

Enseigner et apprendre des concepts en histoire

Prof. Jean-Louis JADOULLE – Université de Liège



Service de didactique de l'histoire

**Unité de recherche en didactique des disciplines et formation
des enseignants (DIDACTIfen)**

Université du Québec à Trois-Rivières, 07/02/19

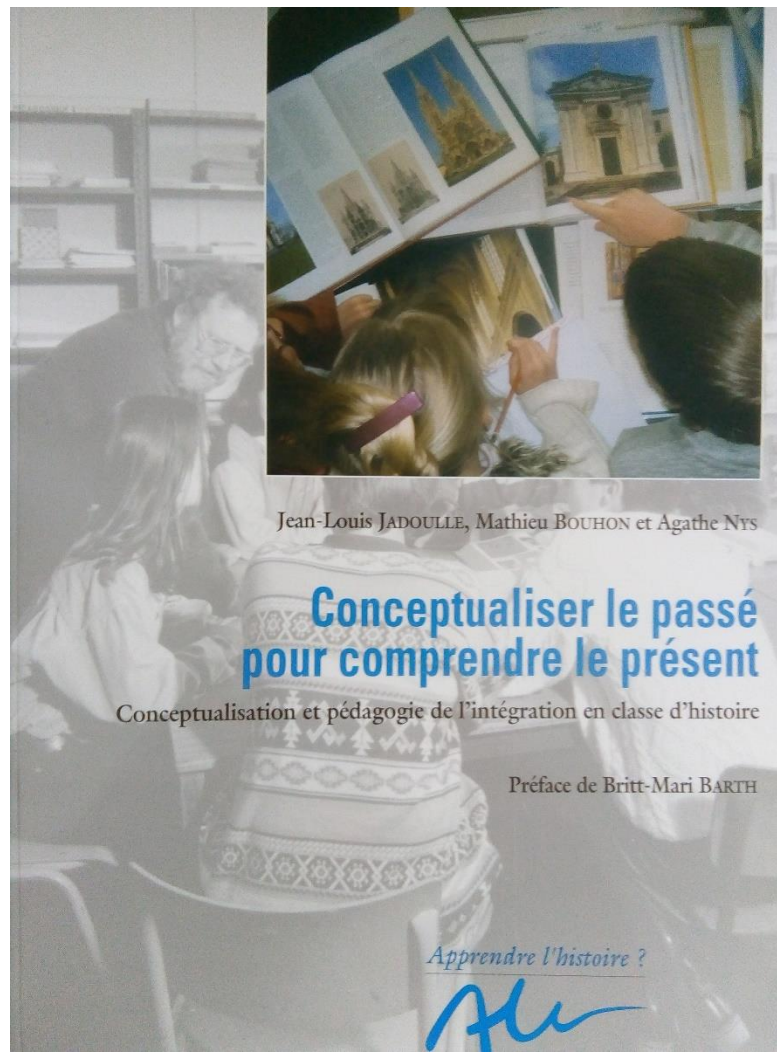
Apprendre et enseigner des concepts en histoire : une « tendance lourde »...

- **Dans les programmes, dans de nombreux systèmes éducatifs francophones, depuis années 2000...**
 - > Au Québec : programme du MELS, 2006...même si premiers signes en 1982 (Bouvier, Allard, Aubin et Larouche, 2012)
- **En didactique de l'histoire en francophonie : depuis 1990-2000**
(Guyon, Mousseau & Tutiaux-Guillon, 1993; Moniot, 1993 et 1994; Lautier, 1997, Audigier (éd.), 1997; Jadouille, Bouhon & Nys, 2004; Deleplace & Niclot, 2005)
- **En psychologie cognitive et en pédagogie, depuis fin XIXe-début XXe s.**
(Clark, 1971; Tennyson & Park, 1980; Simard, Bouvier & Chiasson Desjardin, 2015)

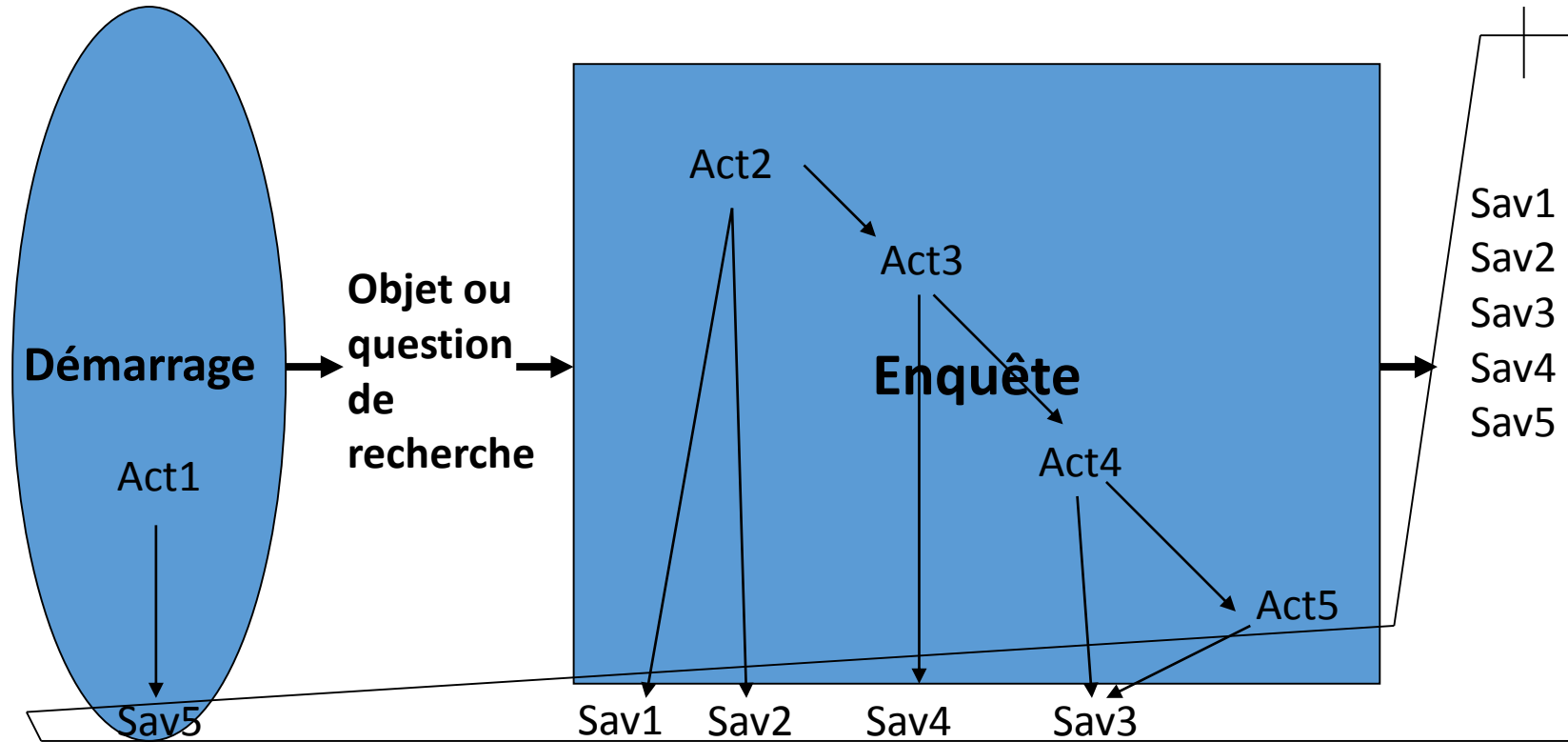
Une « tendance lourde » justifiée par...

