

Nicole TUTIAUX-GUILLON
Simonne GUYON
Marie-José MOUSSEAU

ENSEIGNER DES CONCEPTS : QUELLES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ?

Ordinairement l'enseignement de l'histoire, de l'école élémentaire au lycée, privilégie contenus factuels et méthodologiques. Ainsi les programmes sont d'abord des listes de faits, de périodes : par exemple le programme de seconde se divise en trois parties "de l'ancienne France à la Révolution" "la Révolution française et l'Empire" "la France, l'Europe et le Monde au XIX^e siècle, jusqu'aux années 1880". Et, si la présentation qui l'accompagne précise "*L'orientation méthodologique de la classe de seconde conduira à mettre l'accent, sans préjudice des connaissances précises à acquérir, sur les démarches propres à faciliter la maîtrise, par l'exercice, des concepts et des savoir-faire*"¹ les indications qui suivent (maniement aisé des instruments de travail, expression, enrichissement du vocabulaire, aptitude à construire une problématique, compréhension de la multiplicité des causes, développement de l'esprit critique ...) mettent l'accent sur le travail méthodologique - "propre à faciliter la maîtrise des concepts".

Mais comment appréhender ces concepts ? comment amener un élève à conceptualiser ?

Le mode de transmission dominant, surtout au lycée, dans nos disciplines est celui du cours magistral, soutenu par une interaction verbale maître/classe par exemple à l'occasion de l'analyse d'un document. Parfois, mais moins souvent, on recourt à des travaux pratiques : une succession de consignes et de tâches ponctuelles, organisée en vue d'un apprentissage précisément défini. Dans les deux cas une phase d'institutionnalisation définit le savoir qui sera évalué en fin d'apprentissage. Elle est essentielle et se manifeste par le résumé, la "trace écrite" du cours.²

Ce modèle d'enseignement, qui fonctionne pour l'apprentissage des faits et des méthodes, est-il pertinent pour l'apprentissage de concepts ? On est en droit d'en douter : les enjeux et les formes des apprentissages sont en effet de nature différente. De ce fait, dans le cadre de notre recherche³, nous avons été amenés à proposer des situations d'enseignement-apprentissage différentes.

Des problèmes liés à la conceptualisation apprendre un concept ?

Un concept ne s'apprend pas comme s'apprend une date ou une liste de faits. Un concept c'est *un noeud de relations, un ensemble d'attributs* unis entre eux par des relations abstraites et complexes. Les attributs permettent de le caractériser, de le distinguer d'autres concepts proches. Par exemple, pour le concept de "nation" nous avons proposé de retenir comme attributs *souveraineté, territoire, identité, unicité, mémoire, souche*. Ces deux derniers attributs au moins distinguent "nation" d'"Etat", alors que le sens commun les confond souvent. Mais énoncer les attributs ne saurait suffire : ils ne sont pas juxtaposés en une simple somme, ils tissent une véritable *trame conceptuelle*, un ensemble d'énoncés qui seul rendrait compte de la complexité du concept. Pour reprendre l'exemple de "nation", la mémoire garantit le territoire national, mais le territoire permet d'ancrer la mémoire dans l'espace : lien réciproque de fixation bien analysé par P.Nora dans "les lieux de mémoire"⁴. Ou encore la souche (réelle ou fictive) fonde l'unicité de la nation, mais, inversement, proclamer l'unicité de la nation conduit à son ethnicisation. On voit que ce sont les relations entre attributs qui permettent d'interpréter des phénomènes historiques : se contenter d'une liste des attributs ne peut suffire à donner du sens aux objets historiques que désigne le concept.

D'autre part un concept n'est évidemment jamais seul : il est pris dans un réseau de notions et concepts dont il se rapproche, se différencie, avec lesquels il entretient des liens plus ou moins nécessaires, plus ou moins flous : "nation" certes mais aussi État, pays, patrie, peuple, ethnie, culture ... ou plus modestement frontière, symbole, patrimoine, idéologie, unification ... La liste serait longue. Se mettent ainsi en place progressivement des *réseaux conceptuels* plus ou moins cohérents et hiérarchisés. Comment faire construire aux élèves une telle trame, un tel réseau - ou du moins comment en faciliter la construction ? Bien entendu celle-ci peut être laissée au hasard, aux capacités personnelles. Il est tentant toutefois, à un moment où instructions et référentiels insistent sur notions et concepts⁵, de chercher des pistes de travail en classe. Il faut dès lors préférer des situations d'apprentissage où plusieurs attributs d'un même concept puissent être clairement repérés et mis en oeuvre dans leurs interrelations. D'autres aussi où l'élève soit à même d'user de façon nuancée de différents concepts pourtant proches et souvent confondus. Il s'agit moins en fait de cerner un concept que d'en user pour interpréter les réalités historiques : n'est-ce pas là sa fonction ?

Conceptualiser ? c'est à dire ?

