

Didactica Historica

Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire
Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht
Rivista svizzera per l'insegnamento della storia

L'Histoire-Monde

**une histoire connectée
eine Geschichte der Verstrickungen
storie di connessioni**

N° 2/2016

Revue annuelle publiée par le Groupe d'étude de didactique de l'histoire
de la Suisse romande et italienne (GDH) et par la Deutschschweizerische
Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD)

Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2016
Case postale 5
2002 Neuchâtel
Suisse

www.aphil.com

Abonnement ou commande de numéros individuels : commande@aphil.ch

Didactica Historica 1/2015 ss. succède au Cartable de Clio 1/2001-13/2013

ISSN 2297-7465

Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) – Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD).

GDH: groupe.didactique.histoire@gmail.com

<http://didactique-histoire.net/gdh/>

DGGD: info@dggd.ch

<http://www.dggd.ch>

Pour les Éditions Alphil : Inès Marques

Comité de rédaction

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg, directeur de rédaction; **Nadine Fink**, HEP Vaud; **Markus Furrer**, PH Luzern; **Nicolas Guillaume-Gentil**, HEP BEJUNE Neuchâtel; **Prisca Lehmann**, Gymnase d'Yverdon-les-Bains; **Nathalie Masungi-Baur**, HEP Vaud; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon; **Béatrice Rogéré Pignolet**, Université de Fribourg – HEP Valais; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau.

Comité international de lecture

Gianfranco Bandini, Université de Florence; **Mathieu Bouhon**, Université de Louvain-la-Neuve; **Vincent Boutonnet**, Université du Québec en Outaouais; **Félix Bouvier**, Université du Québec à Trois-Rivières; **Luigi Cajani**, Università di Roma "La Sapienza"; **Vincent Capdepuy**, Lycée Ambroise Vollard, Saint-Pierre (La Réunion) – É.H.GO Géographie-Cités, Paris; **Dora Cavourra**, Université nationale et capodistrienne d'Athènes; **Stéphanie Demers**, Université du Québec en Outaouais; **Chantal Déry**, Université du Québec en Outaouais; **Sylvain Doussot**, Université de Nantes; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal; **Neus Gonzalez**, Universitat Autònoma de Barcelona; **Katja Gorbahn**, Aarhus University; **Jean-Louis Jadoulle**, Université de Liège; **Lyonel Kaufmann**, HEP Vaud; **Felicitas Macgilchrist**, Georg-Eckert-Institut Braunschweig; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn; **Patrick Minder**, Université de Fribourg; **Julia Poyet**, Université du Québec à Montréal; **Nicole Tutiaux-Guillon**, Université de Lille; **Rafael Valls Montés**, Université de Valence – Espagne; **Anne Vézier**, Université de Nantes.

Les articles dont une version longue est disponible en ligne ont été expertisés en double aveugle par le comité international de lecture.

Image de couverture

La Terre répartie entre les trois fils de Noé

Enluminure attribuée à Simon Marmion Dans la *Fleur des Histoires* de Jean Mansel. Vers 1459-1463.

© Bibliothèque royale Albert I^{er}, Bruxelles, Manuscrit 9231, f. 281 v^o.

La miniature inaugure un traité consacré aux provinces du monde. La Terre, inscrite au sein des éléments, est de forme traditionnelle, chacune de ses parties traitée comme un paysage imaginaire mais de type européen. On distingue l'Arche au sommet du mont Ararat, au-dessus de Sem. Les points cardinaux sont indiqués avec l'Orient, le Midi, l'Occident et le Septentrion, selon les conventions utilisées jusqu'au XVIII^e siècle et donc l'Est (l'Orient) au sommet de la représentation. Au premier plan les fils de Noé, entre lesquels la Terre a été partagée, participent à une même scène ordonnée autour de l'arche. L'arrière-plan découvre un paysage de rochers, de prairies, de bois et de villes réelles ou imaginaires sous des cieus peuplés de nuages effilochés.

<http://expositions.bnf.fr/ciel/grand/t1-19.htm> (consulté le 4 février 2016)

Didactica Historica est soutenu par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) via l'affiliation de la Coordination nationale des didactiques de l'histoire (CODHIS/GDH – DGGD) à la Société suisse d'histoire (SSH)



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales
Accademia svizzera di scienze umane e sociali
Academia svizra da ciencias humanas e sociais
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences



En partenariat avec:

wbzs cps

Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire

Table des matières

Éditorial / Editorial / Editoriale

Tenir la gageure ! / Die Herausforderung annehmen! / La sfida continua!.....9

L'Histoire-Monde : une histoire connectée

Introduction 13

Christian Grataloup, Université Paris Diderot – Sciences Po Paris

Pourquoi l'histoire du Monde est-elle simultanément sa géographie ? 15

Bouda Etemad, Université de Lausanne

La révolution industrielle à l'épreuve de l'histoire connectée 23

Jean-Baptiste Fressoz, Centre Alexandre Koyré, EHESS-CNRS-MNHN

L'Anthropocène : quand l'histoire humaine rencontre l'histoire de la Terre 29

Vincent Capdepuy, La Réunion

Enseigner l'histoire globale..... 37

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

Fra Europa e Oriente nel Seicento: il viaggio di Pietro della Valle..... 43

Bernhard C. Schär, ETH Zürich

Global und intersektional. Prolegomena zu einer noch neueren Geschichte der Schweiz..... 49

Philipp Marti, PH FHNW

«Afrika und Asien werden verteilt!» 55

Alexandre Fontaine, Université de Genève et ENS-Ulm Paris

Transferts culturels et pédagogie : reconnecter l'histoire de nos systèmes éducatifs à leurs racines métissées..... 63

Didactique de l'histoire

Catherine Souplet, Université Charles de Gaulle – Lille 3

Visite scolaire dans un mémorial : d'un fait historique mis en exposition à des contenus d'apprentissages..... 71

