

# L'enseignement des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire : savoir pratique et théorique

The Teaching of Concepts in History and Citizenship  
Education Program in Secondary Cycle 1: practical and  
theoretical knowledge

Sandra **Chiasson-Desjardins**  
Université du Québec à Trois-Rivières  
(Canada)



doi:10.18162/fp.2017.396

## Résumé

La nature de la relation entre la théorie et la pratique est explorée ici à partir d'un élément central du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* au premier cycle du secondaire, soit les concepts. Une analyse d'entrevues menées auprès d'enseignants permet d'explorer leur compréhension et les principales stratégies utilisées en classe et de les mettre en parallèle avec les écrits scientifiques.

### Mots-clés

Histoire et éducation à la citoyenneté, premier cycle du secondaire, concept, enseignement

### Abstract

The nature of the relationship between theory and practice is being explored here based on a central element of the *History and Citizenship Education* program in Secondary Cycle 1: concepts. An analysis of interviews conducted on teachers allowed us to explore their comprehension as well as the primary strategies they use in class, and to make a parallel between these and theoretical or scientific publications.

### Keywords

History and Citizenship Education,  
Secondary Cycle 1, Concept, Teaching

## L'instauration des concepts dans le programme HÉC

À la suite des recommandations émises dans les rapports Lacoursière (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 1996) et Inchauspé (1997) concernant les programmes d'enseignement au secondaire, les approches didactiques et pédagogiques de l'enseignement de l'histoire à l'école subissent plusieurs transformations. Jusqu'au tournant des années 1960, l'enseignement de l'histoire est essentiellement centré sur le « souvenir, transmission du patrimoine des individus et des familles. L'historien était un raconteur » (Martineau, 1998, p. 48). Les méthodes d'enseignement de la discipline dans les écoles sont longtemps le reflet de cette réalité; son enseignement vise la connaissance d'un récit unique à mémoriser (Dupuis, 1977; MÉQ, 1996). Les événements ayant façonné le passé ne sont, dans ce contexte, que très peu critiqués et analysés; on se contente plutôt de les décrire.

Progressivement et de façon plus marquée depuis 2005, moment de la mise en place du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC) au premier cycle du secondaire, l'élève n'a plus comme principale tâche de mémoriser un récit historique donné. Il est plutôt formé à connaître et à comprendre le passé en développant des habiletés intellectuelles et des techniques associées au travail des historiens (Martineau, 2011; Martineau et Déry, 2002). Ces finalités se concrétisent dans plusieurs aspects du programme. Il y a notamment la formulation et l'articulation des trois compétences disciplinaires dont les deux premières se formulent dans la logique d'une démarche de recherche inspirée de celle de l'historien (la méthode historique) ainsi que dans l'intégration de concepts comme élément central pour l'étude des réalités sociales (périodes historiques ou préhistoriques). Plus concrètement, un concept central et des

concepts particuliers sont identifiés pour l'étude de chacune d'elles. Par exemple, la seconde réalité sociale est intitulée *L'émergence d'une civilisation*. Le concept central associé est celui de civilisation et les concepts particuliers qui y sont rattachés sont ceux de communication, d'échange, de justice, de pouvoir et de religion (MÉQ, 2006).

C'est dans cette préoccupation de développer des habiletés intellectuelles liées au raisonnement historique que l'enseignement des concepts trouve sa pertinence (Cariou, 2004, 2006; Herrero, Mattei, Meynac et Venereau, 1997; Hicks, Carroll, Doolittle, Lee et Oliver, 2004; Martineau et Déry, 2002; Twyman, McCleery et Tindal, 2006; Van Drie et Van Boxtel, 2008; Vieuxloup, 2003) et que cette stratégie est mise en l'avant. Il faut cependant le supposer, car les justifications ministérielles en ce sens ne sont pas explicitées. En fait, l'intégration des concepts, si l'on prend appui sur la littérature scientifique riche en ce sens, viendrait, conformément aux visées de formation annoncées, accentuer le fait que l'histoire doit être basée sur une *démarche active* où l'enseignant amène l'élève à interpréter le présent à la lumière du passé et à mieux comprendre la société dans laquelle il évolue (MÉQ, 2006).

