arrive à modifier ses conceptions.

### **1.1.5-Clarification conceptuelle**

Ici nous allons définir quelques notions indispensables à la compréhension de notre sujet d'étude. Au nombre de ces notions nous avons : Représentation initiale ou préconception des élèves, processus, enseignement / apprentissage.

#### **Représentation initiale ou préconception des élèves :**

On attend par représentation d'une information, la manière dont cette information est enregistrée ou exprimée HOUNMENO, (2011).

Pour le groupe spéciale des inspecteurs d'Histoire et de Géographie du Bénin (2013-2014) une représentation « est l'image qu'une personne se fait d'une situation ; cette image correspond plus ou moins à la réalité. Certains ont

des images rigides (qui ne se déforment pas) qui résistent au changement, d'autre acceptent les remises en questions.

Mais de tous cela, nous pouvons dire que les représentations initiales, peuvent être considérées comme le point de départ, en ce qu'elles constituent la base solide qui fonde l'expérience que chaque apprenant dispose ou a acquis dans sa vie ou dans son environnement

### **Processus :**

Selon le dictionnaire Grand Robert(2010) c'est l'ensemble de phénomènes conçu comme actif et organisé dans le temps

Pour nous, il désigne soit une suite de phénomènes, douée d'une certaine cohérence ou unité, soit la source ou la loi de genèse de cette suite.

### **Enseignement / apprentissage :**

Selon SAGBO (2011),Le diptyque enseignement / apprentissage désigne l'activité des acteurs de l'éducation, le maître ou formateur d'une part, l'élève ou apprenant d'autre part.

Pour nous le processus enseignement-apprentissage est donc l'ensemble des différents et procédés axés sur l'apprenant et permettant d'enseigner et de faire apprendre efficacement.

## **1.2-Cadre d'étude : Lycée Béhanzin**

### **1.2.1-Aspects physiques du Lycée Béhanzin**

L'étude dont il est question a été menée au Lycée Béhanzin, collège Public créé en février 1913, localisé dans le troisième arrondissement installé à DJASSIN Daho dans la zone administrative. Faisant face au stade Charles de Gaulles et le camp militaire Bio Guerra I au Sud, le Lycée est limité au Nord par l'Ecole Normale Supérieure, à l'Est par le cimetière de la ville et le camp militaire Bio Guerra II ; il s'ouvre sur le quartier AVAKPA Kpodji et bénéficie des caractéristiques de la ville de Porto-Novo. Il est implanté sur un site, une forêt sacrée de la collectivité MIGAN initialement de 18 hectares. Les premiers bâtiments érigés sur ce site et mis en service depuis 1949, ont plus de 65 ans et sont en dégradation très avancée il s'agit : du bâtiment central, du bloc administratif, des laboratoires SPCT/SVT, de la résidence des membres de l'administration, du réfectoire, un magasin, de l'infirmerie, de la salle des fêtes, ancien dortoir "J" des élèves de 6ème, de l'aire de jeux, terrain de Sport. La maison blanche qui avait été le Centre d'Enseignement Supérieur Section Science et ancêtre de l'actuelle faculté des Sciences et Techniques (FAST) de l'Université d'Abomey- Calavi, a 50 ans. Les dortoirs "J" et "K" et les autres bâtiments abritant des salles de classes sont tout aussi vieux. D'où la nécessité de la réhabilitation de cette belle architecture unique en son genre dans la sous-région.

Située au sud-est du Bénin à trente kilomètres de Cotonou, la ville de Porto-Novo se localise entre 6°27' et 6°33' de latitude Nord et entre 2°35' et 2°37' de longitude Est. Elle est limitée au Nord-est par la commune d'Avrankou, au Nord-Ouest par la commune d'Akpro-Missérétié ; au Sud par la lagune qui porte son nom, au Sud-ouest par les Aguégus et à l'Est par la commune d'Adjarra. La ville de Porto-Novo couvre une superficie de 52km<sup>2</sup>

soit 0,05% du territoire national. Elle est construite sur le plateau de Porto-Novo-Pobè d'altitude moyenne de 100 mètres et un sol ferrallitique dans un climat béninien (subéquatorial) à quatre saisons (Adam et Boko, 1993). La végétation naturelle primaire est inexistante. Elle a abrité à partir de 1893 le siège de l'administration coloniale française au Dahomey et de ce fait, on y retrouve les premiers établissements tant commerciaux qu'administratifs. Les langues couramment parlées sont le goun, le fon, le yoruba et plus tard le français qui s'est imposé comme langue officielle de travail. Ce qui signifie que les apprenants communiquent aisément dans ces langues.

Avec une densité de 1.985 habitants/km<sup>2</sup> on compte un effectif total de 264.320 habitants dont 126.016 hommes et 138.304 femmes. Le taux d'accroissement annuel de la population est de 1.5%. (Résultat provisoire RGPH4 Juin 2013). Ceci contribue à une légère augmentation des effectifs dans l'établissement chaque année.

En outre, l'école compte au total 21 personnels administratifs de service et de soutien et 162 enseignants dont 15 Agents Permanents de l'Etat (APE), 08 Agents Contractuels de l'Etat (ACE), 39 Agents Contractuels Locaux Reversés (ACL-R), 03 Professeurs Volontaires (PV1) et enfin 97 Professeurs Vacataires (PV2). Parmi ces enseignants, nous avons 18 professeurs d'Histoire et de Géographie qui enseignent dans ce Lycée.

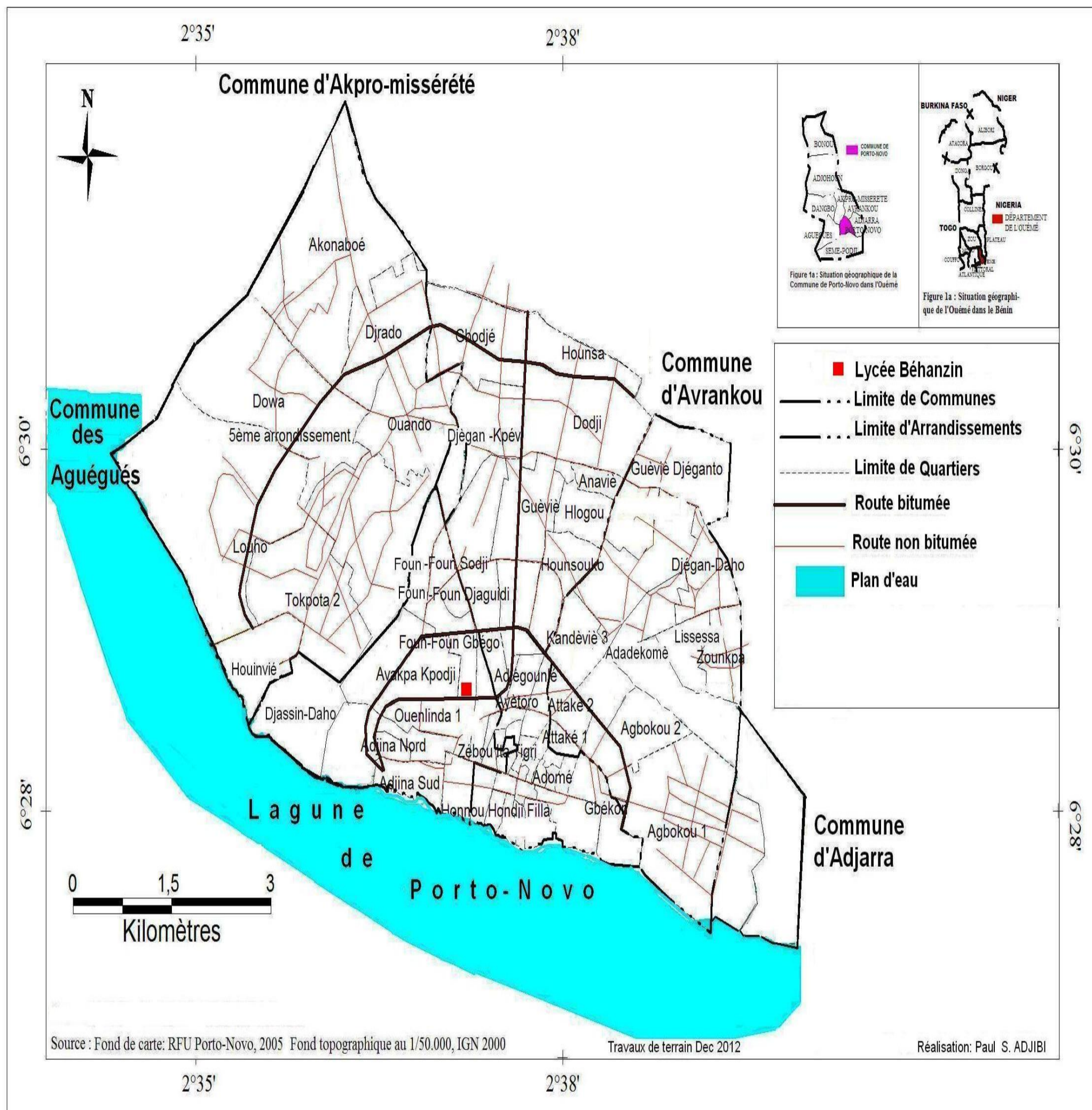


Figure 1 : Localisation du lycée Béhanzin dans la ville de Porto-Novo

### 1.2.2- Aspects humains du Lycée Béhanzin

Créé en février 1913 dans le but d'instruire une minorité, former des cadres autochtones, dégager une élite capable de collaborer à l'œuvre civilisatrice et conquérante de l'Occident, l'ex Lycée Victor Ballot, rebaptisé le 31 juillet 1961, le Lycée Béhanzin de Porto-Novo est un établissement public d'enseignement secondaire général à régime externat. Il forme des élèves de la classe de Sixième en Terminale dans les séries A, B, C, D.