Philippe de Carlos, Université de Cergy-Pontoise

Les représentations sociales des élèves de cycle 3 sur les objets des hommes et des femmes de Cro-Magnon 77

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..... 87

Vincent Boutonnet, Université du Québec en Outaouais
Marie-Hélène Brunet, Université de Montréal

Usages du manuel d'histoire au secondaire par des enseignants et des élèves du Québec..... 93

Carmen Richard, Universität Zürich

Für eine neue Ideologieggeschichte? Ein Beitrag zur Erforschung der Schweizer Geschichtskultur..... 101

Peter Gautschi, PH Luzern

Historisches Lernen und Politische Bildung mit dem neuen Lehrplan 21 auf der Sekundarstufe I..... 107

Pratiques enseignantes

Nicolas Guillaume-Gentil, HEP BEJUNE et ESTER-CIFOM, La Chaux-de-Fonds

Un cas pratique d'interdisciplinarité en histoire – géographie – éducation à la citoyenneté : les luttes pour la liberté au xx^e siècle..... 117

Prisca Lehmann, Julien Wicki, Gymnase d'Yverdon

Quand la politique s'affiche..... 123

Actualité de l'histoire

François Audigier, Université de Genève

Enseigner l'histoire : débats et controverses..... 133

Entretien avec Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Nathalie Masungi-Baur, HEP Vaud Lausanne

1816 : le Père Girard rédige un rapport instituant le jury d'enfants et l'abolition des châtements corporels..... 139

Ressources pour l'enseignement

Claude Zurcher, responsable éditorial de notrehistoire.ch

notrehistoire.ch
la plateforme de partage d'archives audiovisuelles de Suisse romande..... 149

Paul Vandepitte, Université de Gand	
La Grande Guerre : civilisation et barbarie	153
Emmanuelle Marendaz Colle, Université de Lausanne	
«Kalendaro», un atelier qui plonge les élèves dans le xx^e siècle en remontant le fil des générations	163

Comptes rendus

Alessandro Frigeri, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana	
Walter Panciera, Andrea Zannini, <i>Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti</i>	171
Michel Nicod, EPS Roche-Combe Nyon	
Jean-Louis Jadouille, <i>Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondements d'une didactique de l'enquête en classe secondaire</i>	173
Pierre Jaquet, Gymnase de Nyon	
Patrick Boucheron, <i>Ce que peut l'histoire. Leçon inaugurale au Collège de France – 17 décembre 2015</i>	175
Michel Nicod, EPS Roche-Combe Nyon	
Timothy Brook, <i>La Carte perdue de John Selden</i>	177
Nora Zimmermann, PH Luzern	
Christian Mathis, « Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden ». <i>Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel</i>	179
Markus Furrer, PH Luzern	
André Holenstein, <i>Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte</i>	181
Béatrice Ziegler, PH FHNW, Aarau und Universität Zürich	
Thomas Maissen, <i>Schweizer Heldengeschichten – und was dahinter steckt</i>	183

Tenir la gageure !

Didactica Historica 2/2016 débute par le dossier du cours de formation continue du WBZ-CPS que le GDH a organisé en 2015. Huit articles proposent un tour d'horizon de l'histoire connectée, qui prône l'élargissement et la variation des cadres spatiaux pour considérer les phénomènes historiques.

D'autres articles et une série de comptes rendus complètent le numéro conformément à notre politique éditoriale : des textes en trois langues et des contributions issues des pratiques ou proposant des ressources pour l'enseignement. La rubrique

« Didactique de l'histoire » se prolonge en ligne avec des articles longs soumis à l'expertise du Comité international de lecture.

Didactica Historica a d'emblée rencontré un écho très favorable. Nous remercions nos lecteurs et nos abonnés pour leur confiance. Nous sommes redevables aux auteurs qui nous ont confié leurs contributions, aux Éditions Alphil et leur remarquable travail, aux soutiens du WBZ-CPS, de la Société suisse d'histoire et de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales.

Die Herausforderung annehmen!

Didactica Historica 2/2016 beginnt mit einem Dossier, dessen thematischer Gegenstand auch Inhalt des Weiterbildungskurses 2015 des GDH war. Die Globalgeschichte und die verschiedenen Zugänge zu ihr werden in acht Beiträgen aus unterschiedlichen geographischen Räumen zu unterschiedlichen historischen Fragen im Hinblick auf das Thema beleuchtet.

Andere Beiträge und eine Serie von Besprechungen in drei Sprachen ergänzen die Inhalte des Heftes. Gemäss der Politik der Zeitschrift finden sich Praxisberichte sowie Materialien für den Unterricht. Die Rubrik « Geschichtsdidaktik »

setzt sich online mit peer-reviewten Beiträgen längeren Zuschnittes fort.

Didactica Historica hat ein sehr positives Echo ausgelöst. Wir danken unseren Leserinnen und Lesern für ihr Vertrauen. Den Autorinnen und Autoren sind wir dankbar dafür, dass sie uns ihre Texte anvertraut haben, dem Verlag Alphil für die ausserordentliche Arbeit, die seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter leisten, und der WBZ-CPS, der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte und der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften SAGW für den ideellen, administrativen und finanziellen Support.

La sfida continua!

Didactica Historica 2-2016 si apre con il dossier del corso di formazione continua del WBZ-CPS organizzato dal GDH nel 2015. Otto articoli presentano una panoramica della storia globale proponendo lo studio di fenomeni storici attraverso l'espansione e la variabilità degli spazi.

Conformemente alla linea editoriale della rivista, articoli e recensioni redatti nelle tre lingue nazionali completano questo numero proponendo delle risorse per l'insegnamento della storia. La rubrica « Didattica della storia » è inoltre approfondita online con degli articoli lunghi valutati da un Comitato internazionale di lettura.