En plus de favoriser le développement d'habiletés liées au raisonnement historique, l'enseignement des concepts contribuerait à soutenir celui des habiletés dites citoyennes (Berti, 1994; Buckles et Watts, 1997; Clark, 1932; Vieuxloup, 2003). Le développement de celles-ci semble d'autant plus pertinent dans un contexte où plusieurs affirment que la participation démocratique et citoyenne est fragile et parfois même menacée (Hobsbawm, 1999; Mousseau et Tutiaux-Guillon, 1998; Selbourne, 1997) et notamment de façon plus éloquente chez les jeunes (Jacob, 2002; Kymlicka, 1992; Tutiaux-Guillon et Bataillon, 2002) dont ceux du Québec (Charland, 2003). Les enseignants doivent donc de plus en plus jouer le rôle d'éducateur de la démocratie et de promoteur d'une citoyenneté participative (Bäckman et Trafford, 2008; Westheimer et Kahne, 2004). Il semble ainsi pertinent d'étudier la compréhension qu'ils ont et les pratiques qu'ils mettent en œuvre en lien avec cet aspect important du programme.

Étudier ce vécu permet de mettre en lumière, entre autres, les particularités reliées à l'enseignement des concepts que les enseignants vivent au quotidien et les stratégies qu'ils déploient. Cela est d'autant plus pertinent qu'il semble que peu d'études se soient spécifiquement intéressées à cet aspect central du programme d'HÉC (Bouvier, 2008).

Ce sont la compréhension et les pratiques des enseignants qui sont explorées, et plus spécifiquement sous l'angle des liens entre les savoirs pratiques exprimés par les enseignants et les savoirs théoriques communiqués dans les écrits des chercheurs. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur deux types de savoir en éducation mis en lumière par Mialaret (1996). Le savoir pratique réfère à l'expérience quotidienne de l'enseignant et à la compréhension qu'il a de celle-ci. Le savoir pratique peut se déployer de plusieurs façons face aux situations rencontrées en contexte d'enseignement, soit comme une réponse impulsive, une réponse efficace, mais pas forcément adaptée ou encore une réponse réfléchie et pertinente. C'est plus concrètement cette troisième forme de savoir pratique qui s'articule à travers les réponses mises en place par l'enseignant pour répondre aux exigences de la situation – l'enseignement des concepts en HÉC – qui découlent de sa réflexion et de son analyse des défis rencontrés en ce sens qui est illustrée ici. Pour sa part, le savoir théorique est issu de réflexions des chercheurs concernant les finalités et les objectifs d'aspects liés à l'éducation ou encore d'investigations qui concernent des situations éducatives. Le savoir théorique inclut aussi le contenu des programmes, c'est ce que Mialaret nomme le savoir de type théorique institutionnel. Ce sont les relations entre ces types de savoirs que

nous avons voulu explorer, sans cependant chercher à les opposer ou à les hiérarchiser (Mialaret, 1996). Précisons tout d'abord ce que nous entendons par concepts en HÉC et explorons les caractéristiques de trois modèles d'enseignement d'un concept.

## La nature des concepts en HÉC

Les concepts qui figurent dans le programme HÉC peuvent être considérés comme étant de nature abstraite en renvoyant à des objets qualifiés d'inexistants ou d'imaginaires (D'Amore, 2001). Leur caractère abstrait ne les empêche cependant pas d'offrir une signification générale et intelligible à des représentations qui se veulent concrètes (Bruner, 1960; Lafon, 1963; Piéron, 1968; Tutiaux-Guillon et Bataillon, 2002). En ce sens, Lavelle (1971) cité dans Foulquié (1972) parle d'un mouvement de va-et-vient entre les concepts et le réel et le réel et les concepts. C'est d'ailleurs là que se jouerait l'un des intérêts des concepts en HÉC, celui de décrire le réel (Vieuxloup, 2003). C'est par ses attributs – caractéristiques – que l'on vient plus spécifiquement à relier les concepts à, par exemple, des situations ou des événements historiques procédant ainsi à un mouvement de l'abstrait vers le réel.

Aussi, selon Bruner (1973) et Moniot (1994), les concepts offrent des clés pour organiser et classifier les éléments du monde qui nous entoure. Ainsi, les concepts sont « une construction mentale d'une catégorie dans laquelle les objets, les idées, les expériences, les événements ou les êtres peuvent être regroupés » (Slavin, 1994, p. 245), alors que « les caractéristiques essentielles (les attributs) sont les mêmes » (Martineau, 2011, p. 158) tout comme sa définition (Barth, 1987). Lafon (1963) soutient que les concepts renvoient à une « idée qu'on a formulée en réunissant certains caractères après les avoir dégagés par abstraction, et que l'on considère comme attribuables à tous les objets présentant ces caractères » (p. 120). Il convient cependant de rappeler que pour les concepts en HÉC le choix de leur définition et leurs attributs apparaît comme une étape complexe et difficile (Guyon, Mousseau et Tutiaux-Guillon, 1993; Halldén, 1997; Lebrun, 1995; Vieuxloup, 2003). À cet égard, il convient de rappeler que le programme d'HÉC ne fait que lister les concepts devant être étudiés sans les définir.

