

# Périodisation d'écrits américains sur l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire depuis 120 ans

Stéphanie Simard  
Université de Montréal



Félix Bouvier  
UQTR



Sandra Chiasson Desjardins  
UQTR



Periodization of American writings on teaching and learning according to historical concepts over 120 years

doi:10.18162/fp.2015.229

## Résumé

Les stratégies pédagogiques contemporaines pour l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (HEC) incluent généralement la notion d'appropriation conceptuelle. Ainsi, l'enseignement-apprentissage par concepts de l'HEC se veut complémentaire aux autres approches pédagogiques utilisées en HEC. Toutefois, elles sont parfois perçues comme étant une source de tensions concurrentes et même contradictoires. Afin de mieux comprendre cette notion d'enseignement-apprentissage par concepts de l'HEC, cette étude propose une recension de plus de 120 ans d'écrits américains sur le sujet. Ce sont plus de 1300 articles qui ont fait l'objet d'une analyse thématique. Les résultats suggèrent une périodisation des écrits sur quatre périodes marquantes de 1889 à 2009.

## Mots-clés

concept, histoire, apprentissage, pédagogie, enseignement, citoyenneté

## Abstract

Contemporary views of teaching and learning history and citizenship (HC) include conceptual change strategies. These are complementary to, but sometimes perceived as competing with, other pedagogical approaches within the curriculum. To shed light on this notion of teaching and learning HC by concepts, this study reviews more than 120 years of published American literature on concept based learning in HC to bring forward some key themes in regards to its origin and evolution. More than 1300 articles are included in a thematic analysis. The results suggest that the teaching and learning of HC went through four distinct phases from 1889 to 2009.

## Keywords

concept, history, learning, pedagogy, teaching, citizenship

## Introduction

Nous nous intéressons depuis quelques années à la question profondément didactique de l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire et éducation à la citoyenneté. Cet intérêt est contemporain au départ, les deux dernières décennies offrant en effet un corpus important d'écrits scientifiques (Bouvier, 2008, 2010; Bouvier et Chiasson Desjardins, 2012, 2013, 2015; Deleplace et Niclot, 2005; Hicks, Carroll, Doolittle, Lee et Oliver, 2004; Twyman, McCleery et Tindal, 2006; van Drie et van Boxtel, 2008) et professionnels (Lamontagne, 1996a, 1996b; Lebrun, 1994, 1995, 1996), tant au Québec qu'en Europe et aux États-Unis. Sans compter que le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), devenu depuis le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS), a fait le choix d'accorder une place prépondérante aux concepts dans ses nouveaux curriculums d'enseignement de l'histoire.

De là nous est venue l'idée d'explorer les origines de ce qui est au centre de ces programmes d'enseignement de l'histoire au Québec, dorénavant associée spécifiquement et par son titre à l'éducation à la citoyenneté, depuis les années 2000. C'est ainsi qu'en nous appuyant sur une analyse thématique de plus de 120 ans de publications sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire par concepts, nous avons cherché à retracer les grandes lignes de son évolution afin de répondre au questionnement quant aux phases préalables ayant précédé cette approche pédagogique. Nous offrons ici le fruit de cette collecte de données pour laquelle plus de 1300 articles scientifiques ont été recensés.

L'étude des processus cognitifs en ce qui concerne la formation de concepts et de leur évolution préoccupe la communauté scientifique depuis plusieurs siècles déjà (Machery, 2007). La psychologie cognitive et la théorisation à l'égard des schémas conceptuels apportent des connaissances importantes sur la construction, l'emmagasinage, l'organisation et le rappel des concepts en mémoire (Ausubel, 2010; Bruner, 1973; Piaget, 1960). En éducation, des stratégies pédagogiques faisant appel à ce cadre théorique ont été mises au point depuis plusieurs décennies (Erickson, 2007; Merrill et Tennyson, 1977; Tessmer, Wilson et Driscoll, 1990). Toutefois, en ce qui a trait à l'enseignement de la discipline historique au Québec, c'est depuis la refonte des programmes de 2005 que le curriculum privilégie cette approche (MÉLS, 2006) au lieu d'un enseignement historique plus traditionnel, préoccupé davantage par des dates et des faits situés dans une trame événementielle (Martineau, 1998). Il faut cependant mentionner à ce sujet que les programmes d'histoire de 1982, centrés sur des objectifs, avaient déjà amorcé une percée à ce sujet (Bouvier, Allard, Aubin et Larouche, 2012).