Didactica Historica ha incontrato un'ottima ricezione e ringraziamo i nostri lettori abbonati per la loro fiducia. Siamo inoltre grati agli autori che ci hanno fornito i loro contributi, all'editore Alphil per l'impeccabile collaborazione, al WBZ-CPS,

alla Società svizzera di storia e all'Accademia svizzera delle scienze umane e sociali per il loro sostegno.

**Le comité de rédaction / Die Redaktion /
Il comitato di redazione**

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

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.

Introduction

Au Québec, en 2005, un programme d'enseignement de l'histoire au premier cycle du secondaire (élèves âgés entre 12 et 14 ans), intitulé *histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC), est mis en place. Il s'agit d'un programme obligatoire qui s'étale sur deux années scolaires où les élèves développent trois compétences disciplinaires¹ à travers l'exploration de périodes historiques et préhistoriques nommées *réalités sociales*. Ces dernières sont associées à une période historique précise, à « *des moments de changement importants dans l'histoire du monde occidental, notamment par leur portée qui s'étend jusqu'au temps présent* »². Ainsi, les élèves explorent de façon chronologique différentes étapes allant de l'organisation de la vie en société lors de la sédentarisation jusqu'aux luttes menées aux États-Unis dans les années 1930 pour la reconnaissance des libertés et des droits individuels.

Des concepts agissent dorénavant comme un élément important pour étudier ces réalités sociales. Bien que les concepts soient déjà présents dans le programme d'étude d'histoire générale

¹ Les trois compétences disciplinaires sont formulées ainsi : « *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique* », « *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* » et « *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* ».

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. 350.

précédent³, leur intégration explicite et formelle au cœur de l'étude de chacune des réalités sociales agit comme un élément nouveau. Les concepts sont vus comme des outils privilégiés pour permettre l'atteinte des deux finalités centrales du programme d'étude, soit d'« amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe »⁴. Il est aussi mentionné que l'apprentissage des concepts favorise le développement des trois compétences disciplinaires et assure ainsi une bonne compréhension des réalités sociales. Ils permettraient d'interroger et d'interpréter ces réalités sociales, de les comparer entre elles et de réaliser des liens entre le présent et le passé. Il est donc question que l'élève puisse « s'approprier », « utiliser », « se référer » et « mettre en relation » les concepts lorsqu'il étudie les réalités sociales.

Les explications ministérielles demeurent toutefois brèves et succinctes et se limitent à ce qui vient d'être énoncé. Cependant, plusieurs écrits émanant de la littérature scientifique dès la fin du XIX^e siècle⁵ illustrent l'apport significatif d'un apprentissage par concepts en histoire. Il est par exemple observé que ce type d'apprentissage favorise la création de liens entre le passé, le présent et le futur⁶. À cet effet, Twyman, McCleery et Tindal⁷ constatent que l'apprentissage de concepts permet aux élèves de faire de la généralisation et ainsi reconnaître le même concept dans des situations, des époques puis des problématiques historiques variées. D'autres écrits, dont ceux de

Clark⁸, de Berti⁹, de Buckles et Watts¹⁰, ainsi que de Vieuxloup¹¹, identifient des visées au niveau du développement d'habiletés citoyennes.

Si les explications concernant l'apport des concepts dans le programme demeurent floues, ceux qui doivent précisément être étudiés sont nommés. À cet égard, un concept central et des concepts secondaires sont prescrits pour chacune des réalités sociales. On n'y retrouve cependant aucune explication concernant leur définition ou leurs attributs conceptuels. L'illustration 1 permet de voir le concept central associé à chacune d'elles.

L'illustration 2 permet de voir comment les concepts sont plus précisément présentés pour chacune des réalités sociales. Prenons exemple sur la première réalité sociale du programme, nommée *la sédentarisation*. L'illustration indique que le concept de société y est central, alors que les concepts de division du travail, échange, hiérarchie sociale, pouvoir, production, propriété et territoire sont secondaires. L'illustration démontre également que le développement des trois compétences disciplinaires qui portent sur l'organisation de la vie en société ainsi que sur les rapports entre l'individu et l'espace émerge de la compréhension de ces termes.

Parmi l'ensemble des concepts prescrits, trois sont récurrents et se retrouvent dans l'étude de plusieurs réalités sociales. Il s'agit des concepts de territoire, de hiérarchie sociale et de pouvoir. Un volet complémentaire de la recherche s'est intéressé aux pratiques enseignantes en lien avec ces concepts prescrits. Il est donc possible

³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme d'études, 2^e secondaire, Histoire générale*, Québec: Gouvernement du Québec, 1982, 67 p.

⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme de formation de l'école québécoise...*, p. 337.

⁵ 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*, 2015, p. 61-72.

⁶ MARTINEAU Robert, « Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté », in COMEAU Robert, DIONNE Bernard (éd.), *À propos de l'histoire nationale*, Sillery: Septentrion, 1998, p. 45-56.

