

Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi
Félix Bouvier, Lilianne Portelance et Stéphane Martineau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Annie Malo, Université de Montréal
Joséphine Mékamurera, Université de Sherbrooke

L'influence de l'expérience professionnelle sur l'enseignement par concepts en histoire : une réflexion théorique

Abstract

The History and Citizenship Education curriculum (HEC) currently in place in the province of Quebec requires teachers to teach the discipline using a concept-based approach. How do teachers adapt their teaching to this particular demand? Is there a significant difference between how experienced teachers incorporate concept-based learning to their usual teaching and how novice teachers deal with the same demands. To our knowledge, no study has examined, to this day, the influence of teaching experience on the integration of a concept-based approach in History class. In this article, we discuss the theoretical foundations on which this question is based and propose an illustration of the influence of experience on the implementation of a concepts-based approach in the particular context of the province of Québec.

Une version longue de cet article est disponible sur : www.alphil.com.

Introduction

Au tournant des années 2000, le ministère de l'Éducation du Québec conçoit un nouveau programme d'enseignement de l'histoire intitulé Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC). Dans ce programme, une place centrale est accordée aux concepts et à leur enseignement¹. Cette décision s'appuie sur de nombreuses recherches scientifiques qui font la démonstration de retombées significatives de ce type d'enseignement sur le développement des compétences historiques et citoyennes des élèves². L'importance accordée à l'enseignement par concepts influence la pratique enseignante, car sa mise en œuvre nécessite de la part des enseignants une révision en profondeur de leurs approches pédagogiques³. Celles-ci doivent

¹ QUÉBEC, *Le programme de formation de l'école québécoise*, Québec : ministère de l'Éducation du loisir et du sport, 2001.

² CARIOU Didier, « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 147, 2004, p. 57-67 ; LAMONTAGNE Laurent, « Modèles d'enseignement des concepts ; comparaison des modèles d'Ausubel, de Desrosier-Brunet et de Tabà », *Traces*, vol. 34, n° 1, 1996, p. 15-19 ; VIEUXLOUP Jacques, « Enseigner les concepts d'état et de pouvoir en classe de quatrième et troisième de collège », in TUTIAUX-GUILLON Nicole et NOURISSON Didier (éd.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne : Publications de l'université de Saint-Étienne, 2003, p. 139-155.

³ LEFRANÇOIS David, « Participation and citizenship education : Is the citizen free only during parliamentary elections », *Analytical Teaching. The Community of Inquiry Journal*, vol. 26, n° 1, 2006, p. 21-29.

maintenant prendre en compte la nature abstraite et le caractère évolutif des concepts historiques. Plusieurs études universitaires ont été menées afin d'observer comment les enseignants interprètent le programme d'HÉC et comment ils mettent en place une approche par concepts⁴. Cependant, peu d'entre elles prennent en considération le nombre d'années d'expérience de leurs participants comme un facteur influençant les pratiques pédagogiques. Or, il semblerait exister de grandes différences entre les enseignants chevronnés (plus de cinq ans d'expérience) et les novices (moins de cinq ans d'expérience) sur les plans didactique et pédagogique⁵. Sachant que le corps enseignant québécois s'est considérablement renouvelé au cours de la dernière décennie⁶, il s'avère important d'examiner l'enseignement du programme d'HÉC en prenant en compte l'expérience professionnelle acquise des enseignants. Pour ce faire, nous proposons de revoir ici différents modèles d'enseignement par concepts retrouvés dans la littérature scientifique. Puis notre attention se tournera vers les études portant sur les différences et les similitudes perçues entre les pratiques des enseignants novices et celles des enseignants chevronnés. Enfin, nous proposerons quelques hypothèses sur l'influence possible des années de pratique professionnelle sur l'intégration et l'utilisation de l'enseignement par concepts en classe d'histoire. En guise de conclusion, nous présenterons une synthèse des principales caractéristiques d'une recherche empirique visant à confirmer, infirmer et compléter les hypothèses présentées ici.

L'enseignement par les concepts de la théorie à l'action

L'enseignement par concepts est un processus assurément complexe. Généralement, en classe d'HÉC, les concepts n'ont souvent par eux-mêmes que peu d'aspects précis et concrets et ils s'apparentent davantage à des représentations symboliques mentales et imagées de la réalité⁷. Ainsi, l'enseignement par concepts se fait nécessairement par la prise de conscience de leur structuration par l'enseignant, puis par le soutien à l'évocation par les élèves de leurs attributs spécifiques⁸. La littérature scientifique encourage les enseignants à susciter la construction des savoirs par les élèves et à leur faire découvrir les attributs des concepts. Ce faisant, l'enseignement visé doit clairement rechercher la construction d'un champ sémantique conceptuel chez les élèves⁹. En même temps, l'enseignant doit être conscient de leur caractère contextualisé en histoire qui a pour effet d'élever le niveau des défis didactiques et pédagogiques auxquels ils sont confrontés.