1. Complexité du monde contemporain et projet d'enseigner l'histoire et la géographie pour former des citoyens : besoin de « clés » d'analyse et de compréhension
(PFEQ, 1^{er} cycle, 304, 348; Chiasson-Desjardin, 2017, 67)
2. Augmentation des informations disponibles et accélération de la production de connaissances : quelles connaissances « stables » enseigner ? (Lebrun & Berthelot, 1993, 463)
3. Donner un fil rouge à l'enseignement de l'histoire
(Herrero, Mattei, Meyniac & Vennereau, 1997; Jadouille, Bouhon & Nys, 2004)
4. Favoriser un enseignement spiralaire : progressivité des apprentissages et meilleure appropriation
(Herrero, Mattei, Meyniac & Vennereau, 1997; Jadouille, Bouhon & Nys, 2004)

Une « tendance lourde »... ...« lourde » à mettre en œuvre pour les enseignants...



Architecture-type d'une SEA

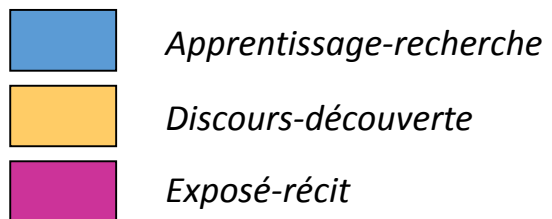
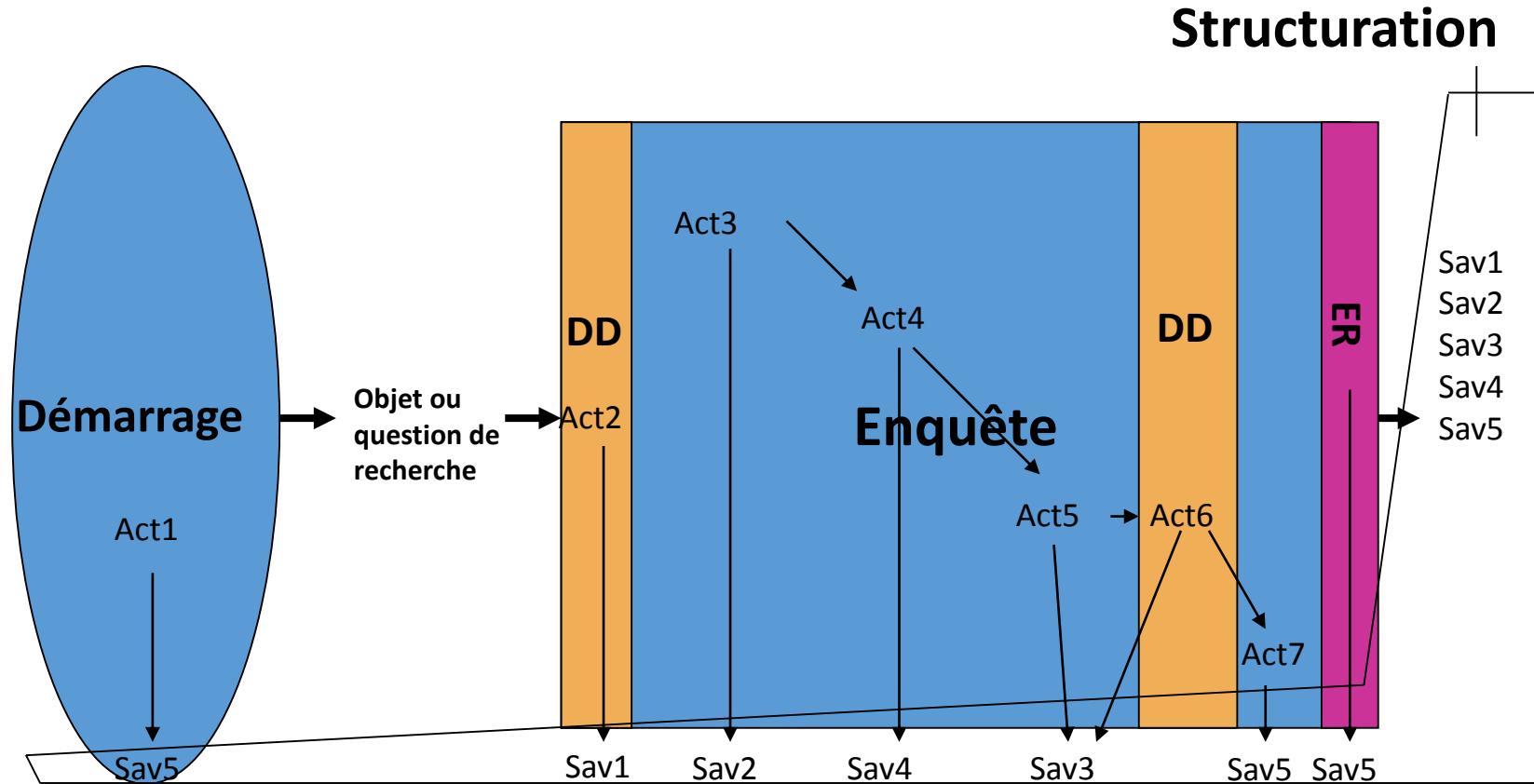