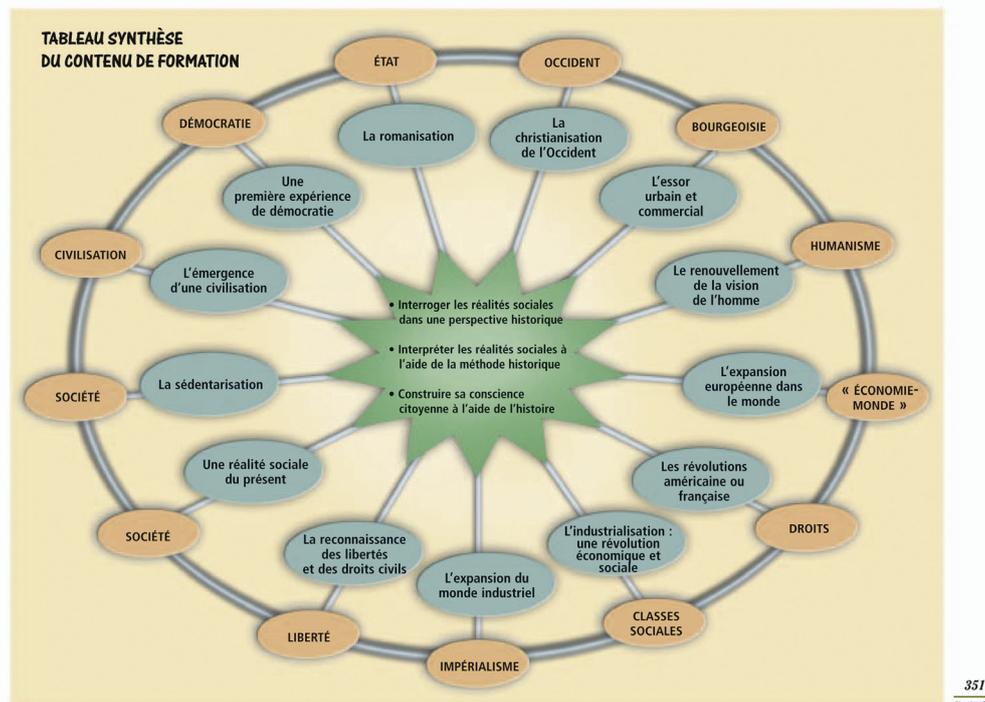
⁷ TWYMAN Todd, MCCLEERY Jennifer, TINDAL Gerald, « Using Concepts to Frame History Content », *The Journal of Experimental Education*, n° 74, 2006, p. 331-349.

⁸ CLARK Richard, « The Value to the Adolescent of a Study of History », *Education*, n° 4, 1932, p. 228-230.

⁹ BERTI Anna Emilia, « Children's Understanding of the Concept of the State », in CARRETERO Mario, VOSS James F. (éd.), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, Hillsdale: LEA, 1994, p. 49-75.

¹⁰ BUCKLES Stephan, WATTS Michael, « An Appraisal of Economics Content in the History, Social Studies, Civics, and Geography National Standards », *American Economic Review*, n° 2, 1997, p. 254-259.

¹¹ VIEUXLOUP Jacques, « Enseigner les concepts d'état et de pouvoir en classe de quatrième et troisième au collège », in TUTIAUX-GUILLON Nicole, NOURISSON Didier (éd.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003 p. 139-155.



Programme de formation de l'école québécoise

Domaine de l'univers social

Histoire et éducation à la citoyenneté

Tableau synthèse des réalités sociales étudiées au premier cycle du secondaire et des concepts centraux associés (MÉLS, 2006, p. 351)

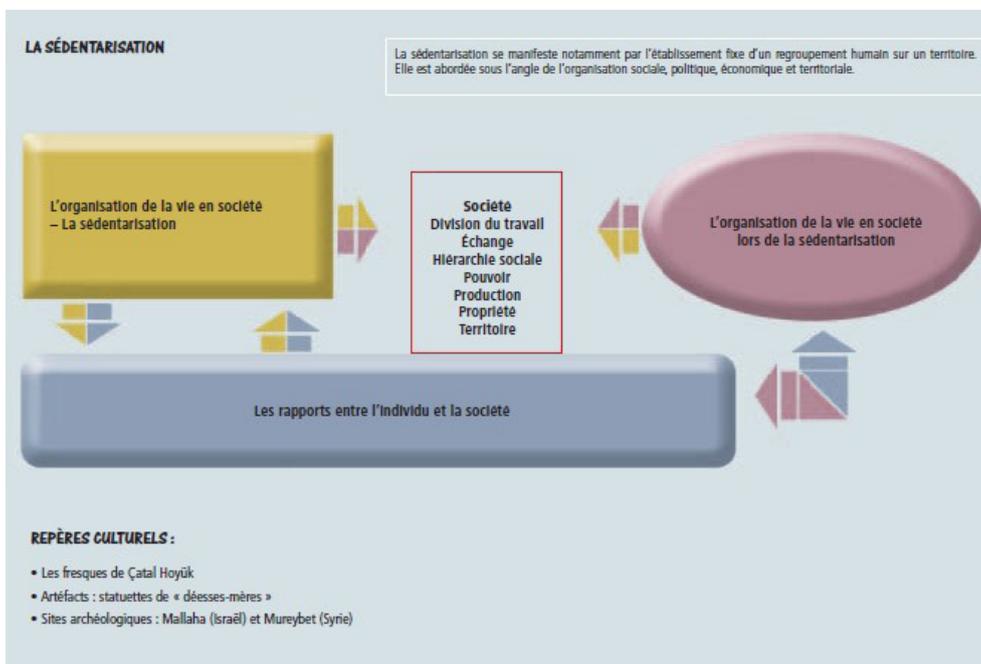


Tableau synthèse de la réalité sociale : la sédentarisation (MÉLS, 2006, p. 353)

Tableau 1 : Réalités sociales et concepts de territoire, de hiérarchie sociale, de pouvoir dans le programme HÉC au premier cycle du secondaire

	RÉALITÉS SOCIALES/CONCEPTS	TERRITOIRE	HIÉRARCHIE SOCIALE	POUVOIR
Première année du premier cycle du secondaire	La sédentarisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'émergence d'une civilisation			<input type="checkbox"/>
	Une première expérience de démocratie			<input type="checkbox"/>
	La romanisation	<input type="checkbox"/>		
	La christianisation de l'Occident			<input type="checkbox"/>
	L'essor commercial et urbain		<input type="checkbox"/>	
Deuxième année du premier cycle du secondaire	Le renouvellement de la vision de l'homme			
	L'expansion européenne dans le monde	<input type="checkbox"/>		
	Les révolutions américaine ou française		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'industrialisation : une révolution économique et sociale			
	L'expansion du monde industriel			
	La reconnaissance des droits et des libertés civiles			

d'affirmer que ces trois concepts ont effectivement été enseignés de façon répétée au cours du cycle d'études¹².

