

INTRODUCTION

Enseigner l'histoire... Derrière la simplicité de la formule se cache toute une complexité. Dérivé du terme latin classique *insignire*, qui signifie « faire connaître par un signe¹ », « enseigner » implique un travail de mise en exergue de ce qui peut instruire (du latin *instruere*, « munir, outiller, équiper² ») et éduquer, qui signifie « élever » en latin (*educare*)³. Enseigner implique donc de celui⁴ qui en a la responsabilité qu'il identifie ce qui est susceptible d'outiller et d'élever l'apprenant. La complexité est d'autant plus grande que le substantif « histoire » désigne à la fois la discipline scientifique qui étudie le passé des sociétés humaines et ce passé lui-même, l'Histoire avec un « H » majuscule. Que retenir de cette Histoire ? Qu'enseigner aux élèves de la discipline intellectuelle à laquelle s'astreint l'historien ? Et comment ?

Complexe, le projet d'enseigner l'histoire n'en est pas moins de mise dans la plupart des sociétés humaines. Ainsi, dans la très grande majorité des systèmes éducatifs, ce que nous savons de la vie des femmes et des hommes qui ont vécu dans le passé est objet d'enseignement. Conformément à la « forme scolaire » (Vincent, 1994) qui s'est progressivement imposée avec le développement de la scolarisation au fil des XIX^e et XX^e siècles, des élèves sont rassemblés dans un espace conventionnel qu'est la classe et en présence d'un enseignant. Sa tâche est de leur faire apprendre des connaissances à propos des sociétés d'autrefois mais, souvent aussi, de leur enseigner les processus mis en œuvre par les historiens pour étudier l'Histoire ainsi qu'un certain nombre de savoir-être que l'étude de la vie des humains dans le passé est censée inculquer à la jeune génération qui écrira le futur.

Or, depuis près de trois décennies, cette tâche qui incombe à l'enseignant, dès la maternelle et jusqu'à la fin du secondaire, n'a cessé d'évoluer. Au nombre des motifs, on compte le « tsunami numérique » (Richard, 2016, p. 100) qui a surgi à partir des années 1990, mais aussi l'hétérogénéité croissante du public scolaire ainsi que l'évolution des orientations qui sont données à l'enseignement de l'histoire, celles-ci étant peu ou prou éclairées par l'état des connaissances scientifiques en la matière. Si ces évolutions prolongent et approfondissent certains changements qui avaient déjà vu le jour à partir des années 1970, plusieurs mutations pédagogiques majeures ont émergé depuis les années 1990, en particulier « l'irrésistible ascension de la pensée historique » (Jadoulle, 2022a) aux États-Unis et au Canada ainsi que la diffusion de l'« approche par compétences » dans de très nombreux systèmes éducatifs.

L'ambition de cet ouvrage⁵ est de proposer une mise au point sur ces nouvelles orientations de l'enseignement de l'histoire et de présenter ainsi à l'enseignant, mais aussi au citoyen intéressé par l'histoire enseignée, un panorama de l'état des connaissances en didactique de l'histoire. Notre propos étant aussi de dessiner les contours des pratiques d'enseignement de l'histoire qui soient cohérentes avec ces orientations actuelles, les futurs enseignants au primaire et au secondaire devraient également y trouver des ressources pour développer leurs compétences professionnelles, et leurs formateurs un support pour leur enseignement. Enfin, la synthèse qui est la nôtre devrait également attirer l'attention des chercheurs en didactique de l'histoire.

1. Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. I. Paris : Le Robert, p. 1248.

2. *Ibid.*, II, p. 1851.

3. *Ibid.*, I, p. 1189.

4. Dans cet ouvrage, le masculin est utilisé de façon générique, sans aucune intention discriminante, dans le seul but d'alléger le texte.

5. Il constitue une version remaniée et enrichie de notre livre *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire* (2015 ; nouv. éd., 2018, Namur : Érasme).