En ce sens, Lebrun (1995) observe que les concepts en histoire – dont ceux issus du programme HÉC – ont une validité limitée en ne possédant pas des attributs bien définis et délimités. Cela est susceptible de poser problème lorsque vient le temps de les définir, car « la présence d'attributs clairement définis qui permettrait de définir, de classer et d'acquérir les concepts ne peut expliquer toute l'ambiguïté et l'incertitude qui caractérisent plusieurs concepts en sciences humaines. Bon nombre de concepts en sciences humaines ont ce que l'on appelle une nature heuristique c'est-à-dire des caractéristiques de types probabilistes » (Wilson, 1986, p. 19). Ainsi, Weisser (1995) et Passeron (2002) soutiennent que les concepts en histoire trouvent véritablement leur sens et leur profondeur que lorsqu'ils sont contextualisés. Or, pour certains, dont Heraud (1998), Lautier (1994) et Twyman et al. (2006), cette idée n'est pas cohérente avec le caractère universel des concepts. Il peut donc devenir difficile de concilier le caractère à la fois général et singulier des concepts (Heraud, 1998).

## Des modèles d'enseignement des concepts

Considérant la tâche complexe associée à l'enseignement des concepts dont ceux en HÉC, plusieurs tels que Barth (1987), Desrosiers-Sabbath (1984) et Rieunier (2001) proposent des modèles d'enseignement des concepts. Ceux de Desrosiers-Sabbath (1984) et de Barth (1987) sont semblables et s'inscrivent dans les principes pédagogiques de Bruner.

Desrosiers-Sabbath (1984) propose un modèle en trois temps. Tout d'abord, la *présentation des données et identification du concept* vise, à partir d'une sélection préalable d'exemples et de contre-exemples, à amener les apprenants à déterminer les attributs communs aux exemples et d'éliminer ceux qui ne le sont pas. Ensuite, l'*analyse des stratégies de découverte du concept* aspire à solliciter le raisonnement métacognitif des élèves afin de les amener à prendre conscience du processus qui les a conduits à la découverte du concept. Aussi, l'*intégration du concept dans un contexte* vise à amener les élèves dans un processus de généralisation du concept en leur demandant de réanalyser le concept et ses attributs à travers de nouveaux exemples. Enfin, l'*entraînement à conceptualiser* poursuit l'objectif de développer des habiletés conceptuelles des apprenants. L'enseignant propose des exercices où les élèves seront appelés, à partir d'un nouveau concept, à identifier des matériaux permettant de l'illustrer à travers des exemples positifs et négatifs.

Pour sa part, Barth (1987) propose une démarche d'enseignement des concepts de type inductif en trois phases. La première en est une de préparation où l'enseignant détermine le contenu et ajuste celui-ci afin qu'il soit accessible et compréhensible pour les élèves. Il s'agit essentiellement d'une étape où il y a la détermination et la classification des attributs qui seront associés au concept. La seconde phase concerne la mise en œuvre. D'une part, les apprenants jouent un rôle actif en tentant d'identifier le concept de même que ses caractéristiques à partir d'exemples et de contre-exemples qui leur sont présentés. D'autre part, l'enseignant valide la compréhension des élèves en présentant de nouveaux exemples et contre-exemples. Au besoin, il clarifie les représentations des élèves. Enfin, la troisième étape vise l'abstraction, alors qu'il s'agit de transférer le concept dans un nouveau contexte.

Rieunier (2001) propose un modèle d'enseignement de concepts – également de type inductif – en cinq étapes. La première, *faire jaillir les représentations*, consiste en une sorte de régulation de l'apprentissage, alors que l'enseignant questionne les apprenants sur leurs représentations initiales du concept. La deuxième étape, *donner des exemples et des contre-exemples*, vise à mettre en valeur les attributs du concept à partir d'exemples et de contre-exemples. Dans les deux dernières étapes, *faire produire la définition* et *donner d'autres exemples et d'autres contre-exemples afin de faire appliquer cette définition*, les élèves doivent formuler leur propre définition du concept pour enfin la valider et l'ajuster avec l'enseignant grâce à de nouveaux exemples et contre-exemples.