A la rentrée d'Octobre 2014, le Lycée Béhanzin compte au total 2384 élèves dont 1784 garçons, soit 74,83% de l'effectif total et 600 filles, soit 25,16% de cet effectif total. Le 1<sup>er</sup> cycle compte 1441 élèves, soit 60,44% de l'effectif total, lequel effectif est réparti dans 29 groupes pédagogiques pour le 1<sup>er</sup> cycle. Le tableau I présente l'évolution de l'effectif des élèves et des groupes pédagogiques de 2008-2015.

Tableau I : Evolution de l'effectif des élèves et des groupes pédagogiques du 1<sup>er</sup>Cycle du Lycée Béhanzin (2008-2014)

Années scolaires	Nombres de groupes pédagogiques	Garçons	Filles	Total
2008-2009	23	1269	00	1269
2009-2010	23	1135	00	1135
2010-2011	24	1057	00	1057
2011-2012	25	1018	12	1030
2012-2013	25	1016	73	1089
2013-2014	29	1184	260	1444
2014-2015	29	1107	357	1441

Source : Lycée Béhanzin (2013-2014), la fiche d'enquête annuelle de l'enseignement secondaire Général, Technique et Formation Professionnelle.

### **1.3-Approche méthodologique**

L'étude dont il est question dans le présent mémoire est une étude aussi bien qualitative que quantitative. Le cadre méthodologique retrace Donc la méthodologie suivie pour mener la recherche.

Il se présente en deux dimensions à savoir la dimension empirique et la dimension théorique.

Trois étapes constituent ces dimensions :

\*La collecte des données

\*Le traitement des données

\*L'analyse des résultats

#### **1.3.1-Collecte des données**

##### **1.3.1.1- Recherche documentaire**

Cette dimension fait référence à la recherche documentaire. Elle a permis de lire quelques ouvrages abordant le sujet, dont nous avons fait cas plus haut dans la revue de littérature. L'analyse de ces documents et ouvrages a permis de mettre en évidence quelques caractéristiques générales à prendre en compte pour la suite de l'étude. Les livres consultés ont permis d'avoir plus de compréhensions sur la pratique liée au repérage des représentations.

Le tableau II présente les centres de documentations consultés et les types d'informations recueillies.

N°	Centre de documentation	Nature des documents	Types d'informations recueillies	Substance des informations
1	INFRE	mémoire	Sur L'APC	Informations récente mais pas trop utiles
		Ouvrage généreux	Information en psychopédagogique, didactique de L'Histoire et de la Géographie	Informations trop récente mais très utiles
	CAEB	Dictionnaire de la psychologie	Définitions de certains concepts	Informations pas récente
		Des manuels Scolaire	Informations ayant rapport à l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie	Informations pas trop récente
2	Bibliothèque de L'ENS	Mémoire	Sur L'APC	Informations récente
		Ouvrage	Sur la psychologie cognitive	Information récente et très utiles
3	Bibliothèque National	Ouvrage généreux	Liées à l'éducation, à l'enseignement et à la sociologie	Pas récente

Le tableau II ; la nature des documents de L'ENS, de la bibliothèque nationale et de L' INFRE de Porto-Novo.

### **1.3.1.2-Enquêtes sur le terrain**

Le but de cette dimension est d'explorer la mise en œuvre de la pratique du repérage des représentations telle que déroulée par les professeurs à travers des techniques de collectes d'information. Cela a permis de confirmer ou d'infirmer dans la mesure du possible les hypothèses

### **1.3.1.3-Outils et techniques de collecte**

Deux techniques de recherches sont utilisées.

Ce sont l'observation directe et l'enquête par questionnaire

- **L'observation directe**

Elle est un procédé qui consiste à recueillir un ensemble d'information sur un sujet, un objet considéré. Ainsi dans le cadre de cette recherche, il a été observé le déroulement de deux Situations d'Apprentissage(S.A). Cette observation a permis de découvrir si les enseignants repèrent bien les représentations chez les élèves à chaque situation d'apprentissage. Aussi a-t-elle permis de recenser quelques pratiques sur le repérage des représentations initiales des apprenants en situation de classe

- **L'enquête par questionnaire**

Sur le terrain elle est un procédé de collecte d'information ou de donnée. Ainsi, nous avons utilisé un questionnaire (voir ANNEXE) qui a permis de recueillir l'avis de certains enseignants sur l'importance et le contour de repérage des représentations des élèves dans le processus enseignement/apprentissage, sans oublier la part des apprenants.

### 1.3.2-Population cible

Cette étude a eu pour cibles des enseignants en fonction dans la commune de Porto-Novo en particulier du Lycée Béhanzin. En effet ce Lycée dispose de 18 professeurs d'Histoire-Géographie au total. Et pour mieux appréhender la pratique de la représentation, il a été jugé bon d'impliquer d'autres professeurs d'Histoire et Géographie de la commune de Porto-Novo quel que soit leur cycle d'intervention car ils sont les animateurs de la vie de classe d'une part et ceux qui sont mieux placés pour indiquer tout ce qui a rapport avec le repérage des représentations des apprenants d'autre part.

En outre, les apprenants ont été impliqués aussi dans la recherche car c'est dans leurs pensées que l'on tire les représentations. De plus, ils sont au centre du processus enseignement/apprentissage. Ils constituent donc une source à ne pas négliger : Un échantillon a été choisi parmi l'effectif du premier cycle

### 1.3.3- Echantillonnage

L'échantillonnage est pris à partir de la population cible. Notre étude se déroulant au premier cycle de l'enseignement secondaire du Lycée Béhanzin : c'est notre population mère, la population cible qui prend en compte les élèves en classe de sixième, les professeurs.

Dans l'optique de déterminer de manière scientifique l'échantillon des élèves à interroger, nous avons utilisé la méthode de Schwartz(1995). Cette méthode se résume en la formule suivante :

Soit la taille de l'échantillon pour la promotion 6<sup>ème</sup> qui compte un total de 473 élèves

$$n = \frac{(z\alpha)^2 \times p \cdot q}{(i)^2}$$

**n** : Taille de l'échantillon

**Z $\alpha$**  : Ecart réduit correspondant à un risque de 5% soit  $Z\alpha=1,96$

**P** : proportion de la cible concernée (élèves en classe de sixième=473 par rapport à la population totale (élèves du premier cycle=1441), soit  $P=0.32$

**i**: Précision désirée à 5% soit  $i=0,05$  ; **q** :  $1-P =0,67$

A l'aide cette méthode, déterminons l'échantillon des élèves à interroger. Rappelons que le Lycée Béhanzin compte un total 1441 élèves au premier cycle pendant l'année scolaire 2014-2015 :

**n= 3,84 x 0,22**

**0,0025**

**n= 338**

Ainsi, étant donné que nous sommes à la fin de l'année académique (2014-2015), nous ne pourrions pas trouver 338 élèves à enquêter, alors nous avons divisé le  $n$  par 3 ( $n/3$ ), ce qui a donné 113. Dès lors, 113 élèves en classe de 6<sup>ème</sup> seront enquêtés. Nous avons 18 Professeurs d'Histoire et de Géographie au lycée et notre enquête a été portée sur 18 professeurs d'Histoire et de Géographie. Le tableau ci-dessous montre la synthèse de l'échantillonnage.