Les uns et les autres pourront prendre connaissance de nos éléments de réponse à trois questions majeures. Quels objets est-il possible d'enseigner en classe d'histoire? Quels sont les fondements épistémologiques, éducatifs et psychopédagogiques qui soutiennent les orientations contemporaines en matière d'enseignement-apprentissage de l'histoire? Quelles voies l'enseignant peut-il emprunter concrètement pour faire apprendre l'histoire en cohérence avec ces orientations? Ces trois interrogations scandent le présent volume mais le lecteur trouvera également des éléments qui éclaireront toute une série d'autres questions qui leur sont corollaires. Comment concevoir une séquence d'enseignement? À quels outils l'enseignant peut-il avoir recours et comment les exploiter? Comment évaluer les apprentissages que les élèves ont pu développer au fil des leçons d'histoire? Comment planifier les objets à enseigner? Comment enseigner des concepts? Quelles sont les manières de concevoir et de mettre en œuvre l'« approche par compétences » en classe d'histoire? Comment évaluer leur maîtrise? De quelle manière l'enseignant peut-il planifier l'enseignement qu'il prodiguera à ses élèves durant une année scolaire?

Pour éclairer ces questions, l'angle d'approche qui est le nôtre sera celui du didacticien. Les didactiques sont apparues progressivement à partir des années 1970-1980, et ce, au confluent d'une double critique. La première, largement portée par les enseignants, visait le manque, perçu ou avéré, de techniques et d'outils pédagogiques incarnés dans les différentes disciplines scolaires et susceptibles de soutenir leur action éducative. La seconde émanait plutôt des premiers didacticiens eux-mêmes, lesquels réagissaient contre le monopole de fait dont les sciences de l'éducation bénéficiaient à propos des questions d'enseignement-apprentissage. Spécialistes des disciplines savantes dont sont dérivées, pour une part, les disciplines scolaires, ils revendiquaient un espace de recherche propre. Cette exigence était fondée sur l'affirmation que les processus d'enseignement-apprentissage sont colorés en profondeur par la nature du savoir enseigné et que, dès lors, le discours généraliste des sciences de l'éducation est, seul, insuffisant pour comprendre les modalités d'enseignement et d'apprentissage des savoirs disciplinaires.

Les didactiques se sont donc constituées comme des disciplines d'intervention et de recherche dont l'objet est à la fois d'outiller les enseignants et d'étudier la manière dont les contenus à enseigner, constitutifs d'une discipline scolaire, sont élaborés, enseignés et appris, dans un contexte éducatif donné. Elles trouvent un de leurs fondements primordiaux dans la théorie de la transposition didactique élaborée par Y. Chevallard (1985). Suivi par d'autres, cet auteur a montré que le savoir appris est la résultante d'un double processus de transposition, externe puis interne, lequel est l'objet d'attention central des didactiques disciplinaires.

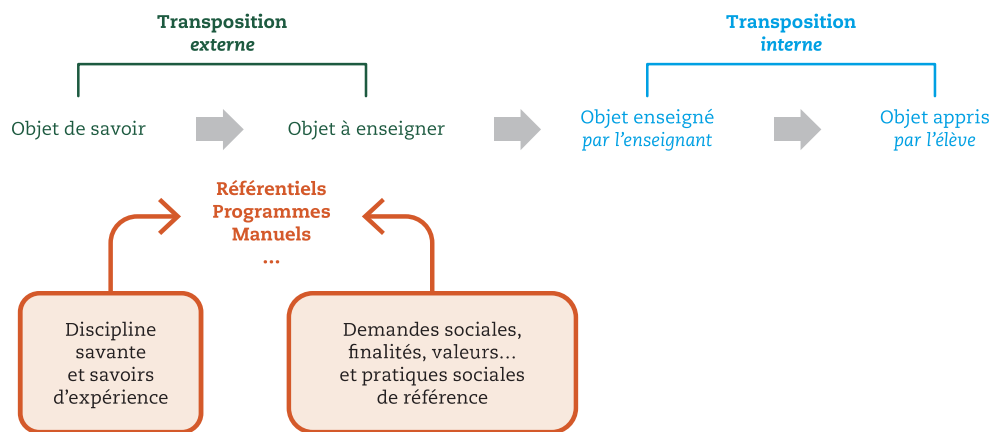


Fig. 1 | La transposition didactique : transposition externe et transposition interne

