

## Table des matières

|                                                                    |         |
|--------------------------------------------------------------------|---------|
| Introduction                                                       | page 6  |
| I) Le Moyen-âge : Une période mal aimée ?                          | page 7  |
| II) Des représentations d'origine culturelle                       | page 11 |
| III) Des représentations d'origine cognitives                      | page 18 |
| IV) Utilisation didactique des représentations                     | page 23 |
| V) Reformulation du sujet                                          | page 28 |
| VI) Recueil de données                                             | page 34 |
| VII) Analyse des données                                           | page 38 |
| VIII) Intégrer les représentations<br>et les comparaisons en cours | page 55 |
| Conclusion                                                         | page 61 |
| Bibliographie                                                      | page 63 |
| Annexes                                                            | page 65 |

## Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) Luc Rimars,

étudiant(e) en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- Je déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire/écrit réflexif.

Nantes, le \_\_\_\_\_

Signature :

Je tiens à adresser mes remerciements à Monsieur Sylvain Doussot pour ses précieux conseils, à Aurélie Breton pour son soutien et sa relecture ainsi qu'à Monsieur Laurent Ferron et à la classe de 2de C du lycée Chevrollier, à Angers, pour leur accueil.

## Introduction

Lorsque l'élève prend le chemin de l'école, il emmène avec lui tout un bagage de connaissances qu'il a acquis au préalable et auxquels il pourra faire appel lors du cours. Ces représentations initiales ont une multitude de sources (pré-acquis scolaires, médias, fiction, mais aussi mécanismes cognitifs) et peuvent être correctes ou bien en contradiction avec les nouveaux concepts à appréhender en classe. Dans ce dernier cas, elles risquent d'être un écueil dans l'apprentissage car il est souvent plus facile d'intégrer un nouveau savoir que de transformer une connaissance que l'on pensait juste. Du côté de l'enseignant, les conceptions des élèves peuvent aussi apparaître comme un obstacle important dans le cours : Elles s'expriment de différentes manières en classe. Il est donc difficile pour l'enseignant de naviguer au milieu de ces conceptions erronées.

Toutes ces difficultés font de ces représentations un élément incontournable du cursus scolaire et nous ont incités à les mettre au cœur de notre étude. Nous prendrons comme cadre le Moyen-âge occidental, par attirance personnelle pour cette période, mais aussi car, de par sa représentation dans la fiction et son traitement historiographique, elle véhicule un certain nombre de clichés et de fantasmes propices à la création de conceptions en décalage avec la vérité historique.

A ce moment de notre recherche, nous nous questionnons encore beaucoup de sur la façon la plus pertinente de traiter le sujet. C'est pourquoi, plus qu'une vraie problématique,

nos interrogations seront autant de pistes de travail : D'où viennent les représentations initiales ? Posent-elles de grandes difficultés et cours ? L'enseignant peut-il les utiliser de manière bénéfique dans son projet pédagogique ?

Pour cela, nous porterons d'abord un regard sur les façons dont la société et les historiens conçoivent le Moyen-âge. Nous nous demanderons ensuite où naissent ces représentations et de quelle manière elles peuvent s'exprimer en cours. Enfin, nous verrons comment certains didacticiens proposent de les utiliser en classe. Nous émettrons, au fil de notre travail, des idées de dispositifs et des pistes de recherche qui nous paraissent intéressantes pour la suite de notre mémoire. Les lectures abordées nous ont permis de comprendre que les représentations initiales jouent un rôle dans d'autres matières scolaires que l'histoire. Nous sortirons donc régulièrement de notre cadre chronologique, de notre discipline de référence et des niveaux de collège et de lycée.

## I)Le Moyen-âge : Une période mal aimée?

Dans cette première partie, nous allons voir que la Moyen-âge ne suscite pas les mêmes représentations chez le grand public et les historiens. Nous nous attacherons donc à décrire ces conceptions et les éventuelles incompréhensions qu'elles peuvent générer entre les deux groupes. Puis nous étudierons la place du Moyen-âge à l'école, l'un des lieux où ces différentes représentations se rencontrent.

## Un Moyen-âge objet de tous les fantasmes

La période médiévale suscite des passions ambivalentes. Elle a été vue comme un déclin de la civilisation occidentale, entre les merveilles de l'Antiquité et de la Renaissance, et a souffert de préjugés très durs. Le nom même de cet « âge du milieu » vient de son rejet par les hommes du XVI<sup>e</sup> siècle qui le considèrent comme un temps de transition entre deux âges d'or. L'expression anglaise de « Dark Ages » renforce encore cette idée de recul de la civilisation durant ces mille ans. Population analphabète, obscurantisme de l'Eglise, accaparement de tous les pouvoirs par un petit groupe d'hommes, absence d'hygiène, famine, épidémie, piètre qualité de la production artistique : cette vision a été longtemps soutenue par l'historiographie et a laissé des traces dans l'imaginaire collectif. Preuve en est, des termes comme « moyenâgeux » ou « féodal » ont une forte portée péjorative dans le langage courant.

D'un autre côté, le Moyen-âge jouit d'une popularité indéniable. Les fêtes et les banquets médiévaux connaissent du succès un peu partout en France. La population est attachée au patrimoine architectural de la période et la présence d'une forteresse médiévale sur un territoire est source de fierté et un atout touristique pour celui-ci. Déjà, en 1977, Régine Pernoud notait qu'« Il est bien passé le temps où les propriétaires languedociens bazardaient les chapiteaux de Saint-Michel-de-Cuxa, qu'aujourd'hui on se dispose à faire revenir d'Amérique. Bien passé le temps où tel entrepreneur de maçonnerie pouvait, sans soulever de protestations, dépecer le cloître de Saint-Guilhem-le-Désert pour vendre au détail les pierres sculptées ».<sup>1</sup> Nous verrons un peu plus tard ce qui explique cette relation au patrimoine. Pour l'instant, nous pouvons déjà noter que Le Moyen-âge suscite des images et des réactions variées chez le public de la répulsion à l'admiration. A ce propos, le médiéviste Patrick Boucheron, à l'occasion d'une discussion avec les lecteurs du journal en ligne « Rue 89 », parlait du « problème de notre rapport au Moyen Age. Entretient-on avec lui un rapport généalogique (c'est « l'enfance de notre temps ») ou antonymique (c'est « l'envers de notre temps ») ? Dans un premier cas, les médiévaux sont des grands enfants, dans le

---

<sup>1</sup> Régine Pernoud, Pour en finir avec le Moyen-âge, Seuil, Paris, 1977, p.5

second des sauvages ».<sup>2</sup> Le rapport que nous entretenons avec les périodes passées définit donc une partie de nos représentations sur celles-ci.

Le Moyen-âge souffre donc d'une assez mauvaise réputation dans la population, souvent à l'origine d'images caricaturales. Les historiens spécialistes de la période conteste cette vision et, depuis plusieurs années, réalisent un travail pédagogique pour réhabiliter la période auprès du grand public.

## **Le dur métier de médiéviste**

Si la période a inspiré certains des plus célèbres historiens français (Marc Bloch, Georges Duby, Jacques Le Goff, Michel Pastoureau,...), il est intéressant de constater que beaucoup de ces spécialistes ont senti le besoin de justifier leur attirance et tenté de réhabiliter la période dans leurs essais. Outre Régine Pernoud, déjà citée, nous pouvons mentionner Jacques Le Goff<sup>3</sup> ou Jacques Heers. Ce dernier est sans doute le plus virulent dans sa défense, n'hésitant pas à déclarer, dès les premières lignes de son livre, que les « sociétés intellectuelles s'affichent ouvertement racistes »<sup>4</sup> à l'encontre du « médiéval [qui] fait honte »<sup>5</sup>. S'il défend bec et ongles la société médiévale, l'auteur insiste également sur l'artificialité de cette périodisation. Le vocable « Moyen-âge » a été créé par l'homme de la Renaissance dans le but de dénigrer ce qui l'a précédé. Pour lui, cette propagande a laissé des traces dans notre imaginaire jusqu'aujourd'hui et la Renaissance a gagné sa bataille sur le Moyen-âge : « De nos jours, l'affaire est entendue : par conviction ou par pure habitude et irréflexion, le mot a le droit de cité et d'université. Nous rencontrons cette Renaissance à chaque occasion. »<sup>6</sup>

---

<sup>2</sup> Patrick Boucheron « Je suis historien du Moyen Age, vous m'avez posé vos questions », rue 89, 07/01/2014

<sup>3</sup> Jacques Le Goff, À la recherche du Moyen Âge, Points, Paris, 2006

<sup>4</sup> Jacques Heers, Le Moyen-âge, une imposture, Perrin, Paris, 1992, p.9

<sup>5</sup> Ibid., p.15

<sup>6</sup> Ibid., p.75

Les historiens médiévistes essayent donc de changer l'image du Moyen-âge auprès du public, en déconstruisant une « propagande » qui lui aurait été néfaste. Dans cette perspective, l'école a un rôle essentiel à jouer dans la réhabilitation de la période.

## **Le Moyen-âge à l'école**

Ces mêmes auteurs accusent ouvertement l'école d'avoir participé à la popularité des clichés sur le Moyen-âge et depuis les débuts de la III<sup>ème</sup> République. Jacques Heers donne une part de la responsabilité aux « fabricants de manuels d'histoire, responsables de la prise en main de l'école au lendemain des lois de 1880-1882 [...] il fallait diminuer « la place accordé aux siècles lointains au profit des périodes voisines de nous » [...] « faire de leurs élèves, dès l'âge le plus tendre, des hommes de progrès, de bons et sincères républicains » »<sup>7</sup>. Régine Pernoud, elle, se remémore un souvenir personnel, lorsqu'elle accompagna un neveu à l'école primaire :

*« Quand vint le moment de la récitation d'histoire, voici, rapporté textuellement, ce que j'entendis : La maîtresse : Comment appelait-on les paysans au Moyen Age ?*

*Chœur de la classe : On les appelait des serfs.*

*La maîtresse : Et qu'est-ce qu'ils faisaient, qu'est-ce qu'ils avaient ?*

*La classe : Y z'avaient des maladies.*

*La maîtresse : Quelles maladies, Jérôme ?*

*Jérôme (grave) : La peste.*

*La maîtresse : Et encore, Emmanuel ?*

*Emmanuel (enthousiaste) : Le choléra.*

---

<sup>7</sup> Ibid., p.111, cite J. Guiraud, Histoire partielle, Histoire vraie, t.1, Paris, 1912, p.38

*Vous savez très bien votre histoire, conclut placidement la maîtresse. Passons à la géographie... ».*<sup>8</sup>

Par volonté politique ou par méconnaissance des enseignants, l'école aurait contribué à véhiculer une vision caricaturale et péjorative du Moyen-âge. Mais ces critiques portent sur des périodes éloignées. Alors qu'en est-il aujourd'hui ? Le Moyen-âge est au programme des classes de sixième, cinquième et seconde. Si les thèmes traditionnels restent au cœur de l'étude (féodalité, Eglise), on constate un effort pour élargir le champ de vision et d'historiciser les questions depuis plusieurs années, « Le programme invite à replacer l'histoire des Européens dans celle du monde, de l'Antiquité au milieu du XIXe siècle. Cette approche ne se fait pas seulement sous l'angle d'une étude des héritages ou des fondements du monde d'aujourd'hui ; il faut aussi faire sentir aux élèves que des pans du monde du passé ont été « perdus » ou qu'il n'en reste plus que quelques traces. Ils comprendront ainsi qu'il est impossible d'appréhender ce passé à travers le prisme exclusif du présent ».<sup>9</sup> Ce projet, qui passe notamment par un « regard » sur les civilisations africaines, permet de replacer les sociétés dans leur contexte et donc, on peut le supposer, évacuer un certain nombre de préjugés.

## II) Des représentations d'origine culturelle

Une grande partie des informations historiques que les enfants reçoivent en dehors du temps scolaire vient des médias et nombre de leurs représentations émanent de la fiction ou de la vulgarisation scientifique. Il nous paraît donc important d'y consacrer une partie de notre exposé. Cependant, nous n'avons pas trouvé de publication scientifique abordant ce rapport entre médias et conceptions sur le Moyen-âge. Nous nous reposerons donc, dans

---

<sup>8</sup>Régine Pernoud, op. cit., p.3

<sup>9</sup> Programmes de seconde, Bulletin Officiel, Avril 2010



cette partie, sur des observations et des hypothèses personnelles en espérant trouver une littérature plus importante sur ce sujet pour l'avancée de nos recherches l'année prochaine.

## La fiction

Le Moyen-âge est très représenté dans la fiction, depuis les premiers romans historiques (comme *Ivanhoé* de Walter Scott (1819) ou *Notre Dame de Paris* de Victor Hugo (1831)). Aujourd'hui, cette époque se décline en jeux-vidéos, bande-dessinées, au cinéma, en séries télévisées,... et est la principale source d'inspiration de deux genres littéraire : le conte et le Médiéval-fantastique.

La fiction est le moyen le plus accessible et le plus attractif pour s'approprier une période historique. Il est plus séduisant en effet de vivre les croisades à travers les yeux d'Altaïr, le héros du jeu vidéo *Assassin's creed* que par des ouvrages d'historiens, notamment pour les enfants et adolescents. Mais la vision que ce public élabore alors est tributaire des objectifs des créateurs (le sérieux de leur reconstitution, le point de vue et le message qu'ils souhaitent faire passer ainsi que leurs propres représentations) et de son esprit critique. Le Moyen-âge y est aussi bien malmené : période de violence, d'injustice, de saleté, d'obscurantisme religieux. Ces clichés sont souvent entretenus, parfois sur le mode du pastiche comme dans le film *Monty Python : sacré Graal* (1975), parfois sous les atours du plus grand sérieux comme dans le roman *Je, François Villon*<sup>10</sup>, qui dépeint une fin de Moyen-âge extrêmement noire dans laquelle le lecteur est continuellement confronté à la misère et à la violence la plus extrême et la plus gratuite. Même si la fiction est un moyen ludique de découvrir l'histoire et qu'il existe de nombreuses œuvres de qualité sur le plan scientifique, l'esprit critique et le second degré du consommateur, enfant comme adulte, sont mis à rude épreuve et il est facile de se forger une culture caricaturale.

Notre période de référence a inspiré aussi deux courants de la fiction qui se détachent des cadres historique et chronologique pour n'en garder que l'ambiance et les archétypes. Il faut d'abord évoquer les contes et la littérature enfantine qui ont très souvent

---

<sup>10</sup> Jean Teulé, *Je, François Villon*, Julliard, 2006

pour cadre un Moyen-âge merveilleux, peuplé de princesses, chevaliers, rois mais aussi de dragons et de sorciers. Paradoxalement, ces œuvres nous offrent une image romantique de la période, bien éloignée de celle présentée au public adulte. Finalement, on peut l'appréhender comme la continuité de la littérature courtoise médiévale, où le héros combat pour l'amour de sa dame et porte les grandes valeurs de la chevalerie. Le conte apparaît donc comme un outil d'analyse intéressant sur la persistance d'une mémoire de la fiction et de la mythologie médiévale.

Le genre Médiéval-fantastique lui aussi prend pour cadre un univers moyenâgeux en y intégrant des éléments de magie et de fantastique mais s'adresse à un public plus âgé. Le « Med-fan » est très populaire chez les adolescents et les jeunes adultes et certaines créations ont acquis le statut d'œuvres « cultes » : Le Seigneur de Anneaux de J.R.R. Tolkien, Le trône de fer de George R.R. Martin, mais aussi le jeu de rôle « Donjons et Dragons »,.... Dans les deux genres, en « déhistoricisant », les auteurs peuvent se permettre de laisser libre cours à leur imagination et à leurs fantasmes. Quant au public, il sait que le récit est décontextualisé, ce qui facilite une mise à distance avec le contenu.

Nous le voyons, la fiction est l'un des principaux fournisseurs de « l'imagerie d'Épinal » des élèves. Sa variété, son côté ludique sont séduisants. L'année prochaine, il nous paraîtra donc intéressant d'étudier les influences respectives de ces différents supports sur les adolescents. Mais elle ne constitue pas la seule forme de médiatisation de l'histoire. Nombre d'émissions et revues s'intéressent au Moyen-âge.

## **La vulgarisation scientifique**

Il suffit de s'arrêter devant les rayons presse des librairies pour observer l'importance des publications sur notre discipline (l'Histoire, Historia, Géo Histoire,...) et l'époque qui nous intéresse (Histoire et images médiévales,...). Les programmations des radios (La marche de l'histoire sur France Inter, Au cœur de l'histoire sur Europe 1,...) et des télévisions (Secrets d'histoire sur France 2, Des racines et des ailes et L'ombre d'un doute sur France 3,...) nous permettent également d'assouvir notre soif de connaissances historiques. Le public est

demandeur (ainsi, en 2013 La marche de l'histoire est l'émission de France Inter la plus podcastée, La fabrique de l'histoire est en deuxième position sur France culture et Au cœur de l'histoire en troisième position sur Europe 1<sup>11</sup>) au point que certaines chaînes de télévisions sont entièrement consacré à notre discipline (Histoire et Toute l'histoire). Cela nous amène à deux questionnements : Quel est la qualité scientifique de ces émissions ? Comment les adolescents les perçoivent-elles ?

Les contenus de ces programmes et revues sont variés et s'adaptent au public visé : le spectateur érudit se portera vers les comptes-rendus de travaux d'historiens des Lundis de l'histoire sur France culture, lorsque le grand public se tournera plus facilement vers les vies de personnalités historiques de Secret d'histoire sur France 2. Il existe donc une grande diversité de contenus mais on peut noter tout de même la large place laissée au genre biographique et à la découverte du patrimoine bâti.

Il est difficile, à ce point de notre recherche, de mesurer l'influence de ces médias sur les élèves. L'an prochain, nous consacrerons une partie de notre travail à l'intérêt que les adolescents portent à ces émissions et publications de vulgarisation et dans quelle mesure elles peuvent conforter ou s'opposer à leurs représentations sur le Moyen-âge.

Ces médiatisations sous forme de vulgarisation sont donc variées et, comme dans la fiction, sont largement dépendantes du travail des créateurs. On voit donc que la représentation d'une période par le public peut être inspirée par les objectifs de celui qui la médiatise. Cette idée nous amène à réfléchir sur le rapport qu'entretient le pouvoir avec l'histoire et si, une manipulation politique peut influencer la conception populaire d'une période.