**Tableau III:** Synthèse de l'échantillonnage

Variantes	Effectifs de la population cible	Echantillon	Fiche récupérées	Pourcentage(%) de récupération
Enseignants	18	18	16	89 %
Elèves	338	113	110	97 %
Total	<b>356</b>	<b>131</b>	122	93 %

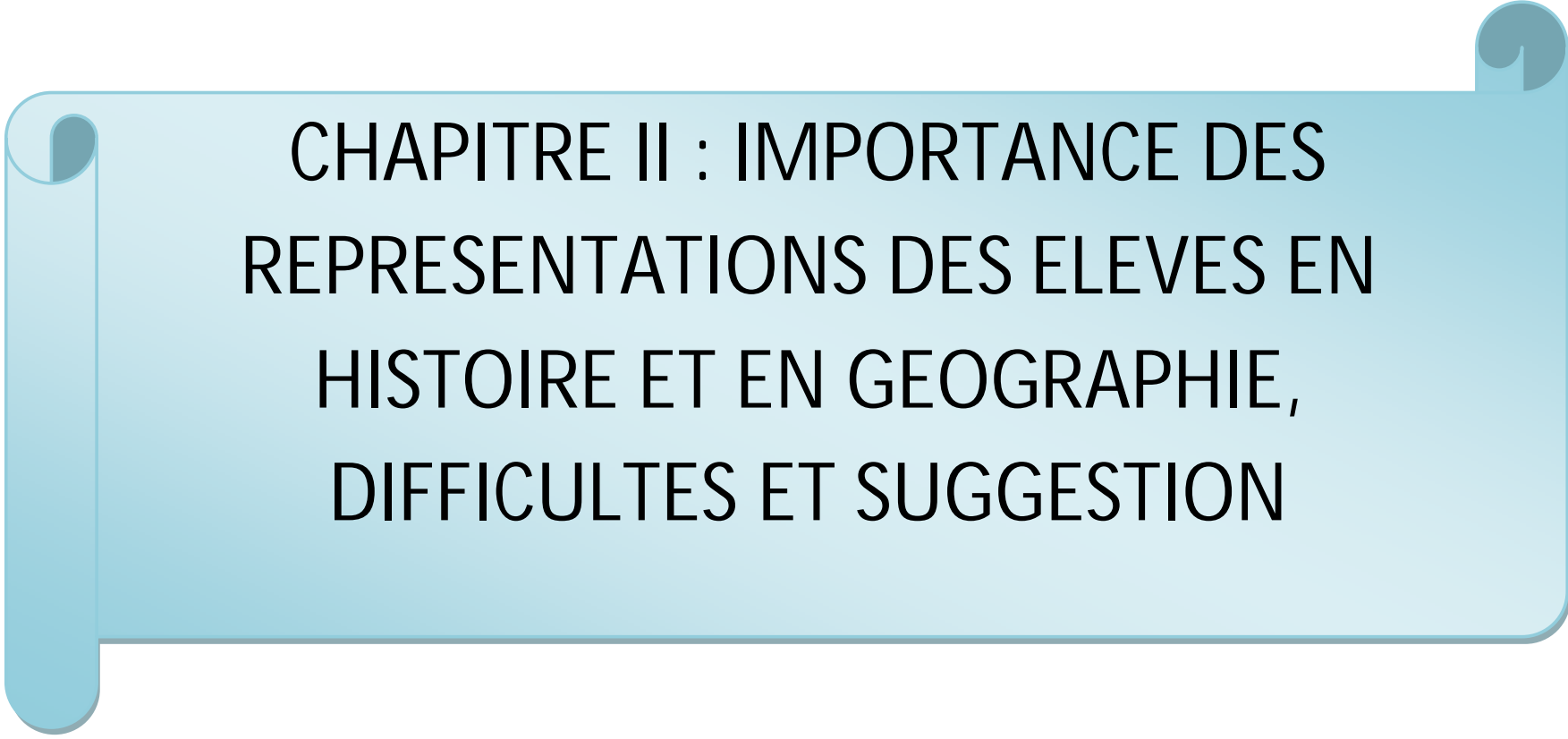
Source : Enquêtes de terrain,

juillet 2015

#### **1.3.4-Dépouillement et traitements des données**

Avec le questionnaire partagé, beaucoup d'informations sont recueillies, classées et examinées. Elles ont servi à construire des tableaux à partir du logiciel Excel 2007. En effet, il a été distribué Dix-huit (18) Questionnaires d'enquête aux professeurs mais 16 ont été récupérés. De plus, l'observation des situations de classe a permis de faire des déductions pour le compte de notre travail.

Aussi, 113 questionnaires sont distribués aux apprenants. Sur, les 113 Administrés, 110 ont été récupérés, mais 2 ont été remplis de façon incorrecte. Au total 108 questionnaires ont été dépouillés et traités dans le cadre du travail. En outre, lors de nos recherches nous avons rencontré plusieurs difficultés.



CHAPITRE II : IMPORTANCE DES  
REPRESENTATIONS DES ELEVES EN  
HISTOIRE ET EN GEOGRAPHIE,  
DIFFICULTES ET SUGGESTION

Ce deuxième chapitre a pour but de mettre au jour les pratiques en classe de la part des enseignants en ce qui concerne la prise en compte ou non des représentations des apprenants d'une part et de proposer quelques suggestions pour une implication efficiente des apprenants dans leur formation d'autre part

## **2.1-IMPORTANCES LIEES AU REPERAGE DES REPRESENTATIONS DES ELEVES.**

### **2.1.1- Mise en œuvre de la pratique du repérage des représentations par certains professeurs.**

Pour voir dans la pratique comment le repérage des représentations se fait sur le terrain, nous avons assisté à deux séquences de cours, une en sixième et l'autre en quatrième. En sixième le cours sur lequel l'observation a été faite est l'SAn<sup>0</sup>1 intitulée : comment vivaient les hommes préhistoriques ? tandis- qu'en quatrième c'est SAn<sup>0</sup>3: droits de la personne humaine et paix sociale. Voici la description et l'analyse de ces deux séquences de cours

La classe de 6<sup>eme</sup> dans laquelle notre observation a été faite est composée de 56 élèves. Au début de la séance comme il est prévu, le professeur a commencé la séquence par une activité de mise en situation. Cette activité vise à mettre les élèves en situation d'apprentissage et à les motiver pour une participation active au processus d'apprentissage. Dans ce sens, l'enseignant a fournis un support texte sur lequel chaque apprenant a travaillé individuellement. Cette activité précède l'activité qui consiste à repérer les représentations des apprenants. A cette étape, l'enseignant posa une et une seule question. Voici la question posée ; Dis ce que tu sais des hommes préhistoriques ?

Cette question posée a été traitée individuellement par les apprenants dans la classe. Le travail ainsi fait, le professeur a fait lire la production de 6 élèves sans écrire au tableau les résultats obtenus. Après la lecture, il demanda aux apprenants de garder leurs différentes représentations en tête et arriver à chaque niveau du cours, ils verront si c'est juste. En effet, après avoir repéré les représentations, le professeur devrait faire une synthèse en répertoriant les représentations, en les classant (celles qui sont fausses et celles qui sont proches de la vérité) au tableau. Il s'agit de saisir le niveau de compréhension de base de l'élève et ce qu'il comprend du thème et des notions à aborder dans la séquence. Ce travail permet donc au professeur de se préparer à confronter les préconceptions qu'ont les élèves du thème enseigné. Ensuite commencer à opérer une rupture et doit donc détecter quelle rupture conceptuelle il doit entreprendre avec les élèves. Ce travail peut prendre la forme d'un débat. Ainsi les élèves confrontent leurs points de vue, peuvent critiquer le point de vue de l'autre ou se retrouvent en situation d'autocritique. C'est là où le professeur par des questions peut faire surgir des conflits –cognitifs qui vont dès le début amener les apprenants à se poser des questions, à réfléchir et à chercher des voies et moyens pour parvenir à une compréhension suffisante. Voilà que le professeur, après avoir procédé au repérage des représentations, a fait fi de toutes ces représentations. Tout au long du processus nous croyons qu'en évoluant il fera un rappel sur les représentations pour faire comprendre aux apprenants que normalement ça doit être ceci ou cela, ce qu'il n'a pas fait. De ce fait nous pouvons dire que cet enseignant ne prend pas en compte les représentations des élèves, il n'est plus revenu sur les représentations des élèves jusqu'à la fin du cours.

Dans la classe de 4<sup>ème</sup> dans laquelle notre observation a été faite est composée de 51 élèves. la séquence du cours à développer est la situation

d'apprentissage N°4 intitulée : droits de la personne humaine et paix sociale. Mais malheureusement nous avons été surpris de voir le professeur dicté les premières étapes du déroulement du cours. Ainsi nous n'avons rien obtenu comme information dans le cadre du repérage et de la prise en compte des représentations des apprenants .

En effet, nous avons posé la question au professeur de savoir pourquoi il a passé ces différentes étapes et il nous a dit qu'il est en retard sur le programme par rapport à ses collègues et que les devoirs ne restaient qu'une semaine. De plus, il a dit que beaucoup d'élèves ont de fausses représentations et ça serait une perte de temps pour lui de les repérer.

### **2.1.2 Impact du repérage des représentations dans le processus enseignement / apprentissage**

Cette partie est consacrée à l'analyse des résultats de l'enquête par questionnaire sur les différents axes du mémoire en vue de la vérification des hypothèses.

#### **2.1.2.1- la place des représentations dans les pratiques pédagogiques en classe.**

Le tableau IV montre la synthèse sur le nombre de réponses reçus ainsi que les types de réponses obtenues sur l'intérêt lié au repérage des représentations. Ce tableau découle de la question 2 que nous avons posés dans le questionnaire, (voir annexe).