Le terme de « transposition externe » désigne le processus par lequel un objet de savoir est choisi et défini comme objet à enseigner dans les référentiels officiels, les programmes, les manuels scolaires et autres ressources didactiques. Le plus souvent, cet objet de savoir compte parmi ceux qui recueillent un consensus, relativement large, parmi les spécialistes de la discipline savante de référence. Mais il peut s'agir aussi, notamment dans le domaine de l'apprentissage d'une profession, de savoirs d'expérience qui ne sont pas dérivés en droite ligne des savoirs savants.

Le choix de tel ou tel de ces savoirs peut aussi s'expliquer par les demandes que la société adresse à l'École, les finalités éducatives qu'elle se donne comme mission de poursuivre et les valeurs auxquelles elle prétend éduquer. Ces finalités et ces valeurs distinguent de manière fondamentale la discipline scolaire, dont la vocation est d'ordre éducatif, et la discipline savante, tout entière orientée par un projet de nature scientifique. L'élection de tel ou tel objet de savoir par les concepteurs des programmes et des manuels peut également trouver sa raison d'être dans les « pratiques sociales de référence ». Forgé par J.-L. Martinand (1989), ce concept désigne les tâches, les situations ou les pratiques qui sont de mise hors de l'école, dans certains groupes sociaux, et qui mettent en jeu des savoirs que l'École peut faire le choix d'enseigner. Ces pratiques peuvent concerner les domaines de la vie domestique, des loisirs, du travail, etc. Ainsi, le souci de promouvoir la fréquentation des musées sera à la source d'activités qui initient les élèves à l'art et les sensibilisent au patrimoine.

Ce processus de transposition externe est donc à l'origine de la fabrication des disciplines scolaires. Fruits d'une élaboration sociale, éminemment situées historiquement et culturellement, les disciplines scolaires constituent donc « des cadres d'action qui définissent à la fois des contenus d'enseignement censés transformer par leur appropriation les modes de penser, de parler et d'agir des élèves, et des moyens et démarches à disposition de l'enseignant pour rendre possible cette appropriation » (Schneuwly, 2009, p. 19). Pour Y. Reuter, elles sont composées d'un « ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des fins éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (2010, p. 85). La discipline scolaire se distingue donc tant des disciplines savantes que des disciplines universitaires. Les premières « sont pratiquées par les chercheurs [et sont] très pointues et en perpétuelle évolution en fonction des avancées de la recherche » (Reuter, 2010, p. 71) ; les secondes « fournissent une vision de haut niveau mais [...] plus stable à de futurs spécialistes » (*ibidem*) et ont pour but d'incorporer les étudiants dans la sphère savante.

Au cœur de la discipline scolaire, l'objet à enseigner doit encore, pour être appris, être saisi par l'enseignant. C'est à lui qu'il revient, en effet, de s'en emparer et de l'approprier pour le transformer en objet enseigné. Ce processus, qui inaugure la transposition interne, correspond à tout le travail d'élaboration de la séquence d'enseignement, de mise en œuvre de cette séquence, d'évaluation et de régulation de l'apprentissage. Il rejoint ce que certains auteurs désignent par le concept d'« intervention éducative ». Celle-ci peut être définie comme « l'ensemble des actions finalisées posées par des personnes mandatées, motivées et légitimées en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves des processus d'apprentissage appropriés » (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002, p. 12). L'intervention éducative consiste donc en un processus de « médiation pédagogique-didactique », c'est-à-dire de transformation de l'objet à enseigner en objet enseigné, processus par lequel l'enseignant organise les conditions de la « médiation cognitive » entre l'apprenant et un objet de savoir (Lenoir, 1996), c'est-à-dire la transformation de l'objet enseigné en objet appris.