## **La récupération politique**

---

<sup>11</sup> Enquête Médiamétrie-Estat, décembre 2013

L'histoire, plus que toute autre discipline scolaire, a été l'objet de propagande et de récupération politique de tous bords et à toutes les époques. Pour le philosophe Paul Ricoeur « la ressource du récit, devient ainsi le piège, lorsque des puissances supérieures prennent la direction de cette mise en intrigue et imposent un récit canonique par voie d'intimidation ou de séduction, de peur ou de flatterie ». <sup>12</sup> Les exemples de manipulation sont nombreux dans l'histoire et ont parfois suscité des représentations fortes dans l'imaginaire collectif. Ainsi, L'historiographie a depuis fort longtemps révisé son jugement sur les derniers souverains mérovingiens, gravement décrédibilisés par les chroniqueurs d'une dynastie carolingienne naissante et cherchant à affirmer sa puissance. Pourtant, l'image des « rois fainéants » reste une représentation très populaire des descendants de Clovis. Il revient donc à l'enseignant de déconstruire ces représentations auprès des élèves en expliquant les raisons de ces manipulations politiques et les visées de leurs auteurs. Jeanne d'Arc, qui a été l'objet de multiples récupérations est, dans cette optique, un acteur intéressant <sup>13</sup> sur lequel on pourrait envisager une étude l'année prochaine (comment est-elle perçue par les élèves ? à quels événements et courants politique l'associent-ils ?).

On voit donc que la vision que la population porte sur une période peut être influencée par une propagande politique, et qu'il en reste des traces, même si cette propagande a été depuis longtemps contredite.

## Histoire et société

Le public a, nous l'avons vu, à sa disponibilité un large panel d'activités pour satisfaire sa soif de connaissances historiques. On connaît à ce propos la réflexion de Philippe Joutard sur la passion française de l'histoire <sup>14</sup>. Le succès des nombreuses émissions consacrées à notre discipline, ou d'une manifestation comme les « Journées du patrimoine » confirme

---

<sup>12</sup> Paul Ricoeur, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p.580

<sup>13</sup> A ce sujet, lire Michel Winock, « *Jeanne d'Arc est-elle d'extrême droite ?* », *L'histoire*, numéro 210, 1997

<sup>14</sup> Philippe Joutard, « Une passion française : l'histoire » in André Burguière et Jacques Revel et alii, *Histoire de la France. Les formes de la culture*, Seuil, 1993

cette impression. Mais de quelle histoire parle-t-on ? Est-ce la même que celle pratiquée à l'école et dans les universités ? L'historien François Hartog a développé le concept de « régimes historicité » pour décrire le rapport que les sociétés entretiennent au temps et aux différentes périodes<sup>15</sup>. Pour lui, notre époque est marquée par un sentiment de « présentisme » dans lequel le présent éclipse les autres temps qui paraissent éloignés et opaques. Le passé n'est appréhendé qu'à travers des traces encore visibles physiquement ou dans les consciences: le patrimoine et la mémoire. Dans cette perspective, la société se désintéresse des exercices d'analyse et de mise à distance nécessaires au travail d'historicisation. Dans « Une passion française : l'histoire »<sup>16</sup>, l'auteur analyse le rapport des français à cette mémoire: « Il (l'intérêt pour l'histoire) renvoie en priorité au passé national : nos compatriotes préfèrent dialoguer avec De Gaulle, Victor Hugo ou Napoléon, plutôt qu'avec Jules César ou Karl Marx ; ils recherchent dans l'histoire leur identité et ils ont une vision du destin de la France qui transcende les diversités idéologiques »<sup>17</sup>. Ce projet fédérateur passe, pour Philippe Joutard, par la création de héros de la Nation, au destins quasi messianique, tel Jeanne d'Arc : « La vie de l'héroïne, à l'image même du pays qu'elle doit sauver, présente des alternances entre « traversée du désert » et triomphe, le tout se terminant par le couple mort-résurrection, sorcière brûlée sur un bûcher suivie de la réhabilitation à la fois juridique et historique. Le lecteur est donc conduit à établir un rapprochement avec l'histoire sainte, qu'il s'agisse de l'Ancien testament avec le rôle des prophètes et des rois (David) ou du Nouveau Testament où Jeanne d'Arc reproduit la vie du Christ »<sup>18</sup>. Pour l'auteur, le public fusionne donc la « patrie » et les héros qui l'ont fondé en y associant une idée destin inéluctable. Mais finalement cette histoire d'une nation unie forgée par de grandes figures ne se rapproche-t-elle pas du projet d'écriture d'un « roman national » des historiens du XIXème siècle tel Jules Michelet ? On voit ici apparaître une pierre d'achoppement avec les milieux scientifiques qui n'ont cessé de changer leurs paradigmes depuis cette période. Ces parcours parallèles aboutissent à des représentations très différentes en histoire.

---

<sup>15</sup> François Hartog, Régimes d'historicité : Présentisme et expériences du temps, Le Seuil, Paris, 2012

<sup>16</sup> Philippe Joutard, op.cit.

<sup>17</sup> Ibid, p.512

<sup>18</sup> Ibid, p.529

A l'école, les élèves vont donc se trouver en tension entre cette conception sociétale de l'histoire, qui est peut-être la leur où celle de leurs parents, et scientifique que l'institution souhaite leur inculquer.

## **Les représentations sociales**

Les conceptions de l'élève ne dépendent pas que d'une vision globale que la société porte sur l'histoire. Elles sont également assujetties à un enchevêtrement complexe de facteurs qui forgent ce que les psychologues nomment « représentations sociales » et qui a été largement théorisé par Serge Moscovici<sup>19</sup>. Le professeur d'histoire-géographie et chercheur en sciences de l'éducation Didier Cariou les voit comme des « connaissances du sens commun résultant de l'intériorisation par chacun d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensée socialement construits et partagés. »<sup>20</sup>. Dans cette définition, les représentations d'un individu s'élaborent en fonction de celles de son groupe social d'appartenance mais aussi en fonction de son vécu propre et de sa place au sein du groupe. Les élèves et les enseignants, construisent ensemble des conceptions du Moyen-âge. Mais ils sont aussi influencés par des représentations qu'ils forgent en dehors du cours, au sein de leurs groupes sociaux.

Chaque élève crée sa propre vision du Moyen-âge grâce aux informations que lui fournissent les médias, que ce soit sous forme de fiction ou de vulgarisation, et son environnement social. Notre travail de Master 2 nous permettra de voir quelle est l'influence de chacun de ces acteurs mais aussi la diversité des représentations des élèves. Mais ces conceptions n'émanent pas que de ces facteurs culturels. Ils dépendent aussi de différents mécanismes cognitifs que nous allons étudier à présent.

---

<sup>19</sup> Serge Moscovici, *La Psychanalyse, son image et son public*, PUF, Paris, 1961

<sup>20</sup> Didier Cariou « Les représentations sociales en didactique de l'histoire », *le cartable de Cléo*, n°3, 2003, P.169

### III) Des représentations d'origine cognitives

Lors de l'apprentissage d'un nouveau concept, les élèves cherchent inconsciemment des modèles connus et équivalents pour surmonter la difficulté d'apprentissage. Ces comparaisons ont plusieurs sources (la vie quotidienne, le vocabulaire,...) et permettent de mieux comprendre une situation. Mais elles sont parfois sources d'erreurs si l'élève ne parvient pas à dissocier le nouveau concept de son modèle.

#### **Les représentations par analogie**

Cette utilisation, par les élèves, de comparaisons avec ce qu'ils connaissent déjà pour résoudre un problème ou forger un nouveau savoir a été relevée dans d'autres matières que l'histoire. On peut ainsi retrouver quelques constantes dans les modèles d'analogie. André Giordan et Gérard de Vecchi se sont intéressés à la didactique des sciences naturelles et constatent qu'« en biologie, beaucoup de modèles explicatifs sont anthropomorphiques : par exemple, un animal carnivore, s'il mange de la viande, c'est qu'il « préfère » la viande aux légumes... « Comme nous on préfère le beefsteak aux épinards ; donc on peut les forcer ». Un enfant parlant de « carnivore » n'a pas forcément intégré le concept de régime alimentaire »<sup>21</sup>. L'enfant, pour saisir le savoir va chercher un point de comparaison dans ce qu'il connaît le mieux : lui-même. Il semble s'être approprié le concept (les carnivores mangent de la viande) mais sans en percevoir les raisons. Il cherche donc une explication rationnelle dans son vécu (le beefsteak est meilleur que les épinards). Le spécialiste des sciences de l'éducation Jean-Pierre Astolfi évoque lui un exemple en géographie : « D'autres travaux ont porté sur les représentations de l'espace géographique, et ont montré que la capitale d'un pays est presque toujours pensée comme étant la ville principale, située vers le

---

<sup>21</sup>André Giordan, Gérard de Vecchi, Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Delachaux et Niestlé, Paris, 1997, p.83

centre du pays, de préférence sur un grand fleuve. Combien de pays ont pourtant une petite capitale administrative à côté de métropoles économiques plus grandes ? Combien ont aussi leur capitale sur la frontière ? ». <sup>22</sup> Les élèves utilisent la disposition spatiale française comme point de comparaison, leur description correspond en effet à la situation géographique de Paris, mais aussi bien souvent de celle des préfectures des départements.

Dans cette perspective, le temps présent apparaît comme « l'époque-étalon » naturelle pour l'apprenant. Didier Carriou nous l'affirme lorsqu'il dit que : « ils [les élèves] ont des représentations souvent justes de la vie sociale qu'ils projettent par analogie dans une situation du passé afin de la comprendre. » <sup>23</sup>. Les élèves importeraient donc les modèles sociaux actuels dans les époques passées. Mais les mentalités, les relations sociales, les habitudes, etc., ne sont plus les mêmes aujourd'hui que dans les siècles précédents et l'élève risque de tomber dans ce qui est pour l'historien « le péché entre tous irrémédiable : l'anachronisme » <sup>24</sup> ?

## L'anachronisme

A ce propos, certains historiens, notamment à la suite de Nicole Loraux, ont révisé la place de l'anachronisme dans l'étude historique : « L'usage préconisé par Nicole Loraux de l'anachronisme reste très contrôlé et s'emploie à un renversement selon lequel il ne s'agit pas tant de s'inscrire dans une démarche généalogique de quête d'antécédents ou de signes annonciateurs de la nouveauté dans l'ancien, d'éléments déjà modernes dans le passé, que de revenir au présent pour y repérer les marques d'antiquité de notre modernité » <sup>25</sup>. Cette recherche des traces du passé dans notre époque semble s'opposer au raisonnement par analogie naturel décrit plus haut, qui consisterait plutôt à rechercher ce qui ressemble à

---

<sup>22</sup> Jean-Pierre Astolfi, L'erreur, un outil pour enseigner, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 1997, p.71

<sup>23</sup> Ibid., p.170

<sup>24</sup> Lucien Febvre, Le Problème de l'incroyance au xvi<sup>e</sup> siècle. La religion de Rabelais, Albin Michel, Paris, 1968, p. 15

<sup>25</sup> [http://www.ihtp.cnrs.fr/historiographie/sites/historiographie/IMG/pdf/Dosseanachronisme\\_2005\\_.pdf](http://www.ihtp.cnrs.fr/historiographie/sites/historiographie/IMG/pdf/Dosseanachronisme_2005_.pdf), p.25 tiré de François Dosse, *EspacesTemps* n° 87/88, 2005 "Les voies traversières de Nicole Loraux", p. 156-171.

notre époque dans le passé. Il faudrait donc inverser le réflexe logique des élèves pour avoir une utilisation pertinente des ses anachronismes.

Cette pratique de l'analogie apparaît comme un réflexe naturel pour appréhender un nouveau concept. Mais l'élève risque de s'enfermer dans une reproduction trop fidèle du modèle sans saisir les nuances entre les différentes notions.

## La difficulté d'appréhender et différencier des concepts

Lorsqu'un concept ou un terme regroupe plusieurs significations, il y a risque de confusion pour l'enfant. Naît alors des représentations issues de cette confusion. Pour étayer cette idée, le psychologue Rémi Brissiaud propose un exercice de géométrie à un élève en début de sixième : « Trace un triangle avec l'un des côtés en couleur. Puis trace un segment qui joint le milieu du côté colorié au sommet opposé. »<sup>26</sup>. L'élève échoue lors de ses deux premiers essais :

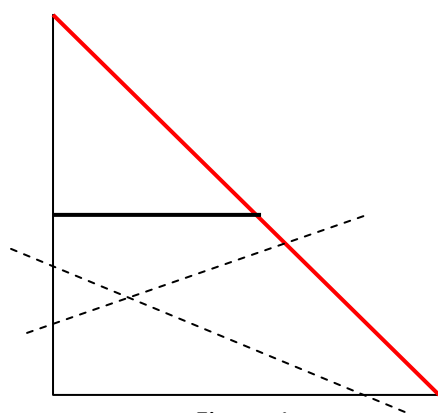


Figure 1

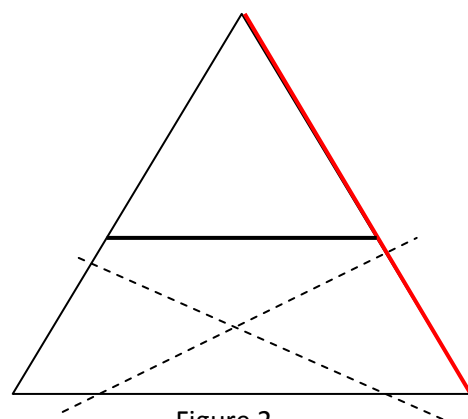


Figure 2

---

<sup>26</sup>Cité dans : Jean-Pierre Astolfi, op.cit., p.72

Sur la première figure, Il a coloré le côté droit, le sommet à relier se trouve alors en bas à gauche. Pour lui, il est difficile de visualiser un sommet autre part qu'en haut et il choisit de faire partir le segment vers le côté opposé et non vers le sommet. Il réalise qu'il ne respecte pas la consigne. Pour la deuxième tentative, il dessine donc un triangle plus ressemblant à ce qu'il s'imagine être un sommet (de montagne) mais le résultat est tout aussi décevant. Il entreprend alors un troisième essai

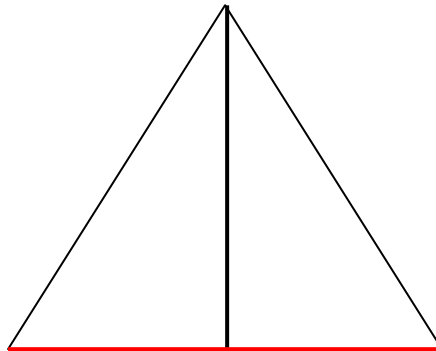


Figure 3

Enfin, l'exercice est réussi ! Mais pour cela, le collégien a dû mettre en couleur le côté du bas pour relier le sommet en haut du triangle .Il a donc abandonné sa conception d'un « côté » sur le « côté » pour pouvoir mettre le « sommet » au « sommet » de la figure. Pour Astolfi, « tout le problème tourne autour du fait que l'usage géométrique et l'usage courant de ces termes ne se recouvrent pas »<sup>27</sup>. L'élève n'arrive pas à se séparer du sens courant qu'il a intégré en premier.

Cette confusion apparaît à l'occasion de l'étude de concepts importants en histoire. Jean-Pierre Astolfi prend l'exemple du principe de démocratie et de l'étude des institutions d'un état. Les élèves étudient les principes de la monarchie absolue sous Louis XIV. Ils ont tendance à associer ces principes à toutes les formes de Monarchie et enfin à la dictature qui elle-même s'oppose à la démocratie. Finalement, on voit la création d'un schéma logique : Monarchie=Dictature/ République=Démocratie or « qu'y a-t-il de plus démocratique

<sup>27</sup> Ibid., p.72



aujourd'hui : la monarchie espagnole de Juan Carlos Ier ou la république irakienne de Saddam Hussein ? ». <sup>28</sup>

Des représentations erronées naissent donc parfois au sein même de l'école, par confusion entre plusieurs concepts. Ces conceptions peuvent même s'ancrer durablement dans l'esprit des élèves.

## **Des représentations qui ont la peau dure**

Les chercheurs s'accordent sur la résistance de certaines conceptions aux efforts d'enseignement et leur maintien à l'âge adulte. Jean-Pierre Astolfi montre ainsi la persistance du « modèle-plomberie » (dans lequel les aliments suivent un parcours de « tuyauteries ») comme représentation de l'appareil digestif, même chez les étudiants en médecine <sup>29</sup>. Il explique cela par la difficulté de visualiser les processus chimiques et le passage des matières à travers des parois, et cela même si ces concepts sont intégrés.

Le processus d'apprentissage est donc à l'origine de la création de certaines représentations. L'apprenant utilise des connaissances qui lui paraissent comparables pour comprendre une nouvelle notion. Si ce mécanisme permet parfois de mieux appréhender un nouveau concept, il peut engendrer des confusions, et donc des erreurs, qui peuvent se maintenir longtemps. Il est donc important que l'enseignant repère ces difficultés, pour pouvoir les surmonter. La prise en considérations des représentations initiales des élèves apparaît alors comme un élément indispensable dans le projet pédagogique.

---

<sup>28</sup> Ibid., p.71. Nota bene : la première édition de l'ouvrage date de 1997, six ans avant la chute du régime de Saddam Hussein.

<sup>29</sup> Ibid pp.70-71

## IV) Utilisation didactique des représentations

Depuis cinquante ans, les pédagogues et les didacticiens ont mis en avant le phénomène des représentations dans les processus d'apprentissage. Cette prise en compte se traduit d'abord par une définition du terme de représentation qui leur est propre. Celle-ci s'appuie sur les travaux des psychologues sur les représentations sociales que je viens de relayer, mais elle fait également appel à une réflexion épistémologique. Cette définition a pour but de déterminer le statut des conceptions des élèves dans l'apprentissage : A quoi servent-elles ? Sont-elles des obstacles ? L'enseignant doit-il les ignorer ou bien les prendre en considération ?

### **Les représentations en didactique : l'apport épistémologique**

On peut considérer que la prise en compte des représentations des apprenants apparaît dès que l'on s'interroge sur la façon d'enseigner. Ainsi, le philosophe de l'éducation Hubert Vincent, montre que Platon prend compte les représentations dans un dialogue du Sophiste :

« Il y a en effet dit-il, une forme d'ignorance qui, quoique étroite quantitativement, n'en est pas moins très importante, et qu'il définit ainsi : « ne pas savoir et croire qu'on sait ». C'est là une forme d'ignorance particulièrement difficile à réparer puisque par définition elle exclut que l'on puisse apprendre quoi que ce soit. En grec c'est l'amatia, et c'est elle, et elle seule, qui va donner lieu à la pédagogie ; c'est pour elle, et elle seule, que ceux qui éduquent ont besoin d'être des pédagogues. La pédagogie, c'est donc l'art qui nous guérit de cette ignorance particulière qu'est l'amatia. »<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Vincent H., « Etude des représentations versus prise en compte des représentations : un apport traditionnel de la philosophie », *Recherches en Education*, N°17 - Octobre 2013, CREN – Université de Nantes, p. 17

L'amatia de Platon, qui peut-être vue comme une représentation, serait donc l'obstacle qui fonde le besoin de réfléchir l'art d'enseigner. La représentation erronée serait donc à l'origine même de la didactique.