## Méthodologie de la recherche

Afin d'étudier les liens entre les savoirs pratiques et théoriques (Mialaret, 1996) au niveau de la compréhension et des stratégies déployées pour l'enseignement des concepts, nous avons sélectionné des enseignants en HÉC du premier cycle du secondaire. Nous nous sommes demandé quels pédagogues, à partir de leur vécu et de leur expérience, peuvent nous renseigner sur leur vision et leur pratique en

lien avec les concepts en HÉC. L'échantillon de convenance reposait sur deux critères. D'une part, les enseignants participants devaient considérer mettre de l'avant de façon intentionnelle les concepts prescrits pour l'étude des réalités sociales dans leur enseignement de l'HÉC. Une rencontre préalable a permis de valider cet aspect. D'autre part, ils devaient avoir au moins deux années d'expérience en enseignement de l'HÉC au premier cycle du secondaire.

Au final, cinq enseignants – Laurence, Josée, Luc, Marie et Katy (noms fictifs) – ayant des profils variés, mais qui ont été sélectionnés « indépendamment de leur fréquence statistique » (Poupart et al., 1997, p. 155) ont constitué l'échantillon. Ils ont entre deux et vingt années d'expérience en enseignement et œuvrent dans des milieux scolaires différents (écoles privées et publiques en milieu rural et urbain). Plus précisément, deux enseignent dans des milieux urbains des régions de la Mauricie et de Lanaudière, alors que les trois autres proviennent de milieux ruraux des régions de la Mauricie, de l'Outaouais et de Lanaudière.

Nous avons opté pour des entretiens semi-dirigés, car ils permettent de susciter le discours des participants et d'avoir accès à une expérience qui ne peut être directement observée (Deslauriers, 1991; Marschall et Rossman, 2011; Patton, 2002). En outre, ils favorisent l'afflux d'informations nécessaires pour comprendre le phénomène étudié (Poupart et al., 1997). Deux entretiens – un mené au début de l'année scolaire et l'autre à la mi-année – ont été réalisés. Dans le premier entretien, les questions ont porté sur leur compréhension du concept en HÉC et les stratégies déployées en classe pour l'enseigner. Plus spécifiquement les questions posées étaient les suivantes : quelle est votre compréhension du concept? Comment le définissez-vous? Comment procédez-vous concrètement en classe? Quelles stratégies utilisez-vous? Que dites-vous aux élèves? Qu'est-ce qui guide le choix d'une stratégie plutôt qu'une autre? Dans le deuxième entretien, nous leur avons demandé, d'une part, de décrire une activité spécifique déjà réalisée pour enseigner de façon explicite un concept et, d'autre part, d'aborder les notions théoriques qu'ils connaissent en lien avec l'enseignement des concepts. Les deux questions posées étaient les suivantes : quelle activité avez-vous déjà mise en place pour enseigner un concept aux élèves? Que connaissez-vous des stratégies et modèles d'enseignement des concepts proposés dans la littérature scientifique?

Les données ont été retranscrites intégralement afin de procéder à leur analyse. La procédure utilisée a été inspirée de l'analyse thématique, alors qu'il s'agissait de faire la synthèse des propos des participants en ayant des intentions de nature descriptive (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette dernière s'est réalisée avec une induction modérée (Anadón et Savoie-Zajc, 2009) en étant attentive aux ressemblances et aux associations entre les propos des enseignants et les écrits scientifiques dans l'optique de mettre en parallèle les savoirs pratiques et théoriques (Mialaret, 1996).

## **La compréhension du concept en HÉC par les enseignants et leurs pratiques**

Dans la prochaine partie, quelques résultats émergents de l'analyse des données sont présentés et mis en perspective avec des écrits ayant porté sur des thématiques semblables. Dans le cadre de cet article, nous avons fait ressortir les éléments qui apparaissent comme récurrents dans les propos des enseignants, alors qu'ils ont été abordés chez tous les participants. Essentiellement, trois aspects sont traités dans une dynamique visant à faire des rapprochements entre le savoir pratique et le savoir théorique. Les

deux premiers concernent la représentation qu'ont les enseignants des concepts en HÉC, à savoir son caractère abstrait ainsi que son articulation autour d'une définition et d'attributs. Le troisième aspect traite des stratégies utilisées en classe pour les enseigner.

