

Sandra Chiasson Desjardins, Félix Bouvier, Pascale Couture,
Université du Québec à Trois-Rivières

L'appropriation des concepts de pouvoir, de hiérarchie sociale et de territoire en histoire et éducation à la citoyenneté chez des élèves du premier cycle du secondaire au Québec

Abstract

This article is about the lessons learned by students from Québec in History and Citizenship Education (HCE). More specifically, the lessons linked to the concepts found in the HCE program are the subject of this study. It enables us to document the ownership of three recurring concepts from the program: territory, social hierarchy and power. The thematic analysis helps to draw a clear picture of the ownership of concepts in the form of topic trees.

Une version longue de cet article, avec Annexes, est disponible sur : www.alphil.com

Introduction

Au Québec, en 2005, un programme d'enseignement de l'histoire au premier cycle du secondaire, intitulé *histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC), est mis en place. Il s'agit d'un programme qui s'étale sur deux ans où, de façon chronologique, les élèves explorent différentes périodes historiques et préhistoriques. Tel que l'illustrent les schémas suivants, des concepts, prescrits par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS), agissent comme un élément central pour l'étude de ces réalités sociales.

Parmi ces concepts, trois sont récurrents et se retrouvent dans plusieurs réalités sociales : ceux de territoire, de hiérarchie sociale et de pouvoir. Cependant, force est de constater que bien que le programme ait été mis en place depuis dix ans, peu de recherches, hormis la nôtre¹, se sont spécifiquement intéressées aux apprentissages conceptuels qu'il engendre. Au-delà du vide laissé par l'absence de données probantes, il convient de s'intéresser à l'appropriation de concepts parce qu'ils sont associés à plusieurs finalités éducatives – notamment

¹ BOUVIER Félix, CHIASSON DESJARDINS Sandra, « 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)*, n° 3, 2013, p. 297-216 ; BOUVIER Félix, CHIASSON DESJARDINS Sandra, « Disciplinary and Conceptual Connections related to the Study of History in 12-13 years old Students », *Joined-up History: New Direction in History Education Research, Series International Review of History Education*, 2016, 8 129 mots.