Si la représentation est l'obstacle qui fonde le travail des didacticiens, ceux-ci ont donc pour mission d'en trouver l'origine. Lorsqu'ils rédigent la chronologie de cette recherche, les didacticiens Christian Orange et Denise Orange Ravachol montrent la difficulté de trouver une définition consensuelle « par le fait que deux histoires existent, francophone et nord-américaine, qui, si elles sont en grande partie convergentes et s'enracinent l'une et l'autre dans la psychologie des apprentissages, présentent des références épistémologiques différentes »<sup>31</sup>. L'école francophone se réunit autour du concept d'obstacle épistémologique que Gaston Bachelard définit dans son ouvrage *La formation de l'esprit scientifique* (1938). Il s'agit d'une explication du réel qui empêche sa compréhension plutôt que de la permettre. Autrement dit, c'est la représentation d'un concept que l'on se construit avant d'en avoir l'explication réelle. Pour Bachelard, acquérir un esprit scientifique consiste à dépasser cet obstacle épistémologique pour accéder au réel.

L'école nord-américaine se nourrit en particulier des travaux de Thomas S. Kuhn sur le concept de paradigme scientifique<sup>32</sup>. Il s'agit d'une conception largement partagée par la communauté scientifique. Lorsqu'un élément vient remettre en cause ce modèle, la communauté traverse une crise qui peut aboutir à la consécration d'un nouveau paradigme. L'apprentissage de l'élève, selon le même schéma, consiste en l'élaboration de conceptions qui peuvent être remises en cause par l'acquisition d'un nouveau savoir et aboutir à la création d'une nouvelle conception.

Malgré leurs origines philosophiques différentes, les deux écoles se retrouvent sur plusieurs points. Tout d'abord, elles se réfèrent à des modèles épistémologiques (l'obstacle épistémologique et le paradigme) d'acquisition du savoir conçus pour les scientifiques. L'élève fait donc face aux mêmes obstacles que le scientifique. Les deux modèles de Bachelard et Kuhn présentent un savoir scientifique qui ne se construit pas de manière

---

<sup>31</sup> C. Orange, D. Orange Ravachol : « Le concept de représentation en didactique des sciences : sa nécessaire composante épistémologique et ses conséquences », *Recherches en Education*, N°17 - Octobre 2013, CREN – Université de Nantes, p.46

<sup>32</sup> Kuhn T.S., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1972

linéaire, mais par successions de ruptures qui correspondent à des réorganisations de savoir. Pour le didacticien, l'apprentissage de l'élève suit le même schéma.

Ensuite, les deux écoles conçoivent la représentation comme un modèle construit par l'élève pour résoudre un problème. Pour le didacticien, il ne s'agit pas alors d'échanger l'image incorrecte de l'élève contre l'image correcte de l'enseignant, mais d'agir sur le mode de raisonnement de l'élève pour qu'il transforme son savoir. C'est dans ce sens qu'ils ont réfléchi l'utilisation des représentations en classe.

## **Représentations et processus d'apprentissage**

Ce sont d'abord les didacticiens des sciences dures, les mathématiques et les sciences naturelles, qui se sont intéressés aux représentations des élèves et à leur usage en classe. Pour Christian Orange et Denise Orange Ravachol «On peut comprendre pourquoi : l'enseignement des sciences convoque des objets et des phénomènes sur lesquels, d'une manière ou d'une autre, les élèves ont déjà une expérience et sont donc capables de développer des représentations qui interfèrent avec les apprentissages. »<sup>33</sup>. Nous pouvons cependant étendre cette réflexion au Moyen-âge auquel, nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, les élèves ont déjà été confronté, par la fiction ou les la visite de monuments par exemple et dont ils ont déjà des représentations. En conséquence, Les travaux des didacticiens des sciences nous offrent un éclairage dans notre discipline scolaire. Jean-Pierre Astolfi a ainsi largement contribué à la compréhension des mécanismes de l'erreur chez les élèves<sup>34</sup>. Pour lui, la faute fait partie intégrante du processus d'enseignement alors que la plupart des professeurs y voient un échec, dans un système où l'apprenant avance de manière linéaire : « Ne parle-t-on pas volontiers, dans cette perspective de « progression pédagogique » pour décrire la succession des activités de la classe, comme si la progression curriculaire (à charge magistrale) et la progression intellectuelle (à charge des élèves) allaient nécessairement de pair ? »<sup>35</sup>. L'auteur considère

---

<sup>33</sup> Orange et Orange-Ravachol, Op.cit., p.58

<sup>34</sup> J.-P. Astolfi, Op.cit.

<sup>35</sup> Ibid p.10

que l'apprentissage est un trajet sinueux semé d'obstacles qu'il faut franchir. L'erreur apparaît ici comme une barrière à franchir pour passer une étape. L'enseignant à tout intérêt à la considérer comme un allié dans la progression en cherchant à comprendre la logique de l'élève et lui faire comprendre la « bonne » méthode. Il opte donc pour une position clairement « constructiviste », dans laquelle l'enfant est l'acteur majeur de l'élaboration de son savoir par son activité et les opérations mentales qu'il réalise et le professeur un médiateur entre élève et connaissances. A l'aune de ce raisonnement, il nous apparaît que les représentations initiales des élèves ont toute leur place dans le projet pédagogique.

Si Astolfi considère que la compréhension, de ce qu'il appelle aussi les « conceptions alternatives », est incontournable, il ne s'agit que d'une étape : « Il faut d'abord décider sur quel mode on va les traiter : en les ignorant sans les méconnaître ? En les évitant ou en les contournant ? En les « purgeant » en début de séance pour y substituer la connaissance nouvelle ? En les réfutant point par point ? etc... »<sup>36</sup>. L'auteur conçoit donc que les représentations peuvent prendre des places différentes dans le cours, mais quel que soit le choix du professeur, elles méritent d'être analysées rigoureusement. Pour cela, il nous livre une méthodologie dans laquelle il faut :

- **Entendre les conceptions** : Ecouter les élèves même lorsque leurs questions paraissent surprenantes.
- **Les comprendre** : Il est intéressant de former les enseignants sur ce sujet pour repérer les représentations déjà connues.
- **Les faire identifier** : Par les élèves car elles fonctionnent inconsciemment.
- **Les faire comparer** : Les élèves et les professeurs n'ont que peu conscience de la diversité des représentations dans la classe.
- **Les faire discuter** : par un débat et créer un conflit sociocognitif dans lequel les enfants peuvent confronter leurs points de vue, ouvrir leur horizon de pensée et apprendre à tolérer cette variété.
- **Les suivre** : pour voir leur évolution au cours de l'année et de la scolarité.

---

<sup>36</sup> Ibid p.73

Didier Cariou propose de mettre les représentations sociales au cœur du processus pédagogique : «Ce que je propose d'appeler un modèle transformatif de l'appropriation de savoir nous apprend que les élèves qui donnent du sens au savoir historique saisissent les intentions et les actions des hommes du passé en projetant vers eux leurs propres représentations sociales et leur théorie du comportement humain ancrées dans une pensée sociale, par un raisonnement par analogie. A charge pour eux, ensuite, de mettre à distance, de contrôler et de formaliser ce savoir dans les interactions avec l'enseignant, pour le rendre scolairement recevable». <sup>37</sup> Il préconise aussi « un travail approfondi sur la périodisation, opération d'historisation essentielle pour les historiens et considérée comme un procédé de contrôle de la pensée sociale des élèves. »<sup>38</sup>

L'enseignant, selon ces auteurs a tout intérêt à prendre en compte les conceptions alternatives dans son projet pédagogique car, comme le dit Jean-Pierre Astolfi, « en définitive, l'accent mis sur les représentations des élèves et leur évolution positive amène à ne plus considérer les connaissances comme des « choses » supplémentaires qu'il faut acquérir et mémoriser. Même si, bien évidemment, il en faut. Apprendre, ce n'est pas seulement augmenter son « stock » de savoirs, c'est aussi – et peut-être même d'abord – transformer ses façons de penser le monde. » Il semble donc intéressant d'intégrer, dans notre mémoire final une partie sur le rapport que le professeur entretient avec les représentations (celles de ses élèves comme les siennes) : comment les recenser, les interpréter et les utiliser dans le cours.

Les deux didacticiens ne nous livrent pas de dispositif « clef en main », mais nous suggèrent une méthodologie pour une bonne utilisation des représentations des élèves dans le cours. Notre texte final nous permettra de faire connaissance avec des procédés imaginés par des enseignants. Nous essayerons également d'évaluer leur efficacité.

Ces lectures nous ont permis d'affiner notre regard sur les représentations initiales des élèves. Il ne s'agit pas que de simples clichés délivrés par la culture populaire ou la fiction ; nous avons découvert qu'elles sont aussi liées à des mécanismes de cognition et

---

<sup>37</sup> Didier Cariou, Op.cit., p.171

<sup>38</sup> Ibid., p.178

sociaux. Nous avons aussi vu l'intérêt de prendre en considération ces conceptions d'élèves dans la classe et de ne pas seulement les envisager comme des obstacles.

## V) Reformulation du sujet

A ce point de ma recherche, plusieurs interrogations et plusieurs obstacles me font réfléchir sur la pertinence de mon sujet de recherche initial, « Les représentations initiales sur le Moyen-âge ». Mes différentes lectures m'ont fait prendre conscience de la multitude des angles d'analyses possibles des représentations initiales : didactiques, sociologiques, psychologiques,... Je dois donc me questionner sur l'axe que je souhaite donner à ma recherche et dégager une problématique pertinente. Pour cela, il me paraît essentiel, dans un premier temps, de circonscrire un objet d'étude plus précis. En effet, cette réflexion à cet objet m'amènera à réfléchir sur les buts que je fixe à mon travail et donc à affiner mes axes de recherche.

### **L'objet d'étude : du Moyen-âge à la ville**

Etudier la société médiévale dans son ensemble ne me paraît pas être un bon choix. L'appellation « Moyen-âge » regroupe un ensemble de faits et de réalités variables dans le temps et l'espace. Si je ne resserre pas mon étude sur un point précis, je prends le risque d'uniquement survoler une série de thèmes sans avoir le temps de réellement les détailler. L'Education Nationale elle-même impose des choix dans l'étude de la période; elle n'envisage pas une étude exhaustive de la société médiévale mais un focus sur des thématiques importantes : La Chrétienté, la ville, le monde rural. Je dois donc m'appuyer sur ces choix imposés dans les programmes officiels.

De plus, je n'envisage pas mon travail comme un simple recueil de lieux communs sur le Moyen-âge. Il ne trouvera un intérêt que si je l'intègre dans une dimension didactique : Les représentations sont-elles des obstacles pour les élèves ? L'enseignant doit-il les ignorer ou les combattre ? Peut-il les utiliser dans le cadre d'un apprentissage ? Ce sont là les véritables questions que je dois me poser si je souhaite que cette production soit utile dans ma vie professionnelle. Il faut donc que je choisisse un sujet où les représentations des élèves sont suffisamment saillantes et exploitables dans un projet pédagogique.

Enfin, je ne peux éluder des questions d'ordre strictement matériel. Cette année, je ne suis présent en établissement que quelques heures par semaine et dans la classe de mon tuteur. Si celui-ci accueille mon projet de mémoire avec bienveillance et m'autorise à travailler avec ces élèves, je ne souhaite pas devenir trop envahissant. Je dois donc choisir un thème présent dans sa programmation et ne pas bouleverser celle-ci.

Pour franchir ces pierres d'achoppement, j'ai étudié les programmes officiels et la programmation de mon tuteur, tâchant d'y repérer le thème qui fournira le cadre scientifique le plus constructif et pertinent dans un mémoire de didactique. Mon choix s'est porté sur une question du programme de seconde : les « sociétés et cultures urbaines » au Moyen-âge.

Cette séquence présente pour moi plusieurs atouts. Tout d'abord, le lycée dans lequel j'effectue mon stage est situé à Angers, une ville marquée par l'architecture médiévale. Une majorité de ces lycéens vivent au contact de ce patrimoine depuis l'enfance. Mais l'établissement recrute également des élèves venus de plus loin, et qui n'ont donc pas forcément accès à cette culture facilement. Je souhaite étudier si l'origine géographique et l'environnement de l'enfant jouent un rôle important dans ses représentations.

De plus, mon tuteur porte une attention particulière à l'enseignement de l'histoire locale. Lors du cours sur la « romanisation », il a ainsi fait travailler ses élèves sur l'exemple angevin, en utilisant un plan de la ville romaine, et il souhaite faire une séance similaire pour l'étude de la « chrétienté médiévale » et des établissements religieux. Je pourrais donc utiliser à profit l'observation de cette séance.

Dans un troisième temps, il me semble que de nombreuses représentations figurent une société médiévale largement dominée par le monde rural. Je souhaite vérifier cette préconception et mesurer la place que les élèves accordent à la ville médiévale dans leurs représentations.

Enfin, en géographie, la ville est étudiée à plusieurs reprises au cours de la scolarité. Il semble intéressant d'analyser comment, chez les élèves, s'articulent les représentations du fait urbain dans les temps anciens et aujourd'hui. La ville a-t-elle les mêmes fonctions ? La même importance ? Portent-ils des jugements de valeur sur la ville à telle ou telle époque ? Un des enjeux est ici de comprendre si la ville contemporaine est pour eux un référent pour analyser la ville au Moyen-âge, que ce soit par opposition ou par ressemblance. Mais cela permettra aussi de concevoir s'ils expliquent des phénomènes urbains actuels par rapport à ce qu'ils imaginent ou savent de la ville médiévale.

Ainsi armé d'un objet de recherche précis, la ville au Moyen-âge, il est temps de définir clairement mes réflexions.

## **Construction de la problématique**

La formulation de cette problématique s'est faite en lien avec la définition de mon objet de recherche et plusieurs pistes de réflexion apparaissent donc déjà dans mon texte. Mes lectures en psychologie m'ont appris que les représentations ne sont pas que le fruit de la pensée d'un individu, mais qu'elles se construisent en fonction des représentations d'un groupe social d'appartenance. Cela me conforte dans l'idée que je peux repérer, au sein de mon groupe-classe, une ou plusieurs représentations-types de la ville médiévale. Il faut dans un premier temps, que je repère ces préconceptions dominantes dans la classe. Ce travail devrait me permettre de dégager différents groupes d'élèves qui ont une même représentation initiale de la ville médiévale.

Mais ce travail de recensement ne doit pas me faire oublier la portée didactique de ce travail. Tout d'abord, nous l'avons déjà vu dans le texte de Christian Orange et Denise

Orange-Ravachol<sup>39</sup>, la représentation de l'élève est le fruit d'une réflexion pour résoudre un problème. Plus que des représentations, je dois discerner dans la prise de donnée la raison qui a conduit l'élève à construire ces représentations. Je ne dois pas observer des images fixes mais reconstituer le fil d'un raisonnement. Ensuite, ce travail doit m'amener à envisager l'utilisation des représentations initiales des élèves en classe. Ma pensée doit donc s'organiser dans cette optique. A cette fin, une piste de réflexion me paraît particulièrement intéressante. L'étude du fait urbain à différentes époques apparaît à plusieurs reprises dans les programmes scolaires, tant en histoire qu'en géographie, durant toute la scolarité des élèves. Ainsi, en seconde, on peut lister dans les programmes 4 points en histoire et 1 en géographie qui font obligatoirement l'objet d'une étude de la ville ou peuvent donner lieu à une étude de la ville:

## Histoire

### Thème 2 - L'invention de la citoyenneté dans le monde antique

| Questions obligatoires                                       | Mise en œuvre                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Citoyenneté et démocratie à Athènes (Ve-IVe siècle av. J-C.) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La participation du citoyen aux institutions et à la vie de la cité : fondement de la démocratie athénienne.</li> <li>- La démocratie vue et discutée par les Athéniens.</li> </ul> |
| Citoyenneté et empire à Rome (Ier- IIIe siècle)              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'extension de la citoyenneté à la Gaule romaine : les tables claudiennes.</li> <li>- L'extension de la citoyenneté à l'ensemble de l'empire : l'édit de Caracalla.</li> </ul>      |

### Thème 3 – Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle

|                               |                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sociétés et cultures urbaines | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'essor urbain.</li> <li>- Étude de deux villes en Europe, choisies dans deux aires culturelles différentes.</li> </ul> |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<sup>39</sup> Op.Cit.

## Thème 4 – Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l’époque moderne

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L’élargissement du monde (XVe-XVIe siècle) | <p>La question traite des contacts des Européens avec d’autres mondes et de l’élargissement de leurs horizons géographiques en prenant appui sur une étude obligatoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de Constantinople à Istanbul : un lieu de contacts entre différentes cultures et religions (chrétiennes, musulmane, juive) ;</li> <li>sur une étude choisie parmi les deux suivantes : - un navigateur européen et ses voyages de découverte ;</li> <li>- un grand port européen ;</li> <li>et sur une autre étude choisie parmi les deux suivantes</li> <li>- une cité précolombienne confrontée à la conquête et à la colonisation européenne;</li> <li>- Pékin : une cité interdite ?</li> </ul> |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Géographie

### Thème 3 – Aménager la ville

|                                 |                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Villes et développement durable | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Croissance urbaine, étalement urbain, inégalités socio-spatiales.</li> <li>- Transports et mobilités.</li> <li>- Aménager des villes « durables » ?</li> </ul> |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Le milieu urbain est donc étudié à des époques différentes, dans aires géographiques différentes et sous des problématiques différentes. Cette diversité des angles d'étude doit amener l'élève à concevoir la ville comme un objet qui subit et reflète les sociétés, les phénomènes de son époque et de son aire géographique. En somme, la ville n'est pas un concept figé. Elle évolue dans le temps et l'espace. On peut supposer que les élèves ont déjà conscience de ces évolutions et, qu'ils n'ont pas la même représentation de la ville à toutes les époques. Dans les programmes de seconde, la ville n'est pas envisagée comme un fil rouge au cours de l'année et il n'est en aucun cas demandé de confronter ces différentes études de la ville. Cependant on peut réfléchir à l'utilisation de la comparaison. Les représentations initiales des élèves intègrent-ils des raisonnements par analogie ou comparaison ? Et peut-on, dans le cadre d'un apprentissage, comparer un objet, un phénomène à différentes époque ? Finalement, il s'agit ici de comprendre si des lycéens de seconde peuvent adopter le raisonnement par anachronisme décrit par Nicole Loraux « qui consiste à aller vers le passé avec des questions du présent pour revenir vers le présent, lesté de ce que l'on a compris du passé <sup>40</sup> ». Cette question de la présence d'anachronismes dans les représentations des élèves et de leur utilisation dans l'apprentissage sera le deuxième grand axe de ma recherche.