Sachant qu'il n'est pas aisé à la base de développer chez l'élève une compréhension fine des concepts¹⁰, comment les enseignants peuvent-ils l'aider à acquérir les capacités intellectuelles et les « outils d'esprit »¹¹ nécessaires au développement de l'habileté à conceptualiser? Le modèle qui est sans nul doute le plus connu est celui de Barth¹², qui s'est intéressée aux stratégies d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de l'abstraction. Pour elle, le concept possède une structure tridimensionnelle et sa maîtrise dépasse la simple capacité d'en identifier

⁴ BOUTONNET Vincent, *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*, Thèse non publiée, Université de Montréal, 2013; SIMARD Stéphanie, BOUVIER Félix et CHIASSON-DESJARDIN Sandra, « Périodisation d'écrits américains sur l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire depuis 120 ans », *Formation et profession*, 2015, vol. 23 n° 2, p. 62-71; BOUVIER Félix, MARTINEAU Stéphane et CHIASSON-DESJARDIN Sandra, « L'enseignement par concepts au premier cycle du secondaire dans un contexte d'insertion professionnelle », *Formation et profession*, 2012, vol. 20, n° 3, p. 80-81.

⁵ GATBONTON Elisabeth, « Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge », *Language Teaching Research*, vol. 12, n° 2, 2008, p. 161-182.

⁶ LACOURSE France, MARTINEAU Stéphane et NAULT Thérèse (éd.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*, Anjou : CEC, 2011.

⁷ DESROSIERS-SABBATH Rachel, *Comment enseigner les concepts*, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1984.

⁸ BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Retz, 1993; BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction. Méthode pour une meilleure réussite à l'école*, Paris : Retz, 1987.

⁹ DELEPLACE Marc et NICLOT Daniel, *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie : enquête au collège et au lycée*, Reims : CRDP Champagne-Ardenne, 2005.

¹⁰ CARIOU Didier, « Étudier les voies de la conceptualisation en histoire à partir des écrits des élèves. Les méthodes de recherche en didactiques », in PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne et REUTER Yves (éd.), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2006, p. 124-183.

¹¹ BRUNER Jérôme, *The relevance of education*. New York, NY : Norton & Co, 1971.

¹² BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction...*, 1987.

les attributs¹³. Reprenant le modèle de Barth, Jadouille propose une stratégie de développement basée sur l'approche par résolution de problèmes¹⁴. L'objectif est qu'à la toute fin de l'activité, les élèves parviennent, ensemble, à une signification commune du ou des concepts développés pendant le cours. Du côté canadien anglais, Myers et Case¹⁵ proposent trois stratégies pédagogiques visant la conceptualisation du savoir historique. La première est la stratégie de la reconnaissance d'un concept où l'enseignant en souligne les attributs et où les élèves doivent par la suite identifier si ces derniers en sont avec des exemples ou des contre-exemples. Un exemple (voir Figure 1) de ce type d'activité se trouve sur le site web du Récit de l'univers social: un site dédié aux enseignants d'histoire et de géographie du Québec.

La seconde méthode proposée par Myers et Case¹⁶ est l'atteinte du concept où l'enseignant donne des exemples et des contre-exemples et où les élèves parviennent grâce à eux à identifier le bon concept. Enfin, la troisième stratégie est la construction du concept où l'enseignant fournit des documents aux élèves qui, grâce à ces derniers, développent à la fois leurs propres exemples et contre-exemples ainsi que leurs propres définitions¹⁷. Cette dernière stratégie ressemble à celle proposée par Jadouille.

Il existe de nombreuses autres stratégies permettant de mettre en place un enseignement de l'HÉC par concepts. Cependant, le fait est que nous demeurons dans l'ignorance quant aux approches véritablement utilisées en classe par les enseignants. Quels facteurs entrent en jeu lorsque le moment est venu de faire un choix? Est-ce que les années d'expérience peuvent être une piste permettant de mieux comprendre ce choix et, si oui, de quelle manière?

¹³ BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction...*, 1987.

¹⁴ JADOUILLE Jean-Louis, *Faire apprendre l'histoire, Pratiques et Fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe au secondaire*, Namur: Érasme, 2015.