	Exposé-récit Belgique : -> fin '60 Québec : -> milieu '60	Discours-découverte Belgique : 1969/1972 -> Québec : 1964 puis 1982	Apprentissage-recherche Belgique : 2001-> Québec : 2004 ->
Méthodes	Exposé magistral, récit : logique de transmission du savoir	Mise en activité de l'élève vu comme un « apprenti-historien » (> récit du professeur qui n'est pas exclu) : logique de découverte (très) guidée du savoir sur base de petites unités de connaissances/unités documentaires. Influence de la pédagogie par objectifs et du courant des « méthodes actives »	Logique de construction : <ul style="list-style-type: none"> - unité de connaissances/documentaires + larges - enquête moins guidée - place pour une appropriation/interprétation des savoirs + personnelle - problématisation et mise en relation passé-présent
Objets	Savoirs (grdes périodes, civilisations, phénomènes majeurs, événements...)	Les mêmes savoirs + savoir-faire	Les mêmes savoirs et savoir-faire + pensée historique (compétences)
Rôle du document	Illustration, en appui du récit Les élèves sont réputés avoir besoin de maîtriser des connaissances (savoirs) pour analyser des documents.	Matériau premier de l'apprentissage , les documents sont analysés avec/par les élèves pour découvrir des savoirs et développer des savoir-faire.	Idem mais insistance sur le recours à des corpus documentaires et habiletés cognitives de plus haut niveau , dépassant la cueillette d'informations

<p>Rôle du professeur</p>	<p>Il sélectionne le savoir, l'organise, le transmet, l'explique avec clarté et de manière structurée; il questionne pour s'assurer de la compréhension de ses explications, veille à l'attention et à l'écoute de son discours par les élèves En début de leçon, il suscite l'intérêt en montrant le sens, éventuellement en présentant une question.</p>	<p>Il sélectionne le savoir, l'organise et organise sa découverte sur base documentaire ; il questionne et donne des consignes pour engager les élèves dans des tâches d'analyse documentaire et il veille à l'engagement dans ces tâches. En début de leçon, il suscite l'intérêt en montrant le sens, éventuellement en faisant découvrir une question.</p>	<p>Il se met en position non plus de détenteur du savoir mais de médiateur : il encadre les élèves dans une démarche de problématisation, enquête, structuration, transfert</p>
<p>Rôle de l'élève</p>	<p>Assimiler, comprendre, mémoriser, redire le savoir</p>	<p>Découvrir, comprendre, mémoriser, redire le savoir + refaire le savoir faire</p>	<p>+ problématiser et construire ses connaissances en tant que réponses à des questions de recherche. Implication de l'élève dans la structuration de son savoir et une part de construction personnelle divergente est autorisée. Rendu capable d'interpréter des situations historiques nouvelles et complexes au travers desquelles il pourra démontrer qu'il est compétent càd capable de mobiliser ses savoirs et savoir-faire.</p>

<p>Manuels</p>	<p>Primat de la synthèse Documents peu nombreux Cartes et iconographies > (valeur illustrative)</p>	<p>Primat de la synthèse diminue et est entamée par multiplication des documents Documents plus diversifiés</p>	<p>RESBO ou Resources for Learning Textbook</p>
<p>Finalités</p>	<p>Culturelles Civiques Morales</p>	<p>Culturelles Civiques -> citoyennes + compréhension du présent + formation intellectuelle par le contact avec la méthode historique</p>	<p>Culturelles Civiques -> citoyennes + compréhension du présent + formation intellectuelle par le contact avec la pensée historique</p>
<p>Conception historiographique/épistémologique</p>	<p>Conception chronologique de l'histoire : l'histoire est présentée dans l'ordre chronologique</p>	<p>Histoire comme méthode critique Maintien de la perspective chronologique : l'histoire est découverte dans l'ordre chronologique</p>	<p>Histoire comme méthode critique La chronologie est utilisée comme une catégorie intellectuelle pour construire des connaissances.</p>

Architecture-type d'une SEA



Une « didactique pluraliste » !

DEMARRAGE

Des colonies,
aujourd'hui ?

Une injustice...
auxquelles
tiennent les
métropoles !?

**La colonie
française en
Nouvelle-
France : une
« injustice » ?
Quel intérêt
pour la
métropole ?**

ENQUÊTE

I. LE TERRITOIRE

1. Analyser des cartes DD
2. Identifier les étapes de l'évolution du territoire de la Nouvelle-France entre c. 1540 et c. 1760 AR

Quels acteurs ?