Il semble étonnant que malgré la mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage par concepts dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, aucune véritable synthèse permettant d'identifier ses origines, d'en dégager les traits significatifs et les tendances observées n'ait été faite. De surcroît, on peut légitimement se demander sur quelles bases didactiques et scientifiques s'est appuyé le MÉLS pour mettre de l'avant cette pratique. Il semble donc ici pertinent de tracer un portrait historique et évolutif des écrits scientifiques ayant trait à cette thématique pour, du moins, identifier quelques lignes directrices de cette tendance qui se répercute, donc, jusque dans nos programmes actuels.

Notre investigation s'articule principalement autour des deux questions suivantes :

1. Quelles sont les grandes étapes de l'évolution de l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire au sein du corpus documentaire choisi?
2. Quelles sont les tendances, si tant est que ce soit le cas?

Les questions de recherche liées à cette étude ayant été présentées, la section suivante expose le cadre conceptuel qui sert de guide à l'analyse thématique.

## Cadre conceptuel

Les concepts, de par leur nature, constitueraient l'armature d'une science, car ils sont liés à sa précision, son enrichissement et ses avancées. À cet effet, Brunet, Ferras et Thery (1993) affirment que les concepts sont « des représentations générales, de nature abstraite, clairement définies et même consensuelles, susceptibles de guider la recherche et de fonder ses hypothèses » (p. 111). Bien que le caractère consensuel des concepts puisse légitimement être contesté, notamment lorsqu'il est question de concepts issus de la discipline historique (Halldén, 1997), nous retiendrons ici les qualificatifs référant à la généralité et à l'abstraction qui, dans les écrits scientifiques, sont récurrents.

D'abord, il s'agit d'une généralité, car le concept est une « signification générale valable pour un ensemble de représentations concrètes dans ce qu'elles ont de commun » (Piéron, 1968, p. 78). Martineau (2010) précise que le concept permet de créer des classes ou des catégories d'éléments dont les caractéristiques essentielles sont les mêmes. Ainsi, un concept est défini comme un ensemble d'objets, de symboles ou d'événements classifiés selon des caractéristiques connues pouvant être utilisées en référence en

tant que nom ou symbole (Merrill, Tennyson et Posey, 1992). C'est à partir de ces catégories que l'on peut classer l'objet physique ou intellectuel. À cet effet, le concept organise les perceptions et les connaissances (Dubois, 2009) et permet de les regrouper (Slavin, 1994). Ensuite, c'est un élément jusqu'à un certain point relatif, mais étendu au plan cognitif, car il ne peut que se concrétiser dans la pensée abstraite et relativement stable (Barth, 1987; Piéron, 1968) en tant que représentation mentale (Desrosiers-Sabbath, 1984) et objet imaginé par l'esprit (Legendre, 2005).

Toutefois, comment s'énonce exactement cette représentation mentale qui agit à titre de classification d'objets, d'idées, d'émotions, d'actions ou d'événements (Kibby, 1995)? Lebrun (1996) propose de décliner un concept historique de la façon suivante : son nom, ses caractéristiques essentielles et non essentielles, ses exemples et ses contre-exemples, ainsi que ses concepts associés ou de catégorie supérieure. Pour mieux illustrer nos propos, considérons comme exemple le concept de démocratie, un des concepts clés du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire. La démocratie est le nom que l'on donne à un concept qui regroupe un certain nombre d'attributs essentiels, c'est-à-dire qui sont toujours présents quelle que soit la situation démocratique en question, et non essentiels, c'est-à-dire que l'on retrouve dans certaines situations démocratiques particulières. On peut donner forme au concept de démocratie en l'illustrant à partir d'exemples (le système politique athénien du 5<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ) ou de contre-exemples (le système monarchique de l'Empire perse).