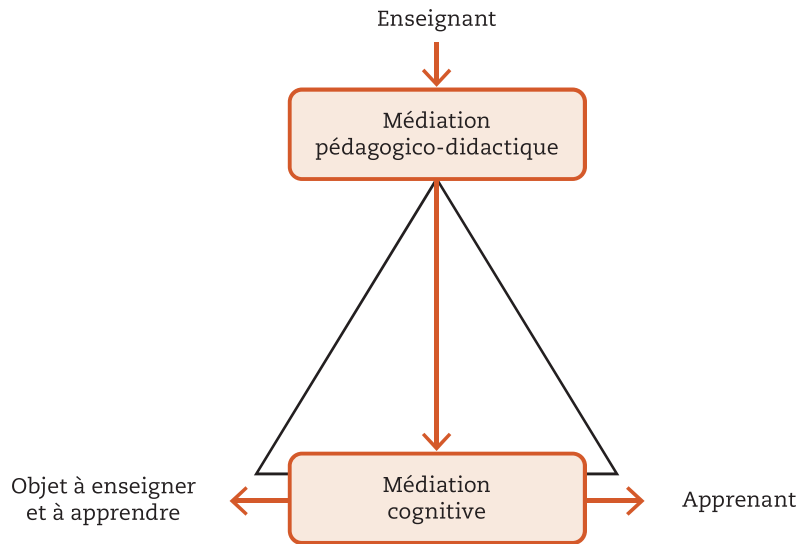


Fig. 2 | Transposition interne et intervention éducative (D'après Lenoir, 1996)

Ce processus de transposition interne ou de médiation pédagogique-didactique est l'objet du présent ouvrage. Celui-ci ne traite donc ni du processus de transposition externe, qui ne relève qu'exceptionnellement de l'enseignant, ni des processus cognitifs à l'œuvre chez l'élève et qui peuvent expliquer comment un objet enseigné peut devenir un objet appris. Il se centre spécifiquement sur les modalités didactiques de la médiation pédagogique-didactique qui est au cœur de l'intervention éducative. Notre attention portera également de manière prioritaire sur la phase dite « préactive », c'est-à-dire le travail de préparation par l'enseignant de son intervention en classe. La manière de conduire celle-ci, soit la phase « interactive », et l'analyse réflexive qu'il pourra ensuite conduire, après la leçon, en phase « postactive » (Altet, 2002 ; Bru, 2001 ; Lessard & Tardif, 1999), ne seront abordées qu'incidemment.

Classiquement, ce travail de médiation est représenté sous la forme du « triangle didactique ». Comme toute situation de communication, la « situation d'enseignement-apprentissage » (Raynal & Rieunier, 1997, p. 121-122) met en présence un émetteur et un destinataire. La relation qu'ils nouent a toutefois ceci de particulier qu'elle s'articule autour d'un contenu ou objet à enseigner que l'enseignant a le projet de faire apprendre à l'élève.

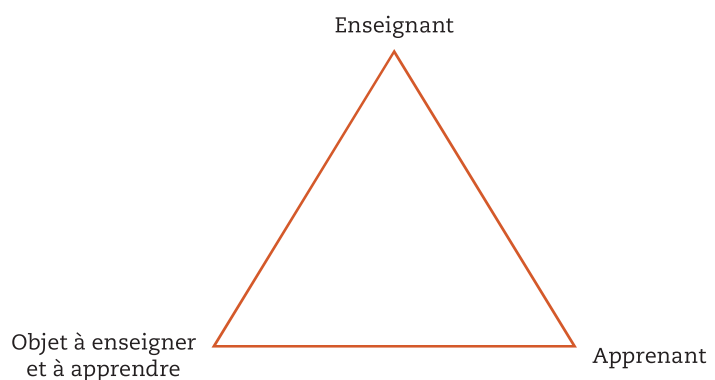


Fig. 3 | Le triangle didactique

La représentation de cette relation sous la forme du triangle didactique permet de mettre en évidence trois champs de préoccupations tant pour l'enseignant, acteur du processus de médiation à l'œuvre, que pour le didacticien, qu'il soit soucieux d'optimiser les relations entre les trois pôles du triangle ou désireux d'en observer le fonctionnement.