Voici un tableau présentant les douze réalités sociales étudiées au cours de ce cycle d'études ainsi que les réalités sociales où les concepts de territoire, de hiérarchie sociale et de pouvoir sont précisément prescrits.

Force est de constater que bien que le programme HÉC ait été mis en place depuis dix ans, peu

de recherches, hormis la nôtre¹³, se sont spécifiquement intéressées aux apprentissages qu'il engendre en lien avec les concepts. Au-delà du vide laissé par l'absence de données probantes concernant ce phénomène, plusieurs particularités relatives aux concepts en histoire, comme ceux de pouvoir, de hiérarchie sociale et de territoire,

¹² CHIASSON DESJARDINS Sandra, *Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement de concepts*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, 2013.

¹³ 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*, 2015, p. 37-55.

rendent pertinente l'étude de leur compréhension par des élèves du début du secondaire. Halldén¹⁴ mentionne les particularités qu'il associe aux concepts en histoire : (1) difficulté à les définir et à identifier précisément leurs attributs ; (2) ne sont pas centraux et ne peuvent pas être placés par ordre d'importance ; (3) sont rarement issus de la discipline historique et sont souvent empruntés à d'autres disciplines connexes telles que la géographie ou la sociologie ; (4) doivent être rapidement contextualisés ; (5) sont souvent employés au quotidien par les élèves, ce qui rend plus difficile leur détachement du sens commun pour en arriver à une compréhension socialement reconnue. Il convient de s'intéresser à l'apprentissage de concepts, car ils sont associés aux finalités éducatives principales du programme HÉC. Cependant, nous pensons qu'il est d'abord important de mieux connaître la façon dont les élèves comprennent des concepts se retrouvant dans le programme HÉC. Il s'agit là de l'aspect central de la recherche.

Concepts et conceptualisation

Plusieurs catégorisations de concepts existent. Parmi celles-ci, il y a celles que proposent D'Amore¹⁵, Vygotskii¹⁶ et Gagné¹⁷ concernant les concepts concrets et les concepts abstraits. La première englobe ceux qui représentent des objets concrets qui proviennent de leur observation empirique, spontanée et quotidienne, appartenant ainsi à l'expérience personnelle. La seconde est celle des concepts abstraits qui représentent des objets irréels, inexistantes ou imaginaires, intégrés dans un système plus large où se vivent des relations abstraites, dérivées de définitions. Les concepts présents dans le programme HÉC comme ceux

de pouvoir, de hiérarchie sociale et de territoire appartiennent à cette seconde catégorie.

Que le concept représente un objet concret ou abstrait, il n'en demeure pas moins qu'il n'existe pas en soi : il est le fruit d'une représentation mentale¹⁸ d'une chose ou de quelque chose¹⁹. Il est une construction de l'esprit à titre d'outil d'intelligibilité du réel²⁰. En plus du processus d'abstraction inhérent à la formation d'un concept, Merrill, Tennyson et Posey²¹, ainsi que Kibby²², insistent sur le fait que le concept est, de par sa nature, un organisateur de connaissances. Selon Bruner²³ et Slavin²⁴, la construction de concepts vient du désir des individus d'organiser le monde – objets, idées, expériences et événements – qui les entoure.

Ainsi, le concept est le résultat d'un processus d'abstraction et qu'il agit à titre d'organisateur de connaissances. Mais comment un concept peut-il se décliner exactement ? Barth propose une structure opératoire en trois temps. Le concept est d'abord une étiquette dans la mesure où il s'agit d'une pensée abstraite et relativement stable désignée par un mot. Cette étiquette permet d'associer à cette pensée abstraite une liste d'attributs essentiels et non essentiels. Les attributs essentiels sont ceux qui permettent d'identifier le concept et de le classer dans une catégorie reconnue, alors que les non essentiels « *pourront servir à les décrire et non pas à les définir* »²⁵. Ils contribuent à la compréhension et à la connotation. Enfin, les attributs

¹⁴ HALLDÉN Ola, « Conceptual change and the learning of history », *International Journal of Educational Research*, n° 3, 1997, p. 201-210.

¹⁵ D'AMORE Bruno, « Une contribution au débat sur les concepts et les objets mathématiques », *Scientia Paedagogica Experimentalis*, n° 1, 2001 p. 17-46.

¹⁶ VYGOTSKII Lev Semenovitch, *Thought and language*, Cambridge : MIT Press, 1986, 287 p.

¹⁷ GAGNÉ Robert Mills, *The conditions of learning and theory of instruction*, Montréal : Holt, Rinehart and Winston, 1985, 361 p.

¹⁸ LEGENDRE Rénald, *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Montréal : Guérin, 2005, 1554 p.

¹⁹ DESROSIERS-SABBATH Rachel, *Comment enseigner les concepts : Vers un système de modèles d'enseignement*, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 1984, 100 p.

²⁰ 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.

²¹ MERRILL David M., TENNYSON Robert D., POSEY Larry. O., *Teaching concepts : An instructional design guide*, Englewood Cliffs : Educational Technology Publications, 1992, 211 p.

²² KIBBY Michael, « The organization and teaching of things and the words that signify them », *Journal of Adolescent : Adult Literacy*, n° 3, 1995, p. 208-223.

²³ BRUNER Jerome, *The Process of Education*, Cambridge : Harvard University Press, 1976, 128 p.

²⁴ SLAVIN Robert E., *Educational Psychology : Theory and Practice*, Needham Heights : Allyn et Bacon, 2012, 572 p.

²⁵ BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris : Retz, 2013, p. 37.

peuvent s'appliquer à des *exemples* qui assurent l'extension et la dénotation du langage.