Plus concrètement et dans un contexte d'enseignement, le maître qui veut amener les élèves à s'approprier le concept de démocratie fournira une définition de ce qu'est la démocratie, une liste de ses attributs, des exemples et des contre-exemples. Éventuellement, l'élève sera confronté à des instances de systèmes sociaux inédits, démocratiques ou non, et devra faire appel à ses connaissances afin de classer ces systèmes sociaux comme étant démocratiques ou non. C'est ce processus d'identification et de classification d'instances inédites du concept qui permettrait une restructuration des schémas cognitifs (Chi, Glaser et Rees, 1982; Slavin, 1994). À cet égard, Barth (2013) rappelle que pour amener les apprenants à véritablement comprendre un concept, il est essentiel d'avoir des expériences lui étant liées qui sont à la fois singulières et contextualisées, c'est-à-dire que l'on peut associer à un exemple précis.

D'ailleurs, Barth (2001) propose un cadre de référence permettant de clarifier ce qu'est l'enseignement-apprentissage par concepts. Nous adoptons ici la définition suivante : faciliter ou avoir accès à une définition du concept et une liste de ses attributs, des exemples et des contre-exemples permettant l'identification du concept et sa classification, c'est-à-dire faire des liens entre différents concepts et aussi d'établir des connexions référant aux connaissances, expériences et émotions antérieures (inspirée de Barth, 2001).

C'est sur cette base théorique que l'enseignement-apprentissage par concepts optimiserait l'arrimage d'apprentissages en profondeur, notamment en la matière de l'intégration du vocabulaire historique (Lebrun, 1994). Cela engendre également des résultats supérieurs sur le plan des processus cognitifs, permettant ainsi une meilleure vue d'ensemble, davantage critique de faits ou d'événements historiques (Herrero, Mattei, Meynac et Vennereau, 1997; Hicks et al., 2004; Twyman et al., 2006). C'est donc à partir de ce cadre de référence que nous analysons et dégageons les grandes tendances d'un corpus littéraire non pas exclusivement, mais essentiellement étatsunien. La prochaine section présente l'approche méthodologique mise en place.

## Méthodologie

L'approche méthodologique utilisée pour la recherche documentaire est constituée de quatre étapes. À la première étape, nous avons construit un corpus significatif d'écrits. Pour ce faire, une recherche documentaire effectuée le 5 mai 2011 a dépouillé les bases de données ERIC (Resources in Education and Current Index to Journals in Education) et SocINDEX. La stratégie générale de recherche est constituée des mots-clés suivants ainsi que de leurs dérivés répertoriés dans les thésaurus des bases de données ci-dessus mentionnées : « History » « Study & teaching » « TEACHING methods » « LEARNING strategies » « TEACHING » « LEARNING » « CURRICULA (Courses of study) ». Cette stratégie de recherche a permis de recenser 1364 écrits qui correspondent à l'enseignement-apprentissage de l'HEC en général et parus entre 1895 et 2009. Nous avons choisi cette limite temporelle afin de construire un corpus traçant un portrait historique et évolutif des écrits jusqu'à nos jours. Par ailleurs, la nature des écrits retenus inclut les recherches théoriques et empiriques, les récits de pratiques, ainsi que les articles de nature plus éditoriale ou d'opinion professionnelle.

La deuxième étape a consisté en la lecture des titres des écrits et de leurs résumés pour sélectionner et vérifier la pertinence des écrits par rapport aux critères de sélection suivants. Pour être sélectionné, un écrit devait porter spécifiquement sur l'enseignement-apprentissage par concepts. En ce sens, l'écrit devait correspondre à notre définition conceptuelle, c'est-à-dire répondre à la question suivante. Est-ce que les thèmes évoqués dans le titre et le résumé permettent à d'éventuels élèves d'approfondir des notions conceptuelles en histoire? Si la réponse était affirmative, l'écrit était sélectionné. Ainsi, les titres et résumés des 1364 articles ont été lus et codés dans le but de construire un corpus spécifique sur l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire. À titre d'exemple, l'article suivant, paru en 1882, fut sélectionné.

Hughes, J. L. (1882). The topical teaching of history. *Education*, 2(4), 410-414. The article discusses the methods and techniques of teaching history in schools and the principles on how to motivate students to become interested in the subject. Usually, students are not motivated to go to school to study the lives of emperors, kings, and leaders from the early times. Therefore, as a motivation to students, studying history should not only focus on the remarkable event of the past but also to consider the constitutional growth, religion, literature, social development, commerce, and general progress. One other suggestion is to offer diverse topics to students to keep them interested.