B.M. Barth⁶ (qui s'appuie essentiellement sur Bruner) et Vygotski⁷ (moins "médiatisé" !) proposent chacun une interprétation du processus de conceptualisation ; mais elles ne coïncident guère. Nous allons essayer, de façon très simplifiée, de préciser ces deux modèles.

Selon Britt-Mari Barth, les premières étapes permettent de sélectionner les attributs pertinents d'un concept, grâce à l'analyse d'exemples et de contre-exemples : leur

comparaison conduit à abstraire des similarités dont la cooccurrence est constante dans tous les exemples rencontrés. Ensuite seulement une réflexion inductive dégage la relation constante qui existe entre ces similarités - c'est à dire entre les attributs. On peut alors généraliser à toute une catégorie ce qui a été vu sur les exemples ; c'est à cette étape que le mot qui désigne le concept est nécessaire. La maîtrise du concept se révèle progressivement : dans la capacité à donner des exemples et des contre-exemples, puis à justifier la distinction entre les exemples pertinents et les autres en utilisant les attributs nécessaires, à nommer le concept et ses attributs (élaborer en somme une définition), enfin à transférer l'usage du concept à une situation nouvelle.

Ici d'une part l'abstraction précède toujours la généralisation, d'autre part des exemples et des contre-exemples nombreux sont essentiels à la construction et à la maîtrise du concept.

Ceci n'est pas sans poser problème dès lors qu'on s'éloigne des concepts retenus par Britt-Mari Barth (attribut du sujet, population active ...) : il est difficile de multiplier les exemples pertinents d'un même concept sur une seule année scolaire. Certes la classe de seconde, par exemple, offre de riches possibilités pour les concepts de "révolution", d'"État", de "nation"... mais ces exemples sont distants de plusieurs semaines - ce qui ne correspond pas aux situations d'apprentissage idéales décrites par Britt-Mari Barth.

D'autre part il est souvent impossible de trouver des contre-exemples aisément perceptibles comme tels par les élèves : on peut accorder une certaine importance à des révoltes qui ne sont pas des révolutions, ou à des coups d'État - mais où trouver dans les savoirs scolaires des contre-exemples d'État ou de nation ?

D'autre part, beaucoup des concepts des sciences sociales sont également des mots du vocabulaire commun, véhiculés par les media, utilisés par les groupes sociaux. De ce fait lorsque les élèves les rencontrent en classe, il est fréquent qu'ils en aient déjà construit une généralisation, à partir de ces rencontres plus ou moins familières. L'élève informé de l'épuration ethnique en Bosnie va fortement connoter nation du côté de l'unité culturelle, en particulier religieuse. L'élève attentif aux problèmes du chômage va surtout le lier à ses implications sociales - plus qu'aux conditions économiques qui le produisent. Ainsi certains attributs, certaines relations, sont privilégiés : ce sont eux qui donnent tout son sens au concept. Britt-Mari Barth, du fait même des concepts et des situations qu'elle étudie, n'envisage pas cette question.

Vygotski propose quant à lui une approche radicalement différente. La formation d'un concept est certes progressive, mais la perception en est toujours globale : le mot sert à identifier un regroupement d'objets associés sur la base de certaines caractéristiques. Dans une première étape, ces objets sont associés sur la base d'*enchaînements* concrets ; ultérieurement ils le sont par des *ressemblances* concrètes ; puis enfin, à partir de l'adolescence, par des *traits distinctifs abstraits*. On reconnaît dans ces derniers les attributs qui permettent de définir le concept. Cette importance du concret dans la

formation du concept est encore soulignée par Vygotski lorsqu'il indique qu'un concept dont la définition est apprise doit se charger de concret pour être réellement acquis. La maîtrise du concept se révèle dans la capacité à l'utiliser dans une situation analogue aux premières rencontres, puis dans la capacité à le manier avec pertinence dans des situations hétérogènes, enfin dans la capacité à le définir. Il précise que définir un concept est extrêmement difficile et que même s'il est déjà formé abstraitement, on ne peut longtemps qu'énoncer une énumération d'objets - tant il est difficile d'en préciser les attributs et les interrelations.

Dans l'ensemble, la théorie de Vygotski convient mieux aux concepts des sciences sociales - qui sont d'ailleurs ses concepts de référence, et qu'il appelle "concepts scientifiques". D'une part elle semble correspondre à ce que nous observons : l'élève utilise un mot pour désigner un certain type de réalité, perçue globalement, de façon floue, sans pouvoir toujours en analyser les éléments caractéristiques. D'autre part l'importance que Vygotski accorde aux objets concrets justifie l'étude successive d'objets historiques dont l'accumulation est censée à un moment ou à un autre produire une connaissance conceptuelle : pour l'élève le concept de nation c'est d'abord la nation française, la nation américaine, la nation allemande ... approchées à l'École mais aussi la nation serbe, la nation tchèque, la nation russe évoquées par les media ... Bien entendu ces objets ne sont "concrets" qu'en apparence : le discours prétend dévoiler une réalité masquée, et se donne non pour une construction intellectuelle mais pour une image réaliste. Quant à la difficulté à définir précisément et abstraitement tel ou tel concept, nous l'avons tous à un moment ou à un autre éprouvée - et les élèves encore plus ! Toutefois, même si Vygotski fournit des pistes de réflexion qui semblent prometteuses, il ne propose aucune méthode pour enseigner les concepts - à la différence de Britt-Mari Barth qui non seulement présente un modèle d'enseignement-apprentissage mais y ajoute des exemples de séquences.

