

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.

### Introduction

Au tournant des années 2000, le ministère de l'Éducation du Québec conçoit un nouveau programme d'enseignement de l'histoire à la suite des recommandations formulées dans le rapport de la Commission des États généraux de l'éducation<sup>1</sup> et dans *Se souvenir et devenir*<sup>2</sup>. Ce programme, intitulé Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC), est mis en place au premier cycle du secondaire en septembre 2005. Un changement important s'opère alors qu'une place centrale est accordée aux concepts dans l'approche didactique priorisée<sup>3</sup>. Cette décision s'appuie sur de nombreuses recherches scientifiques, menées au Québec, en Europe et aux États-Unis, qui font la démonstration de retombées significatives de l'enseignement par concepts sur le développement des compétences historiques et citoyennes des élèves<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> QUÉBEC, *États généraux de l'Éducation*, Québec: ministère de l'Éducation, 1996.

<sup>2</sup> QUÉBEC, *Se souvenir et devenir*, Québec: ministère de l'Éducation, 1996.

<sup>3</sup> QUÉBEC, *Le programme de formation de l'école québécoise*, Québec: ministère de l'Éducation, 2001.

<sup>4</sup> CARIU 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 Taba », *Traces*, vol. 34, n° 1, 1996, p. 15-19; LANGLOIS Marius, *Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté*, 2004, Repéré à [http://vega.cvm.qc.ca/APHCQ/scripts/aphcq.pl?get&P%E9dagogie/ate\\_Le%20programme%20d%92histoire%20et%20%E9ducation%20E0%20la%20citoyennet%E9.txt](http://vega.cvm.qc.ca/APHCQ/scripts/aphcq.pl?get&P%E9dagogie/ate_Le%20programme%20d%92histoire%20et%20%E9ducation%20E0%20la%20citoyennet%E9.txt) [consulté le

Cependant, la mise en œuvre de ce programme, structurée en fonction d'un enseignement par concepts, nécessite de la part des enseignants une révision en profondeur de leurs approches didactiques et pédagogiques<sup>5</sup>. Celles-ci doivent dorénavant prendre en compte la nature abstraite et le caractère évolutif des concepts historiques.

Si plusieurs études universitaires ont été menées afin d'observer comment les enseignants interprètent le programme d'HÉC et comment ils mettent l'enseignement des concepts en place dans leurs classes<sup>6</sup>, peu prennent en considération le nombre d'années d'expérience de leurs participants comme facteur pouvant affecter les pratiques enseignantes. Or, de nombreuses études démontrent l'existence de grandes différences entre les enseignants chevronnés (plus de cinq ans d'expérience) et les enseignants novices (moins de cinq ans d'expérience) sur les plans didactiques et pédagogiques<sup>7</sup>. Les enseignants débutants possèdent un répertoire d'actions plus restreint que celui de leurs collègues expérimentés. Sachant que le corps enseignant québécois s'est considérablement renouvelé au cours de la dernière

décennie<sup>8</sup>, il s'avère important d'examiner l'enseignement de l'histoire par concepts en prenant en compte l'expérience professionnelle acquise des enseignants. Comment les enseignants novices et les enseignants chevronnés s'y prennent-ils pour enseigner et faire apprendre les concepts en HÉC? Emploient-ils le même modèle d'enseignement des concepts? Il nous semble impératif de mieux connaître les stratégies didactiques employées par les enseignants novices et par les enseignants chevronnés afin d'adapter à la fois la formation initiale et la formation continue aux besoins réels des enseignants québécois.

Dans ce texte, nous proposons de revoir dans un premier temps les différents modèles d'enseignement par concepts retrouvés dans la littérature scientifique. Nous nous intéresserons ensuite aux études portant sur les différences et les similitudes perçues entre les pratiques des enseignants novices et celles des enseignants chevronnés. Pour terminer, 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, car la compréhension même de la définition d'un concept est plurielle. 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 réalité<sup>9</sup>. Par exemple, les concepts

---

dernière fois le 14/09/2016]; VIEUXLOUP Jacques, «Enseigner les concepts d'état et de pouvoir en classes de quatrième et troisième au collège», in TUTIAUX-GUILLON Nicole et NOURISSON Didier (éd.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Sainte-Étienne: Publications de l'université de Sainte-Étienne, 2003, p. 139-155.