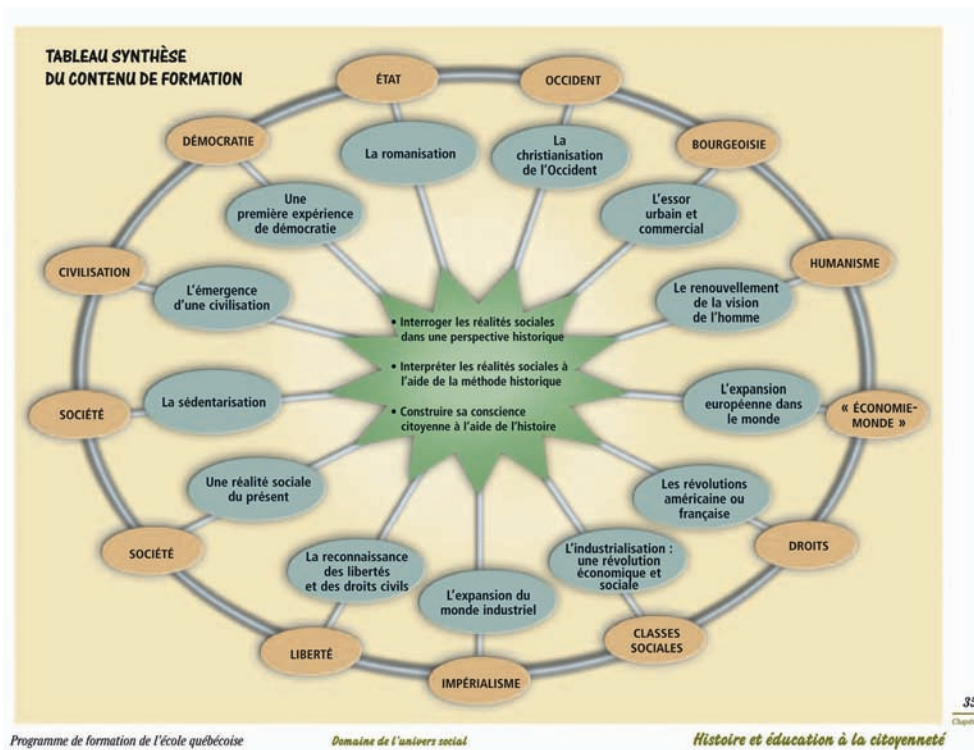


Tableau synthèse du contenu de formation et des concepts associés²

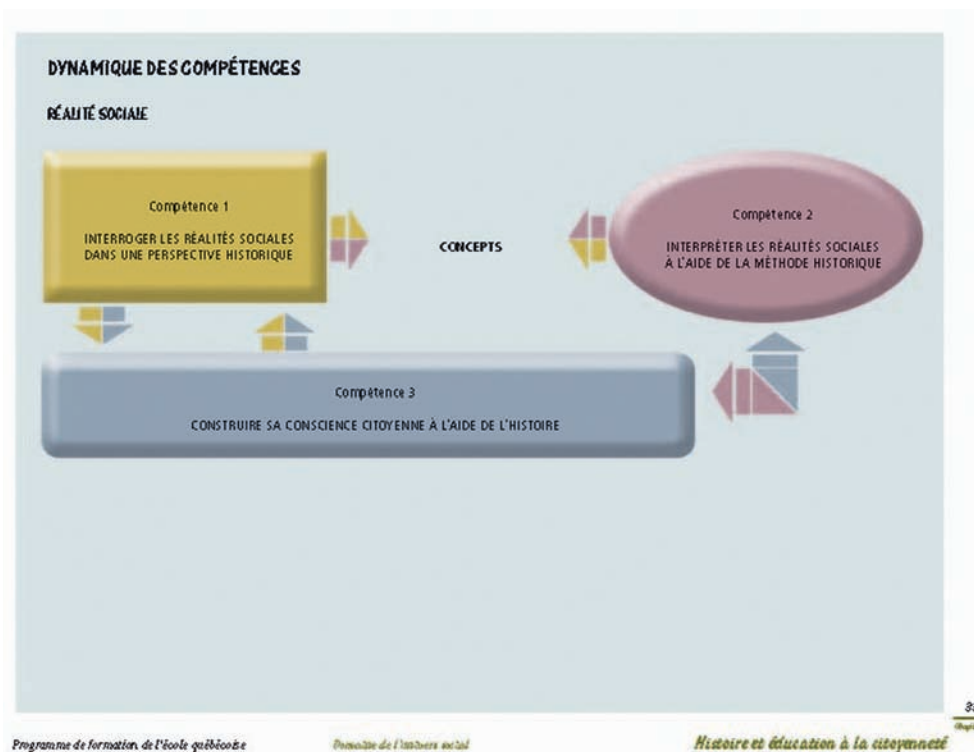


Schéma de l'étude d'une réalité sociale³

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme de formation de l'école québécoise: 1^{er} cycle du secondaire*, Québec: Gouvernement du Québec, 2006, p. 351.

³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme...*, p. 339.

le développement d'habiletés de généralisation – liées à l'apprentissage de l'histoire qui se trouvent dans la littérature scientifique dès la fin du XIX^e siècle⁴. Cependant, nous pensons qu'avant même de chercher à voir si l'apprentissage des concepts en HÉC permet d'atteindre ces finalités, il apparaît d'abord essentiel de mieux connaître la façon dont les élèves se les approprient.

Apprendre un concept évoque le processus par lequel l'élève découvre et sélectionne un ensemble de traits pertinents : les attributs⁵. Ceux-ci contribuent à la compréhension et à la connotation du concept et ils peuvent être associés à des exemples qui assurent son extension et sa dénotation. Apprendre – et « former » – un concept est un processus progressif, « par paliers »⁶, qui amène quelqu'un à décider des critères qui permettent de classer, de sélectionner et de discriminer ses attributs. Dans ce processus de formation du concept, Bruner⁷ évoque une formation spiralaire, c'est-à-dire que le concept devient de plus en plus complexe et précis tout en conservant un même noyau central.

Méthodologie

L'objectif est de rendre compte de l'appropriation de trois concepts au cours du premier cycle du secondaire sans cependant s'arrêter aux facteurs qui expliquent cette appropriation et, s'il y a lieu, ce développement. En prenant appui sur l'idée voulant que l'acquisition du concept se traduise à travers la sélection d'attributs et d'exemples qui lui sont associés graduellement⁸ – par étapes ou par

formation spiralaire – il s'agit d'observer, à deux reprises, le processus d'appropriation d'un concept en faisant ressortir les attributs et les exemples du concept nommés par les élèves.