Ces réflexions m'amènent donc à formuler les deux grands questionnements qui vont guider mon travail: Peut-on dégager une ou plusieurs représentations caractéristiques de la ville médiévale chez les élèves de seconde ? Comment peut-on utiliser les anachronismes présents dans les représentations des élèves, dans le cadre d'un apprentissage ? Il s'agit à présent de concevoir des outils qui me permettront de repérer les représentations initiales des élèves.

---

<sup>40</sup> Nicole Loraux, « Eloge de l'anachronisme », *Le genre humain*, n°27, p.28, Le Seuil, 1993

## VI) Recueil de données

Le recueil des préconceptions des étudiants est une étape importante de mon travail. En effet, pour envisager l'utilisation de ces représentations d'élèves dans un cadre didactique, il faut que je les connaisse du mieux possible. D'un autre côté, si mon tuteur m'accueille gentiment dans sa classe pour ma recherche, je ne peux pas trop accaparer son temps. Il faut donc que je trouve les outils qui permettent d'obtenir les données les plus pertinentes possibles dans un laps de temps serré. J'opte donc pour le choix d'un questionnaire sur les représentations des élèves, l'observation de séances et un entretien avec mon tuteur.

### **Présentation de la classe**

Mon travail de recueil de données porte sur une seule classe, qu'il convient donc de présenter. Mon sujet traite de la période médiévale et je suis en stage en lycée. Mon choix s'est donc porté sur le niveau de seconde, le seul où cette époque est étudiée au lycée. Je suis, cette année, en stage d'observation et de pratique filé, auprès d'un enseignant titulaire. Celui-ci enseigne à une classe de seconde, que j'ai l'opportunité de suivre, un jour par semaine, depuis le début d'année. C'est tout naturellement ce groupe que j'ai choisi comme sujet d'expérience avec lequel je pourrais effectuer un travail sur le long terme, et à qui j'aurais l'occasion de faire cours.

De plus, ce groupe présente un profil composite qui paraît également intéressant. En effet, celui-ci accueille six élèves de classe européenne, qui ont un bon niveau scolaire et à qui on prête un bon niveau de culture générale, mais aussi plusieurs élèves en grande difficulté. On peut se demander si cette hétérogénéité transparaît dans leurs préconceptions, si l'on peut dégager des représentations sociales des « bons » et des

« mauvais » élèves, ou même si les représentations d'un élève peuvent laisser présager de ses résultats scolaires.

La composition du groupe sur lequel je travaille m'amène donc à soulever de nouveaux sujets d'interrogation. Il s'agit à présent de concevoir un questionnaire qui me permettra de repérer une ou plusieurs représentations sociales de la ville médiévale dans cette classe.

## **Le questionnaire**

Concevoir un questionnaire qui permet, en quelques questions, de repérer les principales représentations n'est pas chose aisée et il paraît fondamental de me reposer sur des références théoriques.

Jean-Claude Abric, un des psychologues à l'origine du concept des représentations sociales a proposé une méthodologie de la prise de données de celles-ci<sup>41</sup>. Pour lui, le premier travail du chercheur est de dégager le système catégoriel, c'est-à-dire les principales idées que l'étudié associe au sujet d'étude. Pour cela, je demande aux élèves une liste de mots-clefs associée à la ville médiévale (cf questionnaire, questions 1 et 2). Mais Abric insiste sur le fait que le recueil doit ne doit pas servir qu'à repérer le contenu de la préconception. Il doit aussi permettre d'étudier les relations entre les éléments de cette représentation : leur importance relative et leur hiérarchie pour finalement dégager le noyau central de la représentation<sup>42</sup>. Pour l'auteur, le noyau central est l'élément consensuel, partagé par tout le groupe, d'une représentation sociale et le référent autour duquel chaque individu construit sa représentation propre<sup>43</sup>. Pour cela, je dois hiérarchiser les idées des élèves, ce que Abric propose de faire selon trois indicateurs : « la fréquence de l'item dans la population, son rang d'apparition dans l'association (défini par le rang moyen calculé sur l'ensemble de la population), enfin l'importance de l'item pour les sujets (obtenu en

---

<sup>41</sup> Jean-Claude Abric, Pratiques et représentations sociales, Paris, PUF, 2011

<sup>42</sup> Ibid, p.74

<sup>43</sup> Jean-Claude Abric, « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique », in Christian Guimelli (dir.), Structures et transformations des représentations sociales, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1994

demandant à chaque sujet de désigner les 2 termes les plus importants pour lui) »<sup>44</sup>. La corrélation entre la fréquence et le rang permettant de dégager la centralité de l'item. Le but est ici de découvrir si un ou plusieurs noyaux centraux, et donc représentations collectives, ressortent dans la classe ou si, au contraire, une multitude de représentations individuelles se côtoient.

De ce questionnaire, je souhaite également dégager les premiers éléments de comparaison entre ville contemporaine et ville médiévale. C'est là le sujet de mes questions 3, 4 et 5. J'espère ici obtenir des informations intéressantes sur la vision des élèves sur la hiérarchie urbaine européenne, et les fonctions de la ville dans les deux périodes.

Enfin, vient la question de la taille du panel des sondés. J'ai d'abord songé distribuer le questionnaire à plusieurs classes. Un grand volume de réponses me permettrait d'obtenir des résultats précis et donc pertinents. Cependant, le reste de mon enquête a pour sujet un seul groupe classe. J'ai donc préféré me recentrer sur celui-ci. Certes, un échantillon de vingt-cinq élèves n'est pas assez significatif pour dessiner un panorama des représentations des lycéens de seconde sur la ville médiévale. Mais il m'importe avant tout d'apprécier rigoureusement les représentations du groupe avec lequel je vais travailler cette année. Je pense ainsi pouvoir m'adapter plus facilement à mes sujets et fixer des objectifs précis pour la suite de mon étude.

Ce questionnaire a donc pour but de me faire connaître les représentations de groupe d'élèves sur la ville médiévale et, pour qu'il soit utile, il faut que les questionnés soient le plus sincère possible. Je leur ai donc signifié la finalité de mon travail, précisé que ce document n'avait aucune valeur d'évaluation (que je ne cherchais donc pas de réponses juste ou fausses) et qu'il était anonyme. J'espère ainsi que les réponses révèlent leurs véritables représentations.

Ce travail me permet de comptabiliser les représentations des élèves mais pas de voir comment celles-ci apparaissent dans le cours. Pour répondre à cette question il faut me donc observer des séances.

---

<sup>44</sup> Jean-Claude Abric, Pratiques et représentations sociales, Paris, PUF, 2011, p.82

## **L'observation en classe**

Je souhaite, lors de ces séances d'observation, constater de quelles manières les préconceptions des élèves s'expriment en cours: posent-ils des questions à l'enseignant ? Acceptent-ils de changer leur vision des choses ou campent-ils sur leurs positions ? La prise de note et l'observation des cahiers me donneront, j'espère, de précieux résultats.

J'ai ainsi assisté à la séance sur les « sociétés et cultures urbaines » dans le chapitre « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI<sup>ème</sup> au XIII<sup>ème</sup> siècle ». Dans cette séance le tuteur étudiera, comme préconisé dans les programmes, deux villes d'Europe du Nord et d'Europe du Sud : Bruges et Tolède. Avant cela, j'aurais assisté à la séance sur la « Chrétienté médiévale » au cours de laquelle nous aurons étudié les établissements religieux de la ville d'Angers. J'ai donc la possibilité de voir les élèves évoluer dans l'étude de leur environnement proche et où ils peuvent encore voir les traces du Moyen-âge.

Cette analyse de séance est aussi un premier outil qui me permettra d'observer le rôle et l'attitude de l'enseignant. En effet, si je m'interroge sur le rôle des représentations dans l'apprentissage, je ne peux me contenter du regard des élèves. Je dois également comprendre comment elles influencent la pratique professionnelle des enseignants.

J'ai profité de ces séances observation pour apprécier les relations que mon tuteur entretient avec les préconceptions des élèves. Puis je me suis entretenu avec lui, pour analyser sa pratique. A l'occasion de cette conversation, je lui ai demandé d'explicitier ses choix de programmation et didactiques. Je l'ai également interrogé sur son rapport aux représentations des élèves.

Je n'ai pas préparé, ni dirigé de séance avec les élèves sur les sujets qui m'intéressent dans ce travail. Le sondage et l'observation sont les seules données dont je dispose pour analyser les représentations. C'est bien peu de matière et il s'agit donc pour moi d'en tirer le maximum d'information. C'est ce que je vais présenter à présent.

## VII) Analyse des données

### **Le questionnaire** (cf annexe 1)

Le but était de recueillir des représentations préliminaires à l'acquisition des connaissances du cours. J'ai donc distribué le questionnaire avant la séquence « sociétés et cultures urbaines au Moyen-âge ». Cependant, les élèves avaient déjà travaillé le fait urbain dans le chapitre « chrétienté médiévale » durant lequel ils ont étudié la place des établissements religieux à Angers. A l'aide de photographies et d'un plan, ils ont déjà pu constater l'importante emprise foncière de l'Eglise dans la ville. Je m'attendais donc à ce que la religion soit à ce moment un élément fort de leurs représentations.

Nous avons lu ensemble les questions et j'ai expliqué les termes qui leur ont posaient problème. Je leur ai également spécifié que je n'attendais pas de réponse « justes » ou « fausses », mais simplement une réponse qui leur paraissait logique. Enfin, j'ai insisté sur le caractère anonyme du questionnaire. Il me paraissait important d'explicitier ces points pour que les élèves ne subissent pas la pression d'une évaluation et qu'ils répondent le plus instinctivement possible.

Malgré ces précisions, répondre à mon sondage n'a pas été chose aisée pour eux. Ils ont été plus lents que je l'avais envisagé et la plupart n'ont pas su remplir le questionnaire entièrement. Ainsi, seulement sept formulaires, sur les vingt-cinq distribués, me sont revenus intégralement complétés. La formulation de la représentation n'est donc pas une chose automatique. C. Orange et D. Orange-Ravachol nient « l'idée que ces représentations existeraient telles quelles avant la situation qui conduit les élèves à les construire en réalisant une production. Cette idée néglige à la fois le travail du problème qu'on soumet aux élèves et l'importance de la réalisation de la production demandée (texte, schéma ou

autres) dans l'élaboration de leur pensée. »<sup>45</sup>L'outil conçu pour prélever la représentation serait ainsi, en partie tout au moins, à l'origine de la création de la représentation. Nous avons déjà appris que, pour les didacticiens, la représentation n'est pas une image figée, mais a pour vocation de répondre à un problème posé (cf supra, Les représentations en didactique : l'apport épistémologique). Le questionnaire pose un problème à mes « cobayes », qui formulent donc leurs représentations pour y répondre. Ceci confirme que le but de ce sondage n'est pas tant de trouver les préconceptions des élèves sur la ville médiévale, mais plutôt les chemins qu'ils empruntent pour aboutir à ces préconceptions. Si l'analyse des différentes questions me livre bien des représentations sociales caractéristiques de mon panel, c'est surtout sur leurs origines que je dois m'interroger. De plus, on peut partir du principe que chacune des questions posées aux élèves représente un problème différent qu'ils doivent résoudre. Donc les représentations recueillies seront peut-être différentes à chaque question. J'ai donc conçu mon questionnaire comme un enchaînement que j'espère logique, et qui doit me fournir le chemin de la réflexion des élèves.

Enfin, dans mon analyse, je prends en considération les limites de l'exercice. Les élèves n'ont pas réalisé pas un travail de recherche. Leurs réponses ne sont donc pas le fruit d'une réflexion approfondie. Au contraire, je recherchais la spontanéité et donc la représentation la plus instinctive. Je dois donc garder à l'esprit, qu'en situation de cours, les élèves auraient pu formuler des réponses différentes. De plus en rédigeant les questions, j'ai cherché à anticiper leurs réponses en mobilisant mes propres représentations sur le savoir des élèves. Celles-ci peuvent confirmer mes préconceptions, ou bien les infirmer. Le questionnaire n'est donc pas un outil parfait, ce que je dois prendre en compte dans mon travail.

Je vais maintenant exposer mon analyse de chacune des questions, dans l'ordre où je les ai présentées aux élèves, avant d'aboutir à une synthèse générale du sondage.

---

<sup>45</sup> Op.cit., p.51

## Question 1 : « Citez cinq mots que vous associez aux villes du Moyen-âge » (cf annexe 2)

Cette première question est la plus ouverte du sondage. Je guide le moins possible les élèves et attends d’eux une représentation instinctive. Ils y ont, d’ailleurs, répondu sans grande difficulté. Ainsi, ils ont trouvé en moyenne 4,5 mots lorsque j’en attendais 5. Si les élèves ont su trouvé des mots facilement, ils ont également utilisé un vocabulaire large et abordé des thématiques variées. Ainsi, 56 mots différents apparaissent dans l’ensemble des réponses et on peut diviser ce vocabulaire en différents champs lexicaux.

*Question 1 : vocabulaire utilisé par les élèves :*

| Champ lexical                                     | Occurrences | Mots différents |
|---------------------------------------------------|-------------|-----------------|
| Fonction sociale, rang social                     | 41          | 17              |
| <i>Dont</i> : Noblesse                            | 27          | 9               |
| Tiers-état                                        | 13          | 6               |
| Clergé                                            | 3           | 1               |
| Architecture/Urbanisme                            | 40          | 16              |
| Guerre                                            | 30          | 18              |
| Monde rural                                       | 14          | 6               |
| Religion                                          | 11          | 7               |
| Misère                                            | 5           | 4               |
| Inepties (anachronismes certainement volontaires) | 3           | 3               |
| Economie                                          | 2           | 2               |

Une première analyse de ces champs lexicaux dévoile plusieurs informations. Tout d’abord, on constate une forte présence du vocabulaire lié aux bâtiments. En fait, 23 des 25 questionnaires comportent du vocabulaire lié à l’architecture ou à l’urbanisme. Décrire ses bâtiments semble le moyen le plus aisé de décrire la ville. On peut noter la très forte présence de l’architecture castrale. Ainsi, « château » et « château-fort » apparaissent

respectivement 15 et 5 fois. Le château est le bâtiment qui symbolise, sans doute, le mieux le Moyen-âge. Cela est, je pense, renforcé à Angers, par la présence de l'imposante forteresse qui domine la ville.

Le thème « château » peut être associé à deux thématiques très présentes dans les réponses : les classes sociales dirigeantes (27 apparitions) et la guerre (30 apparitions). On peut noter que, pour les classes dirigeantes, les sondés plébiscitent les élites de la féodalité. Ainsi, le « roi » apparaît à 10 reprises quand le « seigneur » n'est là que 5 fois et le « chevalier » 4. Je suppose qu'ici, les élèves rapprochent le modèle médiéval du modèle contemporain, dans lequel les grandes villes sont les lieux du pouvoir politique. Plus on monte dans la hiérarchie urbaine, plus elle abrite des acteurs politiques puissants. Par contre, aucun élève ne fait mention d'un pouvoir municipal. Les élèves, connaissent le schéma féodal hiérarchique (roi - seigneur - tiers-état) depuis l'école primaire. Il est très ancré en eux et ils l'appliquent à la politique municipale sans imaginer qu'il puisse être en concurrence avec d'autres formes de pouvoir.

A ma grande surprise, la présence du vocabulaire de la religion apparaît peu dans les réponses des élèves. Alors que, quelques semaines avant, ils ont étudié la forte présence des ordres religieux dans la ville d'Angers, aucun ne fait mention de la place des abbayes. Le clergé est moins souvent mentionné que la noblesse et le tiers-état et le vocabulaire de l'architecture religieuse est peu présent (4 occurrences pour « église », 1 pour « cathédrale »). Malgré la leçon précédente, les élèves semblent hermétiques à l'idée d'une ville religieuse.

Enfin, on constate, qu'à cette première question, les élèves ont choisi des thèmes qui ne sont pas exclusivement liés à la ville. On y compte même 14 références au monde rural, dont celle du « paysan » qui apparaît dans 8 questionnaires. Je déduis deux éléments de ceux-ci. La représentation d'un monde médiéval où le rural domine est très forte et il est difficile, pour les sondés de s'en départir. L'intitulé de cette première question était très ouvert, et les élèves, se sont concentrés sur le terme « Moyen-âge », au dépend du terme « ville ».

Malgré cela, la représentation d'une ville liée au pouvoir politique et à la guerre sort assez nettement. La question suivante doit me permettre d'affiner cette idée.

**Question 2 : « Citez 5 types de bâtiments ou éléments architecturaux typiques, selon vous, de la ville au Moyen-âge » (cf annexe 3)**

Grâce à cette question, je souhaite que les élèves révèlent deux choses. Dans un premier temps, je les force ici à rentrer dans une description plus précise des bâtiments médiévaux et de leur rôle. J'espère donc en apprendre plus sur les fonctions qu'ils associent à la ville médiévale. Ensuite, je souhaite savoir s'ils associent le patrimoine bâti urbain au Moyen-âge, et donc savoir si ce patrimoine joue un rôle dans la création de leurs représentations.

Je peux noter que cette question a posé plus de problèmes que la première. La moyenne de réponses est de 3,2 par copie ; 10 élèves donnent 2 ou moins de réponses ; 6 élèves donnent 5 réponses. Cette question nécessite d'avoir une image plus précise de la ville médiévale, ainsi que la maîtrise d'un certain vocabulaire technique. Les élèves qui, dans la première question, ont éludé la question de la ville pour se concentrer sur le Moyen-âge, n'ont pas pu employer, ici la même stratégie et ont donc donné moins de réponses.

*Question 2: vocabulaire utilisé par les élèves :*

| Champ lexical                                            | Occurrences | Mots différents |
|----------------------------------------------------------|-------------|-----------------|
| <b>Château-fort/architecture</b>                         | <b>46</b>   | <b>13</b>       |
| <b>Militaire</b>                                         |             |                 |
| <b>Bâtiments cultuels</b>                                | <b>15</b>   | <b>2</b>        |
| <b>Bâtiments liés à une activité de</b>                  | <b>7</b>    | <b>5</b>        |
| <b>Production ou de commerce</b>                         |             |                 |
| <b>Prison</b>                                            | <b>5</b>    | <b>2</b>        |
| <b>Habitation</b>                                        | <b>3</b>    | <b>3</b>        |
| <b>Inepties (anachronismes certainement volontaires)</b> | <b>1</b>    | <b>1</b>        |

Comme pour la question précédente, le vocabulaire de l'architecture castrale et militaire est très utilisé (46 occurrences). Ainsi les mots « château » (20 fois) ou « château-fort » (5 fois) apparaissent dans tous les questionnaires. Ces termes sont souvent associés à du vocabulaire de poliorcétique défensive plus précis (Fortification, Muraille, Pont-levis, Chemin-de-ronde, créneaux, Donjon). Finalement, hormis les termes « muraille », « fortifié », « fortification », qui peuvent désigner l'enceinte de la ville, le vocabulaire militaire utilisé est principalement celui du château-fort.