Tableau IV : Statistique des données liées à l'intérêt de repérage des représentations

	Oui	Non
Effectif	11	5
Pourcentage	69%	31%

Source : Enquêtes de terrain, juillet 2015

Le tableau IV montre que 69% des enseignants du 1<sup>er</sup> cycle du Lycée Béhanzin estiment qu'il y a toujours un intérêt lié au repérage des élèves car selon eux les représentations établissent des points cognitifs, 31% disent qu'ils ne trouvent aucun intérêt au repérage des représentations des élèves.

Tableau V : Statistique des données liées au repérage des représentations (élèves)

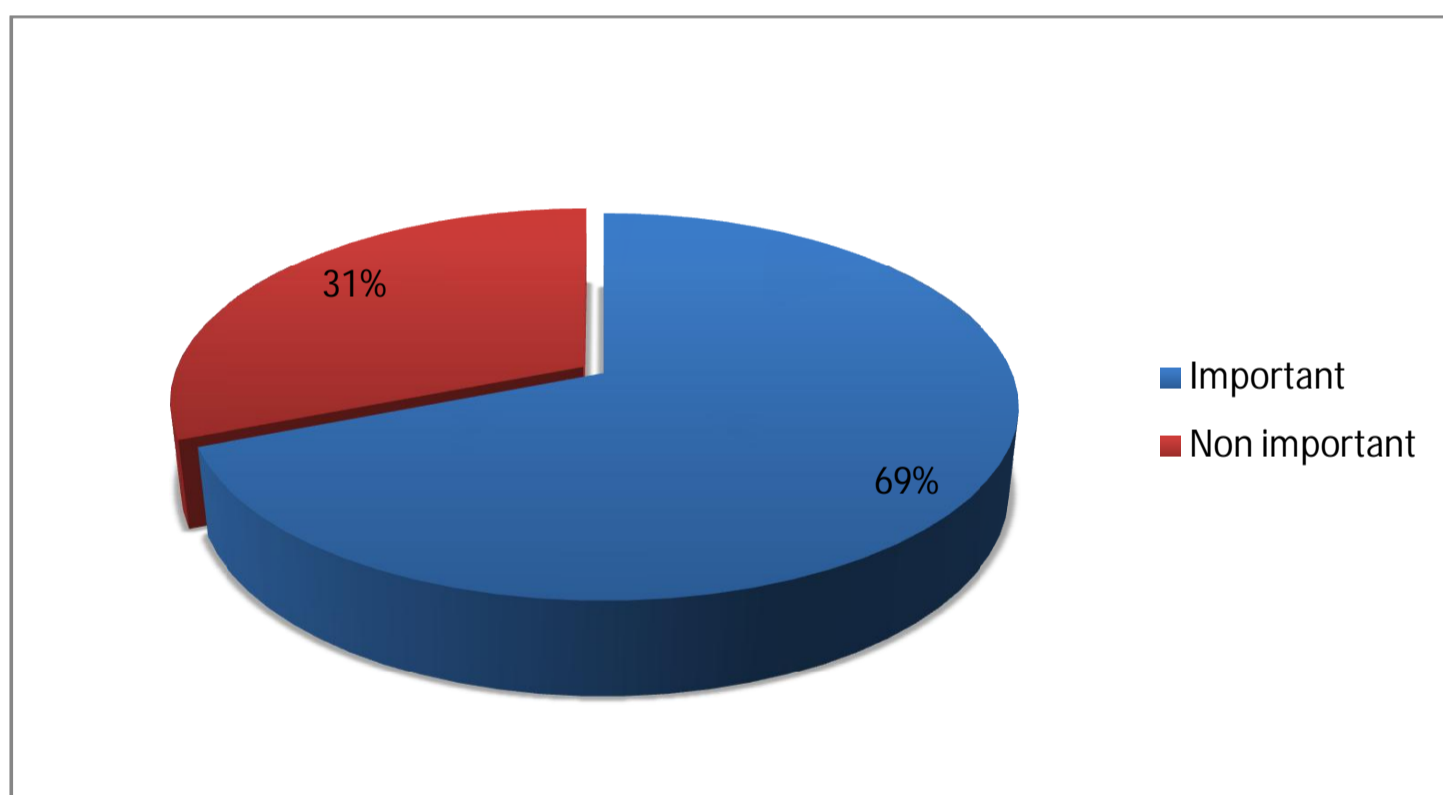
Variante	Repère les représentations	Parfois	Ne repère pas les représentations
Effectif	58	18	32
Pourcentage	54%	17%	29%

Source : Enquêtes de terrain, juillet 2015

Suite à la question (2-avoir annexe), posée aux apprenants, on constate que pour 54% des apprenants du 1<sup>er</sup> cycle, les professeurs repèrent leurs représentations ce qui confirme un tant soit peu le résultat obtenu sur cet aspect pour les professeurs tandis que 29% estiment qu'ils ne repèrent pas les représentations et 17% disent que c'est parfois que leurs professeurs repèrent leurs représentations. Si l'on additionne ces deux chiffres, on voit que la question

posée aux apprenants dans ce sens et les résultats obtenus, justifient un tant soit peu les réponses données par les professeurs.

En effet, le premier intérêt présenté par les enseignants sondés sur les représentations, est que le repérage permet d'avoir une idée sur la perception des apprenants sur la leçon à enseignée. 69% sont pour cette idée. D'autres considèrent qu'il sert avant tout à donner du sens à la situation d'apprentissage et de les placer au cœur de leurs apprentissages. A cela, s'ajoute la confrontation des représentations des apprenants qui favorise l'approche constructiviste du savoir scientifique. Ainsi donc, 69% des sondés affirment que cette pratique permet la confrontation des représentations des apprenants. Cela soulève des interrogations de la part des apprenants d'où des conflits sociocognitifs.



**Figure2** : Intérêts liés aux représentations initiales selon les professeurs

Source : Enquêtes de terrain, juillet 2015

Nous pouvons donc conclure que ce type de pratique est connu par une grande majorité des enseignants et que très peu d'enseignants y sont indifférents. Quand est-il des techniques de repérage des représentations des élèves ?

### 2. 1.2.2- Techniques de repérage des enseignants

Le tableau VI montre la synthèse de réponses obtenues par rapport à la question 3 (a-b) posée aux enseignants (voir annexe) et le nombre reçu, ainsi que les types obtenus sur les techniques de repérage des représentations.

Tableau VI; statistique des données liées aux techniques de repérage des représentations

Types de proposition de réponses	Effectif	Pourcentage
Par les consignes de l'activité de la mise en situation	9	56%
Par des questions (orale ou écrite) ou des images	7	44%

Source : Enquêtes de terrain, juillet 2015

De l'analyse de ce tableau on constate que deux types de procédé sont exploités par les professeurs : Le questionnaire et l'utilisation des photos langage. Nous voyons donc que peu de techniques sont utilisées pour le repérage des représentations des élèves. En effet, douze techniques sont proposées par De VECCHI Gérard (1993), pour le repérage des représentations. Mais peu de ces techniques sont exploitées.

En outre, 56% des enseignants repèrent les représentations par l'activité de mise en situation en restant uniquement sur les faits évoqués dans le texte de la mise en situation. Cette activité n'a pas pour but premier de repérer les

représentations des apprenants mais de les motiver à s'intéresser au processus enseignement/apprentissage et de leur montrer le sens du travail. Ce qui explique que beaucoup d'enseignants se basent sur le texte de la mise en situation de départ pour dire qu'ils ont repéré les représentations des apprenants.

Ainsi on peut considérer que 44% des enseignants savent repérer les représentations des élèves en utilisant le questionnaire, des photos ou images sur des faits ponctuels pour faire émerger les représentations. D'autres parlent du brainstorming or le brainstorming n'est pas une technique de repérage des représentations mais une stratégie d'enseignement.

Il en ressort que beaucoup d'enseignants soit 56% ne savent pas repérer les représentations initiales des apprenants. De plus, notons que le repérage ne devrait pas se faire une seule fois lors de la situation d'apprentissage mais tout au long du processus où l'on se trouve face à un concept ou un savoir de type complexe. Les représentations étant relevés, quelle est la pratique qui lui est réservée dans le processus enseignement/apprentissage de l'Histoire :

### **2.1.2.3-Utilisation des représentations par les enseignants dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire et de la géographie.**

La gestion des représentations des apprenants requière d'une attention particulière durant tout le processus. A la question de savoir si les enseignants prennent en compte les représentations des élèves, les résultats suivant sont obtenus.

Tableau VII : Prise en compte des représentations par les enseignants en Histoire et en Géographie (professeurs)

	OUI	NON	Parfois
Effectif	9	3	4
Pourcentage	56%	19%	25%

Source : Enquêtes de terrain, juillet 2015

De l'analyse du tableau VII, on constate que la moitié des enseignants taille peu d'importance aux représentations des apprenants. Seulement 56% s'intéressent aux représentations, dont les faire émerger et 25% y font recourent parfois. Par contre, 19% sont ceux qui ne prennent pas en compte les représentations.