¹⁵ MYERS John et CASE Roland, «Beyond Mere Definition: Teaching for Conceptual Understanding in Secondary Social Studies», in CASE Roland et CLARK Penney (ed.), *The Anthology of Social Studies, Issues and Strategies for Secondary Teachers*, Vancouver: Pacific Educational Press UBC, vol. 2, 2008, p. 54-65.

¹⁶ MYERS John et CASE Roland, «Beyond Mere Definition...», p. 58.

¹⁷ MYERS John et CASE Roland, «Beyond Mere Definition...», p. 58.

Tâche 2a: les caractéristiques du concept de démocratie

Cahier de l'élève, page 3-4.

Qu'est-ce que la démocratie? La démocratie est un régime politique qui fait appel à trois caractéristiques essentielles :

- La **liberté**: pouvoir d'agir et de s'exprimer librement
- L'**égalité**: pouvoir de jouir des mêmes droits et obligations que tous
- La **représentativité**: pouvoir de donner son opinion par soi-même ou biais d'un représentant élu.

L'exercice qui suit te permettra d'observer si tu comprends bien le sens du concept de démocratie.

Consignes

1. Détermine si les exemples présentés sont des exemples positifs ou négatifs de démocratie dans le tableau de ton journal.
2. Associe chaque exemple aux attributs correspondants:
 - Liberté
 - Égalité
 - Représentativité
3. Justifie ta réponse
4. Rédige ta propre définition de la démocratie dans ton journal

Figure 1 : Exemple d'une activité de reconnaissance de concept. Récit de l'Univers Social, Athènes, 500 ans avant Jésus-Christ¹⁸.

Les différences entre les enseignants novices et les enseignants chevronnés

Avant d'aller plus avant, il semble important de préciser pourquoi les années d'expérience en enseignement seraient, selon nous, un facteur venant modifier le choix des structures didactiques employées dans l'enseignement par concepts. Cette supposition s'appuie sur les nombreuses différences qui existent entre les deux groupes d'enseignants. Le tableau 1 propose une synthèse de ces différences.

¹⁸ RÉCIT DE L'UNIVERS SOCIAL, repéré à <http://athenes.recitus.qc.ca/socrate/socrate.htm> (consulté la dernière fois le 31/08/2016).

Tableau 1. Différences entre les enseignants novices et les enseignants chevronnés selon la littérature scientifique.

Novices	Chevronnés
<ul style="list-style-type: none"> • Formation universitaire récente ayant traité de l'enseignement par concepts • Sont considérés comme des acteurs innovateurs • Font face à plus de contraintes professionnelles à cause de la précarité de leur emploi • Mobilisent plus difficilement leurs connaissances pédagogiques • Identifient plus difficilement les besoins des élèves ainsi que leurs connaissances antérieures • Ont une moins bonne connaissance des demandes curriculaires • Ont plus de difficulté à réaliser une planification de leur enseignement • Travaillent surtout leurs habiletés liées à la gestion de classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation universitaire pas toujours en lien avec la discipline d'enseignement • N'ont pas toujours accès à une formation continue portant sur l'enseignement par concepts • Emploient plus efficacement les stratégies pédagogiques et les adaptent aux contraintes professionnelles • Résistent au changement même lorsqu'ils considèrent le changement bénéfique • Peu conscients des pratiques didactiques et pédagogiques employées ainsi que de leurs retombées • Planifient intuitivement tout en prenant en compte les besoins et les connaissances antérieures des élèves • Mettent en priorité la progression des apprentissages des élèves • Maîtrisent les questions relatives à la gestion de classe

Parmi les différences identifiées, on note que les novices ont pu profiter d'une formation universitaire qui inclut dorénavant l'enseignement par concepts. À l'inverse, il est difficile de statuer que leurs collègues expérimentés ont pu recevoir une formation continue à ce sujet. De plus, certains enseignants chevronnés hésitent ou résistent à prendre des risques et à tenter des approches novatrices, même s'ils en reconnaissent le potentiel éducatif et l'apport à leur croissance professionnelle¹⁹. Néanmoins, Fogarty, Wang et Creek²⁰ prétendent que l'organisation mentale des connaissances sur l'enseignement serait meilleure chez les enseignants expérimentés que chez les débutants²¹.