Le deuxième champ lexical utilisé est celui de la religion. Il est cependant beaucoup moins utilisé (15 utilisations) et moins varié. Ainsi, seuls les mots « église » et « cathédrale » apparaissent, respectivement 12 et 3 fois. On note d'ailleurs que l'« église » domine largement la « cathédrale », alors même que la fonction épiscopale peut être considérée comme l'une des principales caractéristiques de beaucoup de villes médiévales. Si, pour les élèves, la hiérarchie fait partie des éléments centraux de la représentation de la société laïque médiévale, ils ne conçoivent pas ce principe au sein de l'Eglise. Le fait qu'une cathédrale médiévale soit érigée au centre ville d'Angers n'interroge pas les élèves sur la particularité de ce bâtiment par rapport aux églises.

Cette question, plus précise que la précédente, devait, dans mon esprit, pousser les élèves à réfléchir à de nouvelles fonctions. Mais seul deux nouveaux champs lexicaux apparaissent, et ils sont beaucoup moins que celui de la politique. Celui de l'économie tout d'abord, et notamment les bâtiments liés à des échanges commerciaux (épicerie, marché, port de commerce). Ensuite, celui de la justice, et en particulier du monde carcéral, qui est sans doute à rapprocher de la fonction de pouvoir politique.

Le noyau central d'une représentation de la ville comme lieu de pouvoir s'affirme donc dans les réponses à cette question.

### **Question 3 : Quelles sont, selon vous, les plus grandes villes européennes au Moyen-âge ?** *(cf annexe 4)*

Cette question semble faire plus appel aux connaissances qu'aux représentations mais, elle me permet de savoir quelles références les élèves utilisent pour élaborer une hiérarchie urbaine. Nous pouvons noter tout de suite qu'ils ont eu de grandes difficultés à trouver une réponse. Ainsi, 9 questionnaires sont rendus vierges, 10 avec 1 ou 2 réponses et seulement 6 questionnaires proposent plus de 2 noms de villes. Les élèves ont donc peu de connaissances sur le sujet. J'en déduis que ceux qui répondent, malgré tout, utilisent une comparaison avec d'autres époques mieux connues par eux. Les réponses montrent que les élèves mobilisent principalement trois références différentes pour construire leur réponse.

*Question 3 : Quelles sont les plus grandes villes d'Europe ?*

| Réponse                                                                     | Nombre d'apparition |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Rome                                                                        | 10                  |
| Paris                                                                       | 8                   |
| Londres                                                                     | 5                   |
| Berlin, Lyon                                                                | 4                   |
| Athènes                                                                     | 2                   |
| Angers, Brême, Bruges, Le Mans,<br>Madrid, Nantes, Reims, Tours, Versailles | 1                   |

On repère d'abord un groupe d'élèves qui rapproche leur hiérarchie urbaine à la hiérarchie contemporaine. Les deux plus grandes métropoles d'Europe de l'Ouest, Paris et Londres, sont ainsi souvent citées. La ville de Berlin, bien que plus petite, fait aussi partie des plus citées. Je pense que les élèves surestiment la population de la ville du fait de son statut de capitale de la première puissance économique du continent.

Un deuxième groupe d'élèves trouve son inspiration dans des époques antérieures. Ainsi, Rome est la ville la plus citée, Lyon et Athènes sont mentionnés plusieurs fois, et souvent, ces noms sont associés dans la même réponse. Les élèves ont apprécié, plus tôt dans l'année, le rôle politique et l'importance démographique de ces trois villes durant l'Antiquité. Ils estiment qu'elles ont du garder une envergure importante durant le Moyen-âge.

Enfin, deux élèves prennent des exemples locaux. L'un cite Angers, la ville où il étudie et vit peut-être, et Nantes, la grande ville voisine. L'autre cite Tours et Le Mans, deux villes voisines, dont il connaît, on peut le supposer le patrimoine bâti médiéval et en déduit le rôle au Moyen-âge.

Dans tous les cas, lorsque les élèves doivent répondre à une question sans avoir les connaissances nécessaires, ils mobilisent un savoir qu'ils possèdent et opèrent par comparaison. Qu'ils utilisent une référence contemporaine ou ancienne, ils partent du principe qu'un objet comme la ville, s'inscrit dans une chronologie. En cherchant dans le passé ou l'avenir, on peut donc trouver des réponses à un problème historique.

On peut alors se demander si les élèves utilisent cette méthode comparative pour décrire la ville, repérer ses fonctions ou émettre des jugements. C'est ce que j'ai cherché à observer dans les questions suivantes.

**Question 4 : Sous forme de petites phrases, donnez cinq différences entre les villes du Moyen-âge et les villes contemporaines (ex. : La ville du Moyen-âge est plus...que la ville actuelle » ; « la ville du Moyen-âge est moins...que la ville actuelle ») (cf annexe 5)**

Cette quatrième question propose aux sondés de confronter directement la ville médiévale et la ville contemporaine. Encore une fois, l'exercice n'est pas évident pour eux. Les copies me proposent en moyenne 2,5 réponses lorsque j'en attendais 5. Finalement, seulement cinq copies remplissent entièrement le contrat et trois sont vierges de réponse.

*Question 4 : phrases proposées par les élèves*

| La ville au Moyen-âge est plus | que la ville actuelle |
|--------------------------------|-----------------------|
| Petite                         | 14                    |
| Religieuse                     | 5                     |
| Fortifiée                      | 2                     |
| Agricole                       | 1                     |
| Ancienne                       | 1                     |
| autonome                       | 1                     |
| Centrée                        | 1                     |
| centrée autour du château      | 1                     |
| Défundue                       | 1                     |
| Militarisée                    | 1                     |
| Moche                          | 1                     |
| naturelle : écologique         | 1                     |
| Organisée                      | 1                     |
| Pauvre                         | 1                     |
| Peuplée                        | 1                     |
| Protégée                       | 1                     |
| Sauvage                        | 1                     |

| La ville au Moyen-âge a plus    |                                             | que la ville actuelle        |
|---------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------|
|                                 | d'artisans                                  | 2                            |
|                                 | de bâtiments                                | 1                            |
| La ville au Moyen-âge a         |                                             | que la ville actuelle        |
|                                 | des bâtiments différents                    | 1                            |
| La ville au Moyen-âge est moins |                                             | que la ville actuelle        |
|                                 | Civilisée                                   | 6                            |
|                                 | Peuplée                                     | 6                            |
|                                 | Développée                                  | 4                            |
|                                 | Dynamique                                   | 1                            |
|                                 | Importante                                  | 1                            |
|                                 | Industrielle                                | 1                            |
|                                 | Moderne                                     | 1                            |
|                                 | Organisée                                   | 1                            |
|                                 | Productive                                  | 1                            |
|                                 | Propre                                      | 1                            |
|                                 | Structurée                                  | 1                            |
| La ville actuelle est plus      |                                             | que la ville du<br>Moyen-âge |
|                                 | évoluée (commercialisation-<br>Technologie) | 1                            |
| La ville actuelle a plus        |                                             | que la ville du<br>Moyen-âge |
|                                 | d'hygiène                                   | 1                            |

Si les notions de château et de guerre apparaissent encore fréquemment dans les réponses, le panel les utilise beaucoup moins que dans les questions précédentes. Ainsi ces thèmes ne sont mentionnés que six fois. Dans cet exercice de comparaison, c'est la taille qui semble être le plus important aux yeux des élèves. A quatorze reprises, la ville médiévale est plus petite que la ville d'aujourd'hui, et elle est aussi moins peuplée dans six questionnaires. Finalement, seize des vingt-deux sondés qui ont répondu à cette question mobilisent au

moins un de ces deux critères de comparaison. C'est donc une évidence chez les élèves : la ville médiévale est plus petite et moins peuplée que la ville actuelle.

La large diffusion de cette représentation repose, selon moi, sur deux facteurs. Le premier relève de l'expérience des élèves. Beaucoup de villes ont conservé des traces de leur passé médiéval : d'anciennes fortifications ou, et c'est le cas à Angers, un quartier médiéval. En s'y promenant, les élèves se font une idée de la dimension des villes médiévales, liée à l'emprise réduite de ses bâtiments dans l'espace urbain actuel. Ils fabriquent une image d'une ville de petite taille qui, associée à la représentation d'une société médiévale essentiellement urbaine, est peu peuplée.

Cette représentation est confortée par un deuxième facteur, le savoir scolaire. Tant en histoire qu'en géographie, on enseigne aux élèves l'accroissement de la population urbaine et le rôle de plus en plus stratégique des villes depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Les notions d'exode rural, d'étalement urbain, de métropolisation, etc. ... d'un monde où l'urbain domine plus dans le passé. La confrontation entre ce savoir scientifique (l'importance de la ville dans le monde actuel) et ce savoir empirique (« le quartier médiéval occupe une partie réduite de ma ville ») débouche sur la représentation d'une ville médiévale plus petite que la ville contemporaine. On constate donc que les processus de comparaison entre époques, qui sont au cœur de notre étude, sont opérés par les élèves de manière spontanée. De plus, ils savent mettre en relation leur expérience personnelle avec leurs connaissances scolaires pour concevoir une réponse au problème posé. De manière générale, les villes actuelles sont plus grandes et plus peuplées que les villes médiévales. Donc, dans ce cas, on peut considérer que le processus aboutit à une représentation correcte. L'enseignant a ici tout intérêt à prendre en compte les comparaisons diachroniques des élèves et à les intégrer dans son cours.

Mais, en suivant le même schéma, les élèves peuvent forger des conceptions moins pertinentes. Là encore, l'enseignant a tout avantage à considérer ces comparaisons pour les cadrer. Ainsi, deux élèves estiment que la ville médiévale est moins « propre » et moins « hygiénique » qu'aujourd'hui. Les élèves connaissent des aménagements (égouts, eau courante, collecte d'ordures) qui ont amélioré la situation sanitaire des villes depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. De plus, ils ont étudié, plus tôt dans l'année de seconde, les enjeux du

développement durable et sa prise en compte actuelle dans l'aménagement. Ils en concluent que la ville qu'ils connaissent est plus propre. Cependant, d'autres critères, comme la pollution de l'air par l'automobile ou l'industrie, peuvent nuancer ce jugement. Dans ce cas, si la proposition « hygiénique » paraît correcte, le terme « propre » est plus contestable. L'enseignant doit donc veiller au vocabulaire utilisé par les élèves.

De plus, cette confrontation entre époques peut amener la formulation de jugements de valeur peu scientifiques. Ainsi, certains élèves considèrent que la ville médiévale est plus « sauvage », « moche » et moins « civilisée » que la ville actuelle. Même s'il s'agit de réponses marginales (trois propositions sur soixante-cinq formulées par l'ensemble des élèves), l'enseignant doit veiller à ce que les élèves utilisent des comparaisons scientifiquement justifiées.

Cette question nous permet d'envisager que, si la comparaison entre les époques est un exercice assez exigeant pour les élèves, en s'appuyant à la fois sur leur expérience et leurs pré-acquis scolaires, ils peuvent concevoir des raisonnements et des conclusions pertinentes. Dans la dernière étape de mon questionnaire, nous gardons la méthode comparative et étudions plus précisément les rôles que les élèves assignent aux villes dans les deux périodes qui nous intéressent.

***Question 5 : Hiérarchisez l'importance de ces fonctions des villes au Moyen-âge et des villes actuelles en les numérotant de 1 (le moins important) à 6 (le plus important)(cf annexe 6)***

Grâce à cette question, je souhaite, là encore, faire émerger une ou plusieurs représentations types dans la classe. J'ai demandé aux élèves de classer les fonctions suivantes en fonction de leur importance supposée dans les villes médiévales puis dans les villes contemporaines: commerciale, militaire, production artistique, production matérielle (industrie, artisanat), politique, religieuse. Vingt-quatre des vingt-cinq questionnaires me sont revenus intégralement complétés. Je ne demandais pas aux élèves de trouver des mots, mais simplement de hiérarchiser en numérotant. Il s'agissait donc d'une activité moins

complexe, ce qui peut expliquer ce bon résultat. Je vais d'abord analyser les deux questions séparément, avant de chercher des explications globales à la construction de ces deux classements.

*Question 5.1 : Les fonctions de la ville médiévale de 1 (fonction la moins importante) à 6 (fonction la plus importante)*

| La ville au Moyen-âge est un centre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| commercial                          | 6 | 2 | 7 | 1 | 4 | 4 |
| militaire                           | 2 | 5 | 3 | 7 | 1 | 6 |
| de production artistique            | 8 | 4 | 5 | 3 | 4 | 1 |
| de production matérielle            | 0 | 4 | 4 | 5 | 5 | 6 |
| politique                           | 5 | 5 | 2 | 4 | 6 | 1 |
| religieux                           | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 6 |

Les élèves donnent à la ville médiévale trois attributions principales, qui recueillent chacune 6 suffrages. Nous avons déjà perçu l'importance de la représentation du militaire dans les questions précédentes. Ici, elle apparaît encore, mais est concurrencée par les fonctions économique et religieuse. Il est également intéressant de noter la place attribuée à la politique. Seul un élève classe la politique comme fonction la plus éminente, mais six lui donne le deuxième rang. Elle est donc vue comme une activité importante, mais pas de premier plan.

Dans cette question, aucune représentation unanime ne se dégage, mais, en croisant les résultats, nous pouvons distinguer deux groupes d'élèves. Onze des douze élèves qui choisissent la fonction militaire ou religieuse comme la plus importante mettent l'autre de ces fonctions au deuxième ou troisième rang. Cette double fonction, militaire et religieuse, correspond bien aux représentations dégagées dans les questions précédentes, même si le rôle militaire est nuancé. Le deuxième groupe choisit d'associer la production matérielle et le politique au deux premiers rangs, cinq fois sur sept. La ville médiévale a pour eux un rôle économique et de gouvernement. On peut rapprocher cette représentation des fonctions de la ville actuelle.

Enfin, la ville comme centre artistique est assez nettement rejetée par les élèves. Huit la juge comme fonction la moins importante, un seul comme la plus importante. Pourtant, en étudiant les institutions religieuses dans la ville, ils ont pu constater la place importante du bâti et de l'art religieux. Il faut croire que pour les élèves, il est difficile art et religion ne sont pas associés pas instinctivement.

*Question 5.2 : Les fonctions de la ville contemporaine de 1 (fonction la moins importante) à 6 (fonction la plus importante)*

| La ville contemporaine est un centre | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6  |
|--------------------------------------|---|---|---|----|---|----|
| commercial                           | 4 | 0 | 4 | 1  | 5 | 10 |
| militaire                            | 6 | 3 | 5 | 5  | 3 | 2  |
| de production artistique             | 4 | 8 | 4 | 1  | 3 | 4  |
| de production matérielle             | 3 | 3 | 3 | 10 | 4 | 1  |
| politique                            | 0 | 4 | 3 | 6  | 6 | 5  |
| religieux                            | 7 | 6 | 5 | 1  | 3 | 2  |

Si les élèves sont partagés sur les fonctions importantes de la ville médiévale, en ce qui concerne la ville contemporaine, une se dégage clairement. Dix élèves placent l'activité commerciale au sommet de leur classement et cinq en deuxième position. Plus de la moitié des sondés considèrent donc le commerce comme l'activité majeure de la ville actuelle, alors qu'elle était peu mise en valeur dans la première partie de la question. C'est ensuite le rôle politique qui est identifié, même s'il est nettement moins cité (cinq fois au premier rang, six fois au deuxième). Les élèves sont donc beaucoup plus unanimes dans leur représentation des fonctions de la ville contemporaine, d'abord commerciale, puis politique.

Par contre, certaines fonctions, vues comme très stratégiques au Moyen-âge, se retrouvent en bas du classement pour l'époque contemporaine. Ainsi, militaire et religieux deviennent des fonctions mineures. Il faut d'ailleurs noter que, dans onze des douze questionnaires, quand l'une de ses deux fonctions est classée comme la plus importante au Moyen-âge, elle devient l'une des deux moins importantes aujourd'hui. Cette opposition apparaît aussi, dans une moindre mesure, dans le groupe qui associe les fonctions de production de biens économiques et les fonctions politique à la ville médiévale. On peut

supposer que les sondés n'ont pas remplis les deux classements indépendamment l'un de l'autre, mais les ont construits ensemble.

Quoiqu'il en soit, on voit se forger des représentations du rôle de la ville dans les deux périodes profondément différentes. La dimension politique est la seule qui semble avoir résisté au temps pour les élèves. Il est vrai que, dans le contexte de globalisation et de métropolisation actuel, les fonctions de commandement sont fortement associées aux grandes villes. Dans un pays centralisé et à hiérarchie urbaine macrocéphalique comme la France, l'impression de domination politique des grandes villes peut être renforcée. Cela vaut d'ailleurs autant pour l'échelle nationale (rôle politique de Paris) que locale (n'oublions pas que la grande majorité des sondés habitent dans l'aire urbaine ou le périurbain d'Angers, capitale départementale).

Maintenant que nous avons relevé, question par question, les représentations que le sondage a fait émerger chez les élèves, nous allons voir quels enseignements nous pouvons tirer de l'analyse d'ensemble de celui-ci.

## **Synthèse de l'analyse du questionnaire**

Cette enquête nous a d'abord révélé que la ville médiévale est étroitement liée aux notions de pouvoir et de guerre dans l'esprit des élèves. Ce sont les thématiques qui émergent les plus spontanément chez les élèves et il n'y a pour moi rien de surprenant ici, car elles sont souvent associées au Moyen-âge dans l'imagerie populaire. De plus, elles sont, dans le questionnaire, liées au bâtiment qui symbolise le mieux la période : le château-fort. On peut cependant supposer que cette représentation n'est pas caractéristique de la ville, mais du moyen-âge en général. Faire travailler les élèves sur les traits d'un objet précis, comme la ville, nécessite donc de guider leur réflexion. Les questions qui incitent les élèves à une analyse plus fine, font ressortir d'autres caractéristiques de la ville médiévale : la taille, le poids de l'église, le rôle commercial. L'utilisation de la comparaison de l'objet à différentes époques astreint les élèves à mobiliser, à la fois, leurs connaissances et leur expérience

personnelle, à réfléchir aux évolutions. Finalement, le questionnaire nous révèle deux groupes d'élèves qui ont deux attitudes différentes face à la méthode comparative:

-Ceux qui se représentent la ville médiévale en opposition à la ville contemporaine : (cf questionnaire numéro 1) : Ils associent fortement le Moyen-âge à la guerre et, dans une moindre mesure à la religion. Ils émettent des jugements de valeur sur la période. Dans la dernière question, les réponses pour le Moyen-âge sont le négatif de celles sur l'époque actuelle.