Afin de vérifier la validité de notre processus de sélection lors de la lecture des titres et résumés, 100 des 1364 écrits ont fait l'objet d'une analyse de l'accord interjuges en utilisant le test statistique de Kappa. Le niveau d'accord obtenu est  $Kappa = 0,525$  ( $p < 0,001$ ), IC 95 % (0.34, 0.71). Ce résultat représente un accord modéré selon Landis et Koch (1977). Nous avons essayé de modifier les instructions de codage pour améliorer ce degré d'accord, sans succès. En effet, l'identification de thématiques associées à l'enseignement-apprentissage par concepts en HEC lors de la lecture des titres et des résumés n'était pas toujours explicite et le degré d'accord est demeuré modéré. Au total, le processus de sélection a permis d'identifier, parmi les 1364, 123 écrits portant spécifiquement sur l'enseignement-apprentissage par concepts en HEC.

À la troisième étape, les 123 écrits sélectionnés sont alors classifiés par décennie. Quatre périodes clés sont mises en lumière. Finalement, à la quatrième étape, une analyse de contenu interprétative opérationnalisée par l'identification de thématiques associées à chacune des quatre périodes-clés complète notre analyse. Les thématiques suggérées sont induites, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas définies *a priori*. Elles émergent plutôt de notre interprétation des écrits, et ce, au fil de nos lectures et de nos réflexions sur les écrits recensés. Les résultats obtenus aux étapes de périodisation et d'identification des thématiques sont présentés dans la section suivante.

## Résultats et discussion

Quatre périodes clés liées à l'enseignement-apprentissage par concepts

La classification par décennies des 123 articles retenus suggère quatre périodes où l'enseignement-apprentissage par concepts a suscité l'intérêt de la communauté scientifique de l'enseignement de l'histoire. Comme l'illustre le Tableau 1, les périodes 1889-1909, 1930-1939, 1960-1975 et 1990-1999 représentent ces périodes d'intérêt, périodes où un pourcentage plus élevé (>10 %) du corpus documentaire initial sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire portait sur la méthode conceptuelle. Rappelons ici au lecteur que la méthode conceptuelle fait référence à une approche pédagogique qui propose à l'élève une définition d'un concept et une liste de ses attributs, des exemples et des contre-exemples permettant l'identification du concept et sa classification, c'est-à-dire de faire des liens entre différents concepts et aussi d'établir des connexions aux connaissances, aux expériences ou aux émotions antérieures (inspirée de Barth, 2001).

Tableau 1

*Proportion des écrits portant sur les concepts en enseignement de l'histoire*

Décennie	Nombre d'écrits au corpus initial	Nombre d'écrits sélectionnés	Pourcentage %
1880-1889	69	3	4,35
1890-1899	95	10	10,53
1900-1909	56	7	12,50
1910-1919	49	3	6,12
1920-1929	44	2	4,55
1930-1939	60	6	10,00
1940-1949	56	2	3,57
1950-1959	32	1	3,13
1960-1969	51	6	11,76
1970-1979	57	4	7,02
1980-1989	78	5	6,41
1990-1999	205	26	12,68
2000-2009	512	48	9,38
Total	1364	123	9,01

À la section suivante, nous proposons de faire un survol des quatre périodes afin de dégager les grandes tendances des publications qui les ont alimentées, et ce, par une analyse interprétative des quatre périodes d'intérêt identifiées antérieurement. Les références aux articles présentés dans cette analyse sont disponibles à l'Appendice A.

### **1<sup>re</sup> période : 1889-1909**

C'est juste avant cette première période que l'on recense, dans les bases de données consultées, le premier article ayant trait à l'enseignement-apprentissage par concepts. Il s'agit d'un article de Hughes publié en 1882 dans la revue *Education*. Hughes propose d'exploiter et de mettre de l'avant des concepts en classe d'histoire afin de motiver les élèves à autre chose que l'histoire enseignée et apprise selon une approche événementielle. En faisant la synthèse des écrits suivants, il est possible de supposer que les recherches ayant trait à l'enseignement-apprentissage par concepts à ce moment suivent cette tendance amorcée par Hughes (1882), c'est-à-dire une tendance qui prône une approche moins traditionnelle. En effet, les écrits publiés alors sur l'enseignement-apprentissage par concepts semblent ouvrir la voie à une nouvelle stratégie d'enseignement et d'apprentissage, d'une part, en se distinguant de l'enseignement magistral suivant une trame événementielle. D'autre part, l'approche aspire à offrir un rôle plus actif à l'apprenant dans la classe, notamment en lui permettant de développer des habiletés et des compétences associées au travail de l'historien.