Puiser à l'une ou l'autre source peut s'envisager - mais, on l'admet volontiers, ne témoigne pas d'une méthodologie rigoureuse. D'autre part ne pas choisir, c'est ne plus savoir comment ordonnancer les étapes de l'apprentissage : la place de l'abstraction, première dans le processus chez Britt-Mari Barth, est nettement plus tardive selon Vygotski, puisqu'elle suppose dépassée la prégnance des seules ressemblances concrètes. La place de la définition, couronnement du processus chez Vygotski, précède chez Britt-Mari Barth la capacité à utiliser le concept dans une situation nouvelle ! Dans l'ensemble notre recherche nous a conduits à privilégier des situations d'apprentissage complexes, et à négliger, faute de possibilités, le travail sur des contre-exemples.

Nous avons préféré confronter les élèves à des situations historiques précises et les amener ainsi à évaluer la pertinence de *leur* concept de nation, postulant que la plupart du temps, au lycée au moins, ils en avaient déjà une certaine perception. Nous avons

renoncé à exiger d'eux une définition normative du concept : parfois ils y recourent, mais selon les nécessités de leur propre réflexion. Cela nous permet aussi de faire face à des *ensembles d'élèves et non à des individus* : dans la formation d'un concept, tous n'en sont pas au même stade. Et nous avons observé quel était leur cheminement intellectuel. Les problèmes, une fois ces choix effectués, n'en sont pas moins nombreux.

encore des interrogations ...

Lorsque l'élève emploie tel ou tel mot, à quels objets, à quels attributs le réfère-t-il ? En ce qui concerne le mot "nation", il est souvent absent des discours spontanés des adolescents. Ils parlent de "pays", de "peuple", non de "nation". Comment savoir si ces mots qui paraissent désigner des objets analogues à des nations ("la France c'est un pays, un peuple") sont de simples substituts verbaux, préalables au concept, ou si leur trame conceptuelle est finalement différente ? Comment savoir si celui qui utilise le mot "nation" le distingue clairement d'"Etat", à moins de le confronter à des situations très spécifiques (la Pologne du XIX^e siècle par exemple) ? Comment savoir s'il faut "corriger" ou "approuver" ? Le rôle du mot est fondamental dans la formation du concept⁸. Mais il est bien difficile à gérer dans l'enseignement !

Construire un concept, c'est isoler des caractères pertinents abstraits, puis les mettre en relation, soit à partir d'exemples et de contre-exemples, soit à partir d'une collection d'objets unis par des ressemblances concrètes. L'histoire scolaire est donc censée fournir des "exemples concrets". Mais comment amener l'élève à comprendre qu'il peut aller au delà de la description concrète de faits, au delà du récit réaliste ? Que ceux-ci doivent être dépassés pour que les concepts puissent être transférés à d'autres situations ? Plus encore l'amener à comprendre que description des faits et récit ne peuvent être élaborés qu'à partir du moment où des concepts permettent de caractériser les faits, d'organiser le récit ? Cette dialectique du particulier et du général, du concret -ou donné pour tel- et de l'abstrait, comment enseigner à la maîtriser alors que fondamentalement nous n'avons à étudier qu'une suite d'objets singuliers ?

Enseigner, c'est aussi évaluer. Évaluer suppose que l'enseignant ait précisé quel était le savoir valide, celui que l'élève devrait reproduire ou appliquer dans l'évaluation. Pour un concept, cela se traduit communément par le recours à une définition normative. Or, ou cette définition intervient alors que le concept est élaboré en tant que tel - et elle témoigne de sa plus ou moins grande maîtrise : elle devrait être peu ou prou produite par l'apprenant lui-même et non apprise et récitée. Ou elle intervient parce qu'elle est scolairement utile, sans qu'il y en ait la nécessité dans le processus de conceptualisation - et la reproduire n'a pas de sens pour ce processus. Mais si l'on renonce à l'énoncé d'une définition généralisante, d'une liste d'attributs, comment l'élève saura-t-il le savoir conceptuel dont le maître, l'institution, reconnaissent la valeur ? Et si cette définition

reste contingente, liée uniquement au contexte de la situation étudiée, quelle est alors sa portée intellectuelle ?

