

La compétence historique des bacheliers professionnels en Histoire : recherche sur l'apport de la pratique d'instruments graphiques

Communication faite au Colloque International des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté à l'IUFM de l'Université de Nantes, 8 et 9 décembre 2008

Pieter Vielfont (Erasmushogeschool, Bruxelles)
Pieter.Vielfont@vub.ac.be

Werner Goegebeur (Vrije Universiteit Brussel, Fac. de Lettres)
wgoegebe@vub.ac.be

Linda Van Looy (Vrije Universiteit Brussel, IDLO)
lvlooy@vub.ac.be

Résumé

L'objectif principal de l'enseignement de l'Histoire à la Communauté néerlandophone de Belgique est de développer une conscience historique qui devrait inviter les élèves à passer d'une conscience naïve, à une conscience rationnelle. Cette conscience historique est considérée comme nécessaire pour penser les rapports entre passé, présent et avenir. Cependant, pour des raisons de concrétisation, nous lui préférons l'expression 'compétence historique'. Les deux vocables impliquent la même compréhension des phénomènes historiques au niveau conceptuel et épistémologique. Cette compréhension est nécessaire à toute analyse qui entend dépasser le cadre des sociétés individuelles, qu'elles appartiennent au présent ou au passé. Selon le législateur flamand, la construction d'un cadre de référence historique constitue le moyen d'atteindre cet objectif. Ce cadre de référence sous-entend une approche didactique plus active de la part des élèves que celle, traditionnelle, dirigée par les professeurs.

En effet, selon l'Inspectorat de la Communauté flamande, un certain nombre de professeurs d'Histoire du secondaire semblent se heurter à des problèmes didactiques en essayant de développer un tel cadre de référence. En outre, dans notre pratique de formateurs de bacheliers professionnels d'Histoire, nous sommes de plus en plus confrontés à des étudiants qui ne maîtrisent pas eux-mêmes un cadre de référence suffisant pour l'enseigner à leur tour à des élèves de 12 à 15 ans. Cela semble dû au fait que certains d'entre eux ont suivi eux-mêmes un enseignement dit 'technique'. Dans ce type d'enseignement, les exigences en matière de connaissances historiques sont moins rigoureuses que dans l'enseignement général. A cela s'ajoute les origines culturelles de plus en plus diverses de ces étudiants, dans un certain nombre de hautes écoles, essentiellement dans les grandes villes et le Limbourg, régions à forte population immigrée. Ce que l'on peut considérer comme un atout pour l'avenir d'une société multiculturelle, requiert une nouvelle approche de la part des formateurs d'enseignants. En effet, nombre de ces étudiants manifestent un retard dans la maîtrise de la langue et, plus particulièrement, du vocabulaire abstrait propre à l'épistémologie historique. Ces deux constats ont guidé notre projet de recherche.

Notre hypothèse principale est la suivante:

'l'acquisition d'un niveau de compétence historique adéquat, par des bacheliers professionnels en Histoire, peut être facilitée par une approche multiforme de l'apprentissage historique, en leur demandant de mettre en pratique eux-mêmes des représentations graphiques à des moments précis du processus d'apprentissage.'

On peut traduire cette hypothèse en deux problématiques de recherche principales:

- 'le futur bachelier professionnel en Histoire approfondit-il son cadre de référence historique par un entraînement raisonné au développement personnel de représentations graphiques?'
- 'le futur bachelier professionnel en Histoire, ayant reçu une formation visant la mise en pratique raisonnée et autonome de représentations graphiques, arrive-t-il à un niveau de compétence historique plus élevé que son homologue formé par l'exposé ex cathedra du professeur ou la méthode socratique?'

Nous adopterons, pour ce faire, une approche pré - post.

Le pré-test nous permettra de répondre à la question suivante:

- 'quel est le degré de compétence historique des futurs bacheliers professionnels en Histoire (N = 120) ?'

Par le post-test, nous essaierons de répondre aux questions suivantes:

- 'quel niveau de compétence un groupe d'étudiants (N = 30) atteint-il, lorsque ce dernier est formé à l'aide de représentations graphiques, mises en pratique par le professeur lui-même'
- 'quel est le niveau de compétence atteint par un second groupe d'étudiants (N = 30) formé par des méthodes traditionnelles et sans représentations graphiques'

- 'quel niveau de compétence un groupe d'étudiants (N = 30) atteint-il, alors que ce dernier est formé par la mise en pratique de représentations graphiques développées par des méthodes d'enseignement à participation active'
- 'quel est le niveau d'un quatrième groupe (N = 30) formé par des méthodes d'enseignement à participation active mais sans instruments graphiques?'

Dans cette communication, nous présenterons les instruments graphiques ainsi que le choix des moments de leur application, dans le processus d'apprentissage historique 'autonome'. L'ensemble de ces instruments couvre toutes les dimensions historiques et devrait faciliter le transfert de données entre sociétés, y compris la nôtre. Ces instruments sont nos variables indépendantes, étudiées quant à leurs effets, pris séparément et ensemble. La compétence historique des bacheliers en question est la variable dépendante.

Mots-clés: conscience historique, compétence historique, représentations graphiques, bacheliers professionnels en Histoire; arrière-plan culturel et social des futurs enseignants

1. L'enseignement de l'Histoire en Communauté flamande de Belgique

La connaissance d'un élève en matière d'Histoire est souvent limitée à une énumération de faits qui ne sont envisagés dans aucun cadre conceptuel approfondi (Boix-Mansilla, 2000). Cependant, l'objectif final principal de l'enseignement de l'Histoire – établi, pour la Communauté flamande, en 1996 et 2001 – consiste à acquérir une 'conscience historique' (Aron, 1961) impliquant une compréhension profonde. Cet objectif flamand se situe dans la lignée de propositions internationales en matière de didactique de l'Histoire.

Néanmoins, afin de rendre cette conscience historique opérationnelle, nous aimerions la concevoir en termes de compétence historique (Vielfont, Goegebeur & Van Looy, 2008). Contrairement au terme assez vague de 'conscience', la compétence historique peut être définie comme un corpus de connaissances, aptitudes et attitudes historiques, et la capacité de le mettre en pratique face aux enjeux sociétaux actuels.