### ***Un élément abstrait***

Appelés à témoigner de leur compréhension de cet élément clé du programme, c'est d'abord, à l'instar de plusieurs propos tenus par des chercheurs (Bruner, 1973; D'Amore, 2001; Desrosiers-Sabbath, 1984; Dubois, 2009; Martineau, 2011; Moniot, 1994; Salvin, 1994), le caractère abstrait et symbolique des concepts qui ressort dans les propos de tous les enseignants. Les concepts sont considérés comme abstraits dans le sens où, selon les enseignants, il n'est pas possible de les voir et de les imaginer directement et concrètement. Par exemple, les concepts présents dans le programme d'HÉC tels que le pouvoir, la richesse ou l'impérialisme ne se réfèrent pas à des images mentales simples et claires. D'ailleurs, le MÉQ évoque cette idée d'une représentation « abstraite » (2006) en faisant référence aux concepts en HÉC. Les concepts renvoient ainsi à une représentation symbolique, ancrée dans la structure cognitive d'un individu (Barth, 1987). Rappelons qu'il a cependant le rôle de donner une signification générale et intelligible à des représentations qui se veulent concrètes (Lafon, 1963; Piéron, 1968; Tutiaux-Guillon et Bataillon, 2002), car c'est là que se joue l'intérêt du concept en HÉC, celui de décrire le réel (Vieuxloup, 2003). Comment cette transition entre le caractère abstrait et général du concept en un élément renvoyant à des idées et phénomènes concrets se réalise-t-elle chez les enseignants? L'élaboration d'une définition et la nomination de ses attributs assureraient ce passage.

### ***Une définition et des attributs***

Tous les enseignants interrogés déclinent le concept à partir d'une définition et des attributs. Ces éléments rappellent la structure opératoire du concept proposée par Barth (1987), soit que les concepts se déclinent essentiellement en une définition et des attributs. Les enseignants soulignent la difficulté à établir précisément la définition et les attributs des concepts. À cet égard, Marie déclare : « *les concepts n'ont pas de définition claire, officielle. Il faut souvent la créer nous-mêmes au final* ». Le même constat se présente lorsqu'il est question d'identifier les attributs des concepts. Ainsi, cela met aussi en lumière le fait que les enseignants prennent bien souvent en charge cette étape de définition du concept et d'élaboration de ses attributs; éléments qui devront être par la suite intégrés par les apprenants. Cela rappelle aussi la première étape du modèle proposé par Barth (1987). Cette absence d'une définition unique et d'attributs précis est un aspect qui ressort fréquemment dans les propos des enseignants. Yeong-Hee (1997), à l'instar de Guyon et al. (1993), d'Halldén (1997), de Lebrun (1995) et de Vieuxloup (2003), aborde les concepts en histoire comme des éléments flous et élastiques qui ne possèdent pas de limites claires et stables. Halldén (1997) rappelle également que les concepts des sciences sociales, comme ceux en HÉC, sont plus difficiles à définir, car ils ne réfèrent pas à des attributs conceptuels précis. Cette particularité des concepts, bien qu'elle ne soit pas forcément unique aux concepts en HÉC, ressort dans les propos des enseignants tout comme dans la littérature et amène des pratiques divergentes chez les enseignants interrogés.

Certains enseignants, Marie, Katy et Josée, ajustent et adaptent la définition et les attributs des concepts selon l'époque historique et la société dans lesquelles ils sont étudiés. En ce sens, c'est le caractère singulier des concepts qui ressortirait dans cette étape cruciale, alors que le contexte historique offre des repères essentiels et fondamentaux pour définir les concepts à enseigner en classe et en sélectionner les attributs. À cet égard, il semble difficile pour les enseignants de détacher les concepts d'un événement ou d'une période historique précise auxquels ils peuvent être associés. Josée exprime cela de la façon suivante : « *Pour définir et élaborer le concept, je le place toujours dans son contexte. C'est le contexte dans lequel je le présente qui va me permettre de le définir* ». Dans le même sens, Katy déclare : « *Pour parler du concept de démocratie, il a fallu que je le place dans l'époque étudiée et c'était celle de l'époque athénienne. Moi, je voulais traiter du concept de démocratie à cette époque* ». Les concepts deviennent ainsi tributaires de la période historique dans laquelle ils sont placés. La période historique devient en quelque sorte l'élément de base pour sélectionner les exemples qui permettront d'illustrer le concept. Marie parle de concepts qui « *évoluent* », « *renferment plusieurs dimensions* » et « *se transforment* » selon les contextes historiques. Ici, ce sont notamment les propos de Weisser (1995), d'Herrero et al. (1997) et de Passeron (2002) qui trouvent écho chez ces enseignantes. Par exemple, Passeron (2002) met précisément en lumière cette particularité des concepts en histoire qui fait en sorte qu'ils trouvent leur véritable sens lorsqu'ils sont contextualisés : « le concept historique est une généralité incomplète, empirique et fortement contextualisée, car il s'applique uniquement aux faits comparés et à la typologie qui a conduit à son élaboration » (p. 159). Par ailleurs, rappelons que l'intégration même des concepts au sein du programme HÉC suggère que ceux-ci soient exploités par l'entremise des réalités sociales, alors que ces dernières renvoient à des contextes historiques précis et ciblés. Un extrait du programme rend d'ailleurs éloquente cette orientation ministérielle : « Les réalités sociales permettent à l'élève de se doter d'un réseau de concepts nécessaires à la construction de la représentation qu'il s'en donne » (MÉQ, 2006, p. 350). Notons tout de même que les mêmes concepts peuvent être vus à travers des réalités sociales variées en HÉC au premier et au deuxième cycle, de même qu'à travers des territoires en Géographie ou des enjeux dans le cours de Monde contemporain. Ainsi, même s'ils s'inscrivent d'abord dans des réalités spécifiques, leurs récurrences suggèrent d'en favoriser le transfert. Le modèle de conceptualisation proposé par Barth (1987) propose d'ailleurs une dernière étape visant à réaliser ce transfert.