Ainsi, Thompson (1884) voit une occasion de séquencer l'histoire d'une ou de plusieurs civilisations par l'étude de concepts communs. Pour sa part, Harley (1895) aborde l'enseignement par concepts en y percevant un moyen privilégié pour étudier l'histoire comme toute autre science, c'est-à-dire en s'appropriant un certain nombre de concepts qui constituent son armature. Les écrits suivants mettent également en lumière les bienfaits diversifiés de cette approche de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

En effet, certains visent à contribuer à l'émergence de débats dans la classe (Perkins, 1898), à favoriser « l'élévation nationale » des États-Unis grâce à l'étude de concepts liés à son histoire sociale, économique, politique et culturelle (William, 1897), à aider les élèves à sélectionner et à organiser les informations historiques (Gilbert, 1902) ou encore à permettre la mise en place d'une pièce de théâtre historique (Cummings, 1912). L'enseignement-apprentissage par concepts est illustré à partir de ce qui en fait son apport et son originalité. Ainsi, en observant les différentes thématiques évoquées par les auteurs au tournant du 20<sup>e</sup> siècle, que ce soit la proposition d'une histoire se distançant de la trame événementielle ou encore le développement de compétences historiennes en classe, elles semblent révélatrices de ce que sera l'enseignement-apprentissage par concepts par la suite, où l'on s'éloigne du seul apprentissage événementiel pour favoriser l'apprentissage de l'histoire par conceptualisation, ce qui permet d'apprivoiser plus globalement une étape historique donnée.

### **2<sup>e</sup> période : 1930-1940**

Ce sont vingt années plus tard que nous avons identifié la deuxième période. Tout comme pour la première, c'est essentiellement l'apport significatif de la méthode conceptuelle à l'enseignement de l'histoire qui est mis en lumière dans de nombreux écrits. Plus particulièrement, la contribution des

concepts dans une perspective de pensée et de conscience citoyenne est abordée. À cet effet, Clark (1932) amène l'idée que l'enseignement-apprentissage par concepts stimule la pensée citoyenne et inspire des valeurs éthiques. D'ailleurs, Wilson (1935) soutient que les concepts enseignés en sciences humaines doivent être des outils privilégiés pour relier l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté. Pour sa part, Cherry (1942) y voit une méthode novatrice permettant aux apprenants de comprendre les développements sociaux, économiques et contemporains.

On retrouve également des écrits qui font état de recherches menées sur des concepts particuliers issus de la discipline historique. Par exemple, Mahoney (1934) suggère de développer chez les élèves leur compréhension du concept de démocratie, et ce, en partant du monde qu'ils connaissent et côtoient au quotidien. Quelques années plus tard, Mannion (1938) se prononce sur le concept de révolution en le plaçant comme un concept-clé permettant l'étude de plusieurs civilisations. Il est intéressant ici de noter que ces deux concepts occupent une place importante au sein du programme actuel en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire. Le concept de démocratie apparaît à bon droit comme concept au cœur de l'étude de la société athénienne, en plus d'être un concept complémentaire à l'étude des révolutions américaine et française et à celle d'une période historique contemporaine laissée au choix de l'enseignant. Le concept de révolution est quant à lui étudié au sein des périodes historiques que sont les révolutions américaine et française ainsi que la révolution industrielle anglaise.

Dans cette seconde période, il est possible de voir que les définitions de ce qu'est l'enseignement-apprentissage par concepts se complexifient. À cet égard, on y introduit des termes éminemment contemporains telles la pensée citoyenne et la démocratie. Ces thèmes sont bien évidemment encore actuels aujourd'hui, notamment avec l'arrimage explicite de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté et avec la présence d'une compétence disciplinaire qui vise explicitement le développement de la conscience citoyenne (*construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*).