Enfin on peut rappeler que les concepts de sciences sociales ne sont pas des concepts froids, morts, mais sont pétris d'affectif, intégrés dans des représentations étayées par le vécu personnel⁹. Ils fonctionnent ainsi au quotidien. Or tous les auteurs ayant travaillé sur la conceptualisation insistent sur la nécessité de la décentration, dont l'évolution doit être parallèle à l'abstraction¹⁰. Les situations scolaires prétendent faciliter cette décentration par leur côté neutre, objectif, dépouillé des passions partisans. Mais le concept qui a du sens - et nous suivrons ici Vygotski - est celui qui est chargé de concret, d'empirisme. Comment articuler ces nécessaires références personnelles et le recul nécessaire à l'approche d'une situation historique ?

des activités intellectuelles déterminantes

"Abstraire", "mettre en relation", "analyser", "comparer", "définir" ... ces verbes renvoient à des activités indispensables à la conceptualisation. On est loin, là, de ce qui se passe le plus souvent dans la classe. Lorsque le professeur est le seul à parler, bien évidemment l'élève n'est pas passif - mais comment savoir quelles activités il met en oeuvre ? Lorsque le professeur conçoit un cours dialogué, le plus souvent soit il s'agit de reproduire des connaissances acquises antérieurement, soit il s'agit d'extraire quelques informations d'un document (une analyse certes mais souvent simple et guidée)². Or observer les élèves en situation de travail sur documents, par petits groupes, confrontés à une question assez large et n'induisant pas une démarche particulière, nous a permis de constater que ceux qui se bornent à reproduire des acquis ou à reprendre des extraits des documents ne semblent pas conceptualiser. Du moins n'en avons nous aucun indice. Seuls ceux qui cherchent à organiser plusieurs informations dans une réponse cohérente, et tissent ainsi des liens entre ces informations, élaborent parfois une trame conceptuelle. De même seuls ceux qui passent à un moment ou à un autre de leur démarche par une réflexion sur le sens global du concept, et tentent sinon de le définir du moins d'en préciser l'usage, paraissent jouer de l'abstraction comme de la généralisation. La capacité à hiérarchiser, à comparer, à discriminer semble ainsi essentielle. Les élèves qui progressent le plus étant ceux qui établissent des relations auxquelles ils donnent une valeur nécessaire et/ou suffisante (ils structurent ainsi les attributs du concept) ou ceux qui généralisent et catégorisent de façon pertinente. De ce fait, il nous semble important qu'une situation d'apprentissage dont le but serait de favoriser la construction d'un concept suscite délibérément de telles activités intellectuelles. Il faut donc inventer les formes de questionnement qui provoqueront ces démarches. En sachant que les élèves chercheront souvent à y échapper et à se contenter de reproduire une connaissance ou un document, selon les habitudes scolaires acquises ...

des problèmes liés à ce que sont les concepts en histoire des concepts variés

Les concepts que nous manions dans le savoir scolaire ne sont pas tous du même ordre ni de même ampleur.

Les historiens n'ont pas systématiquement cherché à définir les concepts dont ils usent. Peut-être parce que ceux-ci sont de différentes origines. Tantôt ils ressortissent de notre "code culturel", et sont partagés par notre société (progrès, crise, politique ...); tantôt ils répondent aux nécessités savantes de penser telle ou telle réalité (investissement, nationalisme, théocratie, féodalité ...); tantôt ils désignent des faits rassemblés sous une même étiquette (Moyen Age, révolution industrielle, décolonisation ...). Ils se confondent parfois en apparence au moins avec l'objet historique qu'ils rendent intelligible, par exemple dans un titre de chapitre comme "l'âge d'or de l'impérialisme". Ils ont été forgés ouvertement, à chaud, dans certaines situations historiques (nation, classe sociale ...) ou à la faveur d'un travail d'historien (capitalisme marchand, Grande Peur ...). Dans l'un et l'autre cas ils peuvent être ultérieurement nuancés voire profondément modifiés¹¹. Au total l'historien postule souvent une certaine connivence avec son lecteur qui rend superflue voire malvenue toute définition - exception faite bien sûr de quelques concepts neufs ou rafraîchis.

Cette grande variété de concepts fait surgir des problèmes d'enseignement différents. Lorsqu'il s'agit d'un concept partagé par le sens commun (crise, investissement, puissance ...) le travail d'apprentissage essentiel va consister à passer d'une représentation floue et parfois appuyée sur des connaissances inexactes à un savoir reconnu valide par la communauté scolaire. Il va falloir préciser, démarquer, reconstruire, reformuler ... Plus exactement l'élève devra être à même d'opérer cette transformation ! C'est d'ailleurs ce que nous avons cherché à faire avec le concept de "nation".

Lorsqu'il s'agit d'un concept que plusieurs sciences (par exemple le droit, la philosophie, l'économie et l'histoire) manipulent, il faudra éventuellement en préciser la spécificité disciplinaire, afin de permettre à l'élève de l'utiliser avec pertinence. Ce sont souvent *les mêmes concepts* qui sont socialement et scientifiquement partagés : des concepts dont le rôle essentiel est de donner à comprendre comment fonctionne et comment évolue une société humaine : démocratie, liberté, progrès ...