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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; MOISAN Sabrina, «Éduquer à la citoyenneté dans un contexte d'altérité. Le cas de trois enseignants d'histoire», in CARDIN Jean-François, ÉTHIER Marc-André et MEUNIER Anick (éd.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, Montréal: Éditions Multimondes, 2010, p. 11-27.

<sup>7</sup> 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; WEBSTER Collin A., «Relating student recall to expert and novice teachers' instructional communication: an investigation using receiver selectivity theory», *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 15, n° 4, 2010, p. 419-433.

<sup>8</sup> LACOURSE France, MARTINEAU Stéphane et NAULT Thérèse (éd.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*, Anjou: CEC, 2011.

<sup>9</sup> DESROSIERS-SABBATH Rachel, *Comment enseigner les concepts*, Sillery: Presses de l'Université du Québec, 1984; DESROSIERS-SABBATH Rachel, «La construction des concepts: le fondement de

de la « Révolution tranquille » des années 1960 au Québec représentent, de manière symbolique, différents aspects spécifiques de l'histoire de la province. L'abstraction et la généralisation sont ainsi inhérentes au processus conceptuel. Dubois<sup>10</sup> y ajoute l'organisation de la pensée. Il définit le concept comme étant une idée conçue ou acquise par l'esprit et permettant d'organiser les perceptions et les connaissances. Pour caractériser et classer un concept mentalement, l'individu a recours à ses attributs et à ses propriétés ainsi qu'à des combinaisons logiques<sup>11</sup>. L'apprentissage conceptuel représente donc l'habileté à identifier les caractéristiques essentielles ou les attributs d'un concept afin de les regrouper en catégories<sup>12</sup>.

Ainsi, l'enseignement par concepts se fait nécessairement par la prise de conscience de leur structuration de la part de l'enseignant, puis par le soutien à l'évocation par les élèves de leurs attributs spécifiques<sup>13</sup>. 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 élèves<sup>14</sup>. Il va de soi que les opérations mentales demandées aux élèves sont complexes et se situent au niveau supérieur de la hiérarchie des habiletés intellectuelles<sup>15</sup>. L'apprentissage des concepts en HÉC n'échappe pas à ces exigences. À ce sujet, Halldén<sup>16</sup> indique

que les concepts des sciences sociales sont difficiles à définir, car ils ne se réfèrent pas à des attributs conceptuels précis. Ils sont empruntés aux autres sciences et au sens commun, ce qui rend leur compréhension difficile<sup>17</sup>. Le concept historique serait une généralité incomplète, empirique et fortement contextualisée<sup>18</sup>, évolutif et souvent mal défini. En HÉC, les concepts possèdent des attributs probables et des caractéristiques souvent mal identifiées<sup>19</sup>. Par exemple, le concept d'esclavage n'aura pas les mêmes attributs s'il s'agit de l'esclavage à l'époque romaine ou de l'esclavage tel que perçu par les puissances impérialistes au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Le caractère contextualisé des concepts en histoire a pour effet d'élever le niveau des défis didactiques et pédagogiques auxquels les enseignants novices et les enseignants chevronnés sont confrontés.

Sachant qu'il n'est pas aisé à la base de développer chez l'élève une compréhension fine des concepts<sup>20</sup>, comment les enseignants aident-ils les élèves à acquérir les capacités intellectuelles et les « *outils d'esprit* »<sup>21</sup> les menant à l'abstraction, à la généralisation<sup>22</sup> et à développer l'habileté à conceptualiser? La documentation sur l'enseignement de l'HÉC par concepts est limitée et imprécise<sup>23</sup>. Si nous connaissons mieux qu'auparavant les façons dont les élèves québécois apprennent et conceptualisent dans un contexte d'enseignement par concepts<sup>24</sup>, nous en savons toujours très peu

l'architecture de la pensée», *Vie pédagogique*, mars 1992, p. 21-25; CHIASSON-DESJARDINS Sandra, *Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement de concepts*, Mémoire de maîtrise, Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 2013.