Le premier champ de préoccupations concerne la relation entre l'enseignant et les élèves. En effet, la teneur de cette relation et la qualité de la gestion du groupe-classe affectent grandement les apprentissages des élèves (Martineau & Gauthier, 1999; Gaudreau, 2017; Gauthier & Bissonnette, 2017).

« La gestion de classe et la gestion des apprentissages se rencontrent. Des activités bien planifiées et bien menées suscitent la participation et l'engagement dans la tâche des élèves, ce qui réduit, par le fait même, les problèmes de gestion de classe. À l'opposé, des leçons mal préparées et mal rendues démotivent les élèves tout en augmentant les risques de problèmes de comportement dans la classe. Enseignement efficace et gestion de classe efficace vont de pair » (Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2016, p. 91).

Malgré les bénéfices d'une approche qui intègre gestion de classe et didactique (Dumouchel & Kozanitis, 2022; Dumouchel & Lanaris, 2022), les limites imposées par cet ouvrage nous conduiront à laisser largement de côté la relation enseignant-élève et la gestion de classe, et ce, même si l'hétérogénéité croissante des publics scolaires n'est pas sans poser de nouveaux défis à l'enseignant.

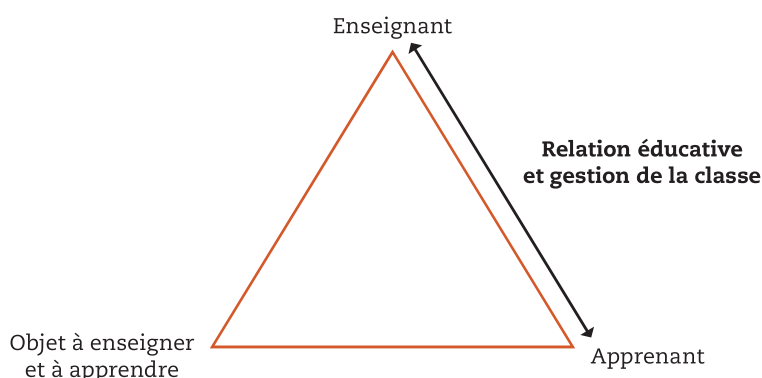


Fig. 4 | Relation éducative et gestion de classe

Le deuxième champ d'attention concerne la relation que les apprenants nouent ou ont nouée avec l'objet à enseigner. Celle-ci interfère évidemment aussi dans le processus d'enseignement-apprentissage qui est au cœur du triangle didactique. L'élève n'a en effet pas attendu d'être en classe d'histoire pour apprendre à propos du passé : le milieu familial, les médias, les voyages, mais aussi la participation à des activités éducatives parascolaires, ce que plusieurs auteurs appellent l'« éducation historique non formelle⁶ », lui ont déjà permis de se construire des représentations de la vie des hommes et des femmes dans le passé, ainsi que du métier d'historien et des méthodes qu'il emploie (Lee, 2005). En présence de l'objet enseigné, l'apprenant convoque donc inmanquablement des représentations et est sujet à des réactions d'intérêt ou de désintérêt, des manifestations d'adhésion ou de rejet. Cette relation que l'élève entretient avec l'objet enseigné pose la difficile question de la « gestion du sens ». Celle-ci ayant maille à partir avec les contenus à enseigner, elle entre dans la sphère de préoccupation privilégiée du didacticien.