### **3<sup>e</sup> période : 1960-1975**

La troisième période identifiée ici correspond bien évidemment à une phase plus contemporaine quant à l'enseignement-apprentissage de HEC par la méthode conceptuelle. Pour Jarolimek (1973), la décennie des années 1960 est perçue comme une de réformes où la mémorisation des dates n'est plus un paradigme et où les sciences humaines ne sont plus uniquement dominées par l'histoire et la géographie. En ce sens, notre analyse des écrits de cette décennie permet de voir que les concepts sont essentiellement abordés dans une perspective interdisciplinaire où l'histoire et la géographie contribuent à l'étude des sciences humaines en lien avec d'autres disciplines telles que la sociologie ou la politique. Précisons ici que cette perspective interdisciplinaire vaut pour un corpus américain et cette tendance serait peut-être à revoir dans une bonne mesure dans un contexte québécois ou français.

Les écrits de Cox et Mercer (1961), de Rooze (1969), ainsi que ceux de Still et Klebanow (1969) témoignent bien qu'une perspective interdisciplinaire se dessine dans les écrits américains lorsqu'il est question de concepts. Plus précisément, Rooze (1969) estime que l'exploitation des concepts dans l'étude de l'histoire locale favorise l'émergence et le développement de concepts dans d'autres disciplines. Dans une autre veine, Monahan (1973) propose d'intégrer le jeu (baseball) dans l'enseignement-apprentissage

par concepts. Bien que son expérimentation connaisse des résultats mitigés, celle-ci témoigne d'un désir de proposer de nouvelles stratégies d'enseignement-apprentissage en histoire. D'ailleurs, quelques années plus tôt, Pickett (1969) recommande l'abandon de la méthode traditionnelle de l'enseignement de l'histoire afin d'amener les élèves à véritablement réfléchir, à échanger et à effectuer des recherches originales sur les événements et les faits historiques. On voit donc que l'interdisciplinarité et la mise en action des élèves prennent de l'importance lorsqu'il est question d'appréhender des concepts en classe et c'est là une illustration d'une approche pédagogique plus moderne de l'enseignement de l'histoire.

#### **4<sup>e</sup> période : 1990-1999**

L'analyse des écrits de la décennie 1990-1999 amène à constater que, plus récemment, la question de l'enseignement-apprentissage par concepts a notamment été traitée par rapport au fait que cette approche est associée à des perspectives multiples s'éloignant de l'approche événementielle et qu'elle favorise le développement de la méthode historique (Blount, 1992). La question d'éducation à la citoyenneté déjà présente dans les années 1929-1945 est toujours actuelle, notamment grâce à Buckles et Watts (1997) qui voient dans les concepts une bonne façon de lier l'histoire à l'éducation à la citoyenneté et d'intégrer les valeurs de la société. Dans la même veine, l'utilisation des concepts en classe d'histoire est également une voie privilégiée pour traiter des questions actuelles de la nation (Jarning, 1997). Notons aussi que les concepts sont au cœur du programme américain d'histoire sociale liée aux « standards historiques » (history standards) tel que le développe Stern (1998). Il serait cependant intéressant de voir dans quelle mesure ces écrits ont influencé le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté actuellement enseigné dans les écoles québécoises.

## **Conclusion**

Cette étude a permis d'identifier 123 écrits portant sur l'enseignement-apprentissage par concepts en HEC. Ce travail d'identification n'est pas explicite, comme le démontre l'accord interjuge modéré. Par ailleurs, notre analyse est un essai de périodisation de ces écrits suivie d'une analyse interprétative des principaux textes ayant trait à l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire s'étalant sur une période de 120 ans.

En fait, peu d'études se sont penchées sur les origines de l'enseignement-apprentissage par concept en HEC, et ce, malgré son introduction relativement ancienne. Les résultats présentés permettent de dégager certaines tendances ou visées de cette approche pédagogique. Il est question de favoriser l'engagement des élèves, un enseignement interdisciplinaire ainsi que d'appliquer des théories de l'apprentissage développées dans la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Il s'agit de théories selon lesquelles des nouvelles connaissances s'acquièrent lorsque mises en relation avec des connaissances, des expériences et des émotions antérieures.