Tableau VIII : Prise en compte des représentations en Histoire et Géographie selon les élèves

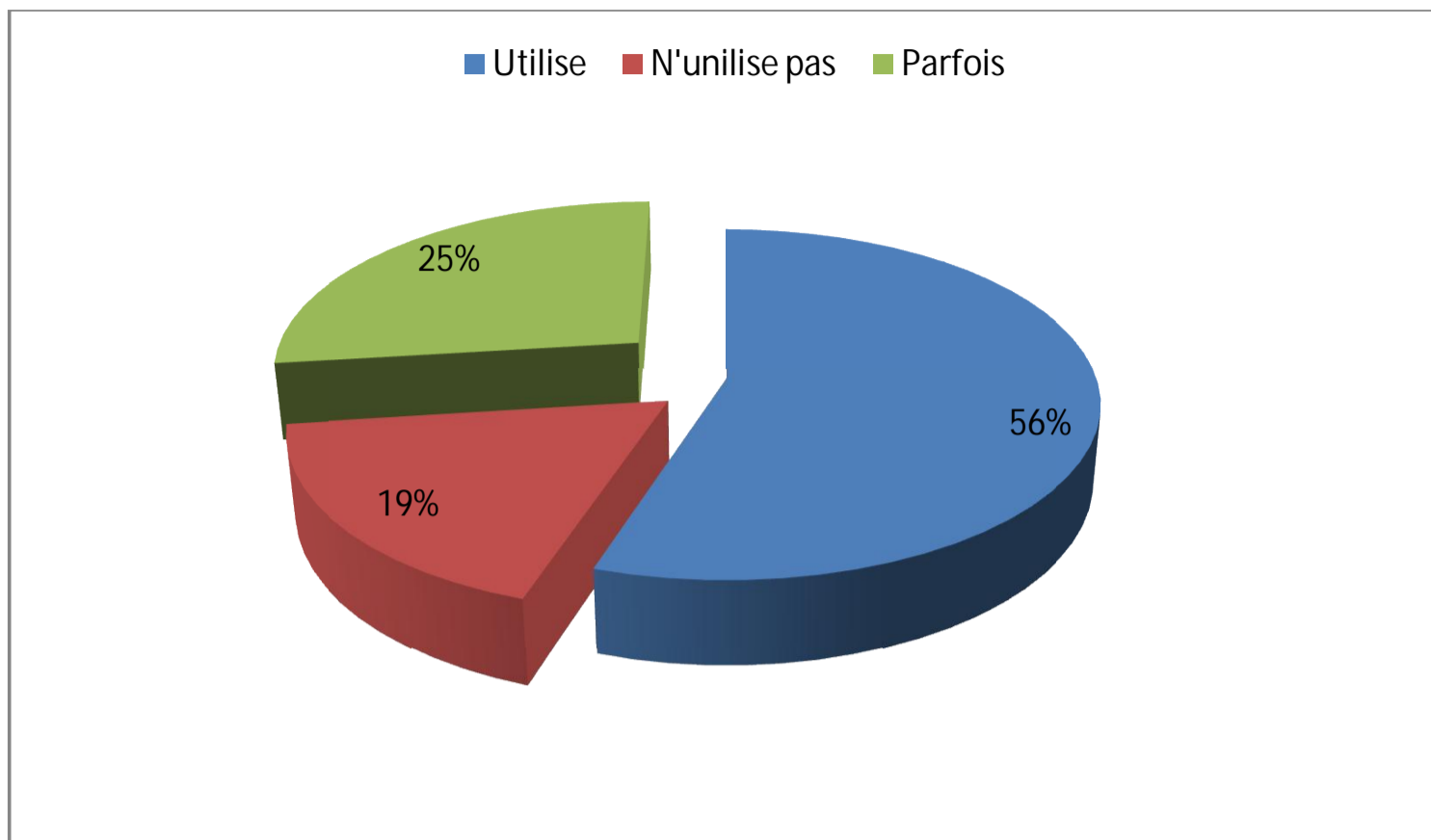
VARIANCE	Le professeur ignore vos réponses	Le professeur demande d'explication	Le professeur dit : qui dit mieux
Effectif	8	26	74
Pourcentage	7%	24%	69%

Source : Enquêtes de terrain, juillet 2015

Du tableau VIII, on voit que 24% des apprenants affirment que les professeurs tiennent compte de leurs représentations en cherchant les raisons qui les ont poussés à donner ces réponses. Il en ressort donc un manque de fiabilité à la réponse de certaines questions.

Pour certains professeurs (qui prennent en compte les représentations), il faudrait que les apprenants aient la même représentation avant qu'ils ne la prennent en compte. Or il est fort probable que les apprenants aient de différentes représentations. D'autres estiment que les élèves ont très peu de représentations et que les prendre en compte ne changerait rien sur l'acquisition des savoirs. Cependant cette pratique est une perte de temps. Toutes ces justifications confirment notre hypothèse. Ainsi le rapport entre le tableau VIII montre que bon nombre d'enseignants ne prennent pas en compte les représentations des élèves et surtout celles qui sont fausses.

Cette situation ne favorise donc pas un apprentissage fondé sur la prise en compte des représentations dont le but est de les faire émerger en s'appuyant sur ceux qui sont fausses. En effet, la prise en compte des représentations permet aux apprenants de comparer leurs anciennes représentations aux nouvelles. et pour cela, il revient aux enseignants de les aider par des situations problèmes dans le processus enseignement apprentissage. Aussi l'enseignant doit repérer les obstacles à l'apprentissage, identifier les erreurs fréquentes des élèves, définir le savoir à acquérir en fonction des obstacles déceler et choisir des obstacles franchissables pour la séquence, se fixer pour objectif le franchissement de ces obstacles, ce qui constitue un progrès intellectuel pour les élèves.



**Figure3** : prise en compte des représentations

Source : Enquêtes de terrain, juillet 2015

Figure montrant la part de la prise en compte des représentations des apprenants par les enseignants. Il faut noter que cette figure relève aussi de la justification des réponses données par les sondés sur la question de la prise en compte des représentations par rapport aux deux disciplines qu'est l'histoire et la géographie.

#### **2.1.2.4- Rôle de la motivation dans le repérage des représentations.**

La motivation a été démontrée comme un facteur important pour accroître le rendement dans un travail donné. Il est donc important de motiver ses apprenants afin d'aider ces derniers à mieux suivre son cours.

Les tableaux ci-dessous montrent si le non prise en compte des représentations des élèves celles qui sont fausses motivent ou pas les apprenants à participer activement au processus enseignement/apprentissage.

Tableau IX Sentiment des apprenants par rapport aux attitudes du professeur vis – à-vis de leurs réponses

Variante	Frustrés	Content	Indifférents	Ridiculisés
Effectif	96	00	08	04
Pourcentage	89%	00%	7%	4%

Source : Enquêtes de terrain, juillet 2015

Le tableau IX montre que 89% des apprenants sont frustrés, 7% sont indifférents et 4% se sentent ridiculiser. Cet état de chose ne semble pas être un facteur de motivation mais au contraire de déstabilisation qui empêche les apprenants à participer activement au cours