<sup>10</sup> DUBOIS Jean, *Le lexis: Le dictionnaire érudit de la langue française*, Paris: Larousse, 2009.

<sup>11</sup> LAMONTAGNE Laurent, « Modèles d'enseignement des concepts... », p. 15-19.

<sup>12</sup> DESROSIERS-SABBATH Rachel, *Comment enseigner...*

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> 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.

<sup>15</sup> BLOOM Benjamin, *Taxonomie of Educational Objectives*, Boston: Allyn and Bacon, 1956.

<sup>16</sup> HALLDÉN Ola, « Conceptual Change and the learning of history », *International Journal of Educational Research*, vol. 27, n° 3, 1997, p. 201-210.

<sup>17</sup> LAUTIER Nicole, « La compréhension de l'histoire: un modèle spécifique », *Revue française de pédagogie*, n° 106, 1994, p. 67-78.

<sup>18</sup> PASSERON Jean-Claude, « L'exemplification et la réfutation: la théorie interprétative dans les sciences sociales », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, n° 45, 1992, p. 261-275.

<sup>19</sup> LEBRUN Nicole, « Utilisation d'un système d'expert pour l'apprentissage des concepts de nature heuristique en sciences humaines au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 3, 1993, p. 463-482.

<sup>20</sup> CARIU Didier, « Étudier les voies de la conceptualisation en histoire à partir des écrits des élèves. Les méthodes de recherche en didactiques », in PERRIN-GLORIAN et REUTER (éd.), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2006, p. 124-183.

<sup>21</sup> BRUNER Jérôme, *The relevance of education*, New York, NY: Norton & Co, 1971.

<sup>22</sup> BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction...*

<sup>23</sup> SIMARD Stéphanie, BOUVIER Félix et CHIASSON-DESJARDIN Sandra, « Périodisation d'écrits américains... »

<sup>24</sup> BOUVIER Félix, « La didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté. Des expériences d'enseignement-apprentissage en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire et l'arrimage de leur concept », in BOUVIER Félix et

sur les pratiques enseignantes qui accompagnent ces apprentissages et sur l'intentionnalité sous-jacente aux pratiques adoptées par les enseignants. Pourtant, ceux-ci disposent de plusieurs modèles ou stratégies pédagogiques visant à faciliter le développement des concepts en HÉC.

Le modèle qui est sans nul doute le plus connu est celui de Barth<sup>25</sup>, 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 les attributs<sup>26</sup>. Cette maîtrise demande une capacité à identifier les exemples et contre-exemples du concept à l'étude, et ce peu importe le contexte dans lequel il est employé. Reprenant les modèles de Barth, Jadoulle propose une stratégie de développement des concepts basée sur l'approche par résolution de problèmes<sup>27</sup>. Il suggère qu'après: « [...] une phase de démarrage qui débouchera sur l'énoncé d'un objet de recherche dont la résolution supposera l'apprentissage du concept souhaité et précisément circonscrit par l'enseignant, la phase d'enquête sera consacrée à la découverte d'un certain nombre de situations documentaires contextualisées qui constitueront autant d'"exemples" ou de "contre-exemples" » (p. 260). L'objectif est qu'à la toute fin les élèves parviennent, ensemble, à une signification commune du ou des concepts développés lors de la situation problème. Du côté canadien-anglais, Myers et Case<sup>28</sup> proposent, quant à eux, trois stratégies pédagogiques permettant de développer

SARRA-BOURNET Michel (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début du XX<sup>e</sup> siècle au Québec*, Québec: Septentrion, 2008, p. 82-94; BOUVIER Félix, « Une recherche sur l'enseignement et l'appropriation des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire », in CARDIN Jean-François, MEUNIER Anick et ÉTHIER Marc-André (éd.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté: recherches récentes*, Québec: Multimondes, 2010, p. 149-182. BOUVIER Félix, MARTINEAU Stéphane et CHIASSON-DESJARDINS Sandra, « L'enseignement par concepts... », p. 80-81.