Maintenant que certains éclairages concernant le concept lui-même ont été apportés, il convient de se pencher sur une question à la fois simple et complexe que posait Barth : « *Qu'apprend-on quand on apprend un concept ?* »²⁶ Qu'est-ce que conceptualiser ? Pour elle, apprendre – et « *former* » – un concept est un processus progressif, « *par paliers* »²⁷, qui amène quelqu'un à décider des critères qui permettent de classer les choses, de sélectionner et de discriminer les attributs essentiels des non essentiels. Il s'agit de reconnaître, de distinguer et d'identifier les attributs, de faire les liens entre ceux-ci ainsi que de donner des exemples ou des contre-exemples.

Ainsi, selon Gelaes et Thibaut²⁸, tout comme Schyns, Goldstone et Thibaut²⁹, apprendre un concept évoque le processus par lequel l'élève découvre et sélectionne un ensemble de traits pertinents qui construisent une représentation cognitive. Le concept est donc le résultat d'un processus où il y a eu filtration, décantation, liaison et organisation³⁰.

Méthodologie

L'objectif de notre recherche est de rendre compte de la compréhension des concepts de pouvoir, de territoire et de hiérarchie sociale. 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 graduellement³¹, il

s'agit d'observer, à deux reprises, la représentation qu'ont les élèves d'un concept en faisant ressortir les attributs et les exemples qu'ils nomment.

Nous nous sommes rendus dans des classes où un enseignement des concepts était réalisé par un des trois enseignants sélectionnés pour ce volet. Plus précisément, un groupe de trente élèves a permis de documenter le phénomène (environ dix élèves par enseignant). Les élèves sont d'abord désignés par leur enseignant respectif afin de représenter différents niveaux de réussite éducative. Ils sont également issus de milieux socio-économiques diversifiés afin de représenter l'écoumène québécois³².

Tous les élèves désignés préalablement par leur enseignant acceptent, par un formulaire de consentement signé par leur parent ou tuteur, de participer à l'étude. La collecte de données s'approche en quelque sorte d'une étude concernant l'appropriation de concepts en histoire et en géographie³³. Une même question assez large est posée à l'élève pour chacun des concepts afin qu'il puisse 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 au besoin, simplement pour s'assurer de bien comprendre les propos.

Nous rencontrons les élèves à quatre reprises au cours du cycle d'études, c'est-à-dire à la mi-année et à la fin de l'année pour chacune des deux années scolaires. Nous présentons les résultats obtenus lors de la première (première secondaire/temps 1), puis de la dernière entrevue (deuxième secondaire/temps 2). Lors de cette première entrevue, les élèves ont étudié les trois concepts à travers les trois premières réalités sociales du programme, soit

²⁶ BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction...*, p. 37.

²⁷ BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction...*, p. 46.

²⁸ 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.

²⁹ SCHYNS Philippe G., GOLDSTONE Robert L., THIBAUT Jean-Pierre, « The development of features in object concepts », *Behavioral and Brain Sciences*, n° 21, 1998, p. 1-53.

³⁰ DESROSIERS-SABBATH Rachel, *Comment enseigner les concepts...*

³¹ 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.

³² LECOMPTE Margarete Diane, PREISSE Judith, TESCH Renata, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, San Diego : Academic Press, 1993, 425 p.

³³ DELEPLACE Marc, NICLOT Daniel, *L'apprentissage des concepts en histoire...*

la sédentarisation, l'émergence d'une civilisation et une première expérience de démocratie. Ils étaient alors dans l'étude de la quatrième réalité sociale, la romanisation. Lors de la dernière entrevue, les élèves étudiaient la onzième réalité sociale, l'expansion du monde industriel.

L'analyse des données s'est réalisée selon une approche inductive en s'inspirant de l'analyse thématique³⁴. Cette méthode est en cohérence avec notre intention d'observer et de synthétiser la représentation qu'ont les élèves des concepts, plutôt que de chercher à l'expliquer ou à la théoriser. Nous avons plus précisément réalisé une analyse thématique en continu là où les idées semblables étaient progressivement regroupées sous des thèmes à travers des procédures de fusions, de subdivisions, de regroupements et de hiérarchisations³⁵. C'est à partir de cette démarche que se sont progressivement construits les arbres thématiques. Ils constituent l'aspect central de notre analyse.

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*. Au temps 1, cette catégorisation prend appui sur le pouvoir : « *C'est l'ordre des gens selon leur pouvoir* » (Julie, nom fictif T1). Une élaboration du concept n'est pas constatée au niveau des attributs. La compréhension de l'unique attribut évoqué semble 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 fort du concept qui ressort de façon récurrente dans le discours des élèves est celui de la pyramide sociale, que l'on peut d'ailleurs fortement lier à l'attribut conceptuel identifié : « *C'est une pyramide où il y a plusieurs classes de personnes* » (Patrick, T1). Ainsi, la catégorisation des groupes sociaux prend la forme d'une pyramide. Parmi les groupes sociaux « *échelons* » de la pyramide, on retrouve, dans le discours des élèves, une récurrence parmi les exemples 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. Si une fréquence relativement élevée de ces exemples est bel et bien identifiée, les élèves ne les mentionnent pas forcément tous. En effet, dans cet extrait, l'élève n'identifie que deux groupes sociaux : « *Avec les plus hauts, bien le roi, après ça, il y en a d'autres. Puis, à la fin, ce sont les esclaves* » (Liliane, T2). Cependant, force est de constater que les groupes sociaux sont mis en lien avec l'échelon 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 évoqués par les élèves. Ceux-ci renvoient à des sociétés où l'on retrouve une hiérarchie sociale forte. Dans la première entrevue, il s'agit des exemples de l'Égypte et du fonctionnement actuel des villes, tel qu'en témoigne cet extrait : « *Aujourd'hui, c'est rendu une mairie. C'est sûr que le maire est en haut* » (Annie, T1). Si ce dernier extrait de verbatim permet de voir que l'élève lie explicitement l'exemple de la pyramide avec celui d'une société (la société actuelle, par l'entremise de la mairie), cette association n'est pas faite de façon explicite par tous les élèves : « *C'est comme dans la société égyptienne, il y avait une hiérarchie* » (Benoît, T1). Dans la dernière entrevue, les deux premiers exemples sont remplacés par ceux du Moyen Âge et par le fonctionnement actuel du Québec.