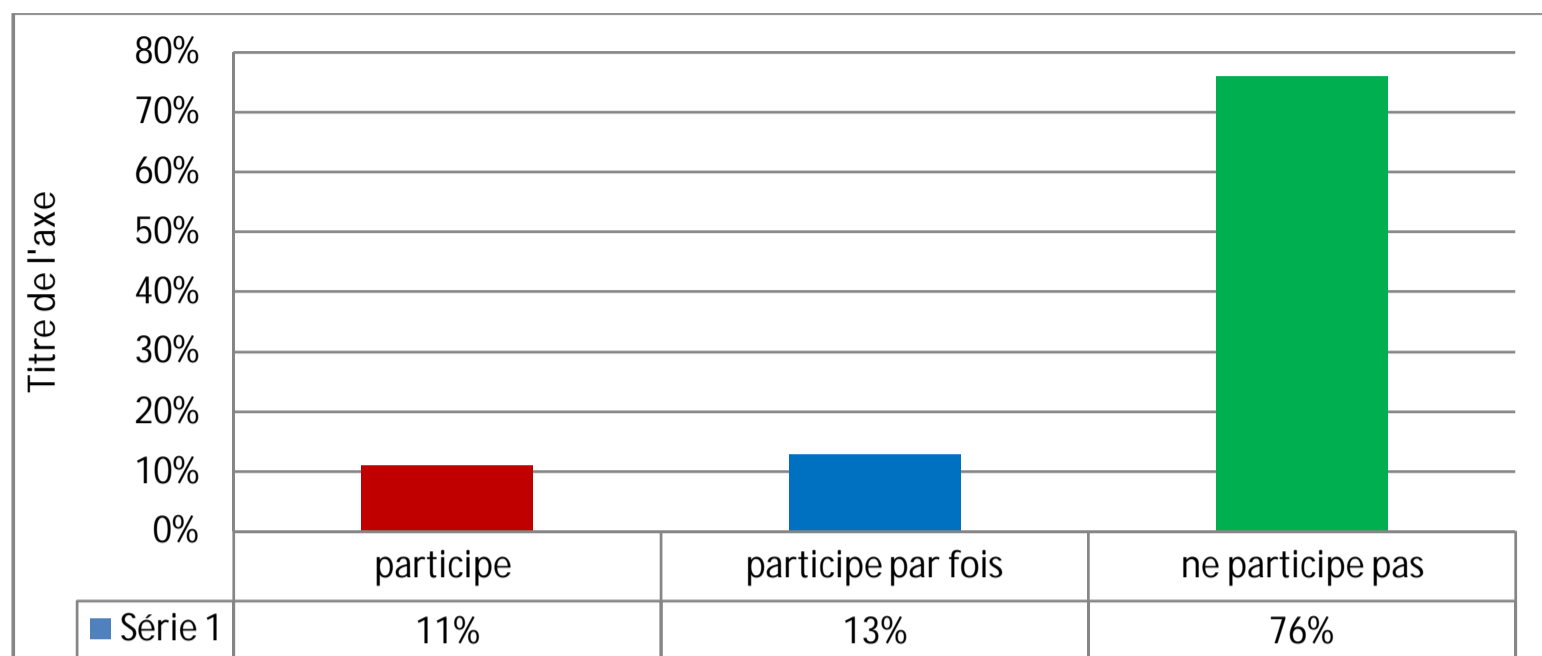
Tableau X : Participation des apprenants au processus

enseignement/apprentissage.

Variante	Participer régulièrement	Participe parfois	Ne participe pas
Effectif	12	14	82
Pourcentage	11%	13%	76%

Source : Enquêtes de terrain, juillet 2015

Le tableau X vient confirmer en partie cela car 11% estiment participer régulièrement au cours contre 13% qui disent participer parfois au cours et 76% qui ont dit qu'ils ne participent pas. Il est donc clair que le non prise en compte des représentations des apprenants ne permet pas à ces derniers d'être actifs au cours. Les résultats montrent que les élèves apprennent et participent mieux au cours lorsqu'ils se sentent concernés.



**Figure 4:** participation des apprenants au processus enseignement /apprentissage

Cette figure montre le comportement des apprenants lorsque les professeurs ne prennent pas en compte leurs réponses. Nous constatons que lorsque les professeurs ne tiennent pas compte des représentations des apprenants, ces derniers ne participent au cours, ils ne sont pas motivés

Au début de ce travail, nous sommes partis de certaines hypothèses qui selon lesquelles le repérage et la prise en compte des représentations des apprenants sont importants dans le processus enseignement/apprentissage.

En effet la revue de littérature a permis de confirmer ces hypothèses selon laquelle le repérage des représentations facilite l'enseignement-apprentissage. Aussi l'étude des résultats du questionnaire prouve également en partie cette hypothèse.

De plus, nous avons vu que la manière de procéder au repérage des représentations est inadaptée car les textes et les questions proposées par les enseignants sur la situation de départ sont inadaptés et ne sollicitent par véritablement les apprenants à donner leurs représentations. Aussi deux techniques de repérage sont utilisées. Cela justifie également l'hypothèse selon

laquelle bon nombre d'enseignants ne savent pas repérer les représentations des élèves.

Il urge donc de savoir les raisons qui sont à la base de la mauvaise gestion d'une telle pratique.

## **2.2- DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES PROFESSEURS AU COURS DU REPERAGE DES REPRESENTATIONS**

Les enseignants d'Histoire et de Géographie du lycée Béhanzin sont confrontés à plusieurs difficultés dans le repérage des représentations des élèves. Aux nombres de ces difficultés, nous avons celles liées à l'insuffisance de temps, aux exigences matérielles et enfin à l'insuffisance de formation. Le tableau ci-dessous montre cela.

Difficultés rencontrées	Insuffisance de temps	exigences matérielles didactique	Insuffisance de formation
Effectif	8	5	3
Pourcentage	50%	31%	19%

Pour 50% des enseignants, l'insuffisance de temps est un grand obstacle pour le déroulement normal de cette pratique, pour 31% ce sont les exigences matérielles et pour 19%, l'insuffisance de formation.

Au vu des résultats susmentionnés, les facteurs les plus défavorables qui entravent la mise en œuvre efficace de la prise en compte des représentations chez les professeurs d'Histoire et de Géographie du lycée Béhanzin, sont les insuffisances de temps et les exigences matérielles. A ceux-ci, s'ajoute l'insuffisance de formation. Toutes ces réponses de la part des enseignants confirment notre hypothèse de travail selon laquelle les enseignants éprouvent plusieurs difficultés liées au repérage des représentations initiales de l'élève

### **2.2.1- L'Insuffisance de temps**

Il faut reconnaître que le facteur temps est un facteur déterminant dans la réalisation de tout travail. Vu le quota horaire dont dispose l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie, le temps peut faire défaut compte tenu de la densité des programmes d'études. A titre illustratif, au premier cycle de l'enseignement secondaire, nous avons quatre (4) Situations d'Apprentissage par classe auxquelles sont alloués quatre (4) heures de temps par semaine or l'analyse des représentations demande du temps, des efforts et la rigueur.

### **2.2.2- Les exigences matérielles**

On désigne par matériel, tout ce qui sert à la réalisation concrète de quelque chose. Pour l'éducation, le matériel fait penser à tout ce qui sert à des fins pédagogiques aussi bien pendant la préparation que lors du déroulement de l'activité d'apprentissage/enseignement/ évaluation. L'Histoire et la Géographie, disciplines d'observation, d'éveil et de développement de l'esprit ont besoin de matériels didactiques adéquats. L'enfant ne s'épanouit que s'il applique sa réflexion et ses connaissances à la résolution des problèmes concrets, d'où toute l'importance du rôle du matériel didactique qui a une valeur hautement pédagogique. C'est pourquoi il est nécessaire de concrétiser les apprentissages par des matériels tels que les images, les cartes, etc. D'où la nécessité de doter les collègues de matériels didactiques adéquats

### **2.2.3-Insuffisance de formation**

On note à ce niveau l'insuffisance de La formation des enseignants sur un certain nombre de compétence renvoyant tout d'abord aux démarches spécifiques sur le repérage des représentations. Il convient donc de proposer des solutions afin d'aider les enseignants à mieux jouer leur rôle de facilitateur des apprentissages pour ces apprenant.

## **2.3 - SUGGESTIONS**

Vue l'importance des représentations dans le processus enseignement /apprentissage en Histoire et en Géographie, il est nécessaire que des propositions d'actions soient menées à l'endroit de l'Etat, des enseignants, des superviseurs pédagogique et à l'endroit des apprenants

### **2.3.1. A l'endroit de l'Etat**

Une bonne exécution des programmes d'histoire-Géographie selon l'approche par les compétences dépend de la qualité des enseignants qui exécutent ces programmes. Face aux problèmes qui se posent sur le plan pédagogique et didactique, l'Etat doit continuer la formation des enseignants déjà amorcée et penser aussi à une formation initiale pour les vacataires pour leur permettre de s'approprier les concepts de l'approche par les compétences.

Par ailleurs, l'organisation des journées pédagogiques régulières s'impose. Elles doivent être systématisées pour permettre aux enseignants d'Histoire et de Géographie de faire ressortir les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs différentes de classes car les deux (02) heures d'animation pédagogique par semaine ne suffisent pas pour aborder toutes les difficultés. Ces rencontres seront des séances de recyclage au cours desquelles les besoins des enseignants seront pris en compte. Le recyclage permanent est utile à la société car, cette dernière a besoin des cadres de plus en plus compétents pour son évolution.

Aussi, L'Etat doit initier des formations des enseignants sur un certain nombre de compétence renvoyant tout d'abord aux démarches spécifiques sur le repérage des représentations. Il doit doter les écoles des guides mettant l'accent sur les techniques de repérage des représentations ainsi que des manuels scolaires bien adaptés aux situations de vie courantes. L'Etat doit aussi revoir la

politique de recrutement des enseignants afin de recruter des enseignants conscients de leur devoir et prêts à exercer le métier avec passion.

### **2.3.2- A l'endroit des superviseurs pédagogiques**

La supervision pédagogique est un processus qui, à partir d'interventions et d'échanges vise à fournir une aide professionnelle appropriée en vue d'améliorer l'acte éducatif et la qualité des apprentissages scolaires. Elle est assurée par les directeurs, les responsables d'unité pédagogique, les conseillers pédagogiques et inspecteurs qui, font le plus souvent l'objet de récrimination du fait de la démarche policière qu'ils utilisent : visites de classe inopinées, objectifs visés non annoncés, manœuvres d'intimidation, règlements de compte.