Enfin lorsqu'il s'agit de concepts spécifiques, il faudra bien les définir - puis les charger de "réalité" observée, analysée : non seulement dire ce qu'est "l'Ancien Régime" mais amener l'élève à en user pour caractériser une situation sociale, économique, politique. Si les concepts spécifiques sont rarement d'une actualité sociale brûlante, encore faut-il rappeler que les élèves parvenus au lycée les ont déjà rencontrés et en ont déjà une certaine perception : enrichir ou restructurer le concept peut là aussi être nécessaire.

des concepts malaisés à formaliser

Les concepts les plus courants en histoire n'offrent ni les mêmes attributs, ni la même hiérarchie entre les attributs selon la situation historique qu'ils caractérisent, selon l'objet historique qu'ils désignent. Il y a bien un concept de république, mais qui rend compte de la république athénienne, de la république de Venise, de la première république en France, de la république islamique ... Il y a bien un concept de nation mais l'attribut "territoire" ne pèse pas le même poids pour la nation irlandaise et pour la nation allemande ; l'attribut "mémoire", fondamental pour rendre compte de la construction de la nation française, est de moindre importance pour la nation américaine ; l'attribut "souche" est plus ou moins essentiel selon que l'on considère qu'il existe une nation juive ou une nation israélienne. Il est ainsi difficile, à l'occasion d'un exemple historique précisément étudié, de dégager *tous* les attributs, et *toutes* les interrelations qui font un concept. Le concept est un réseau d'intelligibilité mais *une partie* de ce réseau peut suffire à analyser telle ou telle situation : doit-on alors privilégier le contexte, et donc certains attributs, ou le concept et mobiliser tous ses attributs indépendamment de leur pertinence immédiate ? Pour prendre un exemple plus précis, dans le programme des classes de seconde, deux études nécessitent l'usage du concept de nation : celle de la Révolution Française, en particulier en 1789, et celle des mouvements nationaux en Europe à partir de 1848. Or si dans le premier thème les attributs mobilisés sont d'abord ceux de souveraineté et d'unicité, dans le second s'y ajoutent voire s'y substituent ceux de mémoire, d'identité, de territoire. Comment l'élève reconnaîtra-t-il le concept ? Ce ne sont pas les mêmes éléments constitutifs, mais cependant c'est bien à quelque égard le même concept. Reconnaître cette variation n'est pas dénier au concept sa scientificité. Au contraire il importe d'autant plus d'en définir le champ de validité et de préserver la rigueur de son emploi. chaque exemple permet de pondérer les relations entre attributs, de nuancer le signifié. Mais l'élève devra soit par la multiplication des exemples comparés soit par le rapport constant général/particulier être amené à ne pas clore arbitrairement et prématurément son savoir, en le limitant au sens global issu des premières occurrences. Inversement il devra être amené à dépasser le stade de la collection d'objets historiques singuliers, réunis sous un même nom et percevoir les caractères abstraits suffisamment répandus pour justifier l'existence d'une catégorie intellectuelle. C'est alors que la formalisation est nécessaire, pour faciliter le transfert du concept d'une situation d'apprentissage à une situation nouvelle.

des concepts marqués par des valeurs :

Nos concepts familiers sont souvent pétris de valeurs, chargés de représentations sociales. Dictature par exemple est très connoté et renvoie non au cumul des pouvoirs mais à l'arbitraire des pratiques politiques et à la privation des libertés. Nation est tantôt

fortement positif (la nation assure sécurité et bonheur dans un cocon douillet) tantôt très négatif (les nations ça sert à faire la guerre et à bourrer les crânes).

Le concept socialement utile est effectivement celui qui permet non seulement des analyses, mais aussi des décisions, des jugements. Et parmi les premières finalités de notre enseignement figure bien la construction d'une identité fondée sur des valeurs partagées¹². Dès lors comment travailler en tension constante entre une demande sociale qui insiste sur l'adhésion à des valeurs et une exigence scientifique qui insiste sur le recul critique et l'idée abstraite ? Comment dégager le concept de cette gangue d'affectivité, de vécu, d'opinion ? Nous avons choisi de prendre en compte ces représentations en amenant l'élève à juger lui-même de leur pertinence et de leurs limites : il s'agit non de le dépouiller de ses représentations pour y substituer des abstractions scientifiques mais de lui imposer¹³ de les amender, de leur donner une plus grande validité historique. D'autre part certains concepts sont plus nettement marqués idéologiquement. Ainsi le modèle libéral privilégie-t-il, dans "capitalisme", la liberté de la production et des échanges, moteur du profit, et la propriété privée des moyens de production, et accorde-t-il au marché un rôle central. Par contre l'analyse marxiste place au premier rang les rapports de classe entre le prolétariat salarié et la bourgeoisie détentrice du capital, et les rapports de propriété qui opposent les possédants et les exclus. Ce sont les mêmes faits historiques qui sont analysés, c'est le même mot qui sert d'instrument d'analyse. Est-ce vraiment le même concept ? Il importe ici que l'élève confronte ses représentations et les acceptions idéologiques différentes du concept, qu'il soit à même de reconnaître le modèle qui inspire telle ou telle analyse, qu'il voie où se situent les convergences (l'importance de la propriété, le travail comme marchandise ...) et les divergences, bref qu'il élabore en fonction de ces données sa propre trame conceptuelle et qu'il légitime son choix de valeurs. Vaste programme ! Heureusement tous les auteurs précisent qu'un concept se construit sur le long terme, de l'adolescence - voire de l'enfance pour les étapes préalables - à l'âge adulte : même s'il est réconfortant de penser que notre action est fondamentale, ce n'est ni en une séquence ni même en un an que l'élève formera son concept de capitalisme, de nation, de progrès etc.