Telle était, en réalité, la volonté du législateur lorsqu'il fixa les compétences finales en matière d'enseignement de l'Histoire. Ses parties constitutives, les connaissances en matière de civilisations/sociétés, les aptitudes liées à la pratique de l'historien, ainsi que l'attitude fondamentale de critique historique, convergent vers un cadre de référence historique. Le législateur flamand a défini la construction d'un tel cadre de référence comme le moyen de réaliser l'objectif de 'conscience historique'. Il a également précisé un certain nombre de critères déterminant la construction d'un tel cadre de référence.

Critères du cadre de référence

Un cadre de référence est plus qu'un conglomérat de sociétés/civilisations. Il incombe à l'ensemble d'être plus grand que la somme de ses parties, raison pour laquelle nous devons tendre vers un cadre intégré. Différentes sociétés doivent être mutuellement comparées et liées intrinsèquement, afin d'atteindre un niveau approfondi de compréhension historique. Dans ce but, les enseignants doivent développer aussi bien des aptitudes que des connaissances historiques.

L'objectif implique, en premier lieu, la maîtrise d'un lexique qui accorde une attention toute particulière à l'épistémologie historique. La première étape consiste ici à souligner les différences entre certains types de termes historiques. Nous distinguons les termes endogènes ou concepts-clés, les termes exogènes, les termes - conteneurs, ainsi que les termes de méthodologie historique. Les termes-clés sont liés à une société particulière et à une période donnée (p. ex., 'Mur de Berlin'). Les termes exogènes trouvent leur origine dans des termes-clés, mais ont été utilisés au cours du temps pour décrire des phénomènes similaires présents dans d'autres civilisations ou d'autres périodes historiques (p. ex., 'les croisades'). Les termes - conteneurs décrivent des phénomènes analogues tout en les réduisant à un dénominateur

commun, (p. ex., ‘les ordres en tant que catégorie sociale’). Les termes de méthodologie historique proviennent de la pratique spécifique de l’historien.

La compréhension approfondie de l’Histoire nécessite la maîtrise non seulement des termes-clés – qui peuvent parfois être suffisamment difficiles, comme par exemple ‘le Risorgimento’ – mais également et surtout les termes - conteneurs et les termes de méthodologie historique. Ces termes sont les instruments qui permettent le questionnement historique sur la nature de chaque société. Plus particulièrement, la comparaison des dilemmes et enjeux de ces sociétés devrait être au centre des préoccupations dans la construction d’un cadre de référence historique. Une telle comparaison se fait à partir du transfert entre sociétés de notions telles que connexions ou conceptions du monde (...). Ce transfert devrait aider à établir les liens nécessaires avec les enjeux de la société actuelle et les expériences quotidiennes des élèves. Cette manière de penser implique la capacité de poser des questions et de raisonner historiquement, de pratiquer un niveau d’abstraction, et également l’aptitude à opérer le transfert de savoir historique (Angvik & Von Borries, 1997).

Enfin, tandis qu’ils élaborent un cadre de référence historique, les enseignants devraient accorder une attention toute particulière aux moments récurrents de transition en Histoire. De tels moments consistent en des phénomènes identiques propres à différentes sociétés, à différentes époques (p. ex., la transition d’un mode de vie nomadique à un mode de vie sédentaire).

En définitive, le législateur flamand souhaite clairement un cadre de référence historique qui mette l’accent sur les enjeux historiques universels plutôt que sur des événements singuliers. Ce qui signifie une manière historique de penser en attirant l’attention sur les relations spatiales, temporelles et sociétales qui dépassent le cadre des sociétés individuelles.

Dimensions du cadre de référence

Ce cadre de référence historique comprend quatre dimensions: temps et temporalité, espace(s) historique(s), socialité et historicité. Ne perdons pas de vue que la première dimension ‘temps et temporalité’ se réfère à plus qu’une simple chronologie absolue et relative. Des aspects comme la durée et le cycle, la continuité ou la discontinuité, doivent être pris en compte dans l’analyse des événements historiques. Dans un même ordre d’idées, la localisation géographique n’est qu’un aspect de la dimension ‘espace(s) historique(s)’. Cette dimension comprend également des catégories comme l’environnement urbain/rural, le centre/la périphérie, l’échelle locale/globale, la perspective maritime/continentale, l’étendue et l’espace. La troisième dimension, la ‘socialité’, est habituellement abordée à partir de catégories telles que la politique, l’économie, la vie sociale, la culture matérielle et spirituelle, la philosophie de vie, l’écologie. Cependant, elle renvoie également à des relations (comme la causalité). ‘L’historicité’, désigne alors l’attitude et l’habileté à questionner et à évaluer l’utilité et la pertinence des sources et jugements historiques.

L’acquisition de chacune de ces différentes dimensions requiert des aptitudes liées à la pratique de l’historien. De plus, ces dimensions ne peuvent être abordées isolément (comme en témoigne, p. ex., le terme ‘géopolitique’). Bref, l’acquisition d’une conscience ou d’une compétence historique, dépend de la capacité à construire un cadre de référence historique susceptible d’évolution.

2. Pourquoi ce projet de recherche ?

L'inspection de l'enseignement en Communauté flamande (www.ond.vlaanderen/doorlichtingsverslagen) estime que, souvent, la pratique de cours actuelle insiste démesurément sur les connaissances historiques, au détriment du développement d'aptitudes historiques, ce qui, à son tour, a pour conséquence une réalisation insuffisante de l'objectif principal du décret.

Les efforts pour doter les élèves d'un savoir historique semblent rencontrer un certain nombre de difficultés. Mais les élèves peuvent-ils apprendre à discerner des concepts, acquérir une manière de penser historique et un raisonnement historique plus approfondi, en écoutant simplement leurs professeurs? Ne devrions-nous pas plutôt créer un contexte d'apprentissage au sein duquel les élèves peuvent participer activement à leur propre apprentissage de l'Histoire? Alors que l'apprentissage centré sur l'enseignant mène à une reproduction – personnelle, unique mais fermée – d'une réalité historique supposée, notre hypothèse centrale veut qu'une stratégie d'apprentissage plus active de la part de l'élève, soit nécessaire pour acquérir une compréhension conceptuelle plus approfondie, comme l'exige la compétence historique.