Pour que l'enseignant accorde du prix aux conseils du superviseur pédagogique, ce dernier doit concevoir la supervision pédagogique comme une relation d'aide afin que l'enseignant acquière les capacités et développe les habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation et de l'auto supervision pour accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique.

Pour réaliser cet objectif, les superviseurs pédagogiques doivent créer un climat propice à une animation pédagogique dynamique. Dynamiseur de groupe, méthodologue, facilitateur et bon gestionnaire du temps, tout superviseur pédagogique a le devoir de savoir qu'il est comparable à une accoucheuse ou à une matrone. Par rapprochement, le superviseur pédagogique doit aider les groupes à accoucher de leurs idées, des solutions à leurs propres problèmes. Dès lors, son rôle se confond avec l'art de susciter la participation. Ainsi les superviseurs doivent mettre l'accent sur la pratique de la prise en compte des représentations. De plus, discuter avec eux sur la manière dont on peut faire émerger les représentations.

### **2. 3.3. A l'endroit des enseignants**

Concernant les problèmes liés aux exigences matérielles, nous pouvons dire qu'à l'étape actuelle, il y a insuffisance de certaines informations nécessaires à la préparation et au déroulement des situations d'apprentissage se retrouvent dans plusieurs ouvrages. Les documents disponibles dans les bibliothèques et centres de documentation ne sont pas suffisants. Mais dans la mesure où les enseignants ont le devoir de donner le meilleur d'eux-mêmes, des sacrifices s'imposent à eux. En attendant que l'Etat ne pense à une revalorisation de la fonction enseignante, ils doivent œuvrer pour leur propre documentation. Ce qui leurs permettront de formuler des consignes claires qui vont susciter chez l'apprenant l'esprit de recherche. L'enseignant doit proposer des situations qui intègrent l'essentiel des objectifs exigibles (savoir, savoir-faire et savoir- être), faire des remédiations dont la nature doit être déterminée par les besoins spécifiques de chaque élève.

En effet, il faut reconnaître que les représentations initiales sont difficiles à faire évoluer, cela constitue pour les apprenants une vérité absolue. Il faut donc au départ que l'enseignant prouve aux enfants que ce qu'ils croient vrai ne l'est pas souvent, car c'est seulement s'ils s'aperçoivent que leurs conceptions sont fausses qu'ils accepteront de croire et d'apprendre de nouveaux savoirs. Il faut que leurs propres conceptions les choquent pour qu'ils acceptent de les remplacer par d'autres représentations plus justes scientifiquement. Cela implique donc la diversification des textes écrits dans les guides et programmes par l'ajout d'autres textes et l'utilisation d'autres techniques comme le jeu de rôle qui favorise l'implication massive des apprenants et les motive plus au travail. Aussi, partir d'une image et voir ce que cela évoque chez les enfants sur des faits ponctuels. On peut accompagner cette image de quelques questions qui

incitent à décrire tout en argumentant pour guider les élèves dans leurs réflexions

En outre, il faut valoriser des échanges c'est-à-dire des débats entre élèves qu'entre la classe et l'enseignant. Cela permet à l'enseignant de savoir en général les différentes représentations et ainsi, pouvoir créer des ruptures donc émerger les représentations afin de réorganiser la pensée de l'élève pour acquies les connaissances scientifiques.

Les élèves n'ayant pas la même capacité d'assimilation et n'apprenant pas de la même manière, l'enseignant doit adopter une pédagogie différencié compte tenu de la diversité des apprenants afin d'offrir la chance à tous les apprenants de construire ses savoirs d'où encore la nécessité de prendre en compte les représentations initiales des apprenants. Par ailleurs la motivation est une condition à l'apprentissage. Il donc nécessaire de motiver les apprenants. il faut donner du sens à son enseignement en expliquant le cours.

#### **2.3.4. A l'endroit des apprenants**

Les apprenants doivent savoir qu'ils sont au centre de leur propre apprentissage et que l'enseignant n'est là qu'en tant que guide et facilitateur. Pour cela, ils doivent adopter des attitudes génératrices de succès et accomplir les tâches demandées par leur enseignant de façon engagée car cela y va de leur intérêt. Dans le but de continuer le processus d'apprentissage débuté en classe il revient à l'apprenant de mobiliser ses propres initiatives, son engagement et son travail personnel dans l'acquisition de nouveaux savoirs. il faut que les apprenants analysent et prennent conscience de leurs conceptions et celles des autres et aussi prennent conscience de leurs progrès et évolutions en comparant et analysant chaque fois leurs représentations initiales

## CONCLUSION

Les recherches menées sur les représentations des apprenants dans le cadre de ce mémoire ont permis de voir l'importance qui est liée au repérage des représentations initiales des apprenants. En effet, l'enfant n'entre pas dans la classe sans connaissances préalables et sans perceptions du monde qui l'entoure. Ses connaissances sont en dialectique permanente avec l'environnement, avec l'altérité et c'est ce jeu d'interaction qui rend possible l'élaboration d'un système de représentation permettant à l'enfant de penser le monde. L'enseignant doit favoriser des mises en situations variées pour récréer un environnement propice au vécu d'expériences nombreuses par les enfants par la prise en compte des représentations. Ils apprennent dans l'action par voie de résolution de problèmes (situation-problème). L'enfant construit ses modèles par lui-même de façon à parvenir à une meilleure compréhension du monde.

Ainsi, la prise en compte des représentations des élèves permet une démarche de réflexion et de développement du sens de critique. Elle permet la réflexion dans la mesure où l'élève apprend à remettre en cause son propre modèle explicatif et d'y superposer d'autres paradigmes. Elle permet le développement du sens critique puisque l'élève peut prendre conscience d'une part qu'il a des connaissances préalables ou des préjugés sur la plupart des thèmes abordés, qu'il est capable d'opérer une rupture dans ses représentations par l'acquisition de connaissances et la mise en place d'une situation-problème par l'enseignant.

Au terme de notre étude, il ressort que la prise en compte des représentations revêt un intérêt capital. Elle permet à l'apprenant de faire le point sur ce qu'il sait déjà : ce qui lui favorise la distanciation face à l'objet d'apprentissage. Il confronte son point de vue à celui de ses pairs, à celui de

l'expert qu'est l'enseignant. Il prend conscience de la représentation des autres, il constate qu'il peut avoir des différentes représentations et cela l'aide dans la reconnaissance de l'autre, éveille son sens critique. Grâce à cette méthode, l'apprenant apprend à mieux se connaître, analyse son système personnel d'apprentissage.

Par ailleurs, elle permet à l'enseignant d'organiser les activités de la classe et comme elles peuvent constituer une gêne, ou il vaut mieux tenter de les connaître pour déterminer les obstacles auxquels l'apprentissage tentera à s'attaquer en priorité. Le repérage des pré-requis permettra à l'enseignant de simplifier, d'infléchir et de complexifier les objectifs qu'il avait fixé lors de la phase qui va suivre.

C'est une démarche qui conduit l'enseignant à accompagner l'élève dans une pratique pédagogique plus individualisée et favorise un apprentissage qui a davantage de sens

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1- ALLAL L. (1999) : *Vers une pratique d'évaluation formative*, de Boeck &Larciers, département de Boeck Université, 158p.
- 2- ARENILLA L. et al(2000) : *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas, 279P.
- 3- ASTOFLI J-p et de DEVELAY M. (1989) : *la didactique des sciences*, P.U.F, Que sais-je ? 124P.
- 4- ASTOLFI J-P. (1997) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 164p.
- 5- AUDIGIER F. (1996) : *la didactique comme un oignon*, Educations, ESF.
- 6- AUDIGIER F. (1998) : *Représentations des élèves et didactique de l'Histoire, de le Géographie et des sciences économique et sociales*, Revue française de pédagogie, volume85 ,112p.s
- 7- BERBAUM J. (1998) : *Développer la capacité d'apprendre*, ESF, éditeur, paris
- 8- DALONGEVILLE A. et HUBER M. (2002) : *Enseigner l'histoire autrement : devenir les héros des événements du passé*, Lyon, 240p.
- 9- DEVELAY M. (1992) : *Del'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*, ESF, 167p.
- 10- DE VECCHI G. (1992) : *Aider les élèves à apprendre*. Reed, Hachette éducation, 2000 ,111p.
- 11- D'HAINAUT L. (1988) : *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor, 5em édition 472p.
- 12- GIORDAN A. (1996) : *les conceptions des apprenants : un tremplin pour l'apprentissage*. Sciences humaine Hors-série n°12.
- 13- Groupe spécial des inspecteurs d'Histoire et Géographie,(2013-2014) :*les pratiques de classe en Histoire et en Géographie selon l'approche par compétences*,33p.
- 14- HOUEDENOU F. (2011-2015) : *les grands courants pédagogiques* ,50p.
- 15- HOUNMENOU J-C. (2011-2015) : *la psychologie de l'éducation*, 52p
- 16- LADJILI T. (2009) : *la didactique des disciplines*. Teaching ressources, UVP ,23P.