des exemples de situations d'enseignement-apprentissage.

Nous avons cherché à confronter les élèves à des situations historiques que l'usage du concept de "nation" rendait intelligible : nous avons voulu leur faire utiliser ce concept, même si certains attributs et certaines relations étaient nécessairement privilégiés. Nous avons également cherché à les confronter à leur représentation de ce concept pour en permettre l'évolution.

des élèves en situation d'activité :

La situation leur est présentée sous forme d'un dossier de documents, fournis sans titre, censés rendre compte de la réalité. Nous ne cherchons pas ici à susciter une critique de validité et le questionnement ne l'induit pas. Ce dossier se veut accessible, c'est à dire assez bref : deux pages en premier cycle et pour des classes faibles du second cycle ; trois, quatre au plus s'il y a des cartes, pour les autres classes. Le vocabulaire est élucidé et au besoin un temps de vérification de la compréhension littérale des textes précède le travail proprement dit. Les documents sont d'abord choisis parce qu'ils permettent différentes entrées dans la trame ou le réseau conceptuel : ils attirent l'attention sur différents attributs du concept, différentes composantes historiques. Ils augmentent ainsi les chances d'enrichissement de la trame conceptuelle de l'apprenant, ainsi que ses chances d'appropriation du concept. Mais c'est leur mise en relation qui est signifiante. Ce dossier propose des matériaux hétérogènes dans leur nature (textes historiques, analyses d'historiens ...) mais surtout dans leur discours : nous présentons volontairement des divergences voire des contradictions qui ne peuvent se résoudre en simples conflits d'opinion. C'est à partir d'une réflexion sur ces divergences et ces contradictions que l'élève devra reconstruire une structure conceptuelle cohérente. Ainsi un seul texte même particulièrement riche peut se révéler une fausse bonne idée. Penser ces documents ensemble, dans leurs nuances, leur complémentarité, leurs oppositions, impose de mobiliser une trame conceptuelle assez large et non univoque. Préserver ou retrouver l'unité de sens de l'ensemble est une exigence intellectuelle fondamentale qui conduit à organiser les différents éléments dans un réseau d'interrelations. Le simple fait de présenter ces documents dans un dossier sur un même sujet implique que l'enseignant y ait vu une unité logique : pour saisir les attentes du professeur, l'élève est contraint de la retrouver.

Sur ce dossier, nous posons le plus souvent une seule question, ouverte mais contraignante, qui incite à mobiliser le concept. A cette question la simple lecture documents ne saurait fournir une réponse.

Pour produire cette réponse, les élèves sont placés en groupes de 4 ou 5 : nous visons ici à contraindre l'élève à argumenter, à confronter son argumentation à celle des autres. L'intérêt, au delà des possibilités d'observation des cheminements des élèves, est de favoriser les verbalisations précises grâce à cette interaction ; c'est aussi de permettre un travail plus riche, car tous les élèves n'utilisent pas les mêmes documents, n'accordent pas le même poids aux informations, n'appuient pas leur réflexion sur les mêmes interprétations.

De ce travail tous les élèves ne retireront pas le même profit. Ainsi au sein d'un même groupe ayant réfléchi sur l'évolution de l'identité tchèque entre 1850 et 1913, une élève parle de "création de nation", trois autres de "création d'une identité qui prépare l'indépendance", la dernière souligne surtout la "dégermanisation et l'essor économique et politique". Il nous paraît nécessaire d'accepter ces différences de formalisation¹⁴, ces

inégalités de savoir. Elles correspondent à la maturité conceptuelle de chacun. On les retrouverait quelle que soit la situation d'enseignement.