Afin de créer le contexte adéquat d'une telle stratégie d'apprentissage, il est nécessaire d'en identifier les enjeux principaux. Une stratégie d'apprentissage actif par l'élève doit se concentrer sur le développement progressif et l'approfondissement du savoir historique antérieur (Sawyer, 2006) et sur l'habileté à transférer et appliquer ce savoir à de nouvelles situations (Rüsen, 1994). A cela s'ajoute l'acquisition progressive de l'utilisation d'information historique propre à l'expert adulte (Wineburg, 2001), ainsi que la maîtrise des conditions d'argumentation et de raisonnement à propos de problèmes sociétaux historiques et actuels (Pontecorvo & Girardet, 1993).

Les constatations de l'inspection ne constituent qu'une des raisons de mettre sur pied notre programme de recherche. La deuxième raison est liée à notre propre pratique. De nombreux formateurs d'enseignants sont de plus en plus confrontés à de futurs enseignants issus d'horizons culturels différents et qui possèdent des connaissances préalables très inégales (Erasmushogeschool Brussel, 2006). La diversité culturelle résulte d'une pratique d'enseignement dans un contexte urbain pourvu d'une forte population immigrée (Vlhora, 2007). Dans l'enseignement secondaire, cette diversité se manifeste par un retard dans la maîtrise de la langue de travail ayant pour conséquence la construction d'un cadre de référence historique inadéquat par bon nombre d'étudiants. De plus en plus d'étudiants qui entament des études dans l'enseignement supérieur ne possèdent qu'une connaissance historique superficielle et disparate (ils ont tendance à traiter différentes sociétés en isolation complète les unes par rapport aux autres), ne sont pas familiarisés à l'épistémologie historique et manquent d'aptitudes historiques. Néanmoins, ces futurs bacheliers sont amenés, après leurs études, à enseigner dans des classes qui requièrent une approche de l'Histoire plus complexe que celle qu'ils ont eux-mêmes reçue dans l'enseignement secondaire. De plus, un cadre de référence historique est une construction abstraite qui n'est pas aisée à comprendre et imaginer, même pour de futurs enseignants de l'Histoire. C'est la raison pour laquelle nous avons préféré aux approches habituelles (texte/ images/ cartes) de l'apprentissage de l'Histoire, une pratique qui met en œuvre - parallèlement - des représentations graphiques dynamiques comme instrument didactique. Nous sommes d'avis que leur caractère visuel et en même temps schématique permet de mieux mesurer les analogies et les différences entre les enjeux passés et présents.

Ainsi notre recherche concerne l'optimisation de la didactique développant une stratégie d'apprentissage actif à l'aide d'un nombre d'instruments de représentations graphiques choisis spécifiquement (Bertin, 1967; ChanLin, 1999; Prangma, 2007) et appliqués systématiquement dans le processus d'apprentissage historique. De cette manière, une approche multiforme est envisagée (Waldrip, Prain & Carolan, 2006) afin de créer un cadre de référence historique plus approfondi et durable. Par ailleurs, cette stratégie d'apprentissage multiforme nous permet de mieux tenir compte des styles et des types d'apprentissages différents. Elle permet également de faire appel à la créativité des futurs étudiants.

Dans cette communication, nous insisterons particulièrement sur la phase d'élaboration de notre recherche, à savoir le développement de représentations graphiques et leur utilisation dans le processus d'acquisition de la compétence historique.

3. Plan de recherche

L'hypothèse centrale que nous formulons est la suivante:

'la compétence historique peut être optimisée par l'usage autonome d'instruments de représentations graphiques, à des moments stratégiques du processus d'apprentissage'.

Cette hypothèse se traduit par les questions de recherche scientifique suivantes:

- la maîtrise d'un cadre de référence historique par le bachelier professionnel s'améliore-t-elle par l'utilisation de représentations graphiques spécifiquement élaborées?
- les étudiants soumis à un entraînement spécifique à partir de la mise en pratique autonome de représentations graphiques sont-ils plus performants en matière de compétence historique, que les étudiants qui n'ont pas été soumis à cet entraînement ?

Le cadre de référence historique dont il est question comprend le corps du savoir historique (en ce compris le savoir épistémologique, les aptitudes liées à la pratique de l'historien, ainsi que l'attitude historique) jugé nécessaire pour enseigner dans le premier degré de l'enseignement secondaire (élèves âgés de 12 à 14 ans). (www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/index.htm).

Nous avons commencé notre recherche par une phase d'élaboration d'un certain nombre de représentations graphiques qui obéissent aux critères suivants:

- couvrir ensemble toutes les dimensions historiques et non pas l'une ou l'autre dimension
- rendre visible les liens entre les différentes dimensions historiques
- rendre possible la comparaison entre les différentes sociétés/civilisations
- posséder une structure suffisamment ouverte pour permettre aux futurs enseignants d'être impliqués activement, grâce à ces instruments, dans le développement d'aptitudes liées à la pratique de l'historien.

Ces représentations graphiques constituent la variable indépendante de notre recherche.

La 'compétence historique' des futurs enseignants constitue la variable dépendante. La population envisagée dans notre recherche se compose de futurs 'bacheliers professionnels en enseignement de l'Histoire', étudiants de l'école supérieure 'Erasmus' de Bruxelles. A maints égards, il n'y a aucune raison de penser que ce groupe diffère des groupes d'autres écoles

supérieures. Les étudiants sont tous âgés de dix-huit ans. Ils sont récemment diplômés de divers types d'enseignement secondaire (général et technique) (Vlhora, 2007). Une différence est à remarquer : la plus grande diversité culturelle est présente dans le contexte urbain bruxellois. Nous aurons à prendre ces facteurs en compte, lorsque nous comparerons nos groupes expérimentaux à nos groupes de contrôle.

Nos questions de recherche seront traitées selon un mode de recherche pré-post.

A l'occasion d'un pré-test, nous évaluerons dans quelle mesure ces étudiants (N=120) ont développé un cadre de référence historique dans l'enseignement secondaire. Nous testerons ainsi leur maîtrise de chacune des quatre dimensions historiques (Goegebeur et al., 1999).