Un groupe de trente élèves âgés de 12 à 14 ans a permis de documenter le phénomène. Ils sont recrutés dans trois écoles et ils sont issus de milieux socio-économiques diversifiés afin de représenter l'écoumène québécois⁹. La collecte de données s'approche en quelque sorte d'une étude concernant l'appropriation de concepts en histoire et en géographie¹⁰. Une même question assez large est posée aux élèves pour chacun des concepts afin qu'ils puissent s'exprimer le plus librement possible : « *Comment définis-tu ce concept?* » L'élève est invité à répondre oralement de la façon qui lui convient (en donnant des exemples, en proposant une définition du concept ou encore en réalisant des comparaisons ou des analogies). Aucune question de relance n'est spécifiquement prévue, mais certaines questions complémentaires ont pu être posées simplement pour s'assurer de bien comprendre les propos.

Nous présentons les résultats obtenus lors de la première (première secondaire/temps 1) et de la dernière entrevue (deuxième secondaire/temps 2). L'analyse est réalisée selon une approche inductive en s'inspirant de l'analyse thématique¹¹. Cette méthode est en cohérence avec notre intention d'observer et de synthétiser le processus d'acquisition des concepts, plutôt que de chercher à l'expliquer ou à le théoriser. Cette analyse s'est conclue avec la réalisation d'arbres thématiques pour chacun des concepts.

⁴ SIMARD Stéphanie, BOUVIER Félix, CHIASSON DESJARDINS Sandra, « Périodisation d'écrits américains sur l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire depuis 120 ans », *Formation et Profession*, 2016, 5 719 mots.

⁵ GELAES Sabine, THIBAUT Jean-Pierre, « L'apprentissage de concepts chez l'enfant : facteurs cognitifs, structure des catégories et théories naïves », *L'année psychologique*, n° 3, 2004, p. 597-636.

⁶ BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris : Retz, 2013, 255 p.

⁷ BRUNER Jérôme, *The Process of Education*, Cambridge : Harvard University Press, 1976, 128 p.

⁸ MONIOT Henri, « Enseignement de l'histoire et apprentissages conceptuels », in AUDIGIER François, CRÉMIEUX Colette, LE GALL Joël (éd.), *Enseigner l'histoire et la géographie : un métier en constante rénovation : mélanges offerts à Victor et Lucille Marbeau*, Paris : A.F.D.G., 1994, p. 19-24.

⁹ LECOMPTE Margafet Diane, PREISSE Judith, TESCH, Renata, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, San Diego : Academic Press, 1993, 425 p.

¹⁰ DELEPLACE Marc, NICLOT Daniel, *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie : enquête au collège et au lycée*, Champagne-Ardenne : CRDP, 2005, 150 p.

¹¹ PAILLÉ Pierre, MUCHIELLI Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, 2012, 421 p.

Résultats

Le concept de hiérarchie sociale

Tel que l'illustre l'arbre thématique du concept de hiérarchie sociale (annexe 1), l'analyse des entrevues a permis de faire ressortir un seul attribut du concept que nous avons nommé catégorisation des groupes sociaux. Lors de la première entrevue, cette catégorisation prend appui sur le pouvoir : « *C'est l'ordre des gens selon leur pouvoir* » (Julie¹², T1). Une élaboration du concept n'est pas constatée au niveau des attributs. La compréhension même de cet attribut semble cependant se complexifier, alors que les élèves présentent plusieurs nouveaux éléments sur lesquels peut s'appuyer cette catégorisation : puissance, richesse et hérédité s'ajoutent à celui de pouvoir. Par exemple, un élève aborde l'hérédité : « *Ça se détermine par le roi d'une époque qui a un fils et c'est ce fils-là qui va devenir roi* » (Pierre, T2).