II. LES ACTEURS

1. Identifier les acteurs avt 1663 DD
2. 1663 : découvrir l'apparition d'un nouvel acteur et ses initiatives AR
3. Découvrir les modalités de gouvernement de la Nouvelle-France à partir de 1663 DD ER
4. Découvrir deux autres acteurs AR
5. Dresser un tableau-synthèse des acteurs de la colonisation avant et après 1663 DD

*Les Autochtones,
des ennemis ?*

III. LES RELATIONS AVEC LES AUTOCHTONES

1. Découvrir l'évolution de ces relations de 1534 à c. 1680 AR
2. Mettre en évidence cette évolution : des premiers contacts pacifiques aux tensions des années 1660-1680 ? DD
3. Nuancer cette périodisation ER
4. Découvrir la Grande Paix de Montréal (1701) DD
5. Faire le point sur les conséquences de la colonisation pour les autochtones DD ER

*Et les colons ?
En quel nbre ?*

S T R U C T U R A T I O N

DEMARRAGE

IV. L'EVOLUTION DU PEUPEMENT

1. Comparer l'évolution de la population autochtone et franco-canadienne AR
2. Mettre en évidence une rupture vers 1663 DD
3. Découvrir les raisons de l'augmentation démographique à partir de 1663 AR
4. Faire le point sur ces raisons DD
5. Découvrir les lieux de vie des colons ER DD AR

Quelles activités économiques ?

V. L'EVOLUTION DE L'ECONOMIE

1. Découvrir les origines du commerce des fourrures et son organisation DD
2. Découvrir son évolution jusqu'à 1740 environ AR
3. Cerner l'existence d'autres activités économiques et les mesures prises pour développer l'économie de la colonie DD
4. Découvrir et faire le point sur l'attitude de la métropole par rapport au développement économique de la colonie (mercantilisme et commerce triangulaire) ER DD

STRUCTURATION

1. Comparer la colonie avant et après 1663 au plan de son territoire, des acteurs, des relations avec les autochtones, du peuplement et de l'économie
2. Répondre aux questions de recherche : la colonie française en Nouvelle-France : une « injustice » ? Quel intérêt pour la métropole ?
3. Définir ce qu'est une colonie.

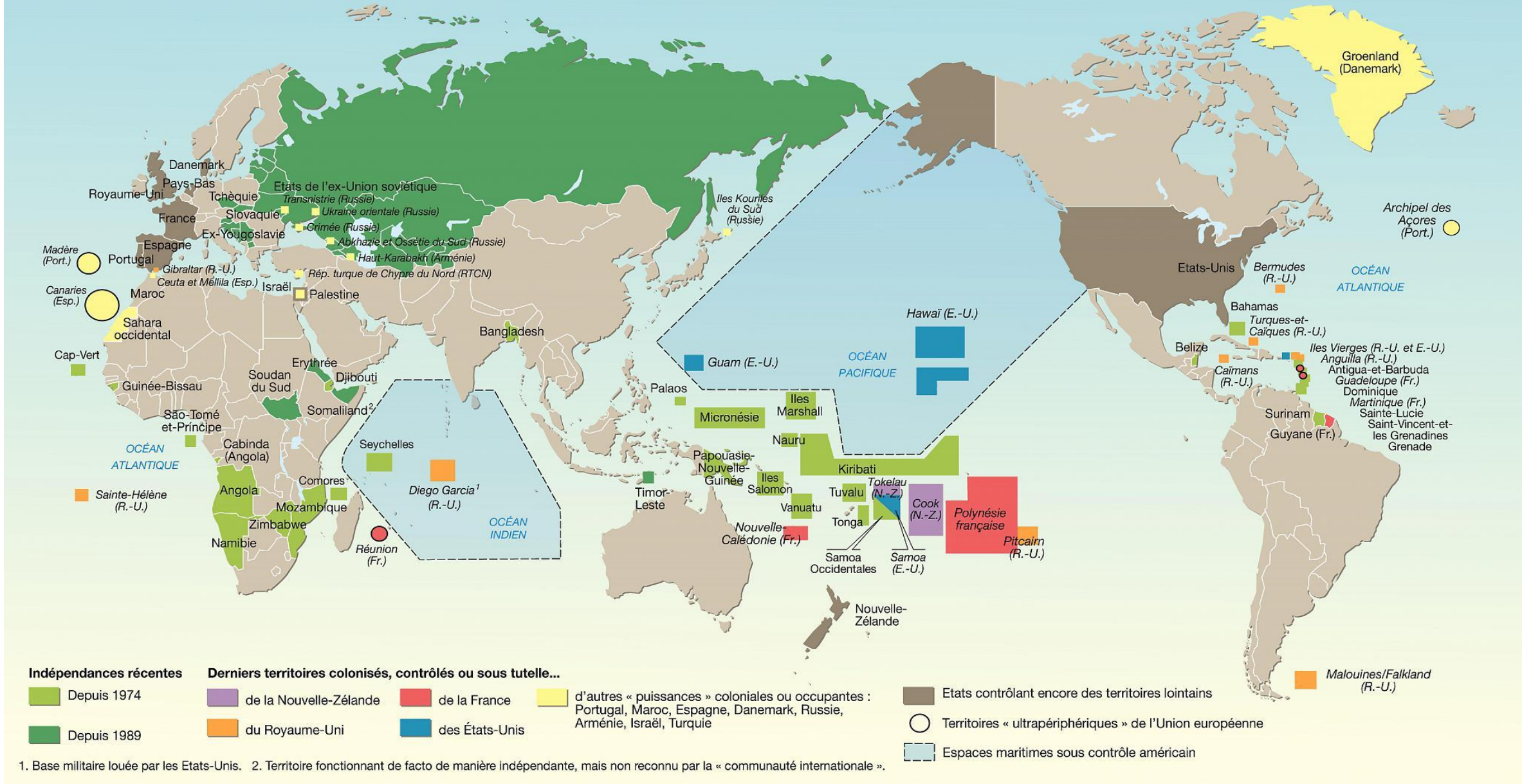
S T R U C T U R A T I O N



**SEMAINE ANTICOLONIALE
ET ANTIRACISTE**
1^{er} FEVRIER - 3^o MARS 2018

**SALON
ANTICOLONIAL**
le 11 Mars 2018
LA BELLEVILLE
21 rue Nayer - Paris 20^e





Nouveaux États et dernières colonies en 2014 (D'après <https://visionscarto.net/les-dernieres-colonies>, page consultée le 4/01/2019)