Nous procéderons ensuite à la comparaison de deux groupes expérimentaux (N= 2x30). Les étudiants du premier groupe expérimental sont formés, durant un semestre, à l'usage de représentations graphiques sous forme de patrons. En effet, nous donnons à ces étudiants des contenants qu'ils vont être amenés eux-mêmes à investir. Nous avons choisi de mettre ces instruments en pratique à la phase d'analyse (contextualisation/clarification), à celle de synthèse (fondement/ conceptualisation) et à celle de l'application à d'autres contextes (Kolb, 1984). Le second groupe expérimental utilise également ces représentations; il incombe cependant au professeur de remplir les contenants historiques. Le premier groupe de contrôle recevra un enseignement à participation active mais sans instruments graphiques. Le second groupe de contrôle reçoit un enseignement traditionnel (cours magistral, méthode socratique). Les quatre groupes sont soumis à un post-test afin d'évaluer si les groupes expérimentaux se montrent plus performants dans la maîtrise d'un cadre de référence historique – c'est-à-dire en termes de compétence historique – par eux-mêmes, et mieux que les groupes de contrôle.

4. Les représentations graphiques

4.0. Les instruments de représentations graphiques pour lesquelles nous développons un contenant, sont le 'structurogramme sociétal', la 'boussole historique', le 'cristal historique', le 'baromètre méthodologique de l'Histoire' et le 'radar géo-historique'. Ces métaphores servent à concrétiser ces instruments – somme toute abstraits – et à attirer l'attention des étudiants 'bacheliers professionnels en enseignement de l'Histoire' sur les aptitudes historiques.

Tout au long de leur formation, nous demandons aux étudiants des groupes expérimentaux de concevoir un **répertoire historique** (Fig. 1). Ce répertoire prend la forme d'un portfolio électronique. Dans ce portfolio, les étudiants classent toutes les informations qu'ils ont collectées sur les époques historiques et les sociétés de la civilisation occidentale (les civilisations non-occidentales sont reprises, si un lien avec l'occident est établi). Les époques et les sociétés sont représentées sous la forme d'une arborescence verticale. Les instruments quant à eux peuvent être ouverts à partir de liens prévus à cet effet. Le baromètre historique et la boussole historique sont utilisés principalement pour analyser l'information historique, tandis que la synthèse personnelle des étudiants se retrouvera dans les structurogrammes sociétaux, les radars géo-historiques et l'ensemble des cristaux historiques.

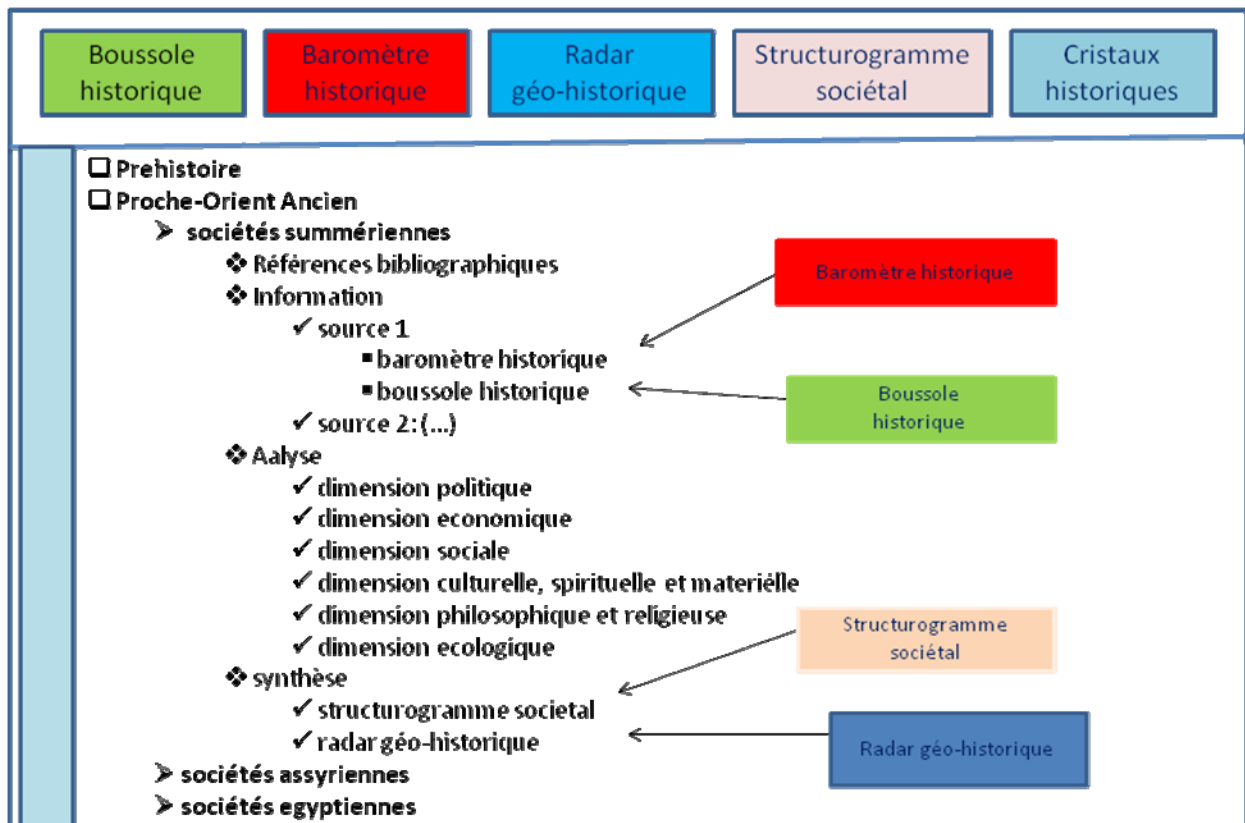


Fig. 1: Ecran du portfolio digital

Ce répertoire historique ne devrait pas ressembler à une centralisation passive de l'information. Bien au contraire, il est destiné à servir de plate-forme de développement personnelle et multifonctionnelle. Les étudiants devraient utiliser ce répertoire pour renforcer leurs connaissances préalables en se fiant aux structurogrammes sociétaux existants, aux radars géo-historiques et aux cristaux historiques. La boussole historique et le baromètre devraient les aider à comprendre une nouvelle information. Le répertoire dans son ensemble devrait leur permettre de comparer les sociétés, et d'en identifier les analogies et les différences. Enfin, les étudiants devraient utiliser ce répertoire pour structurer et organiser le savoir engrangé en dehors de la classe. Bref, ce répertoire devrait couvrir les enjeux-clés du processus d'apprentissage lié à la compétence historique.