- 17- LARNIER F. (2006) : *In réussir la formation par compétences*, cité in guide pédagogique : langue orale, langue écrite CP1-CP2, Abidjan, éd Eburnie, 10p
- 18- LAUNEY M. (2004) : *psychologie cognitive*, Paris, Hachette éducation, 240p.
- 19- LEGENDRE R. (2005) : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>ème</sup> édition, Guérin, Montréal, 1554 p.
- 20- LE PELLEC J .et MARCOZ-ALVAREZ V(1991) : *Enseigner l'Histoire : un métier qui s'apprend*, paris, CRDP et Toulouse, Hachette éducation, 111p.
- 21- LIEURY A. et DE LA HAYE F. (2004) : *psychologie cognitive de l'éducation*, Paris : Dunod, 128p.
- 22- MEIRIEU P. (1991) : *Apprendre...oui, mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 8 éd, 181p.
- 23- MEYER G. (1995) : *Evaluer: Pourquoi? Comment?*, Paris, Hachette, quai de Grenelle, 175p.
- 24- PIAGET J. (1972) : *la représentation du monde chez l'enfant*, 4éd, P.U.F, 336p.
- 25- Roegiers, X. (2000) : *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- 26- Romainville M. (1996) : L'irrésistible ascension du terme " compétence " en éducation..., *Enjeux*, n° 37-38, pp. 132-142.
- 27- SAGBO L.L.B.F (2011) : *Animation et gestion de la classe d'Histoire et Géographie, didactique spécifique*, module de formation, Porto-Novo, Ecole normale Supérieure ,64p.
- 28- SAGBO L.L.B.F (2012) : *Approche par compétence et l'enseignement de l'Histoire*, module de formation, Porto-Novo des Elèves –Professeur de la formation initiale intégrée 2011-2013, Ecole normale Supérieure ,51p.
- 29- VYGOTSKY L. (1985) : *pensée et langage*, Paris, Editions sociales, 540p.

## SITOGRAFIE

1-[http://www2.dijon.iufm.FR/doc/mémoire/mem2005/05\\_0362043A.pdf](http://www2.dijon.iufm.FR/doc/mémoire/mem2005/05_0362043A.pdf)  
(comment tenir en compte des représentations initiales des élèves et les faire évoluer ? consulté le 30 juin 2015 à 19h18min

2<http://www.crdmontpellier.f/rressources/memoires/memoires/2007/b/2/07/b2014/072014.pdf> (rosie Céline IUFM ACAD MONPLIER),(comment prendre en compte les représentations des élèves en classe de sixième ? Consulté le 11 juillet 2015 à 16h42min

3- <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5144>,importance des représentations mentales initiales dans un processus d'apprentissage et expression libre, consulté le 24 juillet 2015 à 20h18min

4- <http://www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI2007> (les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ? Consulté le 29 Juillet 2015 à 21h30

## **LISTES DES FIGURES ET TABLEAUX**

<b>Figure 1</b> : Localisation du lycée Béhanzin.....	31
<b>Figure 2</b> : importance des représentations selon les professeurs.....	45
<b>Figure 3</b> : Prise en compte des représentations.....	50
<b>Figure 4</b> ; Participation des apprenants au processus enseignement /apprentissage.....	52
<b>Tableau I</b> : évolution de l'effectif des élèves et des groupes pédagogique du 1 <sup>er</sup> cycle du lycée Béhanzin.....	33
<b>Tableau II</b> : la nature des documents.....	35
<b>Tableau III</b> ; synthèse de l'échantillonnage.....	38
<b>Tableau IV</b> : statistique des données liées à l'intérêt de repérage des représentations(Professeurs).....	44
<b>Tableau V</b> : statistique des données liées à l'intérêt de repérage des représentations (élèves).....	44
<b>Tableau V I</b> : techniques de repérage des enseignants.....	46
<b>Tableau VII</b> : Prise en compte des représentations par les enseignants en Histoire et en Géographie.....	48
<b>Tableau VIII</b> : Prise en compte des représentations en Histoire et en Géographie selon les élèves.....	48
<b>Tableau IX</b> : sentiment des apprenants par rapport aux attitudes du professeur vis-à-vis de leurs réponses.....	51
<b>Tableau X</b> : participation des apprenants au processus enseignement /enseignement.....	51

# ANNEXES

**ANNEXE 2 : questionnaire adressé aux apprenants**

**Répondez aux questions suivantes en cochant les cases qui vous conviennent**

**1-Votre professeur d'histoire-géographie vous motive-t-il à travailler ?**

**Oui**

**Non**

**2-a est-ce que au début de la séquence du cours, après la mise en situation, le professeur vous demande de dire ce que vous savez de la leçon ou de la situation d'apprentissage à aborder ?**

**Oui**

**parfois**

**Non**

**b- si oui les réponses sont écrites au tableau ?**

**Oui**

**Non**

**3-lorsque que vous donnez à une question posée et qui n'est pas juste, quel est l'attitude du professeur envers vous :**

**Il vous ignore**  **il vous demande d'explication**

**Il dit qui dit mieux**

**4-lorsque le professeur ne prend pas en compte vos réponses et vous ignore, vous êtes :**

**Frustré**  **content**  **indifférent**  **ridiculisé**

**5-lorsque vous n'êtes pas content, est-ce que vous participez activement au cours ?**

**Oui**

**parfois**

**Non**

**Non**

**6-est ce que le professeur vous aide à discuter en classe des réponses que vos camarades ont donné et qui ne semble pas vrai ?**

**Oui**

**non**

**Merci pour votre contribution**



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

**4-Prenez-vous en compte les représentations initiales de vos élèves pour l'élaboration de vos séances ?**

**Si oui, comment ?**

**Si non, pourquoi ?**

**Parfois, pourquoi ?**

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

**6-comment motivez-vous les apprenants à faire émerger leurs représentations et surtout ceux qui ont de fausses représentations ?**

.....  
.....

**7-Que pensez-vous de la mise en place de *jeu de rôle* dans l'enseignement ?**

.....  
.....

**8-Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontées lors du repérage et la prise en compte des représentations ?**

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

**9-Quelles sont vos suggestions pour remédier ces difficultés ?**

.....  
.....

**Merci pour votre contribution**

## Table des matières

Sommaire.....	2
Dédicace.....	3
Remerciements.....	4
Listes des sigles et acronymes.....	5
Résumé et mots clés.....	6
Introduction.....	7
<b><u>CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE, GEOGRAPHIQUE ET METHODOLOGIQUE.....</u></b>	<b>9</b>
1.1-Cadre théorique.....	10
1.1.1-Problématique.....	10
1.1.2-Hypothèses de recherche.....	12
1.1.3-Objectifs de recherche.....	12
1.1.3.1-Objectif général.....	13
1.1.3.2-Objectifs spécifique.....	13
1.1.4-Revue de littérature.....	13
1.1.5-Clarification conceptuelle.....	17
1.2-Cadre d'étude.....	19
1.2.1-Grands traits physique.....	19
1.2.2-Grands traits humains .....	22
1.3-Approche méthodologique.....	23
1.3.1-Collecte des données.....	24
1.3.1.1 Recherche documentaire.....	24
1.3.1.2-Enquete sur le terrain.....	26

1.3.1.3-Outils et techniques de collecte.....	26
1.3.2-Population cible.....	27
1.3.3-Echantillonnage.....	27
1.3.4-Dépouillement et traitement des données.....	29

**CHAPITRE 2 : IMPORTANCE DES REPRESENTATIONS DES ELEVES EN HISTOIRE ET EN GEOGRAPHIE, DIFFICULTES ET SUGGESTIONS.....**30

2.1-Importances liées au repérage des représentations.....	31
2.1.1-mise en œuvre de la pratique du repérage des représentations par certains professeurs.....	31
2.1.2-Impact du repérage des représentations dans le processus enseignement /apprentissage .....	33
2.1.2.1-La place des représentations dans les pratiques pédagogiques en classe.....	33
2.1.2.2-Les techniques de repérage des enseignants.....	36
2.1.2.3-L'utilisation des représentations par les enseignants.....	37
2.1.2.4-Rôle de la motivation dans repérage des représentations élèves.....	40
2.2-Difficultés.....	44
2.2.1-Insuffisance de temps.....	44
2.2.2-Exigences matérielles.....	45
2.2.2-Insuffisance de formation.....	45
2.3-Suggestions.....	46
2.3.1.- A l'endroit de l'Etat.....	46
2.3.2-A l'endroit des superviseurs pédagogiques.....	47

2.3.3-A l'endroit des enseignants.....	48
2.3.4-A l'endroit des apprenants.....	49
Conclusion.....	50
Références bibliographique .....	52
Sitographie.....	54
Liste des figures tableaux.....	55
Annexes.....	56
Table des matières	