Un exemple qui ressort de façon récurrente dans le discours des élèves est celui de la pyramide sociale que l'on peut d'ailleurs lier à l'attribut conceptuel identifié : « *C'est une pyramide où il y a plusieurs classes de personnes* » (Patrick, T1). Parmi les groupes sociaux de la pyramide, on retrouve une récurrence dans ceux qui sont nommés : le roi au sommet, les paysans et les ouvriers dans le milieu, les esclaves en bas et s'ajoutent, dans la seconde entrevue, les prêtres et les nobles qui sont considérés comme faisant partie du « *haut* » de la pyramide. Force est de constater que les groupes sociaux sont mis en lien avec l'étage qu'ils occupent dans la pyramide, signe éloquent que le rapport de subordination propre au concept est présent dans le discours des élèves. D'autres exemples du concept sont aussi présents dans l'interprétation des élèves. Il ne s'agit pas de groupes sociaux, mais plutôt des sociétés où il y a un rapport de subordination : l'Égypte, le Moyen Âge, les villes modernes et le Québec.

Le concept de pouvoir

L'arbre thématique du concept de pouvoir (annexe 2) permet de voir que deux attributs du concept sont soulevés dans le cadre de l'analyse des entrevues. Il s'agit des deux mêmes attributs au début et à la fin du cycle d'études. Ce sont ceux de supériorité et d'accomplissement d'une action. Les élèves précisent ce deuxième attribut en nommant explicitement des actions qui peuvent être réalisées par une personne qui détient le pouvoir. Certains élèves, tel que Claire, abordent le fait de prendre des décisions : « *Il peut choisir et décider* » (T2). D'autres élèves traitent plutôt du fait de diriger : « *Quelqu'un qui détient le droit de diriger quelqu'un* » (Arnaud, T1) ; « *Tu peux diriger le peuple* » (Rémi, T1).

Les attributs soulevés, supériorité et accomplissement d'une action, prennent forme à travers l'image des personnes qui possèdent le pouvoir et qui agissent à titre d'exemples du concept. Ici, il est possible de voir que les apprenants personnifient cet objet abstrait et inanimé – le concept de pouvoir – sous les traits d'une personne, d'un personnage réel. Le roi est sans conteste la référence la plus présente dans le discours des élèves tant lors de la première que lors de la dernière entrevue, tel qu'en témoigne cet extrait : « *Le roi est au-dessus de tout le monde et c'est lui qui l'a, le pouvoir* » (Laura, T1).

D'autres exemples sont soit nommés lors de la première entrevue (Jules César) ou lors de la dernière (gouvernement, président, chef politique). Voici deux exemples tirés des dernières entrevues : « *Le président [...] a le pouvoir de décider sur le plan politique* » (Rémi, T13) ; « *Le premier ministre, c'est lui qui dirige le peuple ou des fois la ville* » (Olivia, T2). Ainsi, à travers ces extraits, il est possible de voir que pour les élèves le concept se définit par la possibilité d'accomplir une action et que cette possibilité appartient à plusieurs groupes d'individus qui possèdent un statut supérieur tel que le roi.

Le concept de territoire

L'arbre thématique du concept de territoire (annexe 3) démontre qu'aucun nouvel élément n'est ressorti des entrevues finales en comparaison

¹² Noms fictifs.

avec les entrevues initiales. Les élèves se limitent à définir deux attributs du concept et à évoquer des exemples inspirés de leur expérience quotidienne.

Pour les élèves, un territoire est un endroit lié au premier attribut que nous avons qualifié d'appartenance. Celui-ci est précisé à travers deux aspects plus concrets qui renvoient à l'appartenance: un individu ou un groupe restreint d'individus. Par exemple, en ce qui concerne un individu: « *Un espace de terre, si on veut, qu'on possède puis qu'on fait ce qu'on veut dessus* » (Laurie, T2). Un second attribut qui ressort des entrevues est celui lié à la délimitation de l'espace qui se traduit plus concrètement par la présence de frontières: « *C'est marqué par des lignes, des frontières* » (William, T2).

Plusieurs exemples du concept sont ensuite mis en relation avec ses attributs. Il s'agit d'exemples qui mettent bien en lumière le fait que le territoire est un espace marqué par son appartenance et ses frontières. Parmi ces exemples qui sont les mêmes à l'automne 2011 et au printemps 2013, les élèves identifient une maison, une chambre et un pays. Voici un extrait qui témoigne bien du parallèle que fait un élève entre l'exemple et les attributs du concept: « *Le territoire, c'est une place comme ta chambre, c'est ton territoire, c'est à toi. C'est ton territoire, ne touche pas à mes affaires* » (Lucas, T2).