<sup>25</sup> BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction...*

<sup>26</sup> BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction...*

<sup>27</sup> JADOLLE Jean-Louis, *Faire apprendre l'histoire, Pratiques et Fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe au secondaire*, Namur: Érasme, 2015.

<sup>28</sup> 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.

### 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 par le 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-Christ<sup>29</sup>.

des concepts en classe. La première est la stratégie de la reconnaissance de concepts où l'enseignant souligne les attributs d'un concept et où les élèves doivent par la suite identifier si ces derniers en sont des exemples ou des contre-exemples. Un exemple (voir Figure 1) de ce type d'activité se retrouve sur le site Web du Récit de l'Univers social: un site dédié aux enseignants d'histoire et de géographie du Québec, qui propose de nombreuses ressources, dont des situations d'enseignement-apprentissage, pour l'enseignement des deux disciplines.

<sup>29</sup> RÉCIT DE L'UNIVERS SOCIAL, repéré à <http://athenes.recitus.qc.ca/socrate/socrate.htm> (consulté la dernière fois le 31/08/2016).

La seconde méthode proposée par Myers et Case<sup>30</sup> 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 leur propre définition du concept<sup>31</sup>. Cette dernière stratégie ressemble à celle proposée par Jadoulle. Paris et Bastarache<sup>32</sup> ont mis en avant une méthode qui allie la maîtrise des concepts à l'esprit critique. D'autres auteurs enrichissent les connaissances scientifiques sur l'enseignement par concepts. Mentionnons notamment le modèle inductif pour apprendre à penser de Taba<sup>33</sup>. Pour elle, l'apprentissage des concepts est nécessaire au développement des processus de pensée. Considérant que la pensée se développe dans un ordre donné, la conceptualisation devient l'étape préalable à une phase de résolution de problèmes<sup>34</sup>. Un autre modèle inductif est celui de Desrosiers-Sabbath<sup>35</sup> pour qui la construction de la compréhension de concepts consiste à « identifier ses caractéristiques essentielles, les attributs, et à les regrouper en catégories »<sup>36</sup>. À cela s'ajoute l'idée d'un développement en trois phases : une phase où l'élève, de manière active, explore les objets qui l'entourent, une phase de développement iconique où l'élève se fait une image mentale du concept et enfin une phase de développement symbolique qui permet à l'élève de développer les concepts abstraits<sup>37</sup>.

<sup>30</sup> MYERS John et CASE Roland, « Beyond Mere Definition... », p. 58.

<sup>31</sup> MYERS John et CASE Roland, « Beyond Mere Definition... », p. 58.

<sup>32</sup> PARIS Claude et BASTARACHE Yves, *Initiation à la pensée critique*, Québec : Éditions C.G., 1992.

<sup>33</sup> TABA Hilda, *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*, San Francisco : San Francisco State College, 1966.

<sup>34</sup> LAMONTAGNE Laurent, « Modèles d'enseignement des concepts... », p. 15-19.

<sup>35</sup> DESROSIERS-SABBATH Rachel, « Comment enseigner... »

<sup>36</sup> LAMONTAGNE Laurent, « Modèles d'enseignement des concepts... », p. 16.

<sup>37</sup> DESROSIERS-SABBATH Rachel, « Comment enseigner... » ; LAMONTAGNE Laurent, « Modèles d'enseignement des concepts... », p. 15-19.

Pour finir, on retrouve les modèles inductifs de Bruner, Goodnow et Austin<sup>38</sup> sur le soutien à l'abstraction et à la construction des concepts.

Malgré l'existence de nombreuses stratégies permettant de mettre en place un enseignement de l'HÉC par concepts, nous demeurons dans l'ignorance quant aux approches véritablement utilisées par les enseignants. Quelles stratégies sont favorisées en classe ? Comment les enseignants les adaptent-ils à leur contexte professionnel ? Retrouve-t-on une différence entre les stratégies favorisées par les enseignants novices et celles employées par les enseignants chevronnés ? La littérature scientifique actuelle ne permet pas de répondre à ces questions.