Le concept de pouvoir

L'arbre thématique du concept de pouvoir (Annexe 2) permet de voir que deux attributs du concept sont identifiés dans l'analyse réalisée. Il

³⁴ PAILLÉ Pierre, MUCCHIELLI Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, 2012, 421 p.

³⁵ PAILLÉ Pierre, MUCCHIELLI Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines...*, p. 242.

s'agit des deux mêmes attributs au début et à la fin du cycle d'études : supériorité et accomplissement d'une action. Les élèves précisent ce deuxième attribut en nommant explicitement des gestes qui peuvent être réalisées par une personne qui détient le pouvoir. Certains élèves, tels que Claire, abordent le processus de prise de décisions : « *Il peut choisir et décider* » (Claire, 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'exemple 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 qui est la plus présente dans le discours des élèves dans les deux entrevues, tel qu'en témoignent ces trois extraits : « *Le roi est au-dessus de tout le monde et c'est lui qui l'a, le pouvoir* » (Laura, T1) ; « *Bien, d'habitude, c'est comme le roi. C'est comme ceux qui décident pour le peuple* » (Marie-Christine, T2) ; « *Si tu es le roi, tu peux décider des lois ou mettre quelqu'un en prison* » (Stéphane, T2).

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, T2) ; « *Le premier ministre, bien 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.

Le concept de territoire

L'arbre thématique du concept de territoire (Annexe 3) démontre que les élèves n'ont qu'une vision limitée de cet élément abstrait. D'après les données analysées, aucun nouvel élément significatif (attributs ou exemples du concept) n'est ressorti

des entrevues finales en comparaison avec les entrevues initiales. Le discours des élèves concernant le concept de territoire est pratiquement le même au début qu'à la fin du cycle. Les élèves se limitent à définir deux attributs du concept et à évoquer quelques exemples fortement liés à leur expérience quotidienne du même concept.

Tel que présenté dans le schéma, pour les élèves un territoire est un endroit lié au premier attribut que nous avons qualifié d'appartenance. Cela est présent dans leur discours lors des deux entrevues analysées. Il est précisé à travers deux aspects plus concrets qui renvoient à qui appartient le territoire : 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 ces attributs. Ils 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 lors de la première et de la dernière entrevue, 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 dont nous rendons compte ici soit présenté à travers les arbres schématiques, quelques aspects et réflexions méritent d'être 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. En effet, la réalisation et l'analyse des trois arbres thématiques permettent de voir que les attributs identifiés, peu nombreux, sont les mêmes au début et à la fin du

cycle. Le processus par étapes qu'évoque Barth³⁶ où les attributs se complexifient et se précisent n'a pas été constaté ici, du moins pas en ce qui concerne cet aspect. En fait, les élèves semblent avoir eu de la difficulté à nommer des attributs des trois concepts; difficulté que soulevait d'ailleurs Halladén³⁷ en abordant les concepts historiques.

La seule véritable bonification de la compréhension des trois concepts concerne les exemples donnés par les élèves, devenus plus nombreux et variés lors de la dernière entrevue. À cet effet, 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. Ainsi, au niveau du concept du pouvoir, certains sont plus anciens (roi, Jules César) alors que d'autres sont davantage contemporains (président, gouvernement). Une question émerge donc: 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? Nous concluons à une inférence positive.

D'autre part, les exemples des élèves sont en lien avec les éléments de leur environnement (premier ministre, mairie) ou des éléments étudiés en

classe (Moyen Âge, Égypte). Il s'agit d'une autre particularité concernant les concepts historiques que soulevait Halladén³⁸. 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 permis de supposer que oui.

Quelques limites émanent aussi de cette analyse. D'abord, en travaillant à partir des récurrences des concepts, nous n'obtenons qu'une certaine vision de la compréhension des élèves. La question large posée ne permet pas de distinguer les attributs essentiels de ceux qui sont non essentiels ou encore de faire ressortir des contre-exemples du concept. De plus, un seul outil de collecte de données (entrevues) a permis d'étudier le phénomène. D'autres matériaux (écrits des élèves, observations en classe) pourraient être utilisés afin de rendre compte de façon plus détaillée de la représentation qu'ont les élèves des concepts, ce qui a été fait dans un contexte français³⁹. Ces études ont permis de constater que, malgré des différences au niveau des apprentissages réalisés entre les élèves et entre les concepts, une certaine appropriation de concepts se réalise au cours du cheminement scolaire, notamment par un recours aux apprentissages réalisés dans d'autres champs disciplinaires. Une telle approche serait sans doute prometteuse à approfondir dans un contexte québécois.

³⁶ BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction...*

³⁷ HALLDÉN Ola, « Conceptual change and the learning... »

³⁸ HALLDÉN Ola, « Conceptual change and the learning... »