[La] France n'a jamais renoncé à certaines de ses possessions. Elle en a fait des « territoires d'outre-mer ». Pourquoi la République française s'est-elle accrochée à ces « confettis d'empire », à la différence des autres pays ex-coloniaux [comme le Commonwealth britannique] ?

Pour garder la main sur les matières premières ? C'est vrai notamment avec le nickel de Nouvelle-Calédonie.

Pour ne pas perdre le contrôle des routes maritimes ? C'est vrai pour les îles de l'Océan Indien.

Pour conserver l'un des domaines d'eaux territoriales les plus étendus de la planète, avec ses ressources halieutiques et pétrolières (...) ? C'est le cas de la Polynésie Française et des îles Éparses, ces îles dans l'Océan Indien autour de Madagascar que la France a annexées (...).

Pour offrir notamment aux métropolitains d'exotiques destinations touristiques ? C'est particulièrement vrai pour les Antilles.

Par nostalgie néocoloniale ? On aurait tort de négliger cet aspect (...) [dans les milieux] où l'on agite encore la « mission civilisatrice » [de la France].

Jo BRIANT, Dom-Tom : ces derniers confettis de l'ex-empire colonial français, 18 octobre 2017 (D'après <https://www.ciip.fr/spip.php?article1398>, page consultée le 16/01/2019)

Repères théoriques...

1. **Qu'est-ce qu'un concept ?**
2. **Comment un concept s'apprend-t-il ?**
3. **A quel moment enseigner un concept ?**
4. **Comment enseigner un concept en classe d'histoire ?**

1. Qu'est-ce qu'un concept ? Préalable...

Deux types de concepts (Martineau, 1999) :

- **Concepts méthodologiques ou *de premier ordre*** : concepts inhérents à l'exercice de la méthode ou de la pensée historienne
-> source, cause, conséquence, changement, synchronie, empathie...
- **Concepts analytiques ou *de second ordre*** : « qui servent à examiner des situations sociales nouvelles, passées et présentes » (Martineau, 1999, p. 154)
-> colonisation, totalitarisme, démocratie, développement...

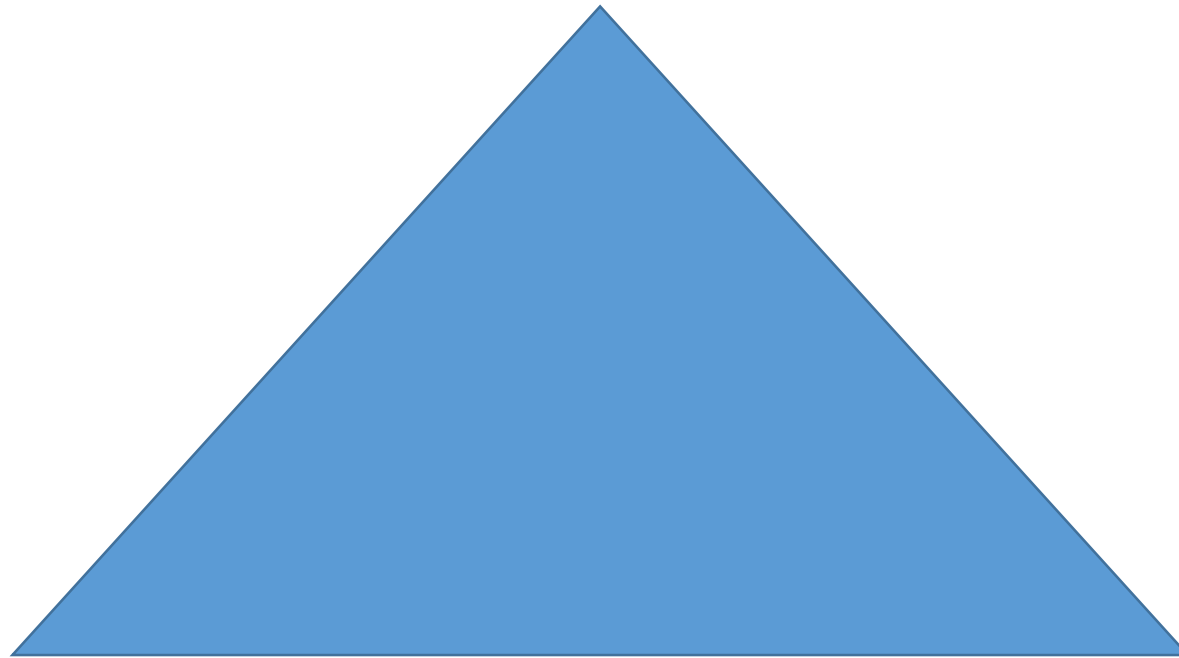
1. Qu'est-ce qu'un concept ?