## Les différences entre les enseignants novices et les enseignants chevronnés

Avant d'aller plus en 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 tout d'abord sur la formation universitaire reçue par les enseignants novices. On peut présumer que les universités québécoises incluent dorénavant l'enseignement par concepts dans les contenus didactiques et psychopédagogiques de la formation à l'enseignement de l'HÉC. Les facultés d'éducation peuvent contribuer à l'implantation des changements en éducation à travers les enseignants qu'elles forment<sup>39</sup>, ceux-ci étant ainsi appelés à devenir des acteurs innovateurs<sup>40</sup>. Par ailleurs, les enseignants récemment diplômés n'intègrent pas tous pareillement leurs connaissances didactiques dans leur enseignement

<sup>38</sup> BRUNER Jérôme, GOODNOW Jacqueline J. et AUSTIN Georges A., *A study of thinking*, New York, NY : Science Editions, 1956.

<sup>39</sup> PERRENOUD Philippe, « Réformes scolaires et formation initiale des enseignants : une introuvable synchronisation », in CARBONNEAU M. et TARDIF Maurice (éd.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*, Sherbrooke : CRP, 2002, p. 145-162.

<sup>40</sup> PORTELANCE Liliane, *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec : Presses de l'Université Laval, 2008.

au secondaire<sup>41</sup>. De plus, si leurs collègues expérimentés ont pu recevoir une formation sommaire sur l'enseignement par concepts, rien n'indique s'ils en tiennent compte dans leur enseignement de l'HÉC. Certains 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 professionnelle<sup>42</sup>, possiblement en raison de la complexité de l'apprentissage des concepts<sup>43</sup>. Néanmoins, Fogarty, Wang et Creek<sup>44</sup> prétendent que l'organisation mentale des connaissances sur l'enseignement et l'habileté à les utiliser en fonction des contraintes environnementales seraient meilleures chez les enseignants chevronnés que chez les enseignants débutants, quoique ces derniers fassent face à des contraintes plus lourdes<sup>45</sup>.

Par ailleurs, si certains enseignants novices arrivent difficilement à mobiliser leurs connaissances pédagogiques pour favoriser les apprentissages des élèves, certains enseignants expérimentés ne sont pas conscients des pratiques qui ont des retombées significatives sur l'apprentissage<sup>46</sup>. Ils planifient leur enseignement de manière intuitive, tout en tenant compte des besoins de leurs élèves et de leurs connaissances antérieures, ce que les

débutants 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 structurée<sup>47</sup>. Calderhead et Shorrock<sup>48</sup> avancent que les novices, contraints de concentrer leurs efforts sur le maintien du climat d'apprentissage en classe, portent moins d'attention aux finalités de leur enseignement et aux moyens de favoriser la compréhension de leurs élèves, alors que leurs collègues chevronnés, capables de prévoir les situations déstabilisantes et de les désamorcer, se centrent sur la progression des apprentissages de leurs élèves et sur les moyens de remédier à leurs difficultés. Le tableau 1 propose une synthèse des différences perçues chez les enseignants novices et chez les enseignants expérimentés pouvant avoir un impact sur leur utilisation de l'apprentissage par concepts.

Les différences illustrées ci-dessus nous laissent croire que les enseignants débutants 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.

---

<sup>41</sup> MALO Annie, « Apprendre en contexte de stage: une dynamique de transformation de son répertoire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, n° 2, 2011, p. 237-255.

<sup>42</sup> LESSARD Claude, « Évolution du métier d'enseignement et nouvelle régulation de l'éducation », *Recherche et formation*, n° 35, 2000, p. 91-116.

<sup>43</sup> RAMOS Mercês Sousa, SARREIRA Pedro et CORREIA RAMOS Carlos, *La complexité de l'apprentissage scolaire des concepts scientifiques*, Actes du Colloque international francophone, *Complexité 2010 – La pensée complexe: défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations*, Lille, 2010, mars-avril.

<sup>44</sup> 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.

<sup>45</sup> PORTELANCE Liliane, MARTINEAU Stéphane et MEKAMURERA Joséphine, *Développement et persévérance professionnelle dans l'enseignement, oui mais comment?*, Québec: Presses de l'Université Laval, 2014.

<sup>46</sup> DESFORGES Charles, « How does experience... », p. 385-400.