- Ceux qui se représentent la ville contemporaine dans la continuité de la ville médiévale : (cf questionnaire numéro 2) Ceux-là valorisent les fonctions économiques et politiques dans les deux périodes. Les grandes métropoles contemporaines sont désignées comme les grandes villes du Moyen-âge.

Ces représentations se révèlent dans mon sondage, mais, ce qui m'intéresse est de voir comment elles apparaissent pendant le cours.

## **Observation de séances et entretien avec l'enseignant**

Je n'ai pas, avec ma classe-test, mené de cours sur l'objet de mon étude. Je n'ai pas non plus pu concevoir de séance basé sur la prise en compte des représentations des élèves, ni sur la comparaison entre époques. J'ai par contre pu observer le groupe sur l'ensemble de la séance « sociétés et cultures urbaines au Moyen-âge » (cf annexe 9), ainsi que sur le reste du programme, une heure par semaine, d'Octobre à Mai. J'ai, de plus, interrogé le professeur (cf annexe 8) sur les sujets qui m'intéressent et sur sa pratique didactique. Par contre, je ne me suis pas immiscé dans la préparation de son cours. Les séances auxquelles j'ai assisté ne sont donc pas construites avec l'intention de faire ressortir les préconceptions des élèves, ni autour de la pratique de l'histoire comparée. J'espère, en y assistant, observer si les élèves expriment spontanément leurs représentations. De plus, ils ont étudié le fait urbain à différentes périodes historiques, ce qui peut les amener, je le pense, à enclencher des processus de comparaison entre les époques et à les exprimer.

L'analyse repose sur l'observation de quatre séances. Une sur les communautés juives de la vallée du Rhin qui repose sur le visionnage d'un documentaire, une sur les congrégations religieuses de la ville d'Angers, et deux séances qui s'appuient sur des études proposées par le manuel<sup>46</sup> : Bruges et Tolède.

Selon ces propres dires, mon tuteur ne « systématise » pas la formulation des représentations des élèves. Il s'appuie dessus lorsqu'elles apparaissent spontanément mais il ne les intègre pas dans la construction de son cours. Aussi, je me devais d'être attentif à l'expression des élèves pour collecter des données. De plus, j'ai travaillé sur la spontanéité des élèves plus que sur leur capacité à trouver des solutions à un problème donné.

Ma première observation est que les élèves ont peu exprimé de représentations sur ces heures de cours. Ils ont cependant, à quelques reprises, mobilisé des notions et des situations précédemment étudiées. La méthode de l'enseignant, « une histoire comparée et culturelle des villes » incitait en effet les élèves à naviguer entre Tolède, Bruges, Angers, et les villes du Rhin. Ainsi, lorsque l'enseignant demande pourquoi le quartier juif de Tolède est ceint de rempart, un élève répond « Euh pour se protéger des massacres...euh...comme dans le film l'autre jour ». Il évoque ici les pogroms dans les villes allemandes, étudiés quelques semaines auparavant. On note également dans cette phrase la résistance de la représentation de la violence. Selon l'élève, les juifs auraient construit des murailles pour se protéger alors que leur rôle est plutôt d'isoler la communauté du reste de la population. On voit ici que l'association muraille-violence est profondément ancrée.

Une deuxième difficulté apparaît. Les échanges culturels entre religions. Si le fait que des communautés vivent côte à côte, dans la même ville semble acquis, le cours sur les juifs des villes chrétiennes d'Allemagne a déjà mobilisé sur cette idée, les élèves ont une résistance à l'idée que ces communautés échangent ensemble. Deux phases de cours semblent aller dans ce sens. Lorsque l'enseignant évoque un document iconographique sur lequel on voit un juif et un musulman jouer aux échecs. Une élève identifie bien les deux personnages mais a des difficultés à formuler l'idée d'échange entre les deux (« Ils jouent ensemble...enfin...ils sont ensemble quoi... »). Le rire gêné de ses camarades à cette réponse semble indiquer une résistance générale du groupe. De même, lorsque les élèves analysent

---

<sup>46</sup> Dir. Billard, H., Histoire seconde, Magnard, 2010

l'image d'une bible publiée en terre musulmane, le silence est général. Les élèves semblent perplexes quant au fait que les arabes, qui dirigent, laissent publier des ouvrages chrétiens.

Je tire deux conclusions de cette analyse, une d'ordre scientifique, l'autre d'ordre didactique. Si les élèves adhèrent à l'idée que des communautés religieuses différentes cohabitent au sein des villes médiévales, celles-ci le font dans un cadre de séparation hermétique entre groupes dans lequel les minorités sont totalement muselées par les dirigeants.

Cette observation m'a aussi appris que, si les élèves éprouvent des difficultés à formuler leurs représentations spontanément. Celles-ci s'expriment dans les silences et les difficultés à répondre. L'enseignant a tout intérêt à mettre en place des dispositifs qui permettent aux élèves d'exprimer clairement leurs interrogations. Il peut ainsi repérer les préconceptions les plus résistantes pour y répondre.

Dans la dernière partie de mon travail, je vais réfléchir à la place que le professeur peut laisser aux représentations à la façon de les inclure dans son projet pédagogique.

## VIII) Intégrer les représentations et les comparaisons en cours

Pour Marc Bloch, étudier des sociétés contemporaines, éloignées géographiquement les unes des autres mais qui ont les mêmes origines culturelles peut « rendre aux historiens le plus signalé service, en les engageant sur la voie qui peut conduire aux causes véritables »<sup>47</sup>. Pour lui, traquer les ressemblances mais aussi les différences entre des

---

<sup>47</sup> Bloch, M., « Pour une histoire comparée des sociétés européennes », *Revue de synthèse historique*, 1928, n°26, P.26

sociétés proches, en remontant le temps, peut mettre le chercheur sur la voie de l'élément originel qui peut éclairer un problème historique. Cette méthode peut être, je le pense, transposée à l'étude d'une société à plusieurs points de son histoire. En incitant les élèves à traquer les évolutions et les permanences dans une ville ou une région, entre l'époque médiévale et aujourd'hui, on peut les aider à trouver des explications à certains problèmes : les fonctions de la ville, l'existence et le rôle de bâtiments, la place des habitants.

Les géographes et les historiens conçoivent aujourd'hui des outils pour percevoir des phénomènes sur le long terme. L'Atlas Global<sup>48</sup> (Cf annexe 12) propose une chronocartographie qui nous permet d'appréhender les dynamiques de la démographie mondiale sur la très longue durée. Pour Jacques Lévy, ce document permet de comprendre que « l'urbanisation ne s'est pas produite dans un espace mondial déjà consistant, elle n'est pas venue couronner un tableau déjà achevé. Tout au contraire, la croissance des villes (ici des grandes villes) accompagne d'un bout à l'autre l'expansion démographique de l'humanité »<sup>49</sup>. Ce type de document ne permet aux élèves pas de repérer un phénomène local, sur le plan géographique ou chronologique, mais il permet néanmoins de leur faire comprendre les dynamiques historiques des villes. Lévy fait « l'hypothèse selon laquelle l'urbanisation est la modalité principale par laquelle les morceaux du monde, et désormais, le Monde pris comme un tout, se connectent et interagissent. Sans les villes, le Monde ne serait qu'un tout petit espace »<sup>50</sup>. Si pour les élèves, dans le contexte de globalisation actuel, le rôle moteur de la ville est bien perçu, l'hypothèse est moins évidente pour un Moyen-âge dominé par le rural. Pourtant, on peut discerner des similitudes entre la métropolisation contemporaine et le développement urbain médiéval. Dans la dernière partie de mon travail, je vais m'interroger sur la possibilité d'étudier le phénomène urbain dans la société médiévale en s'appuyant sur les représentations des élèves et en utilisant l'analogie avec la ville actuelle.

Il ne s'agit pas ici de présenter un projet de séance complet, car l'étude des sociétés urbaines présente trop de spécificités pour que la méthode comparative présent-passé soit notre seul point d'appui. De plus, l'institution ne préconise pas l'utilisation de ce procédé dans notre enseignement. Par contre, il nous offre des possibilités pour ouvrir des pistes de

---

<sup>48</sup> Grataloup C., Fumey G., L'atlas global, Les Arènes, Paris, 2014, pp.140-143

<sup>49</sup> Ibid., p.140

<sup>50</sup> Ibid., p.142

réflexion avec les élèves qui, nous l'avons vu, utilisent instinctivement leur connaissance du phénomène urbain dans le présent dans leurs représentations du passé. Le programme nous invite à étudier deux villes, une au Nord de l'Europe et l'autre dans l'aire méditerranéenne. J'ai choisi d'utiliser une des deux études proposées par le manuel que ma classe utilise<sup>51</sup> : Bruges.

## **Bruges, une ville marchande de la Hanse**

Au XIII<sup>e</sup> siècle, l'Occident connaît un mouvement d'essor de l'agriculture, d'accroissement des échanges commerciaux et humains, sur lequel je ne vais pas m'appesantir. Dans ce contexte, Des villes se développent et deviennent des centres importants du commerce, de la production matérielle, de formation intellectuelle. Les hommes circulent plus facilement entre ces centres urbains dont la population augmente considérablement. Voici, en résumé, ce que les élèves doivent retenir de l'essor urbain sur la période au XIII<sup>e</sup> siècle. La ville de Bruges est un exemple caractéristique. Son développement s'est fait de pair avec le développement du commerce à l'échelle de l'Europe et de la méditerranée. La ville flamande s'aggrandit considérablement pendant cette période, construit un port moderne, devient l'un des plus important centre de production drapière, rejoint la Hanse en 1253, commerce avec l'Italie et on y invente même la bourse au début du XV<sup>e</sup> siècle. Pour comprendre ce phénomène, ils doivent questionner deux représentations, dont nous avons vu qu'elles étaient importantes. Tout d'abord, nous avons relevé que pour eux, la société médiévale est dominée par le rural. Comment expliquer alors cet essor de l'urbain ? Ensuite, le militaire est omniprésent dans la ville médiévale. Comment expliquer qu'une ville se développe autour du commerce, de l'artisanat, de l'université ? La circulation des hommes n'est elle pas paradoxale avec le rôle défensif de la ville ? Pour dépasser ces obstacles, il peut paraître intéressant de mobiliser un exemple que les élèves maîtrisent mieux, la métropolisation et la mondialisation, qu'ils ont étudié en quatrième. Il ne s'agit pas de calquer le modèle ancien sur le modèle contemporain, mais comme le dit

---

<sup>51</sup>Op.cit., pp.114-115, 120-121

Nicole Loraux « aller vers le passé avec des questions du présent pour revenir vers le présent, lesté de ce que l'on a compris du passé »<sup>52</sup>. En résumé, utiliser notre connaissance du présent pour retrouver les similitudes et les originalités d'un phénomène passé. Dans mon exemple, il s'agit donc de confronter la mondialisation et la métropolisation actuelles à aux essors européen et urbain du XIII<sup>e</sup> siècle.

Si, au XII<sup>e</sup> comme au XXI<sup>e</sup> siècle, les villes sont des rouages essentiels dans les échanges à longue distance, toutes ne jouent pas un rôle important. Elles doivent donc valoriser leurs atouts pour se démarquer de la concurrence, mais aussi savoir s'ouvrir à de nouveaux marchés et de nouveaux commerces : épices, métaux, laines sont autant de marchandises qui s'échangent alors à l'échelle de l'Europe et du bassin méditerranéen. Prenons un exemple contemporain et voisin de Bruges. Le port de Rotterdam, au Pays-Bas, premier port européen et quatrième mondial, jouit de sa situation, à l'embouchure du Rhin, sur la Mer du Nord. Il est situé au carrefour de l'un des arrière-pays les plus riches et d'une des routes maritimes les plus importantes au monde. Sa situation privilégiée est l'un des facteurs de sa réussite. La ville de Bruges est elle située dans les terres, mais a bénéficiée de l'ouverture d'un bras de mer, le Zwin, au XII<sup>e</sup> siècle pour accéder à la mer. La ville, en construisant un port important a ainsi été en mesure de développer un commerce international. L'industrie textile de la ville est ainsi née, grâce au commerce de la laine avec l'Angleterre. Ce textile était ensuite vendu dans la riche Italie du Nord. Les commerçants italiens se sont donc installés dans la ville de Bruges. En 1253, la ville rejoint la ligue de la Hanse. Elle s'insère donc dans un réseau de ports qui commercent ensemble. Aujourd'hui, le port de Rotterdam à une fonction de Hub pour les autres ports de la Northern Range qui fonctionnent en réseau, comme les ports de la Hanse. En mobilisant ces exemples, on peut faire prendre conscience aux élèves de la naissance de réseaux internationaux et de la spécialisation économique des villes au Moyen-âge.

Au XIII<sup>e</sup> siècle, le développement des échanges à petite échelle a, pour les villes, des répercussions politiques originales. Ainsi, alors que de nos jours, les métropoles ont aussi le rôle de lieux de commandement des pouvoirs étatiques, au Moyen-âge, le développement démographique des villes s'accompagne d'un désir d'autonomie vis-à-vis du pouvoir central. La commune de Bruges est autonome des comtes de Flandre et, en 1302, les bourgeois

---

<sup>52</sup> Op.cit., p.28

brugeois se révoltent contre l'occupation française. Le haut beffroi de la ville peut d'ailleurs être étudié comme un symbole de la richesse et du pouvoir de la commune avec les élèves. Cette volonté d'indépendance des villes médiévales est, à mon avis, un point particulièrement intéressant à développer en cours. En effet, cette autonomie fait que les villes sortent un peu du schéma féodal hiérarchique que l'on enseigne (Roi-vassaux-peuple). Les bourgeois constituent alors une catégorie d'acteurs particulière à cette période et qui ne coïncide pas avec les représentations des élèves : ils voyagent plus que les paysans, ils vivent dans un monde plus cosmopolite, sont moins souvent analphabètes. Nous avons vu précédemment que les élèves distiguaient mal les villes des campagnes. Enseigner cette différence dans les modes de vies et sur la position sociale et politique des citadins est, je pense, un élément clef pour que les élèves prennent conscience de la particularité de la société urbaine.

On trouve nombre de cartes faisant figurer les routes commerciales, les principaux marchés, le réseau hanséatique et les grandes villes au XII<sup>e</sup> siècle. Il paraît, au vu de notre étude, intéressant de confronter celle-ci avec une carte du XXI<sup>e</sup> siècle faisant apparaître les grandes routes commerciales, les principaux ports et aéroports et les villes mondiales (cf annexe 10). Les élèves peuvent ainsi envisager la position des villes, dans les deux époques, au sein de réseaux. Les notions d'échanges, commerciaux et culturels, sont des éléments explicatifs du cosmopolitisme et de la richesse des villes. De plus les cartes permettent de d'observer les espaces en marge des mondialisations. Si certaines campagnes médiévales échangent avec les villes proches, la plupart des zones rurales fonctionnent dans un système autarcique et sont isolées des grands réseaux commerciaux. De nos jours, le mouvement de globalisation est sélectif et délaisse de nombreux espaces, en particulier dans les pays du Sud.

Si une étude comparée entre le Moyen-âge et notre époque peut aider les élèves à comprendre les processus que nous venons de décrire, il reste un danger. Nous avons vu dans le paragraphe précédent, que les villes insérées dans le commerce mondial avaient des stratégies politiques, par rapport au pouvoir central, différentes au Moyen-âge (volonté d'autonomie) et aujourd'hui (concentration des lieux de commandement). Des événements comparables à des époques différentes ont donc des origines, des particularités et des répercussions différentes. Il ne faut pas que les élèves calquent le phénomène médiéval sur

le contemporain. Le risque serait double. Tout d'abord qu'ils forment une vision erronée de la ville médiévale comme copie de la ville contemporaine. Ensuite, et plus grave peut-être, qu'ils aboutissent à un schéma cyclique et téléologique de l'histoire, dans lequel un phénomène déclenche nécessairement les mêmes conséquences à toutes les périodes. N'oublions pas que, pour Nicole Loraux, l'utilisation de l'anachronisme n'a de sens que s'il permet d'envisager les nuances entre chaque période. L'enseignant doit donc avancer prudemment, en prenant soin de relever les originalités, les subtilités entre ses deux sujets d'étude.

Dans notre exemple, la notion d'échelle est un premier obstacle. Si, de nos jours, les échanges se font à l'échelle mondiale, au Moyen-âge, ils se pratiquent dans un espace moins grand, entre l'Europe, la méditerranée et la Mer Noire. Cependant, les distances-temps, pour les hommes et, à fortiori, pour l'information sont bien plus courtes à notre époque. Finalement, nous n'avons pas la même perception de l'espace que les hommes du passé. L'enseignant doit faire comprendre aux élèves cette différence. En effet, c'est en dépassant leur représentations des distances et du temps que les élèves comprendront les stratégies que les hommes du Moyen-âge ont créé pour pouvoir échanger malgré la distance. Alors, pour les élèves, Dans un monde sans téléphone et internet, la constitution de réseaux, dans les grandes villes d'Europe, de marchands issus d'une même région ou d'une même famille qui commercent ensemble prend un sens : cela permet d'avoir des interlocuteurs et des relais permanents dans ces places. Il en va de même pour l'invention de la lettre de change qui permet de transporter des valeurs en réduisant les risques d'un long voyage (cf annexe 11).

On peut identifier un deuxième obstacle. il faut que les élèves distinguent l'essor urbain dans les deux périodes. Si, aujourd'hui les villes concentrent la majorité de l'humanité, ce n'est absolument pas le cas au XIII<sup>e</sup> siècle, où 90% de la population vit à la campagne. De plus, l'augmentation de la population urbaine est moins dû à l'exode rural, qu'au fort accroissement naturel, provoqué par l'amélioration des conditions de vie. Ici, l'opposition monde contemporain urbain-monde médiévale rural, au cœur des représentations des élèves n'est donc pas totalement erronée. L'essor commercial du XIII<sup>e</sup> siècle a permis le développement des villes n'a pas entraîné d'exode rural massif.