Toutefois, les écrits exploités sont essentiellement américains. Ainsi, nous ne prétendons pas avoir analysé le contexte québécois de l'enseignement de HEC. S'il s'agit là d'une limite de notre étude, nous considérons avoir ouvert la voie à un questionnement plus large sur cette question didactique en y établissant les premières balises. Ainsi, les liens de correspondance entre l'intérêt porté à l'enseignement et l'apprentissage par concepts de l'HEC au Québec et les grands courants américains demeurent à explorer.



## Références

- Ausubel, D. P. (2010). *The acquisition and retention of knowledge : a cognitive view*. Boston, MA : Kluwer Academic Publishers.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction : [méthodes pour une meilleure réussite de l'école...]*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur [donner du sens aux savoirs]*. Paris : Retz.
- Bouvier, F. (2008). Des expériences d'enseignement-apprentissage en histoire et en éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire et l'arrimage de leurs concepts. Dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début du XXI<sup>e</sup> siècle au Québec* (p. 82-94). Québec : Septentrion.
- Bouvier, F. (2010). Une recherche sur l'enseignement et l'appropriation des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes* (p. 289-307). Québec : Multimondes.
- Bouvier, F., Allard M., Aubin, P. et Larouche M.-C. (2012). *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement*. Sillery : Septentrion.
- Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2012). L'appropriation conceptuelle dans un milieu urbain au premier cycle du secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté. *LERTIE*, 2(1), 58-79.
- Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 297-316. <http://dx.doi.org/10.7202/1020973ar>
- Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2015). Disciplinary and conceptual connections related to the study of history in 12-13 years old students. Dans A. Chapman et A. Wilschut (dir.), *Joined-up History : New Direction in History Education Research*.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given : studies in the psychology of knowing* (1<sup>re</sup> éd.). New York, NY : Norton.
- Brunet, R., Ferras, R. et Thery, H. (1993). *Les mots de la géographie : Dictionnaire critique* (3<sup>e</sup> éd.). Montpellier – Paris : Reclus/La documentation française.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. et Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Advances in the psychology of human intelligence* (p. 7-75). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Deleplace, M. et Niclot, D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie : enquête au collège et au lycée*. Reims : CRDP Champagne-Ardenne.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts : Vers un système de modèles d'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dubois, J. (2009). *Le lexis : Le dictionnaire érudit de la langue française*. Paris : Larousse.
- Erickson, H. L. (2007). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201-210. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89728-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89728-5)
- Herrero, D., Mattei, D., Meynac, J.-P. et Vennereau, G. (1997). Enseigner le concept de liberté en histoire au collège et au lycée. Dans F. Audigier (dir.), *Concepts, modèles et raisonnements : Actes du huitième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales* (p. 176-186). Paris : INRP.
- Hicks, D., Carroll, J., Doolittle, P., Lee, J. et Oliver, B. (2004). Teaching the Mystery of History. *Social Studies and the Young Learner*, 16(3), 14-16.
- Kibby, M. W. (1995). The organization and teaching of things and the words that signify them. *Journal of Adolescent and Adult Litteracy*, 39(3), 208-223. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/40015677>

- Lamontagne, L. (1996a). Modèles d'enseignement des concepts. *Traces*, 34(1), 15-19.
- Lamontagne, L. (1996b). L'enseignement des concepts en histoire générale. *Traces*, 34(1), 10-13.
- Landis, J. R. et Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <http://dx.doi.org/10.2307/2529310>
- Lebrun, N. (1994). Les concepts en sciences humaines. *Traces*, 32(5), 12-17.
- Lebrun, N. (1995). Difficultés des concepts : implication pour l'enseignement des sciences humaines. *Traces*, 33(6), 16-20.
- Lebrun, N. (1996). Stratégies de développement des concepts. *Traces*, 34(3), 10-13.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Machery, E. (2007). 100 years of psychology of concepts: the theoretical notion of concept and its operationalization. *Studies in History and Philosophy of Science Part C : Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 38(1), 63-84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.shpsc.2006.12.005>
- Martineau, R. (1998). Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté. Dans R. Comeau et B. Dionne (dir.), *À propos de l'histoire nationale* (p. 45-56). Sillery : Septentrion.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : Traité de didactique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Merrill, M. D. et Tennyson, R. D. (1977). *Teaching concepts : an instructional design guide*. Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.
- Merrill, M. D., Tennyson, R. D. et Posey, L. O. (1992). *Teaching concepts : An instructional design guide* (2<sup>e</sup> édition). Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Secondaire premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/seconaire1/pdf/prfrmsec1ercyclev2.pdf>
- Piaget, J. (1960). *The psychology of intelligence*. London : Routledge.
- Piéron, H. (1968). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational Psychology : Theory and Practice*. Boston, MA : Allyn et Bacon.
- Tessmer, M., Wilson, B. et Driscoll, M. (1990). A new model of concept teaching and learning. *ETR&D – Educational Technology Research and Development*, 38(1), 45-53. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02298247>
- Twyman, T., McCleery, J. et Tindal, G. (2006). Using concepts to frame history content. *The Journal of Experimental Education*, 74(4), 331-349. <http://dx.doi.org/10.3200/JEXE.74.4.329-350>
- van Drie, J. et van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>