---

<sup>47</sup> MEYER Helen, « Novice and Expert Teachers' Conceptions of Learners' Prior Knowledge », *Science Education*, vol. 88, n° 6, 2004, p. 970-983.

<sup>48</sup> CALDERHEAD James et SHORROCK Susan B., *Understanding teacher education case studies in the professional development of beginning teachers*, London: Falmer Press, 2004.

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

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

## L'enseignement par concepts chez les enseignants d'histoire novices et chez les enseignants 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 Altet<sup>49</sup>, bien que fondamentalement interactif<sup>50</sup>, l'acte d'enseigner est un acte éminemment personnel, mais qui s'inscrit dans un contexte social avec, en toile de

fond, un programme d'enseignement comprenant des éléments prescriptifs. Toujours selon Altet<sup>51</sup> – en accord avec Tardif et Lessard<sup>52</sup> –, la pratique enseignante est multidimensionnelle ; elle contient 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. Selon le contexte de formation, les croyances personnelles et la situation professionnelle, deux enseignants novices pourraient intégrer de manière très différente l'enseignement par concepts dans leur pratique. Dans le contexte de l'HÉC, l'examen ministériel est un autre élément

<sup>49</sup> ALTET Marguerite, « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, vol. 138, 2002, p. 85-93.

<sup>50</sup> MALO Annie, *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants de secondaire en stage intensif* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC, 2005.

<sup>51</sup> ALTET Marguerite, « Une démarche de recherche... », p. 85-93.

<sup>52</sup> 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.

pouvant influencer la mise en place d'un enseignement par concepts. En quatrième secondaire, les élèves doivent réussir une épreuve unique d'histoire pour obtenir leur diplôme d'études secondaires (DÉS). Il est probable que la forme et les demandes de cet examen influencent la mise en place de stratégies tant didactiques que pédagogiques aussi bien chez les enseignants novices que chez les enseignants chevronnés. Comme les enseignants débutants connaissent moins les demandes curriculaires<sup>53</sup>, il est possible que ces derniers soient moins enclins à tenter des stratégies qu'ils maîtrisent mal : cela pourrait mettre des élèves en danger d'échec. À l'inverse, il est possible que les enseignants expérimentés misent sur un apprentissage des concepts tout particulièrement en 4<sup>e</sup> secondaire, car ils comprennent mieux le rôle central que jouent les concepts dans l'évaluation ministérielle. En somme, nous croyons que le choix des stratégies utilisées est influencé par plusieurs éléments externes tels que les examens, les projets pédagogiques des écoles et les caractéristiques des classes enseignées.

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 humain<sup>54</sup>, il est probable que le contexte d'enseignement ait une influence sur l'enseignement par concepts, tout particulièrement chez les enseignants expérimentés. Ces derniers, selon les données disponibles, axent leur enseignement sur la perception qu'ils ont des besoins de leurs élèves<sup>55</sup>. Par conséquent, deux enseignants chevronnés pourraient utiliser des stratégies didactiques différentes selon leur contexte d'enseignement. Ce facteur serait moins présent chez les enseignants débutants, car ces derniers désirent surtout conserver une bonne ambiance de classe. On peut donc supposer que la mise en place d'un enseignement par concepts chez les enseignants en insertion professionnelle dépend surtout de

la gestion de classe qui en découle. L'enseignant novice vivant davantage de contraintes professionnelles, le soutien qu'il reçoit de la part de ses collègues expérimentés et de la structure administrative de l'école pourrait également avoir une influence sur le choix de son approche. L'avis du groupe de soutien du novice pourrait avoir un impact important sur les pratiques mises en place par ce dernier selon la perspective que le groupe encourage ou non le novice à tester des pratiques innovantes en classe.