4.1. Nous appelons le premier instrument la *'boussole historique'* (Fig. 2). Elle s'attache aux événements historiques et à leurs sources en utilisant les concepts méthodologiques de l'Histoire. Deux types de concepts méthodologiques peuvent être distingués. Le premier type consiste en des concepts liés aux dimensions 'temps et temporalité', 'espace historique' et 'socialité'. Les historiens les utilisent pour investir un phénomène sociétal. Ce sont les concepts qui nous permettent d'acquérir une compréhension profonde de la signification des événements dans l'Histoire (p. ex., cause et effet; fin et moyens). Le second type de concepts méthodologiques est utilisé pour estimer la valeur historique des références et jugements. Il est lié à la dimension 'historicité'.

La 'boussole historique' a la même forme que celle d'un disque de stationnement, avec deux disques amovibles et superposés. Le disque inférieur contient l'information: chaque dimension historique et ses catégories. Le disque supérieur comporte deux encoches. En tournant le disque supérieur, le disque inférieur révèle une dimension et ses catégories.

Nous choisissons ce type de représentation visuelle plutôt qu'une liste de contrôle, en raison de son caractère ludique. Une autre raison de ce choix: les futurs bacheliers devraient éprouver le fait qu'ils travaillent avec un outil véritable, et être donc conscients de l'activité de développement d'aptitudes dans laquelle ils s'engagent. La visualisation – et la raison pour laquelle on peut parler de contenant – résulte du fait que chaque fois que les étudiants apprennent une nouvelle catégorie historique, ils doivent l'ajouter à l'information contenue sur leur disque.

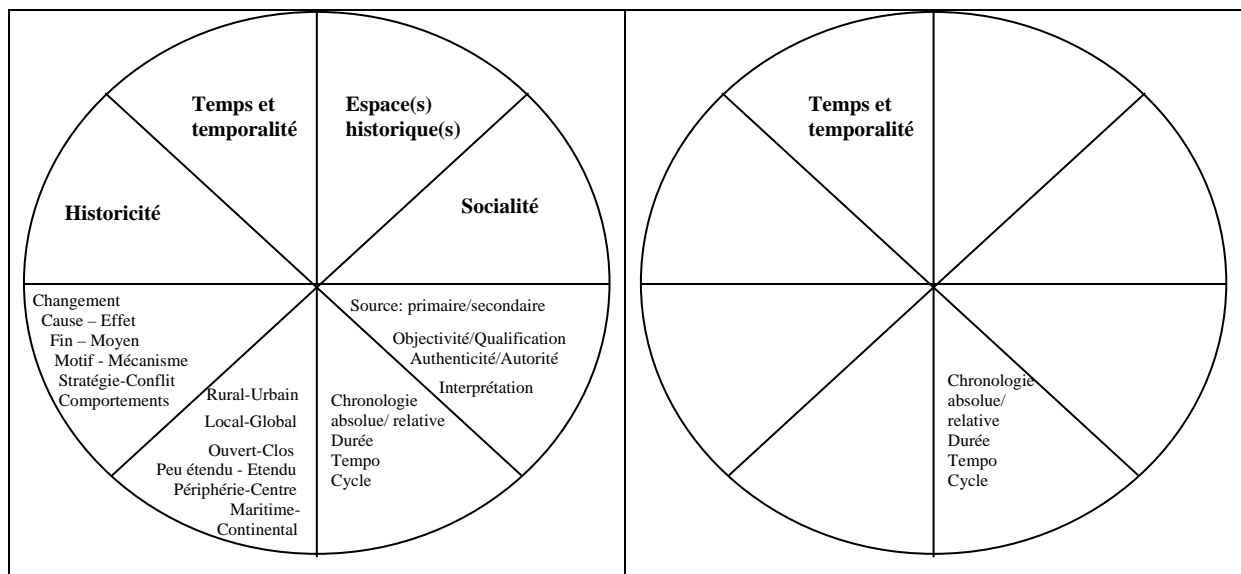


Fig. 2: Boussole historique

Confrontés à une nouvelle information, les étudiants travaillant avec leur boussole seront capables de formuler des questions historiques simples ou complexes (en associant différentes dimensions):

- que penser des *causes* de la *longévité* de l'empire romain?
- la Nîmes romaine (Nemausus) était-elle au *centre* ou en *périphérie* de l'empire romain?
- qu'est-ce qui a *causé* le manque de *développement* important de l'évolution technologique, sous l'empire romain ?
- l'information concernant ce dilemme historique est-elle *pertinente*? Pourquoi est-elle *fiable* ou pourquoi ne l'est-elle *pas*?

Cette 'boussole historique' devrait être mise en pratique dans la phase d'analyse (clarification/contextualisation) de la société en question. Cet instrument devrait aider les étudiants à acquérir une compréhension plus profonde et plus conceptuelle d'un savoir historique. Tout au long de ce processus, on attend d'eux qu'ils améliorent leurs aptitudes historiques et acquièrent une attitude historique de questionnement, d'investigation et d'évaluation. C'est un instrument qui permet également de comprendre l'interaction des différentes dimensions historiques.

4.2. Pour l'utilisation de cette 'boussole' et en fonction d'un enseignement de l'Histoire antérieur, le futur enseignant peut avoir besoin d'un soutien complémentaire pour apprécier l'utilité et la valeur des sources historiques. Afin de déterminer la valeur des sources historiques, nous suggérons que les futurs enseignants utilisent un '*baromètre méthodologique de l'Histoire*'. (Fig. 3) Cet instrument peut être utilisé pour visualiser la dimension 'historicité'.