des situations de conflit cognitif

Dans ce cas particulier nous allons plus loin : il ne s'agit plus seulement d'amener l'élève à utiliser le concept mais surtout à considérer les limites, l'insuffisance voire l'impertinence de sa représentation de ce concept. Nous envisageons de le confronter à un obstacle à la conceptualisation. Nous avons repris cette notion de la didactique des sciences¹⁵. Un obstacle est une connaissance solide, confortée par son efficacité courante, mais qui constitue une entrave à l'appropriation d'un savoir scientifiquement valide. En ce qui concerne le concept de nation nous avons repéré trois obstacles-types : *faire de la nation une unité biologique, penser qu'une nation est éternelle, la percevoir comme unité harmonieuse*. Chacun se décompose en caractérisations plus fines. Nous avons dès lors cherché des situations où l'élève devrait affronter l'obstacle. Ceci nous a conduit à privilégier des documents qui sont en contradiction avec des représentations dominantes, et surtout à poser des questions qui sont de véritables énigmes. Ainsi sur un dossier de documents évoquant différentes célébrations du 14 juillet de 1880 à 1989, à la question "*Que célèbre-t-on le 14 juillet jour de la fête nationale ?* " qui mettait l'accent sur l'évolution globale de la symbolique, nous avons préféré "*Le 14 juillet, fête de la République depuis 1880 commémore la Révolution. Quelle évolution a été nécessaire pour que cette fête devienne une fête de la nation?* " parce que nous voudrions que les élèves perçoivent le mouvement de recomposition de la mémoire nationale à l'oeuvre sur cette période.

Les documents n'ont pas pour fonction l'acquisition de savoirs factuels : ils doivent rendre possible et nécessaire un progrès intellectuel décisif. Ils doivent permettre à l'élève d'identifier la contradiction entre sa représentation-obstacle et les faits ou les interprétations qu'ils présentent. Ils fournissent des indices, mais comme tout indice ceux-ci doivent être correctement interprétés et organisés pour fournir les point d'appui du raisonnement. La question doit être assez large pour permettre une liberté de cheminement, mais assez fermée pour contraindre l'élève à affronter sa représentation-obstacle. Elle est toujours difficile puisqu'elle est a priori insoluble à l'aide des représentations dominantes. Elle se présente comme un défi intellectuel que même des élèves peu motivés en général ont à coeur de résoudre. Mais seuls ceux qui auront ébranlé leur représentation-obstacle, voire qui l'auront abandonnée, auront réellement vécu un conflit cognitif.

Face à ce type de situation, il faut souligner que certains élèves cherchent évidemment des procédures de contournement ou d'évasion. Soit ils cherchent à ramener la situation scolaire à un modèle connu : la prise d'informations factuelles organisées ultérieurement

dans un plan de préférence en trois parties ; soit ils construisent des interprétations de la situation historique qui évitent toute confrontation à l'obstacle.

Pourtant un nombre significatif d'élèves modifie effectivement la représentation initialement mobilisée, après un temps plus ou moins long d'hésitation, de fausses pistes, de perplexité, ils reconstruisent sur des bases conceptuelles différentes leur interprétation des caractères déterminants de la situation historique étudiée. Ainsi dans le travail sur les Tchèques évoqué ci-dessus, a-t-il fallu de longs détours pour que les élèves perçoivent enfin que les réseaux de sociabilité urbaine dominants dans les années 1850 germanisaient les Tchèques et que la bonne société parlait le plus bel allemand du monde, laissant le tchèque aux classes populaires méprisées¹⁵. Cette "réalité" n'était pas *visible* tant que les élèves pensaient que les Tchèques étaient de toute éternité de culture et de sensibilité tchèques. Ce type de conflit, une fois résolu, produit une connaissance à laquelle sa capacité à donner du sens à une situation complexe confère une grande consistance.

Ce type de situation d'enseignement-apprentissage est marginal par rapport aux pratiques usuelles. Il est en rupture avec le mode dominant de transmission des connaissances : *ici c'est délibérément l'élève qui élabore ou réélabore progressivement son savoir*. Il est en rupture aussi avec les contenus d'apprentissage dominants : il ne vise ni un apprentissage factuel, ni un apprentissage méthodologique, même si ceux-ci se produisent effectivement (dates, faits essentiels, réflexion sur le sens des questions, analyse de documents ...). Il s'agit d'un véritable renversement de perspective puisque la situation historique y est *l'occasion d'un apprentissage conceptuel et non l'objet d'apprentissage*.

Substituer de telles situations aux situations traditionnelles n'aurait pas de sens si les priorités restent celles du factuel et de méthodes scolaires. Il faudrait plutôt y voir des pauses dans le récit, permettant une réflexion conceptualisante, obéissant à d'autres finalités, *donnant un autre sens aux apprentissages*.

Élucider les concepts et réfléchir sur les démarches de conceptualisation est un préalable évident à la conception de telles situations d'enseignement-apprentissage. Mais il s'agit là de pratiques fort peu répandues, auxquelles les enseignants du secondaire ne sont guère formés. Plus encore, il s'agit là de pratiques difficiles car elles supposent une remise en question des habitudes d'enseignement.

notes

- 1- Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) spécial n°1 du 5 février 1987, p 15-16
- 2- Des recherches conduites à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (I.N.R.P.) sur l'articulation CM2/6^e, l'articulation 3^e/2^e ont bien mis en évidence ces caractères. On retrouve des informations analogues dans F.AUDIGIER, P.JAKOB, D.MARGAIRAZ,

M.SOLONEL, Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, Paris, I.N.R.P., 1989, p 46-88.