Si les novices arrivent difficilement à mobiliser leurs connaissances pédagogiques pour favoriser les apprentissages des élèves, les enseignants chevronnés ne sont pas toujours conscients des pratiques qui ont des retombées significatives sur l'apprentissage²². Ils planifieraient leur enseignement de manière intuitive, tout en tenant compte des besoins de leurs élèves et de leurs connaissances antérieures, ce que les enseignants novices arrivent difficilement à réaliser en raison de leur moins grande connaissance du contenu à enseigner et de leur difficulté à se décentrer d'une planification bien structurée²³. Calderhead et Shorrock²⁴, quant à eux, avancent que les débutants concentreraient leurs efforts sur le maintien du climat d'apprentissage en classe, alors que leurs collègues chevronnés,

¹⁹ LESSARD Claude, « Évolution du métier d'enseignement et nouvelle régulation de l'éducation », *Recherche et formation*, n° 35, 2000, p. 91-116.

²⁰ FOGARTY Joan L., WANG Margaret C. et CREEK Roy, « A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instructional thoughts and actions », *Journal of Educational Research*, vol. 77, n° 1, 1983, p. 22-32.

²¹ PORTELANCE Liliane, MARTINEAU Stéphane et MUKAMURERA Joséphine, *Développement et persévérance professionnelle dans l'enseignement, oui, mais comment?*, Québec : Presses de l'Université Laval, 2014.

²² DESFORGES Charles. « How does experience... », p. 385-400.

²³ MEYER Helen, « Novice and Expert Teachers' Conceptions of Learners' Prior Knowledge », *Science Education*, vol. 88, n° 6, 2004, p. 970-983.

²⁴ CALDERHEAD James et SHORROCK Susan B., *Understanding teacher education case studies in the professional development of beginning teachers*, London : Falmer Press, 2004.

capables de prévoir les situations déstabilisantes et de les désamorcer, se centreraient sur la progression des apprentissages de leurs élèves. L'ensemble de ces différences nous laisse croire que les enseignants novices et les enseignants chevronnés pourraient avoir une vision très différente de ce qu'est l'apprentissage par concepts, ce qui entraînerait un emploi très varié des stratégies d'enseignement évoquées dans la section précédente.

L'enseignement par concepts chez les enseignants d'histoire novices et les enseignants d'histoire chevronnés : hypothèses de recherche

Considérant les nombreuses différences entre les enseignants novices et les enseignants chevronnés, quelles hypothèses pouvons-nous tirer à propos de la mise en place d'un enseignement par concepts dans le cadre du programme d'HÉC au Québec ?

Tout d'abord, comme l'analyse Altet²⁵ – en accord avec Tardif et Lessard²⁶ –, la pratique enseignante est multidimensionnelle; elle comporte des dimensions épistémologiques, pédagogiques, didactiques, psychologiques et sociales. L'enseignant doit harmoniser à la fois les caractéristiques des élèves, le contenu de son enseignement, tout comme ses modalités d'enseignement. Par conséquent, il est probable que l'on retrouve une variation au sein d'un même groupe d'enseignants. Ainsi, selon le contexte de formation, les croyances personnelles et la situation professionnelle, deux enseignants débutants, par exemple, pourraient intégrer de manière très différente l'apprentissage des concepts dans leur pratique. En somme, il serait intéressant de constater comment les différentes dimensions de l'enseignement

influencent les stratégies utilisées chez les novices et chez les chevronnés.

Ensuite, si l'on considère que les pratiques pédagogiques sont centrées sur les besoins de l'élève, les objectifs pédagogiques et le cadre scolaire, c'est-à-dire qu'elles doivent tenir compte de l'environnement physique et humain²⁷, il est probable que le contexte d'enseignement ait une influence sur la mise en place de stratégies pédagogiques favorisant l'apprentissage des concepts, tout particulièrement chez les enseignants expérimentés. Ces derniers, selon les données disponibles, axent leur pratique sur la perception qu'ils ont des besoins de leurs élèves²⁸. Par conséquent, deux professeurs chevronnés pourraient utiliser des stratégies didactiques différentes selon leur contexte d'enseignement.

Enfin, en amont de l'acte d'enseigner, on retrouve les représentations sociales du pédagogue²⁹, mais aussi une intentionnalité³⁰. Cette dernière serait une caractéristique de l'enseignant qui fait preuve de conscience professionnelle³¹. Les actions pédagogiques, bien qu'elles soient influencées par les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, sont guidées par des intentions propres à l'enseignant. Ainsi, il est possible que les enseignants novices, se voyant comme des acteurs innovateurs³², soient plus enclins à mettre en place un enseignement par concepts basé sur une approche active comme le modèle par situations-problèmes proposé par Jadoulle³³. Les professeurs chevronnés, plus résistants au changement³⁴, pourraient, quant à eux, préférer un enseignement des concepts qui répond aux besoins des élèves sans

²⁵ ALTET Marguerite, « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, vol. 138, 2002, p. 85-93.

²⁶ TARDIF Maurice et LESSARD Claude, *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec: Presses de l'Université Laval, 1999.