L'enseignant peu donc ici s'appuyer sur les préconceptions des élèves pour faire ressortir les originalités de chaque phénomène

Finalement, l'étude comparée de l'essor urbain aujourd'hui et au XIII<sup>e</sup> siècle permet de faire comprendre aux élèves que les villes se sont développées grâce à un phénomène d'accroissement des échanges. Cependant, la population urbaine au Moyen-âge reste marginale. De plus, les communes privilégient bien souvent une politique autonomiste qui les écarte du pouvoir politique central. Si on trouve des similitudes entre les deux phénomènes, il serait totalement anachronique de parler de métropolisation pour le Moyen-âge. La comparaison avec la globalisation contemporaine apporte donc des explications sur le développement urbain médiéval, mais il faut expliciter aux élèves les différences entre les deux périodes.

## Conclusion générale

Lorsque j'ai entamé ma recherche, la notion de représentation initiale n'évoquait pour moi qu'un recueil de clichés, de préjugés et d'erreurs véhiculés par la fiction. La période médiévale étant particulièrement malmenée dans l'imagerie populaire, mais aussi dans une vieille historiographie, j'imaginais qu'il suffisait pour l'enseignant de contredire ces clichés pour que les élèves assimile un savoir juste. Mais, durant mon enquête, j'ai découvert que les représentations avaient des origines bien plus profondes. De nature psychologique, elles sont construites par des individus mais aussi par des groupes sociaux, qui cherchent en elles des explications au monde qui les entourent ou à un problème qu'ils rencontrent. Or, si la raison d'être des représentations est d'« expliquer », elles sont ancrées bien plus profondément. Le travail de l'enseignant ne se résume plus à transformer une image, mais un raisonnement entier.

Des didacticiens, depuis plusieurs décennies, travaillent sur la façon de contourner les représentations initiales et constatent que s'appuyer sur les erreurs peut aider à surpasser ces préconceptions erronées . En effet, en confrontant un élève à l'inefficacité de son schéma explicatif face à un problème, on l'incite à forger un nouveau raisonnement, plus efficace. En histoire, les erreurs sont bien souvent d'ordre anachronique. Aussi, j'ai dû réfléchir au statut de l'anachronisme dans la réflexion historique. J'ai découvert que des historiens, Nicole Loraux ou Marc Bloch, préconise la méthode comparative qui permet de trouver des explications à un problème historique en cherchant la solution dans une autre époque. Si cette technique est efficace pour les historiens, les élèves peuvent en tirer des bénéfices. Il faut cependant que l'enseignant veille à ce qu'ils prennent en compte les caractéristiques de chaque phénomène, la différence de mentalités de chaque époque, l'unicité de chaque situation, pour éviter que les élèves ne conçoivent l'histoire comme un cycle perpétuel dans lequel les événements se répètent à intervalle régulier, selon un même schéma.

Les représentations initiales sont donc des objets didactiques qui, non seulement, apportent une aide dans l'acquisition d'un savoir mais aussi permettent une grande implication des élèves. Car ceux-ci doivent identifier et formuler leur schéma explicatif à un problème pour pouvoir le dépasser. Durant ma future carrière d'enseignant, j'aurai à cœur de prendre en considération les préconceptions des élèves, aussi bien en leur demandant de les formuler que lorsqu'elles apparaissent spontanément. J'ai aussi pris conscience des possibilités de croisement entre les différentes leçons d'histoire mais aussi entre l'histoire et la géographie.

## Bibliographie

## Ouvrages historiques

- ✓ Febvre Lucien, Le Problème de l'incroyance au xvi<sup>e</sup> siècle. La religion de Rabelais, Albin Michel, Paris, 1968
- ✓ Heers, Jacques, Le Moyen-âge, une imposture, Perrin, Paris, 1992
- ✓ Le Goff, Jacques, À la recherche du Moyen Âge, Points, Paris, 2006
- ✓ Pernoud Régine, Pour en finir avec le Moyen-âge, Seuil, Paris, 1977

## Ouvrages d'épistémologie

- ✓ Bachelard Gaston, La formation de l'esprit scientifique, Paris, Vrin, 1938
- ✓ Bloch, Marc, « Pour une histoire comparée des sociétés européennes », *Revue de synthèse historique*, n°26, 1928, pp. 15-50
- ✓ Dosse François, "Les voies traversières de Nicole Loraux", *Espaces Temps* n° 87/88, 2005, pp. 156-171
- ✓ Hartog François, Régimes d'historicité : Présentisme et expériences du temps, Le Seuil, Paris, 2012
- ✓ Joutard Philippe, « Une passion française : l'histoire » *in* Burguière André, Revel Jacques et alii, Histoire de la France. Les formes de la culture, Seuil, 1993
- ✓ Kuhn Thomas.S., La structure des révolutions scientifiques, Paris, Flammarion, 1972 (édition originale américaine : 1962)
- ✓ Nicole Loraux, Le genre humain, n°27 « Eloge de l'anachronisme », pp.23-39, Le Seuil, 1993
- ✓ Ricœur Paul, La Mémoire, l'histoire, l'oubli, Paris, Seuil, 2000
- ✓ Vincent Hubert, « Etude des représentations versus prise en compte des représentations : un apport traditionnel de la philosophie », *Recherches en Education*, N°17 - Octobre 2013, CREN – Université de Nantes, pp.15-29

## Ouvrages de didactique

- ✓ Astolfi Jean-Pierre, L'erreur, un outil pour enseigner, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 1997
- ✓ Giordan André, de Vecchi Gérard, Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Delachaux et Niestlé, Paris, 1997
- ✓ Cariou Didier, « Les représentations sociales en didactique de l'histoire », *le cartable de Clio*, n°3, 2003, pp. 169-179
- ✓ Orange Christian, Orange-Ravachol Denise, « Le concept de représentation en didactique des sciences : sa nécessaire composante épistémologique et ses conséquences », *Recherches en Education*, N°17 - Octobre 2013, CREN – Université de Nantes, pp.46-61

### **Ouvrages de psychologie**

- ✓ Abric Jean Claude, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- Moscovici Serge, La Psychanalyse, son image et son public, PUF, Paris, 1961.

### **Ouvrages de géographie**

- ✓ Grataloup C., Fumey G. et alii, L'atlas global, Les Arènes, Paris, 2014

### **Articles de vulgarisation**

- ✓ Patrick Boucheron « Je suis historien du Moyen Age, vous m'avez posé vos questions », rue 89, 07/01/2014 :  
<http://rue89.nouvelobs.com/2014/01/07/medieviste-est-bien-arme-comprendre-internet-suis-historien-moyen-age-posez-questions-248833>
- ✓ Winock Michel, « Jeanne d'Arc est-elle d'extrême droite ? », *L'histoire*, numéro 210, 1997

### **Manuel**

- ✓ Dir. Hugo Billard, Histoire seconde, Magnard, 2010

# Annexes

Annexe 1 : questionnaire distribué aux élèves

## La ville au Moyen-âge

- 1) Citez 5 mots que vous associez aux villes du Moyen-âge :**
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 2) Citez 5 types de bâtiments ou éléments architecturaux typiques, selon vous, des villes au Moyen-âge :**
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 3) Quelles sont, selon vous, les plus grandes villes européennes au Moyen-âge ?**
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 4) Sous forme de petites phrases, donnez 5 différences entre les villes du Moyen-âge et les villes contemporaines (« la ville du Moyen-âge est plus...que la ville actuelle », « la ville du Moyen-âge est moins... que la ville actuelle ») :**

**5) Hiérarchisez l'importance de ces fonctions des villes au Moyen-âge et des villes actuelles en les numérotant de 1 (le moins important) à 6 (le plus important) :**

**La ville au Moyen-âge est un centre : - commercial**

**- militaire**

**- de production artistique**

**- de production matérielle (industrie, artisanat)**

**- politique**

**- religieux**

**La ville contemporaine est un centre : - commercial**

**- militaire**

**- de production artistique**

**- de production matérielle (industrie, artisanat)**

**- politique**

**- religieux**

## Annexe 2 : réponses à la question 1

### Citez 5 mots que vous associez aux villes du Moyen-âge

5 réponses demandées : 4,52 réponses en moyenne

56 mots utilisés

| Mot                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Occurrences |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Château                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 15          |
| Roi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 10          |
| Paysans                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 8           |
| château-fort /seigneur                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 5           |
| chevalier/église                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 4           |
| Clergé/nobles/rempart                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 3           |
| Batailles/croisades/fortifié/pauvreté/pont-levis                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 2           |
| archer /armée/artisan/artisanat/cathédrale/champ/champ<br>d'agriculture/colombages/commerce/cour/crocodile/culture/Empire/épée/famine/<br>fêtes/forteresse/fortification/guerre civile/hommes<br>préhistoriques/inégalité/lanciers/maladie/médiéval/monarchie/<br>monument/murailles/noblesse/ petite/protégé/pyramide/reine/religion/route en<br>pavé/rues étroites/soldats/souveraineté populaire/tiers-états/tour/village/villageois | 1           |

### Annexe 3 : Réponses à la question 2

#### **Citez 5 types de bâtiments ou éléments architecturaux typiques, selon vous, des villes au Moyen-âge**

5 réponses souhaitées : 3,24 réponses en moyenne

31 mots utilisés

#### **Château ou château-fort dans tous les questionnaires**

| Mot                                                                                                                                                                                                                    | Occurrences |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Château                                                                                                                                                                                                                | 20          |
| Eglise                                                                                                                                                                                                                 | 12          |
| Château-fort/Tour                                                                                                                                                                                                      | 5           |
| Cathédrale/Douves/Prison                                                                                                                                                                                               | 3           |
| Armurerie/Cachot/Epicerie/Fortification/<br>Muraille/Pont-levis                                                                                                                                                        | 2           |
| Chemin-de-ronde/Cour/créneaux/Donjon/Epicerie/Ferme/<br>Foyer-pour-les-pauvres/Grotte/ Marché/Maison-en-pierres/<br>Maison paysanne/Meurtrières/Port/Port commercial/Rempart/<br>Route en pavés/Théâtre ancien/Village | 1           |

#### Annexe 4 : Réponses à la question 3

**Quelles sont, selon vous, les plus grandes villes européennes au Moyen-âge ?**

Nombre de réponses par questionnaire

| Nombres de réponses | Nombres de questionnaires |
|---------------------|---------------------------|
| 0                   | 9                         |
| 2                   | 7                         |
| 4, 1                | 3                         |
| 5                   | 2                         |
| 3                   | 1                         |

| Réponse                                  | Occurrences |
|------------------------------------------|-------------|
| Rome                                     | 10          |
| Paris                                    | 8           |
| Londres                                  | 5           |
| Berlin, Lyon                             | 4           |
| Athènes                                  | 2           |
| Angers, Brême, Bruges, Le Mans,          | 1           |
| Madrid, Nantes, Reims, Tours, Versailles |             |

## Annexe 5 : Réponses à la question 4

**Sous forme de petites phrases, donnez 5 différences entre les villes du Moyen-âge et les villes contemporaines (« la ville du Moyen-âge est plus...que la ville actuelle », « la ville du Moyen-âge est moins... que la ville actuelle »)**

5 réponses souhaitées : 2,64 réponses en moyenne

| La ville au Moyen-âge est plus  |                                         | que la ville actuelle     |
|---------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------|
|                                 | petite                                  | 14                        |
|                                 | religieuse                              | 5                         |
|                                 | fortifiée                               | 2                         |
|                                 | agricole                                | 1                         |
|                                 | ancienne                                | 1                         |
|                                 | « autonome »                            | 1                         |
|                                 | centrée                                 | 1                         |
|                                 | centrée autour du château               | 1                         |
|                                 | défendue                                | 1                         |
|                                 | militarisée                             | 1                         |
|                                 | moche                                   | 1                         |
|                                 | naturelle : écologique                  | 1                         |
|                                 | organisée                               | 1                         |
|                                 | pauvre                                  | 1                         |
|                                 | peuplée                                 | 1                         |
|                                 | protégée                                | 1                         |
|                                 | sauvage                                 | 1                         |
| La ville au Moyen-âge a plus    |                                         | que la ville actuelle     |
|                                 | d'artisans                              | 2                         |
|                                 | de bâtiments                            | 1                         |
| La ville au Moyen-âge a         |                                         | que la ville actuelle     |
|                                 | des bâtiments différents                | 1                         |
| La ville au Moyen-âge est moins |                                         | que la ville actuelle     |
|                                 | civilisée                               | 6                         |
|                                 | peuplée                                 | 6                         |
|                                 | développée                              | 4                         |
|                                 | dynamique                               | 1                         |
|                                 | importante                              | 1                         |
|                                 | industrielle                            | 1                         |
|                                 | moderne                                 | 1                         |
|                                 | organisée                               | 1                         |
|                                 | productive                              | 1                         |
|                                 | propre                                  | 1                         |
|                                 | structurée                              | 1                         |
| La ville actuelle est plus      |                                         | que la ville du Moyen-âge |
|                                 | évoluée (commercialisation-Technologie) | 1                         |
| La ville actuelle a plus        |                                         | que la ville du Moyen-âge |
|                                 | d'hygiène                               | 1                         |

## Annexe 6 : Réponses à la question 5

**Hiérarchisez l'importance de ces fonctions des villes au Moyen-âge et des villes actuelles en les numérotant de 1 (le moins important) à 6 (le plus important) :**

### Question 5.1

| La ville au Moyen-âge est un centre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| commercial                          | 6 | 2 | 7 | 1 | 4 | 4 |
| militaire                           | 2 | 5 | 3 | 7 | 1 | 6 |
| de production artistique            | 8 | 4 | 5 | 3 | 4 | 1 |
| de production matérielle            | 0 | 4 | 4 | 5 | 5 | 6 |
| politique                           | 5 | 5 | 2 | 4 | 6 | 1 |
| religieux                           | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 6 |

### Question 5.2

| La ville contemporaine est un centre | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6  |
|--------------------------------------|---|---|---|----|---|----|
| commercial                           | 4 | 0 | 4 | 1  | 5 | 10 |
| militaire                            | 6 | 3 | 5 | 5  | 3 | 2  |
| de production artistique             | 4 | 8 | 4 | 1  | 3 | 4  |
| de production matérielle             | 3 | 3 | 3 | 10 | 4 | 1  |
| politique                            | 0 | 4 | 3 | 6  | 6 | 5  |
| religieux                            | 7 | 6 | 5 | 1  | 3 | 2  |

## Annexe 7 : Exemples de questionnaires

**La ville au Moyen-âge**

Citez 5 mots que vous associez aux villes du Moyen-âge : *archer, paysans, canier, soldats, accablé*

Citez 5 types de bâtiments ou éléments architecturaux typiques, selon vous, des villes au Moyen-âge : *châteaux forts*

Quelles sont, selon vous, les plus grandes villes européennes au Moyen-âge ?  
*Paris, Madrid, Londres, Berlin*

Sous forme de petites phrases, donnez 5 différences entre les villes du Moyen-âge et les villes contemporaines (« la ville du Moyen-âge est plus... que la ville actuelle », « la ville du Moyen-âge est moins... que la ville actuelle ») :

*La ville du moyen âge est plus maché que la ville actuelle, la ville du Moyen. âge est moins développer que la ville actuelle :*

Hierarchisez l'importance de ces fonctions des villes au Moyen-âge et des villes actuelles en les numérotant de 1 (le moins important) à 6 (le plus important) :

La ville au Moyen-âge est un centre :

- commercial 1
- militaire 6
- de production artistique 2
- de production matérielle (industrie, 3  
artisanat)
- politique 4
- religieux 5

La ville contemporaine est un centre :

- commercial 6
- militaire 1
- de production artistique 2
- de production matérielle (industrie, 4  
artisanat)
- politique 5
- religieux 3

## La ville au Moyen-âge

Citez 5 mots que vous associez aux villes du Moyen-âge :

château-fort, pont-Paris, église, paysans, commerce

Citez 5 types de bâtiments ou éléments architecturaux typiques, selon vous, des villes au Moyen-âge :

château, église, maison paysane, ponts commerciaux

Quelles sont, selon vous, les plus grandes villes européennes au Moyen-âge ?

Rome, Paris

Sous forme de petites phrases, donnez 5 différences entre les villes du Moyen-âge et les villes contemporaines (« la ville du Moyen-âge est plus... que la ville actuelle », « la ville du Moyen-âge est moins... que la ville actuelle ») :

La ville du Moyen-âge est plus petite que la ville actuelle

La ville du Moyen-âge est moins développée que la ville actuelle

Hierarchisez l'importance de ces fonctions des villes au Moyen-âge et des villes actuelles en les numérotant de 1 (le moins important) à 6 (le plus important) :

La ville au Moyen-âge est un centre : - commercial 5

3 - militaire

1 - de production artistique

artisanat)

2 - de production matérielle (industrie,

4 - politique

6 - religieux

La ville contemporaine est un centre : - commercial 5

2 - militaire

3 - de production artistique

4 - de production matérielle (industrie,

artisanat)

6 - politique

1 - religieux

### Entretien avec l'enseignant

1) *Lors du chapitre sur le Moyen-âge avec les secondes, vous avez choisis d'enseigner société urbaine plutôt que la société rurale. Pourquoi ce choix ?*

La réponse est que c'est un lycée de ville, urbain avec Angers. Même si je n'ai pas visité la ville avec les élèves, ce qui pourrait être pas mal, se référer aux monuments : Le château, la Maine, la cathédrale, les abbayes de la ville. Ca me semblait intéressant de rappeler que des éléments du paysage urbain datent du Moyen-âge.

2) *Selon vous, quelle image les élèves portent-ils sur la ville au Moyen-âge ?*

Le paradoxe par rapport à ceux que je viens de dire est que souvent les élèves n'ont pas repéré les monuments, pas daté. Une partie des élèves viennent de la Roseraie. Une autre partie de la campagne, de 10-15km. Donc je pense qu'ils apprennent les choses sur la ville capitale du département. Ca va les amener à se poser des questions sur les monuments de la ville.

Ils ont peut-être les images de la chevalerie, de la motte féodale, qui viennent peut-être des ouvrages romanesques ou des films un peu fantaisistes, de fantasy. Je ne suis pas allé dans cette direction

C'est vrai que les campagnes aussi m'auraient obligé à développer davantage l'aspect système féodal, seigneurie. Là, je ne suis pas allé très loin dans cet aspect là

3) *Vous intéressez-vous à leurs représentations ? Comment les intégrez-vous à votre enseignement ?*

Je ne fais pas forcément un brainstorming avant. Il peut y avoir des questions, comme ça euh plus fortuites où je vais leur demander ce qu'ils pensent euh mais je ne systématise pas ça...non...

4) *Quels thèmes et quel vocabulaire souhaitez-vous que les élèves retiennent de cette étude ?*

Alors euh... y avait... j'ai plutôt fait une histoire comparative et culturelle des villes en évoquant Bruges, Tolède et Angers et donc j'ai fait le lien avec...Une autre des raisons pour lesquels j'ai choisi la ville, c'est que j'ai fait le lien avec le catholicisme au MA.J'ai donc à partir des monuments de la ville, la cathédrale, les abbayes, je suis en train de donner des éléments de vocabulaire sur le catholicisme.