D'autres enseignants, soit Laurence et Luc, emploient plutôt une seule définition et des attributs identiques pour aborder un même concept tout au long de l'année scolaire. En ce sens, Heraud (1998), Lautier (1994) tout comme, Twyman et al. (2006) rappellent que le caractère même des concepts est celui d'être universel et général et que cela serait compromis s'ils sont figés « artificiellement » dans un contexte précis. Interrogés sur cet aspect, il semblerait que ce ne soit pas cela qui oriente les propos et les pratiques de Luc et de Laurence. Le fait d'adopter une seule définition et d'identifier des attributs stables s'explique plutôt par leur préoccupation d'éviter toute confusion pour les élèves qui auraient à jongler avec des définitions et des attributs changeants. C'est l'expérience acquise des enseignants qui justifie ici leurs pratiques et non cette particularité des concepts abordée dans la littérature. Il serait cependant intéressant de questionner les élèves sur leur compréhension d'un concept exploré à divers moments, car Deleplace et Niclot (2005) ont observé que celle-ci évolue au fil des apprentissages scolaires malgré une définition unique.

### ***Les stratégies utilisées en classe***

Invités à décrire et à expliciter leurs stratégies liées à l'enseignement des concepts en HÉC, les enseignants en ont identifié plusieurs tels que les jeux de rôle, la discussion, le questionnement, le remue-méninges et l'utilisation de documents iconographiques. Voici quelques exemples de stratégies abordées par les enseignants. Marie souhaite introduire le concept de justice. Elle est consciente que les élèves ont déjà « une idée du concept ». Elle décide donc de faire une discussion en classe afin de faire une première exploration du concept avec les élèves. Cela lui permet d'identifier les conceptions préalables des élèves ainsi que de ressortir des exemples et des contre-exemples du concept. Cela se rapproche assurément de la première étape du modèle proposé par Rieunier (2001). Pour sa part, Laurence demande à ses élèves de se placer en équipe et de faire une carte conceptuelle ayant au centre le concept de colonisation avec une définition. Cette stratégie favorise l'identification et l'organisation des différents attributs du concept en plus du partage d'idées entre élèves; un peu de la façon dont Barth (1987) le propose. Pour sa part, Luc décide de faire un jeu de rôle afin d'aborder le concept de hiérarchie sociale. Cela l'amène à explorer le concept à travers un exemple précis et une situation concrète. Dans les pratiques témoignées par les enseignants durant les entrevues, il est possible de constater qu'ils nomment des stratégies variées. Ainsi, au-delà des expériences partagées par les enseignants, nous les avons questionnés sur leur choix à privilégier une stratégie plutôt qu'une autre.

Les enseignants déclarent être guidés, d'une part, par leur répertoire personnel de stratégies et par leur « expérience quotidienne » de celles-ci (Mialaret, 1996). À cet égard, Laurence déclare qu'elle utilise fréquemment la carte conceptuelle comme stratégie dans sa classe d'HÉC et que cela fonctionne bien. Elle l'adopte ainsi parfois comme point de départ pour explorer de nouveaux concepts et utilisant cet outil pour faire émerger les représentations initiales des élèves (Rieunier, 2001). D'autre part, le concept lui-même guide aussi le choix de la stratégie. Par exemple, pour un concept qui est plus familier pour les élèves (par exemple : la démocratie, la justice, le pouvoir), comme cela est parfois le cas pour les concepts en HÉC, une introduction sous forme de discussion peut être privilégiée. Pour un concept moins connu ou familier (par exemple : l'impérialisme et l'humanisme), une période d'enseignement magistral où l'enseignant présente la définition et les attributs du concept appuyés d'exemples concrets est davantage utilisée.