²⁷ MARCEL Jean-François, « Le concept de contextualisation: un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes », *Revue française de pédagogie*, n° 138 (janvier-février-mars), 2002, p. 103-113.

²⁸ MEYER Helen, « Novice and Expert... », p. 970-983.

²⁹ MOSCOVICI Serge, *Social influence and social change*, London: Academic Press (European Monographs in Social Psychology), 1976.

³⁰ NOËL Jana R., « Intentionality in research on teaching », *Educational Theory*, vol. 43, n° 2, 1993, p. 23-145.

³¹ LANTHEAUME Françoise et HÉLOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris: Presses universitaires de France, 2008.

³² PORTELANCE Liliane, *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec: Presses de l'Université Laval, 2008.

³³ JADOLLE Jean-Louis, *Faire apprendre l'histoire...*

³⁴ LESSARD Claude, « Évolution du métier... », p. 91-116.

toutefois bousculer leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, la stratégie de reconnaissance de concepts de Myers et Case³⁵, pouvant être facilement adaptée à un enseignement plus transmissif, pourrait être davantage favorisée dans ce cas de figure. Malgré tout, nous aurions tort de généraliser puisqu'un enseignant expérimenté peut se voir comme un acteur innovateur et l'enseignant novice préférer l'enseignement transmissif à l'enseignement actif. En somme, il importe de connaître la conception qu'ont les enseignants chevronnés et novices de l'enseignement par concepts puisque cette conception influera sur sa mise en pratique.

Conclusion

Comme il est possible de le constater, l'enseignement par concepts et sa mise en place en classe d'HÉC au Québec par des enseignants en insertion et des enseignants expérimentés est une question complexe aux multiples facettes. Il nous

semble cependant important d'en savoir davantage sur ce sujet afin d'offrir aux enseignants des formations qui répondent véritablement à leurs besoins didactiques. Notre équipe mène actuellement une recherche qui vise à identifier et analyser les approches aussi bien didactiques que pédagogiques mobilisées dans l'enseignement par concepts des contenus du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC) en fonction de l'expérience professionnelle acquise. Il s'agira d'analyser les conceptions de l'HÉC et de l'enseignement par concepts ; d'examiner l'adhésion des enseignants à la prescription ministérielle de l'enseignement par concepts et leur sentiment de compétence relativement à cet enseignement ; d'identifier, décrire et analyser les pratiques d'enseignement de la discipline ainsi que les intentions qui les sous-tendent et enfin de caractériser les principales difficultés inhérentes à l'enseignement et à l'apprentissage des concepts. Nous espérons, grâce à cette démarche, en apprendre davantage sur la mise en place de l'enseignement par concepts.

³⁵ MYERS John et CASE Roland, «Beyond Mere Definition...», p. 54-65.

Les auteurs

Catherine Duquette est professeure de didactique de l'histoire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses intérêts portent sur la relation entre la pensée et la conscience historique et sur l'influence de cette relation sur l'apprentissage de l'histoire. Sa plus récente publication aborde les difficultés associées à l'utilisation des sources historiques en classe par les enseignants et les élèves.

Catherine.duquette@uqac.ca

Félix Bouvier est professeur de didactique des sciences humaines au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts portent sur l'enseignement de l'histoire par les concepts, l'enseignement de l'histoire nationale au Québec et l'évolution de la didactique au Québec. Ses plus récentes publications abordent l'enseignement et l'apprentissage de l'enseignement par les concepts en histoire.

Felix_bouvier@uqtr.ca

Article écrit en collaboration avec :

Liliane Portelance (Université du Québec à Trois-Rivières), Liliane_portelance@uqtr.ca

Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières), Stephane_martineau@uqtr.ca

Annie Malo (Université de Montréal), annie.malo@umontreal.ca

Joséphine Mékamurera (Université de Sherbrooke), Josephine.Mukamurera@USherbrooke.ca

Résumé

Le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (HÉC) actuellement en vigueur au Québec impose aux enseignants de mettre en place un enseignement de la discipline par concepts. Comment les enseignants ont-ils intégré cette demande à leur enseignement? Existe-t-il une importante différence entre les enseignants chevronnés et les enseignants novices sur les plans didactique et pédagogique? Or, à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à l'influence du nombre d'années d'expérience sur la mise en place d'un enseignement favorisant l'apprentissage des concepts. Cet article désire asseoir les bases théoriques sur lesquelles reposent une étude visant à mieux connaître les pratiques pédagogiques des enseignants à différents moments de leurs carrières, en particulier quand vient le temps d'enseigner des concepts en histoire.