Caractéristique essentielles	Moins fiable	Plutôt fiable
Auteur de la source d'information (qui, quand, où ?)	Incertain	Connu
Auteur de la source d'information : la source parle-t-elle en connaissance de cause (Autorité)?	Histoire racontée de mémoire, longtemps après les événements narrés	Histoire écrite peu après ou référence à un témoin oculaire
Auteur de la source d'information : sincère? (Objectivité)	Motifs de distorsions des faits	Aucun motif de distorsion des faits
Intention de l'auteur: 'message' = Interprétation personnelle des événements?	Le choix des mots indique que la source donne une interprétation hautement biaisée et partielle	Le but est d'informer et, si possible, d'aborder le sujet sous plusieurs angles d'approche
Auteur de la source: qualifié? (Relevance de l'information?)	Aucune raison de dire que l'auteur parle en connaissance de cause du sujet	Raisons de dire que l'auteur parle en connaissance de cause
Récit de la tradition orale: relevé authentique?	A pour but de montrer des comportements sociaux souhaitables, exagération du rôle personnel	Le but est de décrire aussi honnêtement que possible le rôle personnel
Source en relation avec d'autres sources?	Grandes différences entre cette source et les autres sources	Presque aucune différence entre cette source et les autres sources (différences concernant seulement quelques points mineurs)
Auteurs contemporains comparés aux sources	De nombreuses différences concernant des points essentiels	Peu de différences et seulement concernant des points de détail

Fig. 3: Baromètre méthodologique de l'Histoire

Les caractéristiques essentielles de la dimension 'historicité' sont concrétisées sous la forme de paires d'affirmations. Ces affirmations définissent chaque caractéristique clé en termes de 'plutôt peu fiable' ou 'plutôt fiable'. Confrontés à un nombre de sources historiques, les futurs bacheliers colorent en vert les résultats positifs. Ils utilisent l'orange en cas de doute, et le rouge en cas de résultats négatifs. Avant d'appliquer cette échelle de couleurs, ils doivent chercher des informations complémentaires sur les sources d'information en question, et développer ainsi une attitude investigatrice.

A la fin, l'échelle de couleur représentera l'estimation personnelle de chaque étudiant, liée à la relevance et à la fiabilité de l'information. Ces analyses personnelles feront l'objet d'une discussion en groupe.

Cet instrument s'inscrit dans la phase d'apprentissage d'analyse (clarification/contextualisation). Nous nous attendons à ce que les étudiants qui travaillent avec le 'baromètre méthodologique de l'Histoire', améliorent leur aptitude historique à évaluer de manière fiable, et donnent corps à leur attitude historique. Ce baromètre permet également la prise de conscience de la notion de 'multiplicité des points de vue'.

4.3. Un autre critère d'intégration d'une nouvelle information historique dans le cadre de référence historique : la nécessité de comparer les caractéristiques de différentes sociétés. Un des aspects les plus difficiles de ces comparaisons est celui qui concerne les espaces historiques (p. ex., les sphères d'influence, les réseaux commerciaux, etc.). Nous avons tenté de visualiser cette dimension au moyen d'un '*radar géo-historique*' (Fig. 4)

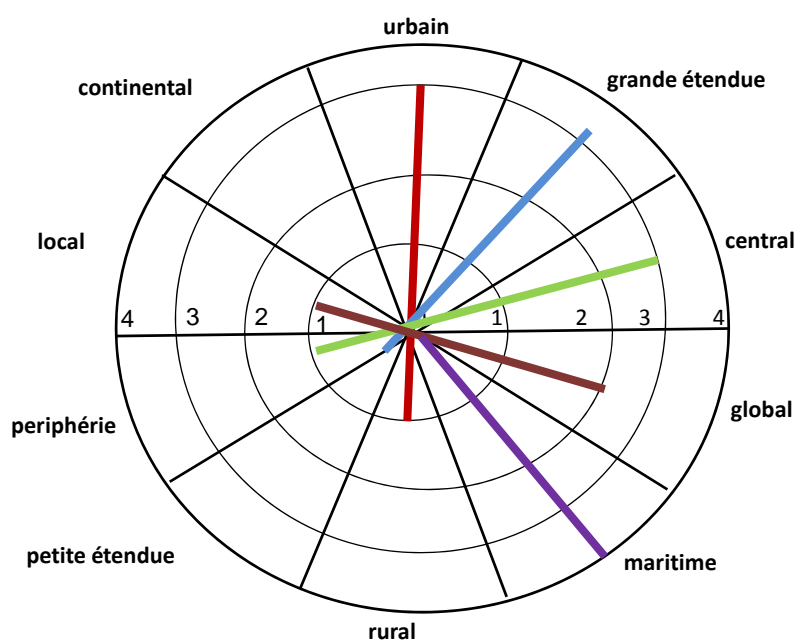


Fig. 5: Radar géo-historique : association hanséatique

Comme représenté ci-dessus, les caractéristiques clés de la dimension ‘espace(s) historique(s)’ peuvent être également structurées en paires : global – local, urbain – rural, grande étendue – petite étendue, espace ouvert – clos, centre – périphérie, et maritime – continental. Ces caractéristiques essentielles sont situées à l’opposé les unes des autres. Sur un ‘radar’, l’on peut utiliser deux échelles allant de ‘totalement atypique’ (0) à ‘tout à fait typique’ (4) en tenant compte toutefois des conditions contemporaines de l’espace historique en question. Les futurs enseignants soulignent la dimension d’‘espace historique’ en coloriant les indications du radar sur ces échelles de 0 à 4. Ils doivent prendre en considération les positions sur les différentes échelles, ce qui relève d’une interprétation personnelle. Ainsi, la comparaison de différents radars d’étudiants fera l’objet d’une discussion en classe.

Cette opération peut avoir lieu à la fin de l’étude d’une société, au moment de la synthèse historique. De la même manière, les radars de différentes sociétés peuvent être également comparés et discutés. Notre propre société globalisée peut-être utilisée comme point de repère, en comparant le passé et le présent. La prise de conscience des différences entre les espaces historiques et leur changement, peut émerger de la comparaison des différents radars.

4.4. A l’aide du ‘**structurogramme sociétal**’ (Fig. 5), nous demandons aux étudiants de structurer l’information historique au sujet d’une société. Les étudiants doivent accorder une attention toute particulière aux dilemmes de sociétés, zones de tension, connexions, comportements et processus, lorsqu’ils incorporent à leur répertoire les caractéristiques de cette société. De cette manière, nous demandons aux étudiants de mettre en pratique les différentes catégories de la dimension ‘socialité’.