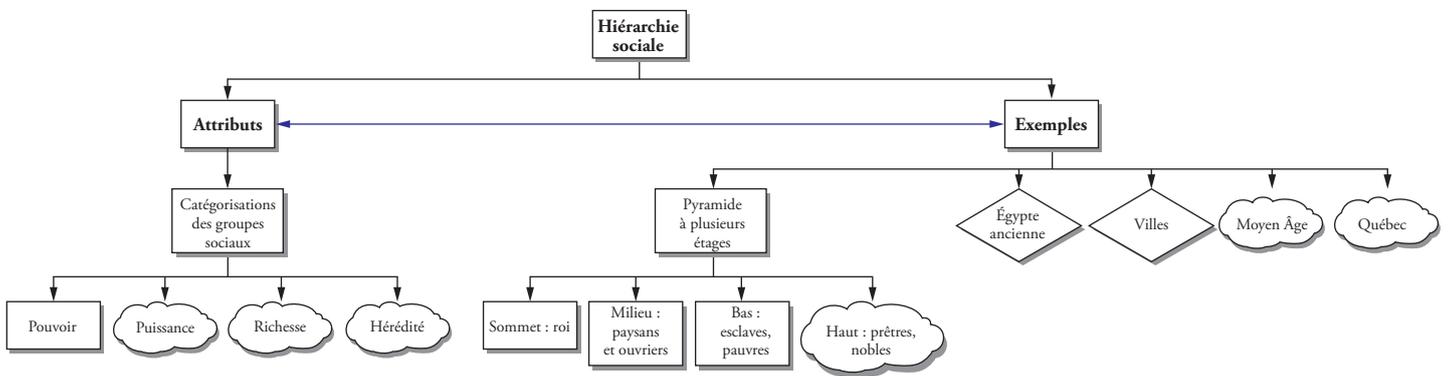
³⁹ DELEPLACE Marc, NICLOT Daniel, *L'apprentissage des concepts en histoire...*

Annexes

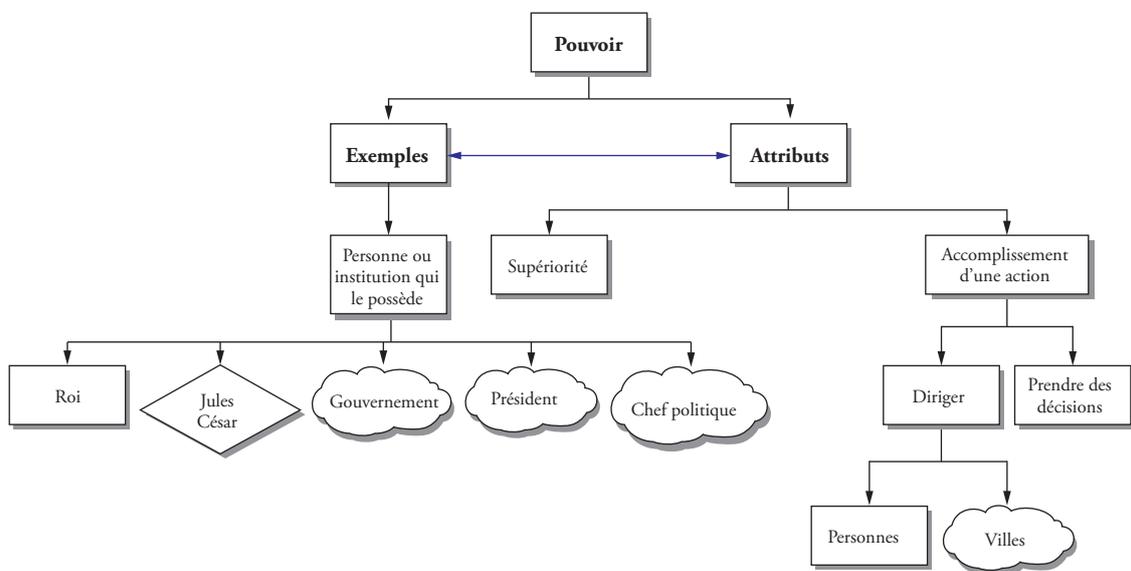
Légende :

- Élément présent lors des deux entrevues (temps 1 et 2)
- Élément qui s'ajoute lors de l'entrevue du temps 2
- Élément présent uniquement lors de l'entrevue du temps 1

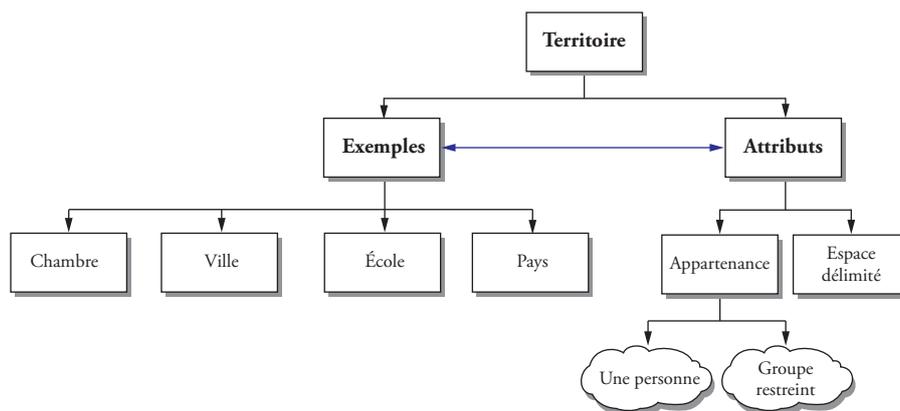
Annexe 1. Arbre schématique du concept de hiérarchie sociale



Annexe 2. Arbre schématique du concept de pouvoir



Annexe 3. Arbre schématique du concept de territoire



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.

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.

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.

sandra.chiasson-desjardins@uqtr.ca ;

felix.bouvier@uqtr.ca ;

pascale.couture@uqtr.ca

Résumé

Cet article traite d'apprentissage réalisé par des élèves québécois en lien avec trois concepts récurrents se retrouvant dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) au premier cycle du secondaire, soit ceux de territoire, de hiérarchie sociale et de pouvoir. L'analyse thématique offre un regard privilégié pour situer la compréhension qu'en ont les élèves au début et à la fin du cycle d'études.

La mondialisation du XXI^e siècle et ses interrogations, la transformation des rapports de force entre les puissances qu'elle entraîne, ouvrent sur une Histoire-Monde dite désormais « connectée ». Par ces nouvelles approches, les historiens brisent les récits rivés sur les espaces nationaux, prennent le contre-pied de leur renouveau et approchent l'altérité des mondes. Le dossier « L'Histoire-Monde : une histoire connectée » du présent numéro de *Didactica Historica* traite des questions propres à ce nouveau champ de recherche et de leurs incidences sur l'enseignement de l'histoire.