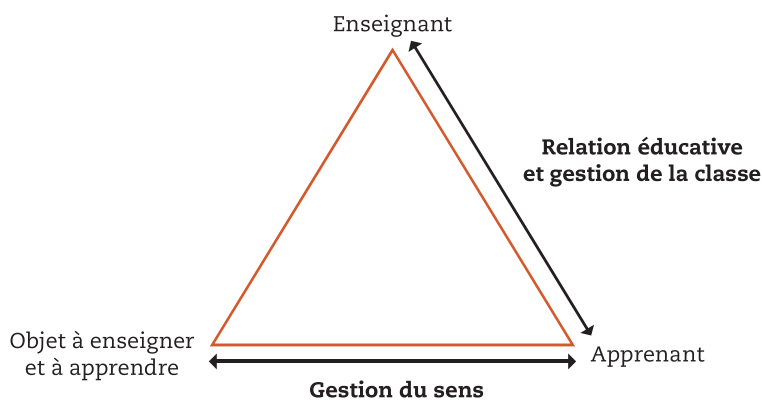


Fig. 5 | La gestion du sens ou comment favoriser la rencontre de l'apprenant avec l'objet à enseigner

6. Cf. *infra* p. 211.

Enfin, le triangle didactique suggère un troisième champ de préoccupations. Comme le précédent, il est d'ordre didactique puisqu'il concerne aussi les contenus à enseigner. Il a trait à la manière dont l'enseignant va apprêter l'objet à enseigner et organiser la rencontre entre les élèves et celui-ci : il est donc au cœur du présent volume.

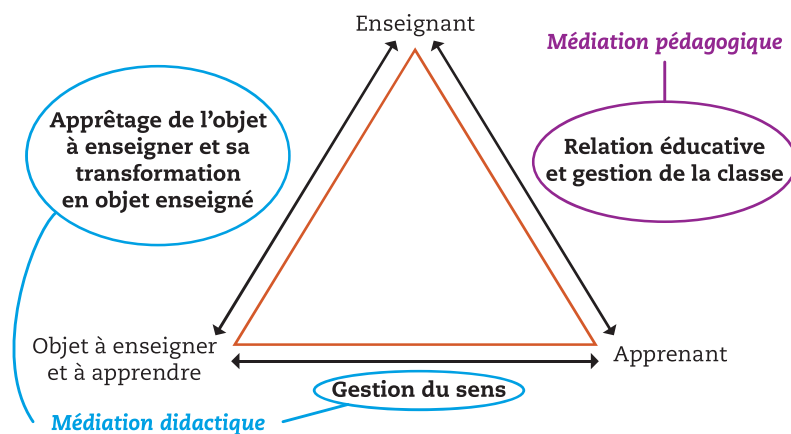


Fig. 6 | Médiation didactique et médiation pédagogique

Ces processus complexes d'apprêtage didactique des objets à enseigner et de gestion du sens que les apprenants entretiennent avec ceux-ci seront abordés dans une perspective d'aide à l'intervention éducative, soit une position qui fait débat dans le cercle des didacticiens. En tant qu'acteurs au sein des disciplines de recherche que sont les didactiques, les didacticiens s'accordent en effet pour attribuer à leur travail une finalité fondamentale : observer et analyser pour comprendre et expliquer. Certains, dont nous sommes, estiment toutefois qu'il est également du ressort du didacticien, en s'appuyant autant que possible sur les résultats de la recherche, de proposer des pistes pour orienter les pratiques d'enseignement et améliorer l'apprentissage. C'est la position qui est sous-jacente au présent travail, que nous avons écrit avec le projet d'outiller l'enseignant du primaire et du secondaire.

Avant de dessiner ces pistes d'action, nous brosserons un tableau des différents objets qui peuvent s'enseigner en classe d'histoire. Qu'est-il possible et souhaitable d'enseigner en classe d'histoire? Telle est la question qui court en filigrane de la première partie de cet ouvrage. Ensuite, nous poserons les fondements épistémologiques, éducatifs et psychopédagogiques sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour développer ses pratiques. L'ouvrage se termine par la proposition d'un certain nombre de voies qui nous semblent susceptibles de donner corps, dans le concret de la classe, à des pratiques enseignantes qui soient en cohérence avec les orientations essentielles de la recherche en didactique de l'histoire aujourd'hui.