Il est possible, à cet endroit précis, de faire appel à l’aspect émotionnel de l’étude de l’histoire, alors que les autres instruments interpellent surtout la cognition.

Société européenne occidentale: 395 – 751 ap. J.-C.						
L'homme et:	le pouvoir	la subsistance	les relations de groupe	les valeurs	les défis culturels	L'environnement
	(Politique)	(Economie)	(Vie sociale)	(Philosophie de vie)	(Culture matérielle et spirituelle)	(Ecologie/ démographie)
le pouvoir (Politique)	- Rois versus aristocratie (maires du palais) - Royaumes 'barbares', Empire romain d'Orient et Arabes	Propriété comme base du pouvoir (châteaux et monastères) à la place de l' 'état'	Aristocratie royale: importance de la loyauté Liens personnels, émergence de la féodalité	- organisation de l'Eglise locale: facteur de pouvoir - Unité de la mer méditerranéenne rompue	- Latin comme langue administrative (documents officiels et de l'Eglise) - Rupture linguistique	Nécessité de conquête de nouveaux territoires
la subsistance (Economie)	Fragmentation de l'autorité, résultat de la fragmentation des terres	Système économique autarcique	Fuite des villes romaines vers la campagne		Églises locales, abbayes: la foi comme 'commanditaire'	Routes interrompues: commerce régional, famine
les relations de groupe (Vie sociale)	État militaire, aristocratie, évêques, fonctionnaires	Seigneuries Travail obligatoire (H/F) Taxes	Société d'ordres hiérarchiquement forte	Lois coutumières tribales Jugement divin comme norme légale		migration de populations germaniques (cfr. Slaves) clans
les valeurs (Philosophie de vie)	- Conversion de Clovis /Christianisation - Chrétienté et Islam: tensions		Substitution progressive du servage à l'esclavage	Rôle de leader de l'Eglise Pères de l'Eglise	Hagiographie: Tradition écrite	Monastères ruraux Églises de village
les défis culturels (Culture matérielle et spirituelle)	Reconnaissance de l'Empire Romain d'Orient Organisation gouvernementale	Attelage d'animaux de trait Productivité réduite		Fêtes et rites: nouveaux et romains	Héritage romain dans de nouveaux contextes : continuité	Villes épiscopales
L'environnement (Ecologie/ démographie)	Régression des villes à des entités isolées = pouvoir des seigneurs	Domaine plus étendus de l'aristocratie et de l'Eglise	Propriétaires Fermiers dépendants (serfs)	Rôle des ordres monastiques	Moins de produits luxueux	Villages avec des propriétés plus réduites (terres cultivables, non-cultivables) à la place des villas

Fig. 5: Structurogramme sociétal : haut Moyen Age I

En situant sur deux axes les différents domaines sociétaux, nous créons deux sortes de cellules dans le structurogramme: les cellules de base (en gris) et les cellules de transition. Les cellules de base, à l'intersection de catégories identiques sur les deux axes, montrent les caractéristiques de base d'un domaine sociétal ; considérées dans leur ensemble, elles reflètent la structure de base de cette société. Elles mettent également en évidence des connexions aux domaines des cellules de transition. En d'autres termes, cette représentation graphique sert un double objectif: mettre en lumière à la fois la structure de base d'une société, mais aussi les relations inhérentes aux domaines sociétaux. Une telle représentation a pour but de générer un mode de pensée sociétal holistique.

En travaillant avec ce structurogramme, les futurs bacheliers se doivent de considérer avec attention les connexions à établir. Ils devraient interroger ces rapports et également augmenter leur prise de conscience des processus sous-jacents, présents dans cette société particulière.

Etant donné que le structurogramme reflète l'interprétation individuelle de l'Histoire de chaque étudiant, un moment de récapitulation collective est indispensable pour englober la connaissance et les concepts spécifiquement liés à une société donnée. A l'occasion de ce moment de récapitulation, seront également identifiés des enjeux sociétaux universels et des moments de transition récurrents. Le résultat devrait être une intégration de connaissances historiques nouvelles et antérieures. Il incombe ici d'assurer le transfert de notions liées à une société spécifique, vers un niveau métacognitif.

Le structurogramme a pour but d'être utilisé par les étudiants après l'étude de chaque société, aux moments de synthèse (conceptualisation/fondement) et d'application à de nouveaux contextes. Les objectifs explicites à atteindre: une attention accordée à l'adaptation au changement, et la prise de conscience de la temporalité.

4.5. Le dernier critère de construction d'un cadre de référence historique est la mise sur pied graduelle d'un répertoire de concepts sociétaux liés à l'épistémologie historique. Comme on a pu le remarquer, les cellules d'un 'structurogramme sociétal' présentent un nombre de concepts pertinents pour une société donnée, principalement des mots-clés. Cependant, en ce qui concerne les termes exogènes et les termes - conteneurs, nous demandons à nos futurs enseignants de travailler simultanément avec un jeu de '**cristaux historiques**' (Fig. 6). Cet instrument permet aux étudiants de donner une nouvelle signification à des termes exogènes ou conteneurs, en faisant le lien avec leur(s) description(s) antérieure(s).

Ainsi, la description d'une 'cité' en Histoire romaine (7^{ème} av. J.-C. – 5^{ème} ap. J.-C.) peut être comparée à la description d'une 'ville' au Moyen-âge (11^{ème} – 15^{ème}), au 19^{ème} siècle ou encore, à notre propre société. Ces descriptions seront construites en tenant compte des différentes dimensions historiques. Les étudiants peuvent utiliser la facette extérieure d'un cristal pour se référer aux enjeux d'autres sociétés, en ce compris les enjeux de leur propre univers social. En effet, la confrontation à un concept présent dans de nombreuses situations, est un facteur important de construction d'un cadre conceptuel (Halldén, 1994). Par cet instrument nous souhaitons sensibiliser nos étudiants à la possibilité de changements dans la signification donnée à certains concepts historiques.