## Pour citer cet article

Simard, S., Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2015). Périodisation d'écrits américains sur l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire depuis 120 ans. *Formation et profession*, 23(2), 61-70. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.229>

# Appendice A

## Bibliographie des articles du corpus

### 1<sup>re</sup> période

- Cummings, S. S. (1912). A suggestion for history. *Journal of Education*, 76(15), 409-410. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/42820420>
- Gilbert, C. B. (1902). History. *Journal of Education*, 56(9), 152-153.
- Harley, L. R. (1895). Methods of historical study. *Education*, 15(6), 332-340.
- Hughes, J. L. (1882). The topical teaching of history. *Education*, 2(4), 410-414.
- Perkins, S. F. (1898). For history class debate. *Journal of Education*, 47(11), 166.
- Thompson, A. B. (1884). The practical side of history and how to teach it. *Journal of Education*, 40(23), 6-7.
- William, F. (1897). Lives of American artists in the school-room. *Education*, 17(8), 490-492.

### 2<sup>e</sup> période

- Cherry, G. L. (1942). Using raw materials of history. *Journal of Higher Education*, 13(3), 135-138. <http://dx.doi.org/10.2307/1976016>
- Clark, R. (1932) The value to the adolescent of a study of history. *Education*, 53(4), 228-230.
- Mahoney, J. J. (1934). A new deal for the social studies. *Education*, 54(9), 550-554.
- Mannion, L. J. (1938). Revolution as a fad in history. *Education*, 59(2), 92-95.
- Wilson, H. E. (1935). The social studies in the junior high school. *Education*, 55(5), 263-268.

### 3<sup>e</sup> période

- Cox, P. W. L. et Mercer, B. E. (1961). *Education in Democracy: The Social Foundations of Education*. New York, NY : McGraw Hill.
- Jarolimek, J. (1973). In pursuit of the elusive new social studies. *Educational Leadership*, 30(7), 596-599.
- Monahan, D. (1973). Stimulating interest in world history through simulation baseball. *Education*, 94(2), 175-176.
- Pickett, R. S. (1969). Clio : The missing muse in family life education. *Family Coordinator*, 18(1), 27-31. <http://dx.doi.org/10.2307/582701>
- Rooze, G. E. (1969). Local history can enliven social science concepts. *The Elementary School Journal*, 69(7), 346-351. <http://dx.doi.org/10.1086/460521>
- Still, B. et Klebanow, D. (1969). The teaching of American urban history. *The Journal of American History*, 55(4), 843-847. <http://dx.doi.org/10.2307/1900157>

## 4<sup>e</sup> période

- Blount, H. P. (1992). Making history live for secondary students : Infusing people into the narrative. *Social Studies*, 83(5), 220-223. <http://dx.doi.org/10.1080/00377996.1992.9956237>
- Buckles, S. et Watts, M. (1997). An appraisal of economics content in the history, social studies, civics, and geography national standards. *The American Economic Review*, 87(2), 254-259. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/2950927>
- Jarning, H. (1997). The many meanings of social pedagogy : Pedagogy and social theory in Scandinavia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3-4), 413-431. <http://dx.doi.org/10.1080/0031383970410315>
- Stern, S. M. (1998). Improving history education for all students : The Massachusetts history and social science curriculum framework. *The Journal of Education*, 180(1), 1-13. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/42742378>