- Concept analytique = connaissance déclarative d'un type particulier :
une catégorie abstraite qui désigne/rassemble **un ensemble de réalités** qui ont **en commun un certain nombre de caractéristiques**

Une catégorie abstraite qui désigne/rassemble un ensemble de réalités qui ont en commun un certain nombre de caractéristiques

Une catégorie abstraite (= **l'étiquette**)

Des
caractéristiques
communes
(= **les attributs**)



Un ensemble de
réalités (= **les
exemples**)

Structure tridimensionnelle du concept selon B.-M. Barth

Exemple 1

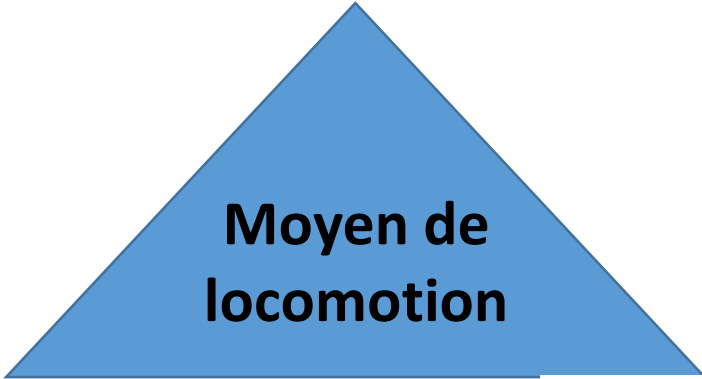
Vélo



Exemple 2: *Cube*



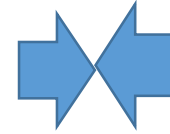
L'étiquette : vélo



Les attributs

- Un ou plusieurs pédaliers
- Un ou plusieurs sièges
- Un guidon
- Pas de moteur

Les exemples



Les contre-exemples



L'étiquette : colonisation

(D'après Barth, 1987 : *structure tridimensionnelle du concept*)

Processus
de prise de possession et
d'occupation d'un
territoire

Les attributs

... dans lequel vivent des Autochtones
... mené par des acteurs étatiques,
économiques ou religieux étrangers à
ce territoire

... qui se caractérise par :

-> l'installation de colons (civils,
militaires, religieux)

-> le développement d'une économie en
partie aux bénéfices de la métropole

Les exemples

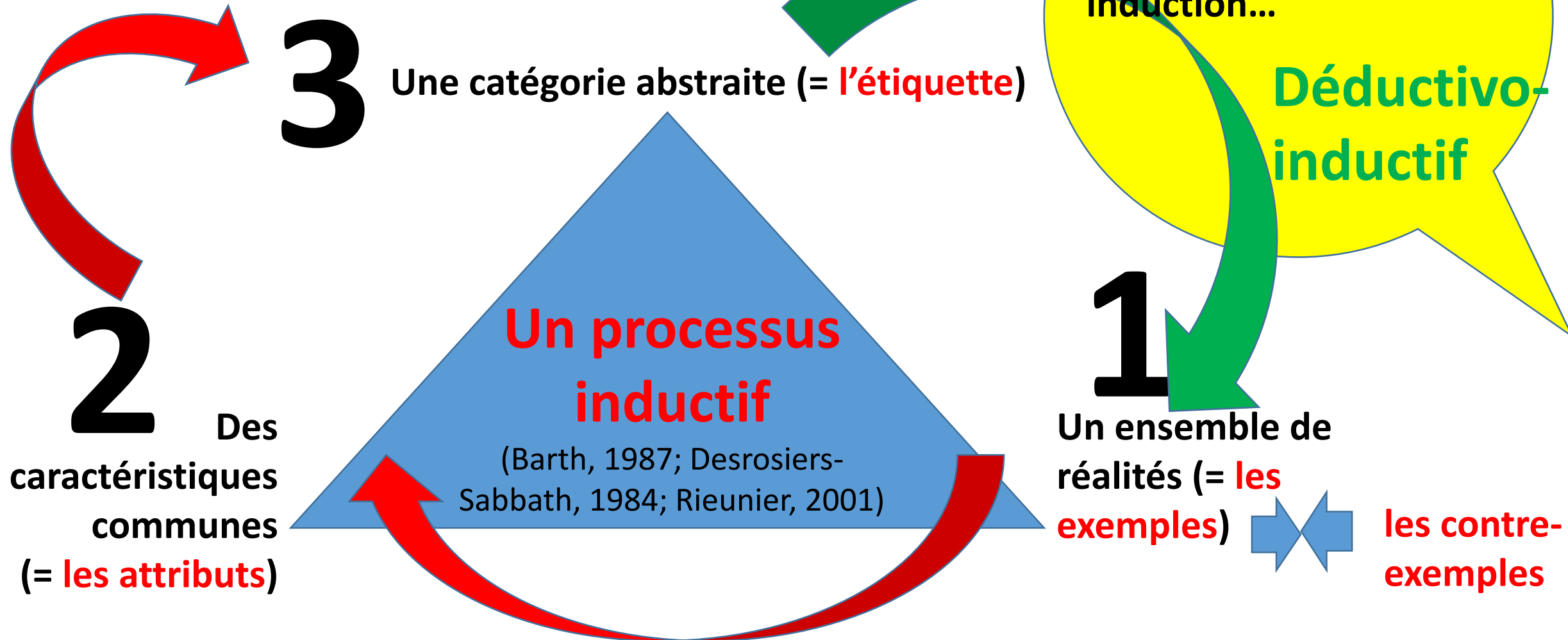
La
colonisation
de la
Nouvelle-
France avant
1663

La
colonisation
de la
Nouvelle-
France après
1663

Les contre-exemples



2. Comment s'apprend un concept ?



3. A quel moment apprendre un concept ?

Deux phases :

- Phase de « rencontres » avec des exemples : phase d'**installation** du concept
- Phase de **transfert** : rencontre avec un nouvel exemple ou un contre-exemple