3- Recherche conduite à l'I.N.R.P.(DEP 3 didactique des disciplines, unité de sciences humaines-sciences sociales) : "la construction d'un concept par les élèves : l'exemple du concept de nation". Cette recherche a débuté en 1989 et regroupe 25 enseignants.

Elle a donné lieu à plusieurs interventions en particulier lors des colloques de didactique de l'histoire de la géographie des sciences économiques et sociales en 1991 et 1992

N. TUTIAUX-GUILLON " Représentation des élèves et objectifs obstacles : construction d'un concept par les élèves, le concept de nation" in Analyser et gérer des situations d'apprentissage, Actes du colloque de 1991, Paris, I.N.R.P., 1992, p118-124

S.GUYON, N.TUTIAUX-GUILLON "La construction d'un concept, l'exemple de nation", Ibidem , p 271-278

Les Actes du colloque 1992 sont à paraître.

4- P.NORA, Les Lieux de Mémoire, 3 volumes, (surtout volumes 2 et 3 "la Nation") Paris, Gallimard, 1984-1986

5- Citons par exemple Utiliser des objectifs de référence en classe de Seconde, Histoire et Géographie, 1989, publication du ministère de l'Education nationale. "Objectif 33 : utiliser les notions et concepts ; 331 : définir le contenu de notion(s) ou concept(s) ; 332 : identifier les notions et les concepts dans un ou plusieurs documents ; 333 : mobiliser des notions et concepts à l'occasion d'un travail écrit ou oral" (p 15)

6- B.M. BARTH, L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite de l'école, Paris, Retz, 1987

7-L.S. VYTGOTSKI, Pensée et langage, Paris, Editions sociales, 1985

8- "La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise avec le mot" (souligné par nous), Vtgotski, ouvrage cité, p 329

9- Nous avons repris la définition qu'en avait proposé S.Moscovici :une représentation sociale se donne pour légitime dans un groupe social ; elle indique ce que nous savons d'un objet, la manière dont nous le concevons, et la position prise à son égard ; elle échappe à la controverse ; elle se manifeste dans la prise de décision, l'action, la communication.

cf. S.MOSCOVICI La psychanalyse, son image, son public, Paris, PUF, 1976

cf. Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie, Les représentations, Actes du colloque 1987, Paris, INRP, 1987

10- Ceci correspond bien sûr aux travaux de J. PIAGET et de l'école de Genève.

11- Cette rapide esquisse doit beaucoup à l'article de H.MONIOT "Enseignement de l'histoire et apprentissages conceptuels" in Enseigner l'histoire et la géographie, un métier en constante rénovation, mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau, A.F.D.G., 1992, p 14-17.

12- reprenons le programme de Seconde : " consentement aux faits et au réel (l'histoire, école d'humilité), apprentissage de la liberté (la connaissance du passé éclaire le présent et la

conscience que nous prenons de notre héritage nous permet de choisir ce que nous entendons assumer et refuser) , B.O.E.N. cité, p 16, souligné par nous.

13- Il n'y a pas là de scrupule déontologique à avoir : c'est ainsi que fonctionne un système d'enseignement.

14- Nous entendons par "formalisation" du savoir la transformation que subit aux yeux des élèves le savoir qui a circulé dans un groupe pendant l'apprentissage lorsqu'il devient le "savoir à apprendre".

15- Cette notion est précisée et développée par de nombreux didacticiens des sciences: J.P.ASTOLFI, M.DEVELAY, G.BROUSSEAU, G. DE VECCHI, A. GIORDAN etc. On trouvera plusieurs articles sur ce thème dans N. BEDNARZ, C.GARNIER, Construction des savoirs, obstacles et conflits, Ottawa, ARC, 1989

16- B.MICHEL, "sociabilité urbaine et nationalités à Prague à la fin du XIX^e siècle", in ^{M.}MOLNAR et ^{A.}RES. LER, Vienne, Budapest, Prague. Les hauts lieux de la culture européenne de l'Europe Centrale au tournant du . . . siècle , Paris , PUF, 1988

Nachricht

Die Internationale Bibliographie Didaktik der Geschichte ist 1984 in Paderborn in der 1. Auflage erschienen: Herausgeber: Karl Pellens - Siegfried Quandt - Hans Süßmuth. Inzwischen konnte sichergestellt werden, daß die 2., aktualisierte und stark erweiterte Auflage 1994 auf Englisch beim Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung erscheinen wird. Z. Z. werden die Autoren gebeten, ihre Beiträge zu überarbeiten. Wer neuere bibliographische Angaben in diese Arbeit einspeisen will, kann dies in den nächsten Wochen tun (über die Adresse eines der Herausgeber!). - Wir freuen uns, daß dieses wichtige Handbuch 10 Jahre nach der 1. Auflage nun aktuell und in einer anderen internationalen Sprache in 2. Auflage vorliegen wird!