Même si les enseignants ne se réfèrent pas à proprement dit aux modèles et stratégies proposés issus du savoir théorique, il est toutefois possible de faire quelques parallèles entre leurs pratiques déclarées en entretien et celles proposées dans des modèles d'enseignement de concepts émergents de la littérature scientifique. Par exemple, les modèles d'enseignement des concepts proposés par Rieunier (2001) et par Barth (1987) invitent l'enseignant à commencer l'exploration d'un concept par une mise en lumière des représentations des élèves sous forme de discussion ou de questionnement en groupe-classe. Quelques études empiriques notamment celles d'Herrero et al. (1997) et de Vieuxloup (2003) se sont d'ailleurs intéressées à la mise en œuvre de cette stratégie en classe.

Si plusieurs parallèles – plus nombreux que ceux exposés ici – peuvent être faits entre les stratégies utilisées par les enseignants et celles proposées dans la littérature scientifique, il semblerait que cela ne soit pas le résultat de la connaissance des enseignants de ces propositions théoriques. En effet, les enseignants affirment ne pas connaître les savoirs théoriques portant sur ces questions. Ce sont plutôt leurs savoirs pratiques – hérités de leurs questionnements pour proposer des stratégies adaptées aux



situations de classe rencontrées quotidiennement – qui les guident dans l'enseignement des concepts en classe.

## Conclusion

Cet écrit a permis de faire ressortir des éléments relatifs à la compréhension qu'ont les enseignants d'HÉC des concepts à enseigner ainsi que quelques-unes de leurs stratégies. C'est essentiellement le caractère abstrait des concepts en HÉC et l'importance accordée au choix de leur définition et de leurs attributs qui font écho lorsqu'ils sont appelés à témoigner de cet élément clé du programme. Au niveau des stratégies reliées à l'enseignement des concepts en HÉC, bien que les enseignants semblent en utiliser des variées qui s'actualisent à travers une multitude d'activités, il ressort néanmoins que celles-ci visent à donner à l'élève un rôle actif et central. Cela apparaît cohérent avec les savoirs théoriques, notamment ceux qui sont illustrés à travers les modèles destinés à enseigner des concepts tels que proposés par Barth (1987), par Rieunier (2001) et par Desrosiers-Sabbath (1984). C'est cependant la compréhension et l'expérience personnelle des enseignants qui les guident dans le choix des stratégies à déployer en classe. Malgré le fait que les savoirs théoriques semblent méconnus des enseignants interrogés, il n'en demeure pas moins qu'il a été possible d'en relier plusieurs à leurs conceptions ainsi qu'à certaines de leurs pratiques.

## Références

- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.  
Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(1\)/introduction28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/introduction28(1).pdf)
- Bäckman, E. et Trafford, B. (2008). *Pour une gouvernance démocratique de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Berti, A. E. (1994). Children's understanding of the concept of the State. Dans M. Carretero et J. Voss (dir.), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences* (p. 49-75). Hillsdale, NJ : LEA.
- Bouhon, M. (2010). Quelles stratégies d'enseignement de l'histoire? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 29-55). Québec, QC : MultiMondes.
- Bouvier, F. (2008). Des expériences d'enseignement-apprentissage en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire et l'arrimage de leurs concepts. Dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début de XXI<sup>e</sup> siècle au Québec* (p. 82-94). Québec, QC : Septentrion.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given: studies in the psychology of knowing*. New York, NY : Norton.
- Buckles, S. et Watts, M. (1997). An appraisal of economics content in the history, social studies, civics, and geography national standards. *The American Economic Review*, 87(2), 254-259.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 57-67. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2004.3120>
- Cariou, D. (2006). Étudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Peuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 124-158). Belgique : Presses universitaires du Septentrion.

- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Clark, R. (1932). The value to the adolescent of a study of history. *Education*, 53(4), 228-230.
- D'Amore, B. (2001). Une contribution au débat sur les concepts et les objets mathématiques. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXVIII(1), 17-46.
- Deleplace, M. et Niclot, D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie : enquête au collège et au lycée*. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5079/>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *La recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, QC : McGraw-Hill.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dubois, J. (2009). *Le Lexis : le dictionnaire érudit de la langue française*. Paris : Larousse.
- Dupuis, J.-C. (1977). *Définitions et objectifs des sciences humaines à l'élémentaire et au secondaire : perceptions des enseignants* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Foulquié, P. (1972). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guyon, S., Mousseau, M.-J. et Tutiaux-Guillon, N. (1993). *Des nations à la Nation : Apprendre à conceptualiser*. Paris : INRP.
- Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201-210. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89728-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89728-5)
- Heraud, J.-L. (1998). *Quantification et conceptualisation dans l'épreuve des objets : « Tu as raison, un poisson est un poisson »*. Communication présentée au Colloque international efficacité et équité en éducation, Rennes université 2, Haute-Bretagne.
- Herrero, D., Mattei, D., Meynac, J.-P. et Venereau, G. (1997). Enseigner le concept de liberté en histoire au collège et au lycée. Dans F. Audigier (dir.), *Concepts, modèles, raisonnements, didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales : huitième colloque*, (p. 176-186). Nancy : INRP.
- Hicks, D., Carroll, J., Doolittle, P., Lee, J. et Oliver, B. (2004). Teaching the mystery of history. *Social Studies and the Young Learner*, 16(3), 14-16.
- Hobsbawm, E. (1999). *L'âge des extrêmes : le court vingtième siècle, 1914-1991*. Bruxelles : Complexe.
- Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Jacob, A. (2002). La participation démocratique. Dans R. Azdouz (dir.), *Éducation et formation à la citoyenneté : guide de références* (p. 73-90). Montréal, QC : APEIQ.
- Kymlicka, W. (1992). *Théories récentes sur la citoyenneté / Recent Work in Citizenship Theory*. Ottawa, ON : Multiculturalisme et Citoyenneté Canada.
- Lafon, R. (1963). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 106(1), 67-77. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1994.1274>
- Lebrun, N. (1995). Difficultés des concepts : implication pour l'enseignement des sciences humaines. *Traces*, 33(6), 16-20.
- Marschall, C. et Rossmann, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE publications.
- Martineau, R. (1998). Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté. Dans R. Comeau et B. Dionne (dir.), *À propos de l'histoire nationale* (p. 45-56). Sillery, QC : Septentrion.

- Martineau, R. (2011). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R. et Déry, C. (2002). À la recherche de modèles transposés de raisonnement historique. Les modulations de la pensée en classe d'histoire. *Traces*, 40(4), 10-25.
- Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 161-187). Paris : Presses universitaires de France.  
<http://dx.doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0161>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1996). *Se souvenir et devenir : Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : 1<sup>er</sup> cycle du secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Moniot, H. (1994). Enseignement de l'histoire et apprentissages conceptuels. Dans F. Audigier, C. Crémieux et J. Le Gall (dir.), *Enseigner l'histoire et la géographie : un métier en constante rénovation : mélanges offerts à Victor et Lucille Marbeau* (p. 19-24). Paris : A.F.D.G.
- Mousseau, M.-J. et Tutiaux-Guillon, N. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs et conscience historique*. Paris : INRP.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Passeron, J.-C. (2002). Logique formelle, sémantique et rhétorique. Dans M. De Fornel et J.-C. Passeron (dir.), *L'argument. Preuve et persuasion* (p. 149-182). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Californie, CA : Sage Publications.
- Piéron, H. (1968). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Poupart, J., Desaulniers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Rieunier, A. (2001). *Préparer un cours. Tome 2 : Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF.
- Selbourne, D. (1997). *Le principe du devoir : essai sur les fondements de l'ordre civil*. Paris : de l'Éclat.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational Psychology: Theory and Practice* (4<sup>e</sup> éd.). Needham Heights : Allyn et Bacon.
- Tutiaux-Guillon, N. et Bataillon, F. (2002). Contributions. Construire un concept à partir d'un dossier de documents : l'exemple d'une recherche sur le concept de « nation ». Dans F. Audigier (dir.), *Documents des moyens pour quelles fins?* (p. 181-184). Paris : INRP.
- Twyman, T., McCleery, J. et Tindal, G. (2006). Using concepts to frame history content. *The Journal of Experimental Education*, 74(4), 329-350. <http://dx.doi.org/10.3200/jexe.74.4.329-350>
- Van Drie, J. et Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Vieuxloup, J. (2003). Enseigner les concepts d'état et de pouvoir en classe de quatrième et troisième au collège. Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 139-155). Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Weisser, M. (1995). Apprentissage des concepts et base de données. *La revue de l'EPI*, (79), 143-149.
- Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Wilson, B. G. (1986). What is a concept? concept teaching and cognitive psychology. *Nonprofit Management Leadership*, 25(10), 16-18.

Yeong-Hee, L. (1997). Compréhension et production de la « mise en intrigue » chez les élèves de CM1. Dans F. Audigier (dir.), *Concepts, modèles et raisonnements* (p. 234-238). Paris : INRP.

## Pour citer cet article

Chiasson-Desjardins, S. (2017). L'enseignement des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire : savoir pratique et théorique. *Formation et profession*, 25(1), 66-77.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.396>