Discussion et conclusion

Bien que le cœur de l'analyse soit présenté à travers les arbres schématiques, quelques aspects méritent d'être brièvement soulevés. D'abord, il convient de souligner qu'étant donné l'étude des concepts récurrents, nous ne constatons pas une forte complexification de leur compréhension par les élèves. Il a été possible de voir que les attributs identifiés,

peu nombreux, sont les mêmes au début et à la fin du cycle. Le processus spiralaire¹³ ou par étapes¹⁴, où les attributs se complexifient et se précisent, n'a pas été constaté. La seule véritable bonification concerne les exemples donnés par les élèves, devenus plus nombreux et variés. À ce sujet, deux éléments retiennent notre attention et suscitent un questionnement. D'une part, il est possible de constater que les élèves évoquent des exemples provenant autant du passé que du présent. À cet égard, une question émerge: est-ce là une preuve que l'une des finalités associées à l'apprentissage conceptuel, soit celle de reconnaître le concept à travers des situations historiques variées, est atteinte? La méthodologie employée ici ne nous permet que de simplement soulever la question avec toutefois une inférence positive. D'autre part, les exemples des élèves sont en lien avec les éléments de leur quotidien (premier ministre, mairie) ou des éléments étudiés en classe (Moyen Âge, Égypte). Est-ce ici une preuve que les élèves ont de la difficulté à se détacher des exemples présentés en classe ou encore faisant partie de leur vécu? Il est à notre avis permis d'inférer que oui.

Il convient aussi de tracer quelques limites de cette analyse. D'abord, en travaillant à partir des récurrences des concepts, bien qu'il ait été ainsi aisé de les retracer, cela ne donne qu'une vision certaine de l'appropriation des concepts par les élèves. De plus, cet approfondissement de l'appropriation des concepts par les élèves tient aussi au fait qu'un seul outil de collecte de données (entrevues) a permis de documenter le phénomène. D'autres matériaux (écrits des élèves, observations en classe) pourraient être utilisés afin de rendre compte de façon plus détaillée du processus d'acquisition de concepts¹⁵, ce qui a été fait en contexte français. Une telle approche serait sans doute prometteuse à approfondir dans un contexte québécois.

¹³ BRUNER Jérôme, *The Process of Education...*, 1976, 128 p.

¹⁴ BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction...*, 2013, 255 p.

¹⁵ DELEPLACE Marc, NICLOT Daniel, *L'apprentissage des concepts en histoire...*, 2005, 150 p.

Les auteurs

Sandra Chiasson Desjardins est doctorante en éducation et chargée de cours en didactique des sciences humaines à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse à diverses thématiques entourant l'enseignement des sciences humaines au niveau du premier cycle du secondaire, notamment l'enseignement des concepts en histoire ainsi que l'enseignement de la géographie dans un contexte de diversité.

sandra.chiasson-desjardins@uqtr.ca

Félix Bouvier est professeur titulaire en didactique des sciences humaines à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches sont nombreuses, que ce soit pour ce qui touche l'enseignement-apprentissage par concepts dans un contexte où l'histoire et l'éducation à la citoyenneté sont jointes, ou bien pour l'enseignement de l'histoire nationale du Québec-Canada ou encore sur des questions propres à l'histoire plus générale ou à la sociologie de l'éducation.

felix.bouvier@uqtr.ca

Pascale Couture est étudiante à la maîtrise en éducation et chargée de cours en didactique des sciences humaines à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse à l'enseignement-apprentissage par concepts en sciences humaines et plus particulièrement aux représentations du concept de démocratie.

pascale.couture@uqtr.ca

Résumé

Cet article porte sur les apprentissages réalisés par des élèves québécois en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC). Plus précisément, ce sont les apprentissages effectués en lien avec les concepts se retrouvant dans le programme HÉC qui font l'objet de l'étude présentée ici. Celle-ci a permis de documenter l'appropriation de trois concepts récurrents du programme: territoire, hiérarchie sociale et pouvoir. L'analyse thématique permet de tracer un portrait de l'appropriation des concepts sous la forme d'arbres thématiques.