3. A quel moment apprendre un concept ?

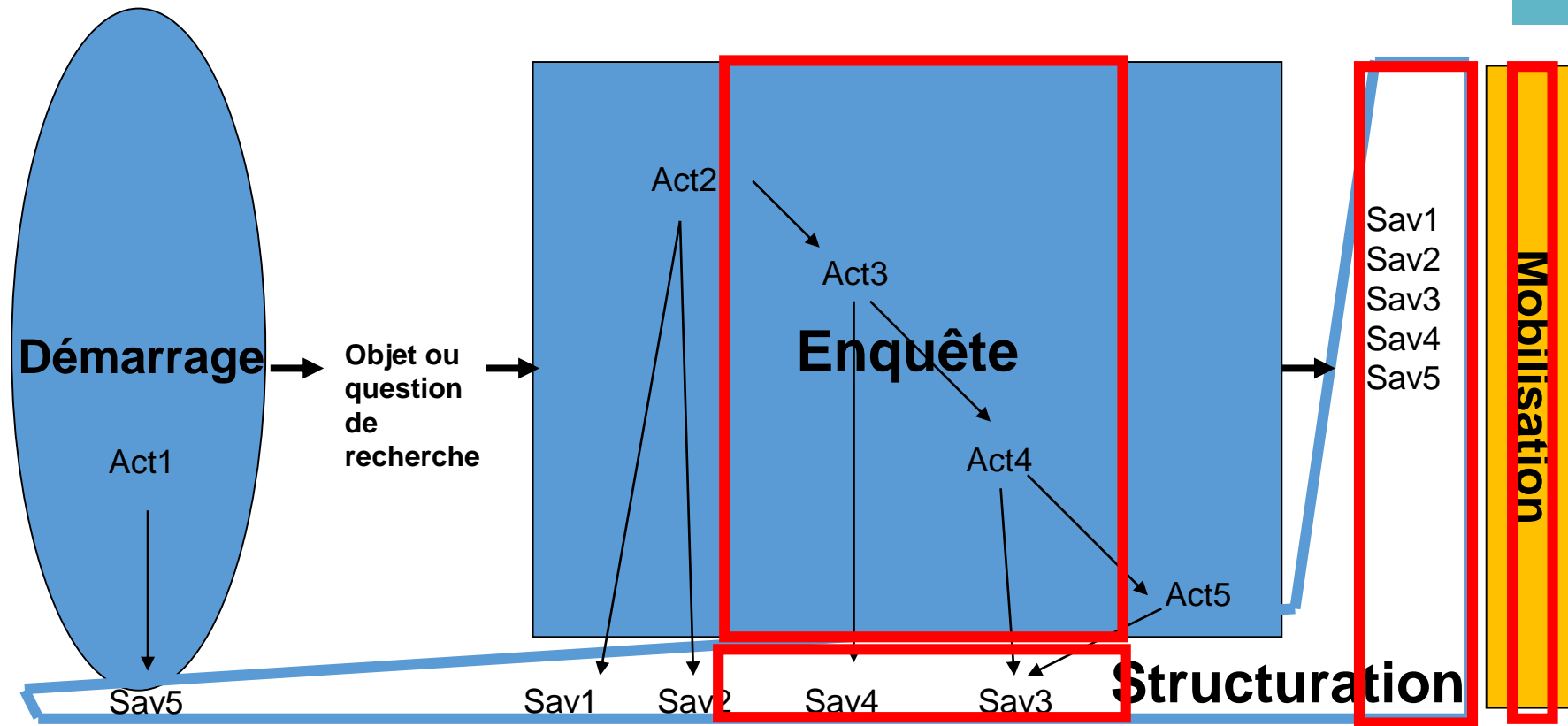
PFEQ, 1^{er} cycle :

- **concepts sont en lien avec les C1 et 2** (p. 339, 345, 347)
- **concepts doivent être réinvestis** dans l'étude d'autres réalités sociales et pour qu'ils puissent être réinvestis, ils doivent avoir été décontextualisés (p. 350)

PFEQ, 2^e cycle : importance des concepts moins appuyée mais :

- **les C1 et 2 « favorisent la conceptualisation »** (p. 10)
- **concept doit être utilisé en situation de transfert** (p. 18)

3. A quel moment apprendre un concept ?



4. Comment enseigner un concept ?

4.1/ En phase pré-active

4.1.1 Identifier les attributs du concept

- Une difficulté des enseignants (1er cycle) à identifier les attributs des concepts (Chiasson-Desjardin, 2017)
- Certains ajustent les attributs au contexte historique : « *Pour définir et élaborer le concept, je le place toujours dans son contexte. C'est le contexte dans lequel je le présente qui va me permettre de le définir* »
(Josée citée par Chiasson-Desjardin, 2017 p. 72)

4. Comment enseigner un concept ?

4.1/ En phase pré-active

4.1.1 Identifier les attributs du concept

- Une difficulté des enseignants (1er cycle) à identifier les attributs des concepts (Chiasson-Desjardin, 2017)
- Certains ajustent les attributs au contexte historique : « *Pour définir et élaborer le concept, je le place toujours dans son contexte. C'est le contexte dans lequel je le présente qui va me permettre de le définir* »

(Josée citée par Chiasson-Desjardin, 2017 p. 72)



Concept = savoir situé car il est fonction des exemples proposés

Donc : limiter l'empan du concept qui est appris aux attributs que les exemples permettent de révéler ... et qui seront nécessaires lors du transfert

4. Comment enseigner un concept ?

4.1/ En phase pré-active

4.1.2. Rassembler des documents permettant de découvrir ces attributs et de **préparer des rencontres concrètes avec le concept**

Pour cela confronter les élèves à :

- **des exemples... mais souvent, il n'y a qu'un seul exemple**
 - **Colonisation** de la Nouvelle-France... **mais on peut y distinguer des périodes, peut-être aussi des exemples de sites (Montréal, Québec, Trois-Rivières...)**
 - **Libéralisme... mais il y a plusieurs personnes qui s'en réclame**
 - **Industrialisation... mais il y a des cas multiples**
- **des contre-exemples... : libéralisme >< mercantilisme ...**

4. Comment enseigner un concept ?

4.2/ En phase interactive

4.2.1 **Organiser des rencontres concrètes** avec plusieurs exemples et amener les élèves à les comparer pour en extraire les attributs

Selon les cas :

démarche (très) guidée (« discours-découverte »)...
ou pas (« apprentissage-recherche »)



4. Comment enseigner un concept ?

4.2 / En phase interactive

4.2.2 **Faire évoluer** les concepts appris

Si le concept a été installé de longue date :

PHASE DE REACTIVATION (cfr PFEQ, 2^e cycle, p. 18)...