Enfin, en amont de l'acte d'enseignement, on retrouve les représentations sociales du pédagogue<sup>56</sup>, mais aussi une intentionnalité<sup>57</sup>. L'intentionnalité serait une caractéristique de l'enseignant qui fait preuve de conscience professionnelle<sup>58</sup>. Selon ces auteurs, elle se réfère à ce qu'un enseignant peut verbaliser sur sa pratique. Les intentions d'enseignement sont parfois inconscientes, quoique la prise de conscience permette de mettre en mots sa rationalité et ses intentions<sup>59</sup>. D'autres auteurs associent les intentions à des raisons d'agir, des mobiles d'action et des arguments pratiques<sup>60</sup>. 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. Il est ainsi possible que les enseignants novices, se voyant comme des acteurs innovateurs<sup>61</sup>, soient plus enclins à mettre en place un enseignement par concepts basé sur une approche active comme le modèle par situations problèmes proposé par Jadoulle<sup>62</sup> ou encore le modèle de construction du concept de Myers et Case<sup>63</sup>. Ils auraient cependant

<sup>53</sup> MEYER Helen, «Novice and Expert...», p. 970-983.

<sup>54</sup> 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.

<sup>55</sup> MEYER Helen, «Novice and Expert...», p. 970-983.

<sup>56</sup> MOSCOVICI Serge, *Social influence and social change*, London: Academic Press (European Monographs in Social Psychology), 1976.

<sup>57</sup> NOËL Jana R., «Intentionality in research on teaching», *Educational Theory*, vol. 43, n° 2, 1993, p. 123-145.

<sup>58</sup> LANTHEAUME Françoise et HÉLOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris: Presses universitaires de France, 2008.

<sup>59</sup> GAUTHIER, DESBIENS, MALO, MARTINEAU et SIMARD, 1997; TARDIF et LESSARD, 1999.

<sup>60</sup> FENSTERMACHER, 1996; FENSTERMACHER et RICHARDSON, 1994; MORGAN, 1993; VASQUEZ-LÉVY, 1993.

<sup>61</sup> PORTELANCE Liliane, *L'insertion dans le milieu scolaire...*

<sup>62</sup> JADOLLE Jean-Louis, *Faire apprendre l'histoire...*

<sup>63</sup> MYERS John et CASE Roland, «Beyond Mere Definition...», p. 54-65.



de la difficulté à bien évaluer les retombées de ces méthodes sur l'apprentissage de leurs élèves. Les enseignants expérimentés, plus résistants au changement<sup>64</sup>, pourraient, quant à eux, préférer un enseignement des concepts qui répond aux besoins des élèves sans toutefois bousculer leurs pratiques pédagogiques. La stratégie de reconnaissance de concept de Myers et Case<sup>65</sup>, pouvant être facilement adaptée à un enseignement plus transmissif et magistrocentré, serait favorisée de la part des enseignants chevronnés. Malgré tout, nous aurions tort de généraliser car un enseignant expérimenté peut se voir comme un acteur innovateur et l'enseignant débutant préférer l'enseignement transmissif à l'enseignement actif. En somme, il importe de connaître la conception qu'ont les enseignants chevronnés et les enseignants 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 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 à 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. Pour ce faire, nous allons interviewer six enseignants expérimentés (plus de cinq ans d'expérience) et six enseignants novices (moins de cinq ans d'expérience) afin de : **1.** analyser les conceptions de l'HÉC et de l'enseignement par concepts de cette discipline ; **2.** examiner l'adhésion des enseignants à la prescription ministérielle de l'enseignement par concepts de l'HÉC et leur sentiment de compétence relativement à cet enseignement ; **3.** identifier, décrire et analyser les pratiques d'enseignement de la discipline ainsi que les intentions qui les sous-tendent ; **4.** caractériser les principales difficultés inhérentes à l'enseignement et à l'apprentissage des concepts. Nous comptons, grâce à cette démarche, en apprendre davantage sur la mise en place de l'enseignement par concepts.

---

<sup>64</sup> LESSARD Claude, « Évolution du métier... », p. 91-116.

<sup>65</sup> 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 historique 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 par 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.Mekamurera@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 penchée sur l'influence du nombre d'années d'expérience sur la mise en place d'un enseignement par concepts. Dans cet article, nous plaçons les bases théoriques sur lesquelles repose cette étude et proposons une illustration de l'influence de l'expérience professionnelle sur la mise en place d'une approche didactique complexe telle que l'enseignement par concepts en histoire.