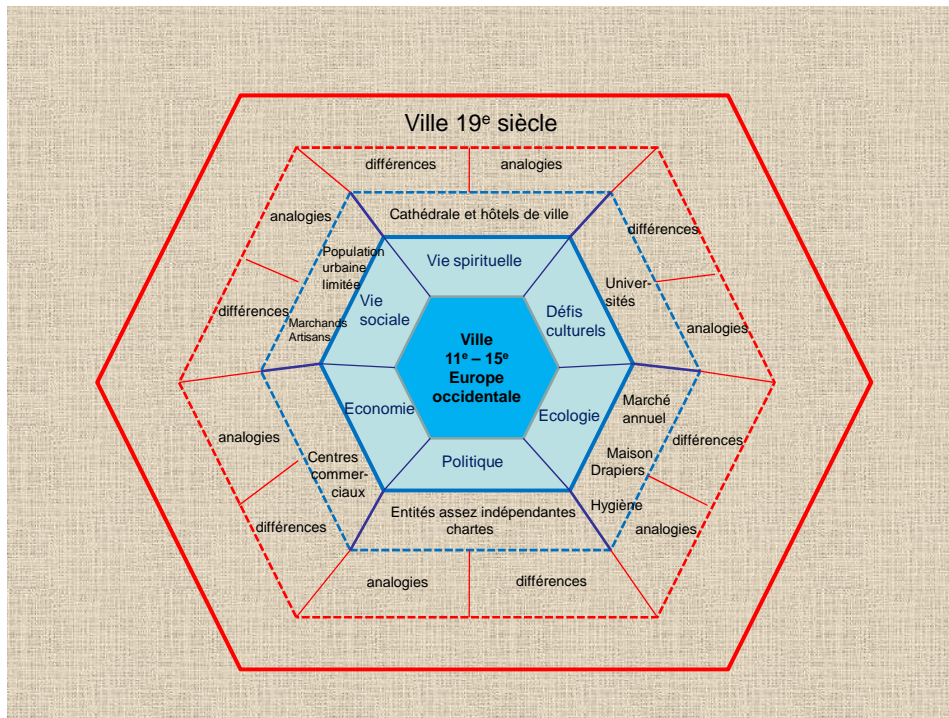


Fig. 6: cristal conceptuel : la ville : bas Moyen Age

Tout comme les autres instruments décrits ci-dessus, cette représentation entend stimuler l'intégration de savoirs nouveaux et antérieurs, et peut être utilisée pendant la phase d'analyse ainsi que pendant la phase de conclusion de l'étude d'une société. L'ensemble de ces cristaux permet de visualiser les analogies et les différences entre la première occurrence d'un terme et sa signification contemporaine. Il s'agit donc d'un instrument qui convient par excellence pour éclairer les analogies et les différences entre les perspectives passées et présentes. On mesure la distance qui sépare cette approche d'une approche purement lexicologique.

4.6. Notre hypothèse de travail requiert un contexte d'apprentissage prégnant. Suivant une approche multiforme de l'apprentissage, nous avons développé cinq outils de représentation graphique mis en pratique, à des moments stratégiques du processus d'apprentissage historique des 'bacheliers professionnels de l'enseignement de l'Histoire'. La comparaison et l'intégration finale de toutes les données a lieu à l'occasion de la phase d'application. A ce moment de l'apprentissage, le savoir lié à une civilisation particulière est transféré vers un niveau métacognitif par l'insistance sur les notions de dilemme sociétal, de zone de tension, de comportement, de moment de transition, de structure et de processus.

Une réflexion finale sur le trajet parcouru et sur les moyens mis en œuvre, devrait permettre au futur enseignant d'entamer l'étude de nouvelles problématiques historiques à partir d'un niveau métacognitif plus élevé qu'auparavant.

Références

Angvik, M. & Von Borries, B. (Eds.) (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg: Korber – Stiftung

Aron, R. (1961). *Dimensions de la conscience historique*. Paris: Plon

Bertin, J. (1967; réimpr. 1999). *Sémiologie graphique. Les diagrammes, les réseaux, les cartes*. Paris : Gautier-Villars. (Paris : Les Réimpressions de l'Ecole des Hautes Etudes en sciences sociales)

- Boix-Mansilla, V. (2000): Historical understanding. In: Stearns, P. N. & Seixas, P & Wineburg, S. (Eds.): *Knowing, teaching & learning history*. New York, New York University Press
- ChanLin, L.J. (1997). The effects of verbal elaboration and visual elaboration on student learning. *International Journal of Instructional Media* 24 (4) 333-339
- Erasmushogeschool Brussel (2006). *Zelfevaluatierapport (Rapport interne)*
- Goegebeur W., Simon, F., De Keyser, R., van Dooren, J. & Van Landeghem, P (1999). *Historisch besef: hoe waarden-vol?! (Conscience historique: un concept pertinent?)*, Brussel: VUB-Press
- Halldén, O. (1994). On the Paradox of understanding History in an Educational Setting. In: Leinhardt, G., Beck I.L., Stainton, C. *Teaching and Learning in History*. Hillsdale: N.J., Lawrence Erlbaum Associates
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall
- Pontecorvo, C. & Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction* 11 (3/4) 365 – 395
- Prangmsma, M. (2007). *Multimodal representations in collaborative history learning*. Enschede: Printpartners Ipskamp
- Rüsen, J. (1994). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Köln : Weimar, Wien: Böhlau
- Sawyer, R. Keith (Ed.) (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press
- Vielfont, P., Goegebeur, W. & Van Looy, L (2008). *Subject Didactics in History Education and the Need for Effective Classroom Observation Protocols*. Brussels: Proceedings of the 33rd ATEE Conference
- Vlhora (2007). *Visitatierapport Onderwijs: secundair onderwijs. (Rapport d'inspection : enseignement secondaire)*. Brussel: Vlhora (www.vlhora.be.asp?link=0501; date de consultation : 2008.8.15)
- Waldrip, B., Prain, V. & Carolan, J. (2006). Learning Junior Secondary Science through Multi-Modal Representations. *Electronic Journal of Science Education* 11 (1) : <http://ejse.southwestern.edu> (date de consultation. 2008.8.15)
- Wineburg, S (2001): *Historical thinking*. Philadelphia: Temple University Press