... nécessaire pour les élèves : rafraîchir les mémoires...

... nécessaire pour ajuster les attributs car le concept est un savoir évolutif

... propice à une approche déductivo-inductive

4. Comment enseigner un concept ?

4.2 / En phase interactive

4.2.2 Faire évoluer les concepts appris



Sur le plan épistémologique : méfiance de l'historien p/r aux concepts vu leur caractère « modélisant », « universalisant » (Cavoura, 2003; Herrero e.a., 1997; Jadouille, Bouhon & Nys, 2004)



Sur le plan didactique : faire évoluer les attributs d'un concept = belle école d'apprentissage de la complexité, de la nuance, du temps... (Jadouille, Bouhon & Nys, 2004)

4. Comment enseigner un concept ?

4.2 / En phase interactive

4.2.3 Emboîter les concepts

Cfr PFEQ, 1^{er} cycle :

- le cours d'US doit servir à « enrichir graduellement le réseau de concepts (que l'élève) déploie pour comprendre l'US » (p. 337)
- doter l'élève d'un « réseau conceptuel » fait d'un concept central et de concepts particuliers (p. 350)

3^e secondaire

L'expérience des Amérindiens et le projet de colonie	L'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française	La Conquête et le changement d'empire	Les revendications et les luttes nationales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alliance ▪ Échange ▪ Environnement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptation ▪ Évangélisation ▪ Mercantilisme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Allégeance ▪ Assimilation ▪ Constitution 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bourgeoisie ▪ Nationalisme ▪ Parlementarisme

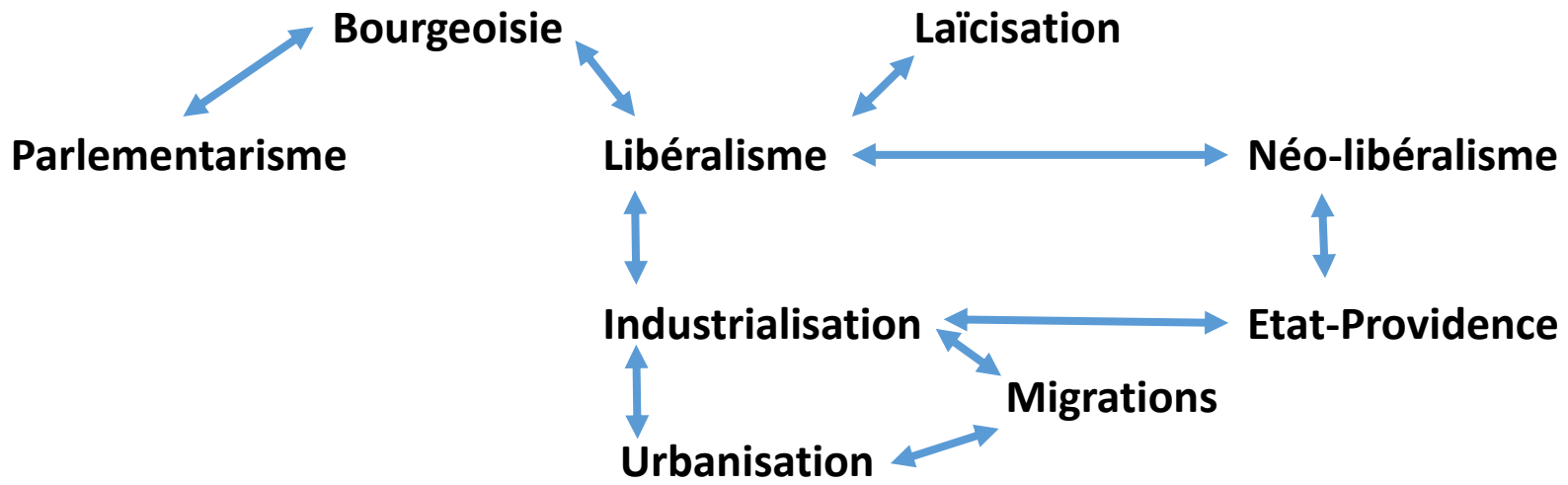
4^e secondaire

La formation du régime fédéral canadien	Les nationalismes et l'autonomie du Canada	La modernisation du Québec et la Révolution tranquille	L'évolution des conjonctures dans le Québec contemporain
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fédéralisme ▪ Industrialisation ▪ Migration 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impérialisme ▪ Libéralisme ▪ Urbanisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ État-providence ▪ Féminisme ▪ Laïcisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Néo-libéralisme ▪ Société civile ▪ Souverainisme

17^e-18^e s

19^e s

20^e s



4. Comment enseigner un concept ?

4.2 / En phase interactive

4.2.4 Amener l'élève à mobiliser/transférer le concept à propos d'un autre exemple... ou d'un contre-exemple

**Merci de votre
attention !
jljadoulle@uliege.be**

Jean-Louis JADOULLE



LIÈGE université

UR interfacultaire DIDACTIfen

Didactique et formation des enseignants



Jean-Louis JADOULLE, Mathieu BOUHON et Agathe NYS

**Conceptualiser le passé
pour comprendre le présent**

Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire

Préface de Britt-Mari BARTH

Apprendre l'histoire ?