* * *

Même s'il a été écrit à une seule main, cet ouvrage est redevable à bien des personnes. Comme elles ont été rencontrées au fil d'un itinéraire d'enseignant et de chercheur long de 35 années, il m'est impossible de les remercier toutes. Que ce soit par leurs enthousiasmes ou leurs critiques, leurs réussites ou leurs difficultés d'apprentissage, mes élèves du secondaire puis mes étudiants à l'université n'ont eu de cesse que de me pousser à parfaire et à éprouver les propositions que le lecteur trouvera dans ce volume. Je remercie aussi, pour les nombreux échanges dont ils m'ont fait profiter, mes doctorants et

assistants à l'Université catholique de Louvain, à l'Université de Liège et à l'Université TÉLUQ, en particulier Mathieu Bouhon, Catherine Dambroise, Marie Lakaye, Sarah Lapré, Raphaël Desormeaux, Gaël Pirard, Sonia Raschevitch et Élodie Vaeremans.

Les propositions que contient ce livre trouvent leur inspiration première dans l'enseignement que nous prodigua feu le Professeur Jean Georges de l'Université catholique de Louvain. Celui-ci compte parmi les pionniers qui ont fait advenir, dans le monde universitaire belge, «la» didactique, comme on la nommait alors, au singulier. Premier didacticien de l'histoire en Belgique, son nom prend place à côté des pères fondateurs de la didactique de l'histoire en francophonie.

Je dois également au Professeur Jean-Marie De Ketele, de l'Université catholique de Louvain, de m'avoir ouvert les portes des sciences de l'éducation et, ce faisant, de m'avoir permis de féconder mes réflexions d'historien et de didacticien au contact de la recherche en pédagogie.

Je souhaite aussi remercier l'Université TÉLUQ et le Département Éducation qui m'ont accordé leur confiance et m'ont accueilli durablement parmi eux, m'ouvrant ainsi les portes d'expériences nouvelles en matière d'enseignement et de recherche.

Je remercie enfin tout particulièrement la Professeure Catinca Adriana Stan, de l'Université Laval, pour sa présence indéfectible tout au long de mon processus d'émigration intellectuelle et la générosité avec laquelle elle a œuvré à mon intégration dans la communauté scientifique québécoise.



PARTIE 1

**Enseigner l'histoire :
quels objets ?**

Qu'enseigne-t-on et qu'est-il possible d'apprendre en classe d'histoire? Des savoirs, des savoir-faire, des connaissances, une méthode ou un mode de pensée, des compétences, des attitudes, des savoir-être...? Les réponses à cette question varient d'une époque, d'un auteur, d'un système éducatif, d'un programme... à l'autre. Elles sont étroitement liées à la question des finalités de l'enseignement de l'histoire, celles-ci orientant le choix de ce qui est à apprendre. Ces différentes finalités seront présentées dans la deuxième partie de cet ouvrage. Pour l'heure, nous souhaiterions proposer au lecteur une forme de panorama des différents objets d'apprentissage qui sont de mise dans les programmes d'enseignement de l'histoire à l'école primaire et secondaire dans la plupart des systèmes éducatifs.

Ces objets constituent autant de leviers que l'enseignant peut actionner pour tenter de provoquer des transformations dans le répertoire cognitif ou comportemental des apprenants. Il faut rappeler, en effet, qu'une situation d'enseignement est une situation de communication où l'un des partenaires, l'enseignant, entreprend de modifier ou de transformer les connaissances ou les comportements de l'autre partenaire, l'apprenant. Si la relation éducative et l'apprentissage sont évidemment influencés par de nombreux facteurs psychologiques, affectifs, sociaux, institutionnels, etc., ils sont également, pour une part, dépendants de ce qui les finalise : ce qui est à apprendre.