5) *Pensez-vous que l'étude de la ville de son histoire permet de mieux comprendre la ville aujourd'hui ? et vice-versa ? Peut-il y avoir une articulation entre les enseignements ?*

**Je sais plus...Je traite jamais le thème de la ville. On a le thème de la ville en seconde ?**

*Oui la ville durable.*

**C'est possible. Donc en théorie la réponse tu dois la déduire par tout ça.**

**« Aménager la ville vs développement durable » c'est en théorie évidemment possible mais les problématiques sont quand-même très éloignées l'une de l'autre. Je ne sais pas si ça apportera quelque chose de supplémentaire. Parce que la ville du XXème siècle elle est pas du tout dans le périmètre de la ville du Moyen-âge. Et en plus la notion de développement durable est quand-même très contemporaine donc je ne suis pas sûr que ce soit un atout pour les élèves.**

**On aurait...la ville historique ça peut être une ville touristique...mais ce n'est même pas la problématique de géographie de seconde. Donc je ne vois pas trop l'intérêt.**

6) *Sur quels types de documents préférez-vous faire travailler les élèves ?*

**Alors, comme finalement j'ai appuyé trois villes. Donc je me suis appuyé sur du local. Avec un diaporama avec les photos des monuments historiques de la ville. Auquel j'ai ajouté un plan à chaque fois. En fait ce qui était intéressant c'est d'avoir un plan des trois villes d'ailleurs. Parce qu'on pouvait y repérer les similitudes et les différences. Et il y avait quand-même beaucoup de similitudes si l'on songe au périmètre restreint, aux fortifications, au château, aux monuments religieux.**

**Donc les plans c'était intéressant, les images des bâtiments médiévaux. Et puis quand-même les manuels nous offrent quelques textes descriptifs. Notamment je pense à la richesse de Bruges de mémoire.**

*Bien, les autres questions que j'avais préparées, vous y avez répondu par anticipation*

**Oui y avait donc cette dimension « comparative-culturelle ». Et comme on doit faire le catholicisme au Moyen-âge. Voilà, au lieu de faire la ville au Moyen-âge et la ville en géo j'ai préféré fusionner « la ville au Moyen-âge » et « l'Eglise au Moyen-âge ». Ça me semblait beaucoup plus pertinent, beaucoup plus facile.**

*Très bien. Alors je vous remercie pour vos réponses.*

Annexe 9 :

### Retranscription de séance

P=professeur

E...=élève

P : Vous allez maintenant me donner vos réponses à la question 2, avec la carte : Quelles communautés habitent Tolède ? Quels lieux leur sont réservés ?

E1 : On voit des chrétiens, des juifs et de musulmans

P : Oui et les lieux ?

E2 : Euh les chrétiens ils ont des églises et des églises...mozarabes.

P : Oui et quelle est la différence entre les deux types d'églises ? C'est quoi une église mozarabe ?

E2 : Euh...je sais pas

P : Si tu regardes de quand datent les autres églises. Ca peut t'aider

E2 : Après la Reconquista...

E3 : Elles sont construites quand les chrétiens ont pris la ville aux arabes.

P : Oui donc les mozarabes sont les chrétiens qui vivaient là pendant la domination musulmane. Et qu'est ce que vous constatez sur les églises construites après la Reconquista ?

E4 : Les chrétiens ont construit beaucoup d'églises

P : Oui, on peut compter euh... 7 églises mozarabes et 12 sont construites après. Qu'est ce qu'on peut en déduire ?... Et bien que beaucoup de chrétiens sont arrivés après la reconquête de la ville mais surtout qu'il y a une volonté de marquer le paysage de la part des chrétiens

[...]

P : Si vous regardez le quartier juif à l'Ouest de la ville. Qu'est-ce que vous pouvez dire ?

E 1: Ils sont derrière des murailles

P : Bien et pourquoi ?

E6 : Euh pour se protéger des massacres...euh...comme dans le film l'autre jour (*l'élève fait ici référence à un extrait de documentaire sur les juifs de la vallée du Rhin vu dans le cadre de la séance sur les juifs au Moyen-âge la semaine précédente*)

P : Je ne suis pas sûr qu'ils les auraient laissé construire des remparts pour se protéger. Non je pense plutôt qu'il s'agit ici d'isoler les juifs du reste de la ville. C'est un mur de séparation voilà, construit par les musulmans, ou les chrétiens, le document ne le dit pas...

[...]

P. : Bien, tu vas nous lire la question 4... et la question 5 aussi...Je pense qu'on peut les traiter ensemble

E7 : Euh... ; Les juifs et les musulmans...

P. : Tu peux nous décrire les documents s'il te plaît ?

E7 : On voit un juif et un arabe qui jouent ensemble.

P. : À quoi les reconnaît-on ? ...

E3 : Le musulman a un turban

P. : Oui et le juif a un chapeau qui ressemble un peu à celui que devait porter les juifs du Schum (*dans la vallée du Rhin*) souvenez-vous.

E7 : Ils jouent ensemble...enfin...ils sont ensemble quoi...

*(Rires dans la classe)*

P. : Oui et le document 5 ?

E7 : C'est une bible euh mozarabe...

P. : Oui et qui sont les mozarabes.

E7 : ...

P. : On l'a dit tout à l'heure. Ce sont les chrétiens sous domination uniquement tolérés.

musulmane. Et donc ?

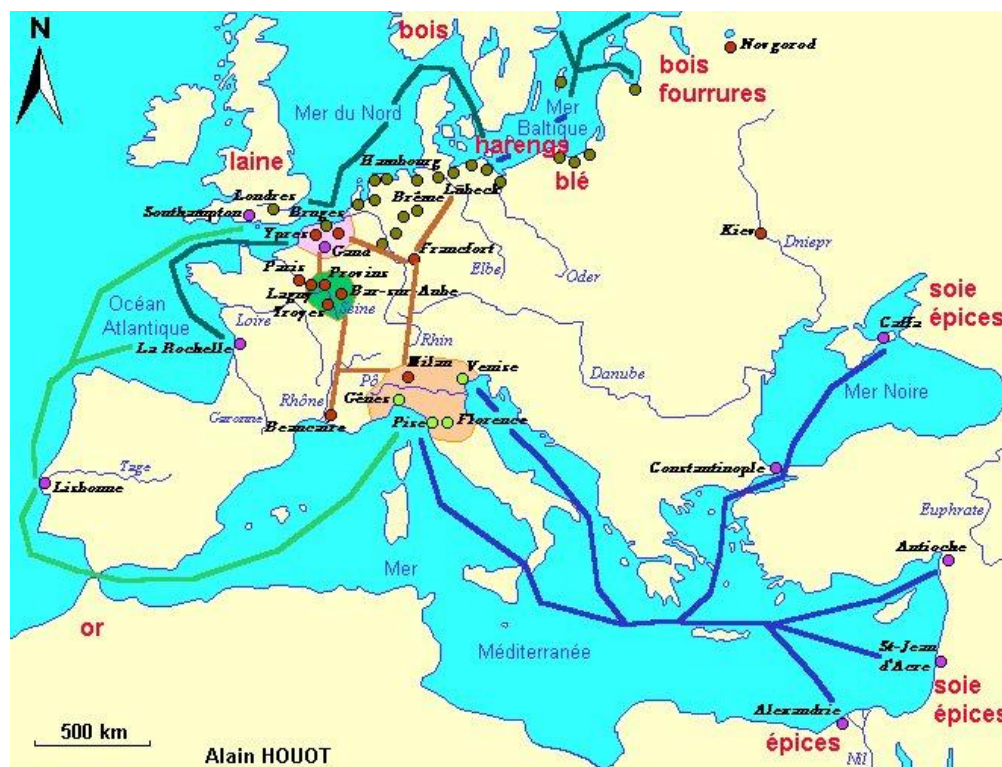
E7 : ...

P. : Ca vous paraît normal que les musulmans laissent les chrétiens éditer des bibles ? Non. On voit donc que non seulement on tolère la pratique les autres cultes mais c'est plus que ça. Les juifs et les chrétiens peuvent éditer leurs livres.

...

P. : Bien. On peut noter que Tolède est au carrefour de trois cultures : musulmane, chrétienne et juive. La ville au Moyen-âge passe de la domination musulmane à la domination chrétienne, ce qui a des conséquences sur la population et l'urbanisme. Quand les musulmans dominent, ils gèrent la ville et quand les chrétiens dominent, ce sont eux qui gèrent la ville. Les autres sont

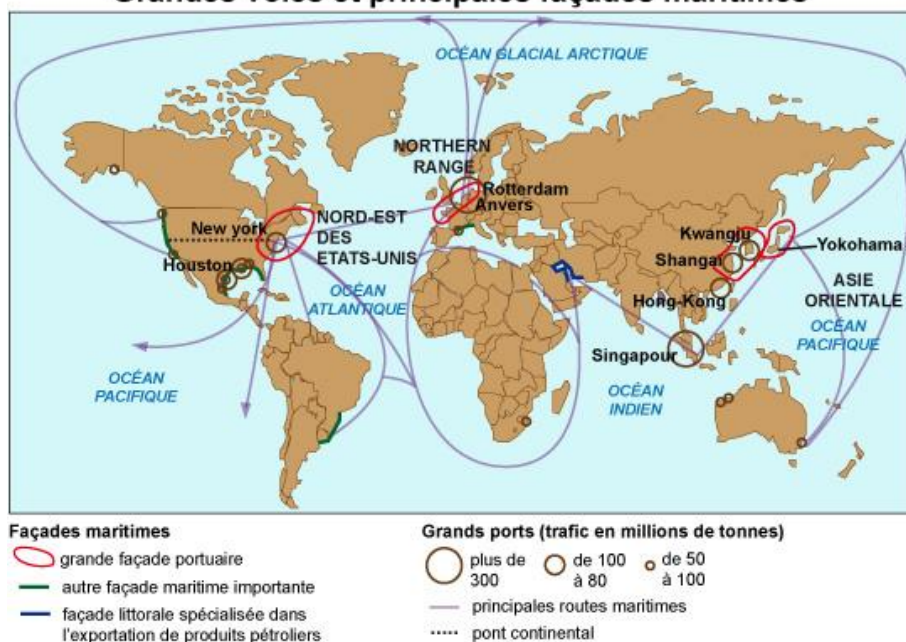
## Annexe 10 :



| VILLES                                                                                                                                                                | GRANDES REGIONS DE COMMERCE                                                                                | ROUTES COMMERCIALES                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Villes et comptoirs de la Hanse</li> <li>● Grandes foires</li> <li>● Centres italiens</li> <li>● Autres comptoirs</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Flandre</li> <li>■ Champagne</li> <li>■ Italie du Nord</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— maritimes des marchands italiens</li> <li>— maritimes des marchands de Flandre et de la mer</li> <li>— liaison à la fin du XIII<sup>e</sup> siècle</li> <li>— principales routes terrestres</li> </ul> |

Source : <http://www.alloprof.qc.ca/>

## Grandes voies et principales façades maritimes



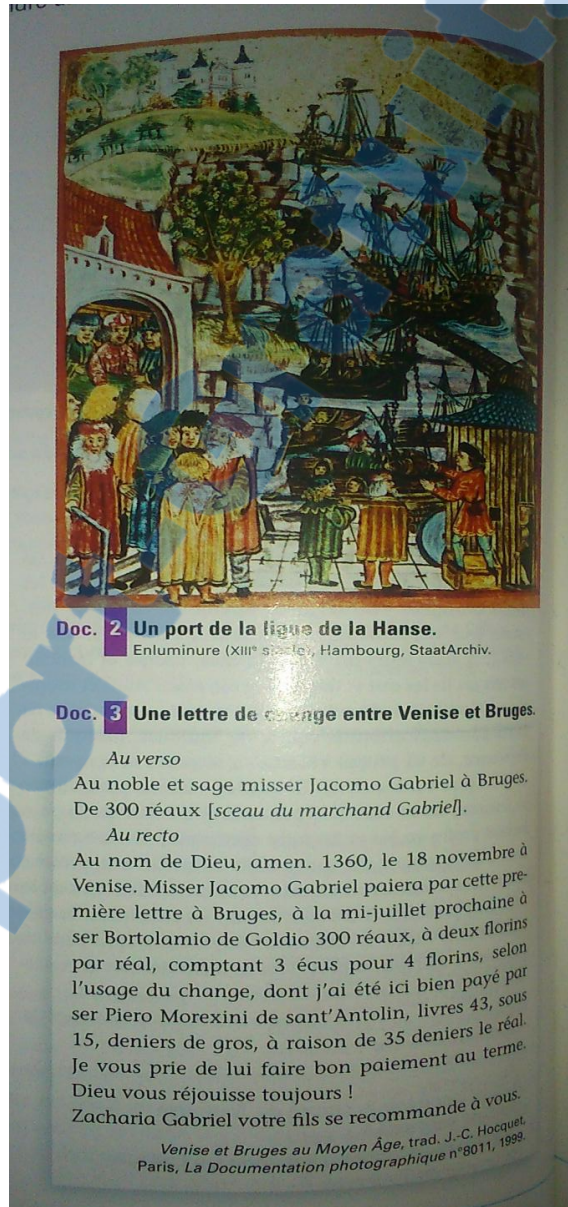
<http://www.maxicours.com/>

Annexe 11 :

Extraits de manuel

Dir. Hugo Billard, Histoire seconde, Magnard, 2010

Page 114 :



**Doc. 2 Un port de la ligue de la Hanse.**  
Enluminure (XIII<sup>e</sup> siècle), Hambourg, StaatArchiv.

**Doc. 3 Une lettre de change entre Venise et Bruges.**

*Au verso*

Au noble et sage misser Jacomo Gabriel à Bruges.  
De 300 réaux [sceau du marchand Gabriel].

*Au recto*

Au nom de Dieu, amen. 1360, le 18 novembre à Venise. Misser Jacomo Gabriel paiera par cette première lettre à Bruges, à la mi-juillet prochaine à ser Bortolamio de Goldio 300 réaux, à deux florins par réal, comptant 3 écus pour 4 florins, selon l'usage du change, dont j'ai été ici bien payé par ser Piero Morexini de sant'Antolin, livres 43, sous 15, deniers de gros, à raison de 35 deniers le réal. Je vous prie de lui faire bon paiement au terme. Dieu vous réjouisse toujours !

Zacharia Gabriel votre fils se recommande à vous.

*Venise et Bruges au Moyen Âge, trad. J.-C. Hocquet, Paris, La Documentation photographique n°8011, 1999.*

Annexe 12 :

### Exemple de chronocartographie



# Démographie mondiale : une chronocartographie

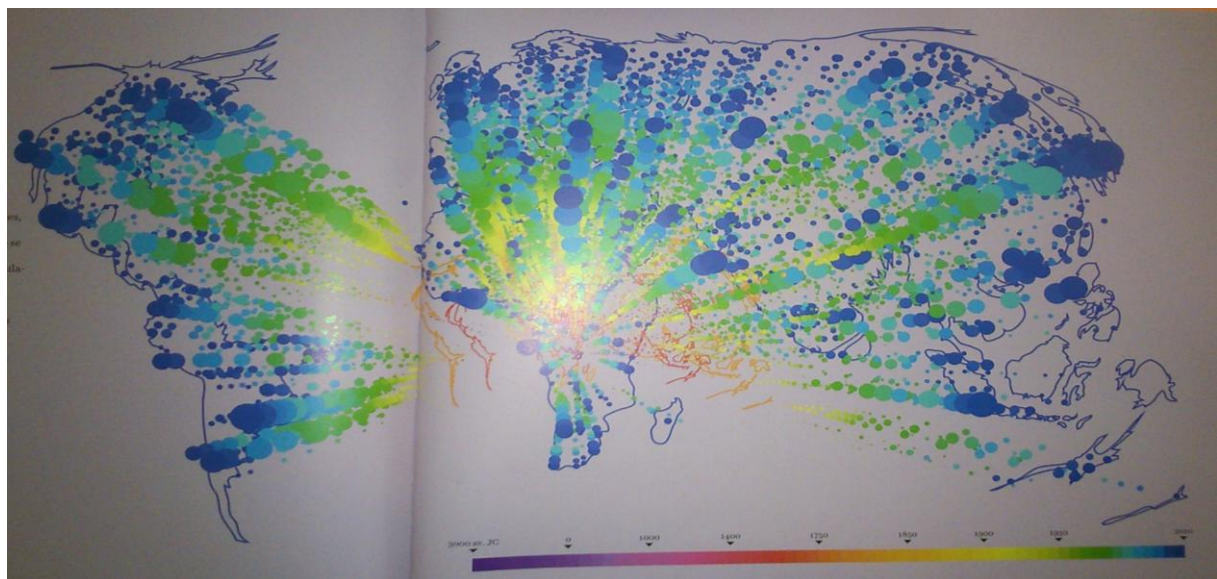
Quelle que soit l'époque, les surfaces sont  
toujours proportionnelles à la population

Continents

10 000 000  
habitants

Agglomérations

10 000 000  
habitants



Nombreux sont les clichés négatifs véhiculés sur le Moyen-âge. Aussi, l'enseignement de cette période peu pâtit de l'influence des représentations initiales des élèves, souvent bien éloignées du savoir scientifique. Mais, ces préconceptions sont-elles aussi éloignées de la réalité ? Sont-elles totalement figées ou évoluent-elles ? L'enseignant peut-il les inclure dans son projet pédagogique ?

Dans ce travail, en nous basant sur l'exemple de l'étude des « sociétés urbaines au Moyen-âge », en classe de seconde, nous identifierons des représentations d'élèves sur la période. Nous nous demanderons également comment elles sont forgées. Finalement nous étudierons le statut que les épistémologues et les didacticiens leur accordent dans l'acquisition d'un nouveau savoir.

### **Mots-clés**

- Anachronisme
- Apprentissage
- erreur
- Moyen-âge
- Représentations initiales
- Représentations sociales
- Ville

Middles Ages concentrate many negative prejudices in the population. So teaching this period may suffer from the influence of the prejudices of the pupils, which are often far away from the scientific knowledge. But, how are these prejudices distant from the reality? Are they rigid or do they evolve? Can the teacher include them in his project?

In this work, based on the example of the study of the “urban societies in the Middle Ages”, we shall identify some pupils’ prejudices about the period. We shall wonder how they are built. Finally, we shall study which status the scientists grant them in the acquisition of knowledge.

### **Keywords**

- Anachronism
- Learning
- mistake
- Middle Ages
- Prejudices
- City

